



# A FORMAÇÃO INICIAL DO EDUCADOR DE JOVENS E ADULTOS

Leôncio Soares e Fernanda Maurício Simões

**RESUMO** – *A formação inicial do educador de jovens e adultos.* O artigo apresenta reflexões acerca da formação inicial do educador de jovens e adultos na UFMG, a partir de pesquisa com os egressos do curso de Pedagogia com habilitação nessa área. Abordando desde a criação da habilitação – em EJA em 1986 até 2002 –, analisa a pertinência da profissionalização desse educador, o significado da formação inicial em EJA para os egressos e para os professores da habilitação e a inserção dos egressos no campo de trabalho. O artigo conclui que, apesar da crescente visibilidade da EJA, tanto no campo de atuação como nos estudos e pesquisas, não existe uma relação direta entre formação inicial na Universidade e campo de atuação. A formação de profissionais na área pode contribuir para a (re)configuração deste campo de trabalho, além de atender com maior qualidade as populações da EJA.

**Palavras-chaves:** *formação do educador; educação de jovens e adultos.*

**ABSTRACT** – *The basic formation of the educator of young people and adults.* This paper presents some reflections upon a pre-service teacher education program, at the Federal University of Minas Gerais (UFMG), for preparing educators who will teach adults and young people in elementary schools. It is based upon a research done with educators who participated in this program. Covering the period since the establishment of this program, in 1986, until 2002, the research analyzes three aspects: the professional role of educators who will teach adults and young people in elementary schools; the meaning of having a specific pre-service training for this type of educator; and, finally, the insertion of people who have attended this program in the professional market. The paper concludes that, despite the increasing growth of the area of adult education in Brazil, there is no straight relationship between pre-service teacher training at the University and the insertion of the educators who have attended this program in the professional market. However, the professional development of educators for this specific area can contribute for the (re)configuration of the work field as well as improve the services offered to the adults and young people who have been attending elementary school.

**Keywords:** *teacher education, adult and young people education.*

Neste artigo, buscamos realizar reflexões acerca da formação inicial do educador de jovens e adultos a partir dos resultados de uma pesquisa concluída. Diante da constatação, realizada em diversos trabalhos<sup>1</sup>, de que é ainda pequeno, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação dos educadores para a EJA (e, em especial, sobre os egressos da habilitação de EJA), o estudo<sup>2</sup> visou compreender a atuação do educador de jovens e adultos egresso do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Minas Gerais. Nesse sentido, buscou analisar a trajetória profissional desses sujeitos, os locais de trabalho e seu olhar sobre o período em que cursou a habilitação. Realizamos um levantamento do universo dos egressos do curso desde a sua criação, em 1986, até 2002; formulamos e enviamos um questionário contendo questões sobre o sujeito, sua formação na Universidade, sua inserção no campo de trabalho e trajetórias profissionais. Foram entrevistados os egressos selecionados dentre aqueles que responderam ao questionário e professores que atuaram e, em alguns casos, ainda atuam, no curso. Além disso, a pesquisa 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.

## **A formação dos educadores para a educação de jovens e adultos**

A questão da profissionalização do educador de jovens e adultos tem se tornado cada vez mais nuclear, tanto nas práticas educativas como nos fóruns de debates. Além disso, tem sido crescente o número de pesquisas que se dedicam ao tema.

Embora não seja uma questão propriamente nova, na medida em que, desde, pelo menos, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, de 1947<sup>3</sup>, discute-se a necessidade de uma formação específica para a atuação do educador voltada para os adultos, é somente nas últimas décadas que o problema ganha uma dimensão mais ampla. Esse novo patamar em que a discussão se coloca relaciona-se à própria configuração do campo da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, a formação dos educadores tem se inserido na problemática mais ampla da instituição da EJA como um campo pedagógico específico que, desse modo, requer a profissionalização dos seus agentes.

A LDB 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento. Ao mesmo tempo, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto.

Constata-se, por outro lado, que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação. Os trabalhos acadêmicos que se referem à temática, analisados por Machado (2001), alertam que a formação recebida pelos professores, normalmente por meio de treinamentos e cursos aligeirados, é insuficiente para atender as demandas da educação de jovens e adultos. Nesse sentido, concluem que, para se desenvolver um ensino adequado a esse público, são necessários uma formação inicial específica consistente, assim como um trabalho de formação continuada. A autora afirma que *há um desafio crescente para as universidades no sentido de garantir/ampliar os espaços para discussão da EJA, seja nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.*

Apesar dessas constatações, segundo os dados do INEP de 2002, das 519 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras – que ofertam o curso de Pedagogia e que foram avaliadas pelo Exame Nacional de Cursos – apenas 9 (2%) oferecem a habilitação de EJA: três na região Sul, três na Sudeste e três na região Nordeste (MEC/INEP, 2002). Os dados de março de 2005 revelam que houve um aumento, ainda que pouco expressivo, do número de instituições que estão ofertando a habilitação de EJA para os cursos de Pedagogia<sup>4</sup>: das 619 contabilizadas, 16 oferecem a habilitação (2,6%) e, dos 1499 cursos, há 25 ofertando essa formação específica<sup>5</sup>.

Entre os cursos de Pedagogia com habilitação em EJA, investigamos o oferecido pela Faculdade de Educação da UFMG, que a introduziu no currículo em 1986. Embora o curso tenha possibilitado a formação de cerca de 140 profissionais, pela primeira vez se realizou uma pesquisa de “escuta” desses sujeitos e das representações que têm das repercussões dessa formação em suas práticas pedagógicas. Procuramos discutir as seguintes questões: qual é o perfil dos educadores de EJA que se formaram na Faculdade de Educação? Até que ponto o curso de Pedagogia, com essa habilitação, contribui para uma inserção profissional? Os egressos enfrentaram dificuldades para trabalhar na área em que se formaram? Há caso de formandos que desistiram de atuar por não serem valorizados ou reconhecidos como profissionais qualificados para uma área específica? Em que espaços estão atuando? Que significados os professores da habilitação atribuem à construção dessa formação na FaE?

A partir de uma pesquisa nos arquivos da Seção de Ensino da Faculdade, chegamos ao total de 142 alunos. Desses, conseguimos nos comunicar com 120, dos quais nove não chegaram a concluir o curso. Logo, o nosso universo foi delimitado em 111 sujeitos. Elaboramos um questionário semi-aberto, que foi enviado a esses egressos. Com base nos questionários, foi traçado um perfil dos sujeitos e, a partir de determinados critérios, selecionou-se um grupo para realizar as entrevistas. As principais questões que nos orientaram foram a histó-

ria de vida do sujeito, sua formação na universidade e sua inserção e trajetória profissionais<sup>6</sup>. Recebemos 90 questionários (81% dos enviados) e selecionamos, para as entrevistas, dez egressos que estavam atuando na EJA e 10 que não estavam. Além disso, foram entrevistados três professores da habilitação.

Segundo as informações dos questionários, 19 dos 90 egressos (20%) estavam trabalhando, em uma diversidade de atuações, com EJA. Daqueles que não atuavam, 50% estavam trabalhando em outros espaços educativos e 30% não atuavam na área de educação. Para compreender o papel da formação inicial na trajetória profissional desses sujeitos, elegemos três categorias de análise. “A inserção profissional e o campo da EJA” busca conhecer os locais de atuação dos sujeitos, o modo como se inseriram no trabalho, a maneira como a formação inicial é reconhecida pelos demais profissionais e o olhar que construíram com relação ao campo. “A escolha da habilitação e o seu lugar na Faculdade de Educação” objetiva entender como foi o processo de escolha da habilitação e qual é, segundo os egressos, o lugar ocupado por essa formação na FaE. A terceira se refere à “avaliação da habilitação”, ou seja, busca-se entender, através dela, que representações os sujeitos construíram sobre essa formação específica que tiveram na Faculdade.

## **O significado da formação inicial em EJA para os egressos e para os professores da habilitação**

A habilitação em Educação de Adultos foi introduzida no curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da UFMG em 1986. Nessa época, o currículo era composto pelas habilitações de administração, supervisão, orientação e inspeção escolar, as quais eram marcadas por uma forte dimensão técnica. Segundo os professores entrevistados, essa implementação foi fruto de uma discussão ampla sobre a formação do pedagogo e as possibilidades de sua inserção na sociedade, debate que marcou, durante os anos 80, muitas universidades e fóruns acadêmicos educacionais brasileiros. Segundo Dayse Garcia, ex-professora da habilitação, havia uma *crítica aos conteúdos técnicos, uma visão técnica da pedagogia, o pedagogo enquanto um especialista*. Ao mesmo tempo, demonstrava-se a preocupação em formar um profissional *inserido mais próximo dos movimentos sociais*, ou, como pondera a professora Maria Amélia Giovanetti: (...) *queríamos configurar uma educação crítica, uma educação colada muito nos princípios da educação popular*. Na medida em que a Educação de Jovens e Adultos teve sua história gerada, como explicita Arroyo (2001), no seio dos movimentos populares e por meio de experiências vinculadas à educação popular, pensar um novo currículo para o curso de pedagogia significava acolher a riqueza de tais ações, ampliando o entendimento do que é ser pedagogo.

Essa nova concepção do pedagogo era construída na medida em que a própria Faculdade, à semelhança do que ocorria em outras universidades brasileiras, num contexto de redemocratização do país, realizava um movimento em direção às classes populares. Nessa época criaram-se projetos de extensão que mantinham uma grande interface com a organização dessas camadas sociais. Assim, em atividades extracurriculares, os alunos do curso de Pedagogia vivenciavam experiências pedagógicas voltadas para a educação popular. Concomitantemente, o Programa de Pós-graduação da FaE também tinha, deliberadamente, uma ação que visava à formação de pesquisadores voltada majoritariamente para os movimentos populares: a grande maioria dos profissionais que ingressava no mestrado atuava nesses espaços<sup>7</sup>.

Diante desse quadro, os professores sentiam a necessidade de reformular o currículo, de modo que ele fosse capaz de formar o pedagogo para *ter esse encontro e trabalhar com as classes populares* (Dayse). Ainda segundo Dayse, discutiam-se duas grandes questões: uma relacionada ao desejo dos professores de mudar radicalmente a estrutura do curso de Pedagogia e outra que dizia respeito às possibilidades de o pedagogo formado pela FaE inserir-se em um mercado marcado pela presença de um profissional com um perfil predominantemente técnico – aquele que estava sendo criticado. Diante desse impasse, foi construída uma proposta mediadora, em que a habilitação de Educação de Adultos foi introduzida na estrutura antiga, como uma possibilidade do pedagogo atuar junto aos movimentos sociais e à educação popular. Nas palavras da professora Amélia, *a intenção era ampliar os horizontes de intervenção do pedagogo, e ele poder ser formado além de atuar na escola, ele poder também atuar nesse espaço fora*.

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, e o estágio de 60 horas, que podia ser realizado tanto no espaço escolar como em outros espaços.

Em 2000, como resultado de discussões e estudos realizados sobre o campo, que evidenciavam a diversificação do público que freqüentava os espaços educativos tradicionalmente vinculados à escolarização não regular, a habilitação passou a ser denominada de Educação de Jovens e Adultos. Nessa reforma, as disciplinas de Currículo e de Fundamentos da Educação de Adultos foram substituídas pelas de Educação Matemática, Monografia e Tópicos Especiais em EJA. Nesse momento, as habilitações – Gestão Educacional, Educação Infantil, Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos – passam a ser denominadas de formação complementar.

Se na época da implementação da habilitação havia uma forte preocupação de formar o pedagogo para inserir-se em espaços não escolares, na reforma de

2000 ganha força a necessidade da formação do profissional para atuar na escola. Segundo Maria da Conceição Fonseca, tal configuração é resultado *da luta pela democratização do acesso à escola*. Nas entrevistas, os professores concordam que *atualmente a formação de EJA está muito colada com a formação de um profissional para atuar na escola* (Amélia).

Ao refletir sobre o caráter da formação, Conceição ressalta que a habilitação em EJA está inserida no conjunto de disciplinas que irá formar profissionais para atuar na sala de aula. Assim, o aluno, ao fazer a opção por essa formação complementar, irá cursar as disciplinas referentes às metodologias de ensino, juntamente com as turmas de Educação Infantil e Alfabetização. Após essa primeira etapa, cursa as disciplinas mais específicas: Educação Matemática, Didática, Organização e o Estágio em EJA. Percebe-se, assim, que a formação do educador de jovens e adultos está mais direcionada para a atuação na escola. Certamente, como explicitou a professora Conceição, essa direção assumida pela formação no curso de Pedagogia se vincula ao espaço que, crescentemente, sobretudo após a Constituição de 1988, a EJA tem ocupado nas redes formais de ensino, deixando de ter um caráter supletivo, compensatório e extra-oficial para tornar-se um direito<sup>8</sup>.

Em 2002, o corpo docente inicia um novo debate a fim de avaliar o caráter das habilitações. Segundo Amélia, havia a preocupação de *“que a habilitação de EJA não ficasse em um tom só escolar e que não ficasse tão superficial... isso os alunos da antiga habilitação questionavam”*. Apesar de ainda não ter sido plenamente implementada, na nova reformulação curricular foram inseridas as disciplinas Alfabetização e Letramento para EJA e Processos Educativos nas Ações Coletivas II.

No que diz respeito às perspectivas da formação complementar, os professores apontam que a questão do educador social está sendo novamente colocada, por meio do crescente número de projetos de extensão na área. Os projetos com juventude e movimentos sociais conferem visibilidade a outras possibilidades de atuação no campo, o que, segundo Conceição, provoca um *rol de demandas que nós vamos ter que aprender a formar para elas, porque eu acho que nós não sabemos não*. Ao mesmo tempo, os professores apontam a necessidade de dar visibilidade às ações de EJA da Faculdade e de manter os profissionais que se formam vinculados ao NEJA – Núcleo de Educação de Jovens e Adultos – para que seja possível estruturar melhor a área.

No entanto, ao apontar as lacunas da formação, Conceição pondera que *essa inserção escolar ainda não está bem caracterizada para atuação do educador de jovens e adultos, as disciplinas não se entendem como disciplinas que são específicas para formação do educador de jovens e adultos*. Assim, considera que é preciso criar competências na Faculdade para trabalhar as questões específicas da formação em EJA. Por ser um campo que tem que se organizar para funcionar, é preciso que o profissional tenha habilidades para

*redigir projetos a fim de obter verbas, fazer justificativas, coordenar a realização de um projeto político pedagógico etc.*

As marcas dessa trajetória da habilitação em EJA, no curso de Pedagogia da UFMG mostram-se bastante presentes quando os egressos são incentivados a discorrer sobre o porquê da opção, na vida de cada um deles, por essa formação inicial específica. A pesquisa mostrou que a maioria dos egressos, tanto aqueles que atuam na EJA quanto aqueles que trabalham em outro tipo de ocupação, havia vivenciado alguma experiência com adultos anteriormente ao curso. Muitas dessas atuações estavam inseridas em projetos sociais de educação: *o meu desejo foi com movimentos sociais, dentro da JOC a gente tinha ações junto ao bairro e à comunidade e nós montamos uma turma de adultos para alfabetizar (Marina)*. O contato com jovens e adultos das camadas populares parecia despertar o interesse em se profissionalizar como educador.

Alguns entrevistados demonstram um certo idealismo em suas falas, estreitamente relacionado ao contexto de reformulação dos cursos de Pedagogia e de redemocratização do país característico dos anos 80: *Então era muito de pensar assim, em que caminhos trilhar dentro desse curso que me permitisse me envolver com o processo de educação libertador, ligado a movimentos culturais, era muito essa... tanto que a minha primeira opção já foi EJA, depois é que eu fui fazer uma habilitação tradicional, né, depois é que eu fiz supervisão escolar (Izabel)*. Quando optaram, sabiam que o campo de trabalho era difícil, mas persistiam em sua escolha: *Mas eu queria fazer uma habilitação que eu saísse daqui, pelo menos assim, com aquele sentimento de realização, de tá fazendo uma coisa que eu gostava de fazer e não tá querendo fazer alguma coisa só por que era o melhor pro mercado, sabe, eu queria fazer uma coisa que eu saísse daqui satisfeita com o curso (Andréia)*.

Mesmo quando não atuam na EJA, os egressos apontam que a formação possibilitou uma visão mais ampla da educação, como um processo que não ocorre só dentro da escola, mas no interior dos movimentos sociais e que se relaciona à luta por uma sociedade melhor. 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 um lugar de destaque no interior do curso de Pedagogia.

Na percepção dos egressos da habilitação entrevistados, a herança que legamos da EJA como uma educação “menos importante” do que as outras parece também se refletir no espaço que essa formação ocupa na FaE. Eles foram unânimes em relatar o lugar desprivilegiado que a habilitação se encontra em relação às demais formações: *Eu sentia, na minha época, que era um lugar que precisava ser ocupado mais (Aline)*. Apontam também as causas de tal situação: *Eu acredito que na época faltava divulgação, aquilo que era mais certo de ocorrer todo semestre já estava à disposição, com os professores dos departamentos preparados, agora a EJA era algo do qual se corria atrás e aí muitas vezes, os alunos pegavam a faculdade de surpresa (Marina)*.

Os entrevistados também evidenciaram razões relacionadas às possibilidades de atuação no campo de trabalho, consideradas restritas, para o lugar ocupado pela formação no cotidiano institucional: *Não tinha muito valor, porque sempre houve a ligação entre a formação e o mercado de trabalho, então não se escutava tanto falar na EJA, quem é ele [o profissional], o que vai fazer* (Maria Lúcia). Esse depoimento, além de explicitar a baixa demanda do campo de trabalho em torno de um profissional formado para atuar numa modalidade de educação específica, também remete à própria particularidade desse campo, que se constitui em vários espaços e apresenta um grau de “porosidade” que os alunos não vêem nas demais habilitações (Gestão Educacional, Educação Infantil e Alfabetização). Como afirma Soares (2001):

*A educação de jovens e adultos compreende um leque amplo e heterogêneo de experiências educativas de formatos e modalidades diversos, que não correspondem necessariamente às ações de escolarização. Seus propósitos são múltiplos e ocorrem por meio de iniciativas governamentais e não governamentais, de universidades, associações, igrejas, entidades empresarias e trabalhadores.*

Ao mesmo tempo, alguns egressos reconhecem que, aos poucos, a EJA vai ocupando mais espaço na Faculdade de Educação: *Agora tem o núcleo de EJA, então a própria habilitação tende a crescer* (Aline). Esse depoimento remete ao movimento mais amplo de institucionalização da EJA como um campo acadêmico, visualizado através do crescimento dos núcleos de pesquisa<sup>9</sup> e extensão<sup>10</sup>, voltados para a área no interior das universidades.

Mesmo considerando o papel relativamente “marginal” ocupado pela EJA na Faculdade de Educação, na época em que cursaram a habilitação e/ou formação complementar, os entrevistados reconhecem que a formação oferecida é de qualidade e permite ao profissional *construir uma segurança com relação ao trabalho* (Maria Lúcia). Além disso, percebem no dia a dia de trabalho a importância da habilitação: *encontro pessoas que estão administrando projetos de EJA, elaborando propostas, então a gente percebe que falta alguma coisa e esta alguma coisa acontece neste espaço de formação acadêmica* (Vera).

Ao apontarem as lacunas da formação, muitos egressos falam da distância sentida entre a teoria discutida no curso e a prática na EJA: *eu senti falta, por exemplo, de pegar algumas experiências de EJA, pegar talvez um exemplo de uma escola e porque eles estão fazendo isso, isso e assado. Estas relações também com as políticas públicas concretas, o que você vai encontrar no mercado aí, a falta de verbas, etc* (Aline). Corroborando tal visão, outra aluna relata: *eu senti falta da prática, buscar projetos, onde estão as pessoas, buscar sair: o que podemos fazer para ajudar um país de analfabetos?* (Asená). Nesse sentido, sugerem algumas inserções, ainda durante o curso, em projetos, no interior da própria universidade, voltados para a educação de jovens e adultos:

*se fosse uma condição para você fazer o curso, fazer um estágio permanente ali no PAJA<sup>11</sup>, não seria interessante? Eu acho isso muito importante para haver este diálogo (...) Uma pessoa que faz a habilitação, mas não passa por uma prática refletida, ela também vai ficar com uma lacuna na formação (Maria Lúcia).*

Outro aspecto ressaltado, diretamente relacionado ao primeiro, se refere à necessidade de um maior vínculo entre a universidade e o campo de trabalho. Segundo os egressos, a aproximação entre essas duas instâncias poderia facilitar a inserção profissional do recém-formado: *que eu me lembre não tinha muita motivação e informação: olha, tem escola tal para trabalhar, manda currículo, isso não aconteceu. Então eu acho que este compromisso de criar parcerias com as escolas que tem EJA, eu acho que precisava (Sabrina).* Atualmente, para promover uma maior integração entre a universidade e o campo de trabalho, a Faculdade tem investido em duas ações. A primeira relaciona-se à promoção de seminários de EJA<sup>12</sup>, em que a habilitação é divulgada, e a segunda diz respeito à comunicação da formação inicial nos espaços de estágios frequentados pelos alunos.

Mas, de fato, como se dá essa inserção no campo de trabalho? A formação inicial recebida tem algum impacto na atuação profissional? São questões como essas que buscaremos responder a seguir.

## **A formação inicial e a inserção no campo de trabalho**

Os egressos que atuam na EJA (20% do total de formandos na habilitação) possuem em comum o fato de trabalharem com adultos de classes populares. Verificamos também que parte dos entrevistados não faz desse trabalho o único meio de sobrevivência. A maioria possui outra atuação na própria área da educação e há, inclusive, casos de quem atua na EJA como voluntário. Relatam que tanto os baixos salários como o baixo nível de profissionalização das ocupações são motivadores para a inserção em outra ocupação. Entre aqueles que, apesar de terem cursado a habilitação, não atuam na EJA, há relatos que se referem tanto a motivos de ordem pessoal quanto aos relacionados às dificuldades do próprio campo de trabalho. Essas duas dimensões se conjugam nas falas dos egressos. Nesse sentido, Nóvoa (1995) afirma que *é impossível separar o eu profissional do eu pessoal*. Percebemos que dados da vida pessoal dos professores também são relevantes para compreendermos a sua trajetória profissional e, em especial, as razões pelas quais não atuaram no campo.

Os depoimentos dos sujeitos sobre como se inseriram profissionalmente na área de EJA e os fatores preponderantes nesse processo nos levam a refletir sobre a relativização do papel ocupado pela formação inicial em cada caso específico. Para alguns daqueles que ingressaram na rede particular, por exemplo, a formação inicial foi essencial: *Eu fui contratada por ter tido a habilitação e*

uma experiência dentro do projeto da UFMG (Édila). Em outros casos, por outro lado, a formação inicial em EJA parece não ter influenciado na inserção profissional dos entrevistados, como no caso de Aída: *Eu já trabalhava na rede Pitágoras e a coordenadora perguntou quem tinha o interesse em alfabetizar os funcionários e eu me manifestei, só que o trabalho era voluntário. O fato de eu ter a habilitação não influenciou.* Nessa mesma direção pode ser situado o depoimento de outra ex-aluna da habilitação que, sem nunca ter atuado no campo, afirma que um dos problemas para essa inserção está no fato de que *qualquer pessoa pode estar chegando e lecionando* (Simone).

Esses últimos depoimentos remetem à própria história das práticas educativas voltadas para jovens e adultos. Já no século XIX<sup>13</sup>, as ações de escolarização voltadas para esse público específico se sustentavam em torno da filantropia, da caridade, da solidariedade e da missão. Apesar das conquistas das últimas décadas, que colocam a EJA sob a égide do direito, ainda é corrente a concepção de que esse campo é, como adverte Arroyo, um “lote vago”, *marcado por um caráter compensatório ou supletivo; emergencial e filantrópico, em que basta a “boa vontade” para atuar*<sup>14</sup>. Esse tratamento *compensatório e assistencialista* acarreta, para Ribeiro (2001), um prejuízo para a própria construção da identidade da EJA como modalidade educativa.

Ao sintetizar as principais preocupações com relação à formação docente na esfera da EJA, Haddad e Di Pierro (1994) também destacam essa questão:

*Os professores que trabalham na educação de Jovens e Adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração destes docentes* (p. 15).

Nessa mesma direção, em outros contextos, como na Rede Municipal, a habilitação, na maioria dos casos, não foi o fator principal que possibilitou o trabalho com a EJA. Foi levada em consideração apenas a manifestação de interesse por parte do sujeito: *naquele momento, de fazer a opção de trabalhar na SUDECAP, por exemplo, o que contou mais foi a minha vontade* (Vera).

A (falta de) profissionalização do educador de EJA é evidenciada, assim, pelos egressos, como o principal problema para uma inserção profissional específica: *eu tenho notícias da existência de muitos lugares com EJA. Local de atuação tem, não sei se o profissional recebe. Eu acho que dentro disso, a gente tem muito a questão do voluntário na EJA, vão fazer caridade para as pessoas que estão precisando* (Sabrina).

Desse modo, de um lado, os entrevistados reconhecem a existência de múltiplos espaços em que o educador de EJA pode atuar; de outro, julgam o campo

de trabalho bastante restrito. Essa última representação é particularmente forte entre os egressos que não atuam especificamente com jovens e adultos: *eu acho que o campo é muito restrito, até mesmo por não ser muito divulgado* (Rubiane). O campo parece ainda mais restrito, na visão desses entrevistados, na medida em que, para nele se inserir, seria necessária uma indicação de quem já trabalha em lugares onde esse tipo de educação é ofertada: *Eu levei currículo para um monte de empresa, um monte de lugar, cheguei até a fazer teste na FIEMG para entrar no SESI, mas aí quando eu fui ver era uma coisa meio de carta marcada* (Alessandra). Na mesma direção, assim se coloca uma outra entrevistada: *Eu não procurei não... eu acredito muito em peixadas, eu sei de algumas empresas que tem esse projeto de educação de jovens e adultos, sei que a Coca-cola é uma que tem, a Fiat, mas eu tinha amigos que me informavam como funcionavam as coisas, mas de qualquer forma eu não consegui entrar* (Simone).

Como se pode perceber, principalmente aqueles egressos que não atuam em EJA parecem ter construído uma visão negativa do campo de trabalho voltado para esse público específico. Muitas vezes uma estabilidade profissional já adquirida e a visão de que o campo da EJA é restrito para atuação fizeram com que muitos sujeitos não investissem muito na procura por trabalho na área. Em outros casos, algumas tentativas frustradas levaram a desistirem de buscar uma atuação no campo.

Na visão dos professores que atuam/atuaram na habilitação, é preciso que a universidade participe da constituição do próprio campo, ainda caracterizado por uma dispersão. Consideram importante a participação em *movimentos de constituição do fórum, de convênio, de uma rede com os espaços em que acontece a EJA* (Conceição). Amélia afirma também que é preciso existir uma divulgação maior da universidade, *mais agressiva, no sentido da gente tomar mais iniciativa, bater mais nas portas para a gente se apresentar, enquanto assim... existe essa formação desse profissional, que as secretarias fiquem a par de que a UFMG forma esse profissional, então quando for pensar em abrir edital para concurso, que contemple essa área*. Ressalta também que existe uma tensão entre a formação e o mercado, pois ao mesmo tempo em que é preciso contemplar as demandas do campo de trabalho, é necessário questioná-lo e fazê-lo avançar.

Com tais relatos, percebemos que o campo da EJA não construiu, ainda, o consenso de que possui uma especificidade que requer um profissional preparado para o exercício da função. As concepções de EJA variam dependendo do lugar em que é oferecida. Enquanto há lugares que se baseiam na idéia de que “qualquer pessoa pode ensinar para jovens e adultos”, há outros que enxergam a habilitação como um requisito essencial e outros, ainda, que concebem que a formação inicial, apesar de seu valor, não é o preponderante para o trabalho.

## Considerações finais

Analisamos aqui questões como a inserção profissional dos sujeitos, o caráter do campo de trabalho em EJA, a opção pela habilitação e sua importância no cotidiano de trabalho, a avaliação da habilitação e seu lugar no espaço acadêmico. Apesar de cada entrevista ser fruto de uma vivência singular, pudemos extrair alguns traços em comum em seus depoimentos. As entrevistas com os professores, por outro lado, nos permitiram reconstituir a história da habilitação e o seu significado na Faculdade de Educação. Por meio da análise de seus depoimentos, percebemos que a configuração da formação em EJA guarda uma estreita relação com a dinâmica social vivenciada. Assim, de uma maneira mais visível, encontra-se aberta às demandas apresentadas pelos movimentos sociais.

A pesquisa mostrou que, mesmo com a crescente visibilidade que tem tido a Educação de Jovens e Adultos, seja na instância das práticas, seja como campo de estudos e pesquisas, ainda não existe uma efetiva demanda para uma formação específica do educador que atua com esse público no campo de trabalho. 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. Essa situação pode ser explicada – pelo menos parcialmente – pela própria configuração histórica da EJA no Brasil, fortemente marcada pela concepção de que a educação voltada para aqueles que não se escolarizaram na idade regular é supletiva e, como tal, deve ser rápida e, em muitos casos, aligeirada. Nessa perspectiva, também o profissional que nela atua não precisa de uma preparação longa, aprofundada e específica. Por outro lado, o próprio campo de atuação do profissional de EJA, por ser amplo e pouco definido, parece dar aos egressos a sensação de que sua formação inicial, embora necessária, não é essencial. Essa amplitude e “porosidade” da área dificulta, por outro lado, a própria ação da universidade que, através de algumas reformas curriculares, busca aproximar a formação inicial do educador de EJA às demandas do campo de trabalho e, ao mesmo tempo, às necessidades colocadas, para a área, pelas pesquisas que vêm sendo realizadas. Certamente, o crescimento do lugar que a EJA tem ocupado nas universidades, que se relaciona com o próprio fortalecimento da área (como prática pedagógica nas redes formais de ensino, nos movimentos sociais e em projetos de extensão universitária e de pesquisa) tem contribuído para que a própria se (re)configure e se fortaleça.

Nesse contexto, a constituição de um quadro profissional – formado nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e pelas próprias redes de educação formais e não formais –, para atuar junto a um público específico contribui para o fortalecimento da área, para a (re)configuração desse campo de trabalho e, certamente, para um melhor atendimento a parcelas significativas da população que, foram precocemente excluídas das ações de escolarização.

## Notas

1. Como André e Romanowski (1999), Haddad (2000), Machado (2000), Fonseca e Pereira (2000) e Kleiman (2000), Ribeiro (1999), Vóvio e Biccás (2001).
2. “A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA do curso de Pedagogia da UFMG” (Apoio CNPq e FAPEMIG).
3. Embora Lourenço Filho, coordenador da Campanha, considerasse que ensinar a adultos era “mais simples e mais rápido” do que ensinar a crianças, produziu um guia especificamente para a preparação do professor que atuaria no ensino supletivo. Sobre esse tema, ver, entre outros, Soares (1995) e Beiseigel (1974).
4. Algumas instituições de ensino superior passaram a oferecer, por outro lado, disciplinas para a atuação em EJA também em outros cursos de licenciatura, como é o caso da UNIVALE (SC). As próprias Diretrizes Curriculares para EJA (ver SOARES, 2002) afirmam que as licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais de ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.
5. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)
6. Alguns estudos sobre egressos orientaram os procedimentos de coleta de dados, como Santos (2003).
7. Sobre essa questão, ver Arroyo (1999).
8. Sobre as políticas públicas contemporâneas voltadas para a EJA, ver, entre outros, Haddad e Di Pierro (1994) e Soares (2001).
9. Para um panorama dos núcleos de pesquisa voltados para EJA, ver o número 32 do periódico *Educação e Revista* (2000). Para um panorama da produção científica do NEJA/UFMG, ver Soares, Giovanetti e Gomes (2005).
10. Sobre o surgimento e a expansão de núcleos de extensão de EJA nas universidades, ver Carvalho (2004).
11. A entrevistada se refere ao então denominado Projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos, ação de extensão da FaE/UFMG.
12. Os resultados parciais da pesquisa, como a constatação do precário vínculo entre a formação inicial e o campo de trabalho, explicitado nesse depoimento, motivaram a realização de um seminário que reuniu egressos e alunos atuais da habilitação com coordenadores de programas de EJA de diversas redes de ensino da região metropolitana de Belo Horizonte, para expor qual o perfil de educadores com que trabalham.
13. Ver, sobre esse assunto, Soares e Galvão (2005).
14. Fala proferida no 3º Seminário de Pesquisa “A formação e a atuação do pedagogo na EJA” em 30/09/2004 na FaE/UFMG. Ver, também, Arroyo (2005).

### Referências Bibliográficas

- ANDRÉ, Mali Afonso e ROMANOWSKI, Joana Paolim. Estado da arte sobre formação de professores nas dissertações e teses dos Programas de Pós-Graduação das universidades brasileiras (1990-1996). In: *22ª Reunião Anual da ANPEd: Anais*. Caxambu, 1999.
- ARROYO, Miguel. Ciclos do desenvolvimento humano e formação de professores. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, 1999, p. 143-162.
- ARROYO, Miguel. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n.11, Abr. 2001, p. 9-20.
- ARROYO, Miguel. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L., GIOVANETTI, M. A., GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.19-50.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Estado e educação popular*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- BRASIL, MEC/INEP. *Exame Nacional de Cursos ENC/2001: Análise dos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Pedagogia*. Brasília: INEP, Outubro de 2002.
- CARVALHO, Carlos Fabian de. *A educação de jovens e a universidade: a experiência do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos da Universidade Federal do Espírito Santo*. Belo Horizonte: FaE/UFMG: Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2004. Dissertação de Mestrado em Educação.
- EDUCAÇÃO EM REVISTA. Dossiê: Educação de Jovens e Adultos. Belo Horizonte, n. 32, 2000.
- FONSECA, Maria da Conceição Ferreira, PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. O significado de um projeto de extensão universitária na formação inicial de Educadores de Jovens e Adultos. *Relatório Parcial de Pesquisa*, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas, 2000.
- KLEIMAN, Ângela (Org.). *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- HADDAD, Sérgio. Estado da arte da Educação de Jovens e Adultos. *23ª Reunião Anual da ANPEd: Anais*, Caxambu-MG, 2000.
- HADDAD, Sérgio e DIPIERRO, Maria. Clara. *Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC/SEF, 1994. (Série institucional; volume 08).
- MACHADO, Maria Margarida. 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*: Edição eletrônica. Caxambu, 2000.
- MACHADO, Maria Margarida. Formação de professores de EJA: como as pesquisas tratam este tema? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 19-28.
- NÓVOA, Antônio. *Professor e sua formação*. São Paulo: Dom Quixote, 1995.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*, Campinas, n. 68, 1999, p.184-201.

- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001.
- SANTOS, Giovânia Lúcia dos. *Educação ainda que tardia: a exclusão da escola e a reinserção em um Programa de Educação Jovens e Adultos entre adultos das camadas populares*. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG: Programa de pós-graduação em Educação/Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. Dissertação de Mestrado em Educação.
- SOARES, Leôncio. *Educação de adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, Programa de Pós-Graduação em Educação/Universidade de São Paulo, 1995. Tese de Doutorado em Educação.
- SOARES, Leôncio. As políticas de EJA e as necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Org). *Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras*. Campinas, SP: Mercado das Letras; Associação de Leitura do Brasil – ALB; Ação Educativa, 2001.
- SOARES, Leôncio. *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002 (Diretrizes Curriculares Nacionais).
- SOARES, Leôncio. e GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. Uma história da alfabetização de adultos no Brasil. In: STEPHANOU, Maria, BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). *Histórias e memórias da educação no Brasil* (vol. III, século XX). Petrópolis: Vozes, 2005, p. 257-277.
- SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- VÓVIO, Cláudia e BICCAS, Maurilane de Souza. Formação de educadores: aprendendo com a experiência. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 13, dez. 2001, p. 57-66.

Leôncio Soares é professor da Faculdade de Educação da UFMG, pesquisador do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/UFMG) e do CNPq.

Endereço para correspondência:  
leonciosoares@uol.com.br

Fernanda Maurício Simões é bolsista de Iniciação Científica (FAPEMIG e CNPq).

Endereço para correspondência:  
simoess29@yahoo.com.br