

# **O magistério em educação de jovens e adultos na perspectiva do egresso do curso de Pedagogia**

Eduardo Antonio de Pontes Costa\*  
Severino Bezerra da Silva\*\*

*The teaching in education for adults and youth from the perspectiva of the egress on Pedagogy graduation*

---

\* Mestrado em Ciências da Saúde pela Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca (ENSP) da Fundação Oswaldo Cruz e Doutorado em Educação pela Universidade Federal Fluminense. Professor Adjunto do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

\* Mestrado em Sociologia Rural (Campina Grande) pela Universidade Federal da Paraíba e Doutorado em Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor Associado do Departamento de Metodologia da Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba. do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba.

**RESUMO:** Este artigo buscou problematizar as experiências da formação inicial, a partir do olhar do egresso do Curso de Pedagogia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), campus João Pessoa, na área de aprofundamento “Magistério em Educação de Jovens e Adultos”. Baseada numa pesquisa quali-quantitativa, os dados apontam, de 2008 até 2013, para 190 egressos na EJA. A pesquisa foi partilhada por e-mail com 53 egressos, e norteada por quatro questões: a relação com a EJA; com a pedagogia; os componentes curriculares; e os efeitos destes no processo de formação. Os dados indicam para a não inserção profissional na EJA. Eles consideram os conteúdos curriculares significativos, e indicam para diálogos mais intensos com os estágios supervisionados, bem como com os conteúdos formadores ao longo da sua profissionalização. .

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia; Formação de Professores; EJA.

**ABSTRACT:** *This paper aims to discuss the experiences of initial teacher training, from the perspective of the egress of the Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Pedagogy Course, in the campus of João Pessoa, deepening in the area of teaching profession in Education for Adults and Young People. Based on a qualitative and quantitative research, the data points that from 2008 until 2013, for one hundred and ninety egresses in Education for Adults and Young People. The research was online, shared by e-mail with fifty-three graduates, and guided by four issues: the relationship between EJA (Education for Adults and Young People); with pedagogy; curriculum components; and its effects on the training process. The data indicates that there is no professional insertion in EJA (Education for Adults and Young People). They consider the significant curriculum content, also the intense dialogue with supervised practice, as well as important contents for its formation throughout its professionalization.*

**KEYWORDS:** Pedagogy; Teacher Education; EJA.

## 1. INTRODUÇÃO

**N**o Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) ganha expressão como objeto de política educacional a partir de 1940. Trata-se de desdobramentos que atravessam e produzem novas interlocuções com um campo tão fecundo, fértil, quando levamos em consideração as especificidades e os períodos históricos da educação brasileira referidos à história da educação de jovens e adultos.

Tematizar a EJA apresenta alguns aspectos que indicam para uma parte integrante da história da educação como espaço de lutas para a democratização do acesso e da permanência na escola pública. É possível identificar, em uma visão retrospectiva, sua importância nos idos de 1960, por meio de algumas de suas manifestações sociais e culturais, férteis de ousadia, como movimentos de resistência, a partir da arte, da cultura, do teatro revolucionário: Movimento de Cultura Popular (MCP), iniciado pela Prefeitura da Cidade do Recife, em maio de 1960; da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, em 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em março de 1961; o Centro Popular de Cultura (CPC), da União dos Estudantes do Brasil (UNE) no Rio de Janeiro, em março de 1961; a Campanha de Educação Popular (CEPLAR), de 1962, na Paraíba; o Movimento de Cultura Popular, de 1961, em Recife; e a proposta de Paulo Freire, em Angicos, no sertão do Rio Grande do Norte, em janeiro de 1963 (FÁVERO, 1983; BEISIEGEL, 2004).

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) destacam a relevância desses movimentos que, movidos pelas questões políticas e culturais de um país não democrático (1964-1985), articulavam-se a outros sindicatos e movimentos sociais. Do ponto de vista pedagógico, o núcleo estruturante dessas ações políticas se pautava na educação popular ao preconizar a força do diálogo como princípio educativo por parte dos adultos trabalhadores, do meio rural e urbana, reivindicando para si a condição de sujeitos de aprendizagem, de produção de cultura, de transformação de si e do mundo (GOHN, 1994; DOIMO, 1995; BRANDÃO, 2002).

Na década de 1990, temos na cena enunciativa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9394/96, que, no Art.

4, Inciso VI, estabelece “oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando”. Na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos – no Art. 37 menciona que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”.

A partir desse contexto, período de ajuste neoliberal no Brasil e das reformas de Estado, consonantes ao processo de reestruturação produtiva e dos avanços tecnocientíficos, a escola adquiri novos contornos ao demandar, com maior impacto para os jovens e adultos com pouca escolaridade e baixa qualificação profissional, um conhecimento mais aprofundado do processo de produção oriundo das transformações do mundo do trabalho. As exigências estão direcionadas para as competências e as habilidades individuais que permitam aos trabalhadores adaptarem-se à produção capitalística (GUATTARI; ROLNIK, 1996), baseada num tempo de curto prazo (SENNETT, 2007), e na tradução do sujeito-flexível (HARVEY, 2005).

Ajustes neoliberais e reformas educacionais estão em processo. O desafio para promover uma educação qualificadora para a EJA representa, sem dúvida, um tempo de leitura e de assimilação por parte da sociedade civil organizada, a que não se pode renunciar. Somadas à leitura e à assimilação, a EJA, nos processos históricos fundados na desigualdade e na exclusão social, configura-se, como consequência desse processo, em uma área complexa e controvertida. Complexa porque estamos falando de uma política educacional, em específico, para uma formação de professores tecida por um olhar universalista da educação, da escola, entendida como única e homogênea. Controvertido, no sentido que determinados discursos e práticas pedagógicas representam e vinculam a EJA, sobretudo, à lógica de uma pedagogia tradicional, instrumental, por vezes, infantilizando a prática educativa do professor e de seus alunos.

Na história da educação brasileira, os educadores que atuavam na EJA não possuíam uma formação específica advinda da pedagogia ou de outras licenciaturas. Para Arroyo (2006, p. 19): “[...] A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade, da dinâmica mais emancipadora”. Quem é o educador de jovens e adultos (GADOTTI, 2011)? E aqui incluímos as demais licenciaturas para pensarmos que “[...]”

o debate sobre formação de professores permanece nos limites da lógica da reprodução capitalista, sem a necessária compreensão do seu caráter ideológico [...]” (KUENZER, 2011, p. 676).

## **2. A PEDAGOGIA E SEU CONTEXTO**

Situando o foco do nosso objeto de investigação – o egresso do curso de pedagogia em Magistério da EJA – é importante marcar alguns pontos de inflexão sobre as diretrizes curriculares para o curso de pedagogia da UFPB, Campus I, reformulado em 2006. Primeiro, em uma perspectiva da macropolítica (DELEUZE; GUATTARI, 1996), com suas categorias universais e individualizantes, conteúdos homogêneos baseados em disciplinas e interdições. Um segundo ponto é problematizar um modo-objetivado de ser educador, no sentido de refletir a formação de professores, interrogando e desestabilizando “certezas” que colocam a referida formação na ordem das prescrições, das normatizações advindas das novas relações de produções no mundo do trabalho e das novas tecnologias.

No plano da “massificação” do ensino superior, emergem as diretrizes curriculares, em específico, para o curso de pedagogia, definidas por estruturas organizativas do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), CP 05/2005, da Resolução 34/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPB, e da Resolução n. 1, de 15 de maio de 2006, do CNE. Na UFPB, o Curso de Graduação em pedagogia, constituído como licenciatura, apresenta as seguintes modalidades: Magistério em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Levando-se em consideração as orientações contidas no Plano Nacional de Educação (PNE), 2001 a 2010, que buscava assegurar a todas as crianças, jovens e adultos o acesso e a permanência nas escolas públicas até 2011, podemos dizer que apenas uma luta se inicia pela efetivação do direito à educação. Tentando reformular o PNE com abrangência na última década, o PNE, Lei 13.005 de 25 de junho de 2014, no item 9.8 – Das Estratégias – menciona:

Assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos

os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração.

As políticas educacionais reafirmam no país a construção de um novo realinhamento para a formação de professores e, respondendo às novas situações de trabalho, tais políticas tentam “[...] dar conta da pluralidade de dimensões de formação humana e foram obrigados a inventar novas situações de trabalho” (ARROYO, 2007, p. 203). O aspecto desafiador, tanto para os cursos de licenciaturas quanto para os de pedagogia, é reformular conteúdos curriculares específicos para definir o perfil do futuro profissional que irá atuar no magistério da educação básica. Definição, esta, sempre provisória e processual.

O curso de pedagogia, campus João Pessoa, buscando atender às transformações no mundo do trabalho, e fundamentar-se nos preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394/1996, do Conselho Nacional de Educação, Parecer CNE/CP nº 5/2005, da Resolução nº 34/2004 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CONSEPE), da UFPB, e da Resolução do CNE/CP nº 1, de maio de 2006, institui, a partir do Projeto Político de Curso (PPC), a formação em licenciatura em pedagogia nas seguintes áreas de aprofundamento: Magistério em Educação de Jovens e Adultos e Magistério da Educação Especial.

Tal estrutura buscou alinhar-se às orientações do Edital nº 4 de 1997 da Secretaria de Ensino Superior (SESU), as quais destacamos o conjunto dos seguintes enunciados: a) perfil desejado do formando; b) competências e habilidades desejadas; c) conteúdos curriculares; d) duração dos cursos; e) estruturação modular dos cursos; f) estágios e atividades complementares; e g) conexão com a avaliação institucional.

Na composição curricular de pedagogia, há os conteúdos profissionais básicos e complementares (obrigatórios, optativos e flexíveis), com 214 créditos e 3.210 de carga horária total. Na área de aprofundamento “Magistério em EJA”, há, nos conteúdos básicos, as disciplinas Educação de Jovens e Adultos e Estágio Supervisionado V (área de aprofundamento). Nos complementares obrigatórios, temos as disciplinas Fundamentos Históricos da Educação de Jovens e Adultos, Alfabetização de Jovens e Adultos e Educação e Movimentos

Sociais.

Identificamos, nos complementares optativos, as disciplinas Cultura e Educação de Jovens e Adultos, Educação Popular; e Teorias e Práticas da Educação Popular. Nos flexíveis, com carga horária de 270 horas e 18 créditos, somam-se todas as atividades advindas de projetos de iniciação à docência, de iniciação à pesquisa, de extensão, de monitoria; participação em eventos científicos com apresentação de trabalhos e outros parâmetros definidos e aprovados pelo colegiado do curso. Os alunos também poderão cursar Tópicos Especiais Flexíveis ofertados pelos departamentos, com carga horária variada e em horário diferente ao do turno cursado pelo discente.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) de pedagogia apresenta, para atuar no Magistério em Educação de Jovens e Adultos, os seguintes enunciados: a relevância social da EJA também como modalidade da Educação Básica; a concepção do sujeito de direitos e sua afirmação em uma sociedade brasileira que expressa interesses hegemônicos e excludentes; a necessidade de formar profissionais que irão intervir na referida área com formação específica; diálogos com a sociedade civil organizada através dos movimentos sociais, buscando compreender e apreender os saberes populares produzidos por tais movimentos frente às questões locais relacionadas às diversidades socioeconômicas e culturais dos territórios paraibanos.

Cabe, então, indagarmos: como fomentar uma formação que permita colocar em análise tanto a problemática da educação brasileira quanto situar a EJA nessa problemática? Como argumento, vale ressaltar o reconhecimento posto para o campo do direito à EJA ao buscar superar o que comumente cristalizou-se, na história da educação brasileira, como uma educação compensatória, baseada no aligeiramento dos seus conteúdos.

### **3. METODOLOGIA**

A presente pesquisa partiu de uma investigação qualitativa e quantitativa (GOLDENBERG, 1997), cuja coleta partiu do uso das tecnologias das mídias e da comunicação, como o correio eletrônico (SEVERINO, 2007); e tomou por base as seguintes questões: como o pedagogo/egresso concebe a sua formação; a escolha pela área de aprofundamento em EJA, ou seja, em que medida a proposta curricular do curso correspondia às especificidades

que poderiam viabilizar formas de ação pedagógica na referida área; modos de intervir do pedagogo no campo da EJA; caso estivesse atuando na área, como ele percebia a efetivação da lei que respalda a formação e a prática do educador no seu processo de escolarização e de profissionalização? E como desdobramento desta questão, a relação da instituição na qual ele estaria atuando com a temática em destaque. Por último, foi pedido que ele falasse sobre a sua formação continuada em EJA.

Vale ressaltar que, na coleta dos dados, o anonimato do entrevistado foi garantido seu sigilo integral ao aceitar participar de forma voluntária da pesquisa, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Para dar conta dessas questões, num primeiro momento, buscamos identificar onde estava o pedagogo/egresso junto aos arquivos da coordenação do curso de pedagogia. Descobrimos que, no universo dos 190 egressos, apenas 53 e-mails estavam disponíveis. Ainda assim, não tínhamos a certeza se eles permaneciam ativos e/ou atualizados pelos usuários. No segundo momento, dos 53 e-mails contatados, através de correio eletrônico, e para os quais eram explicados os objetivos da presente investigação, seis mensagens automáticas foram-nos enviadas indicando e-mail não válido ou inexistente. Dos 47 restantes, oito egressos responderam concordando em participar da pesquisa. Porém, apenas cinco participaram efetivamente.

Do ponto de vista da organização e da análise dos dados, é importante ressaltar que estamos privilegiando o sujeito falante e objetivado no seu discurso. O foco da análise atravessa as multiplicidades enunciativas advindas das práticas de linguagens produzidas em certa contingência histórica e social, que irá inscrever o sujeito na ordem do discurso, em específico, àquele objetivado por práticas hegemônicas; e cujas relações discursivas “[...] caracterizam não a língua que o discurso utiliza, não as circunstâncias em que ele se desenvolve, mas o próprio discurso enquanto prática” (FOUCAULT, 2013, p. 56).

O que estamos privilegiando, nesse trabalho, não é tomar o lugar dos linguísticos, dos gramáticos. Mas poder “decompor” os ditos do PPC para a área de aprofundamento em EJA.

Nesse contexto, problematizar o que dizem os egressos de pedagogia é situar, como “regimes de verdade”, os ditos que circulam na formação sobre os modos de ser, de trabalhar, de sentir, de perceber as mudanças no mundo do

trabalho, e que produzem redes de discursos em certos campos de “domínios de saber” (FOUCAULT, 2013), especialmente os que irrompem dos saberes oriundos da pedagogia, da psicologia, da administração, da economia, da sociologia etc.

Os egressos ganham, na presente escrita, visibilidade quando problematizamos os seus depoimentos, e não reduzimos a objetos linguísticos, face ao discurso instituído que codifica valores e critérios de saber, e produz novas formas de poder.

Pensar os discursos da formação de professores como processos de subjetivação, e advindos de práticas discursivas e não discursivas (DELEUZE, 1986) é operar a nossa análise como ruptura frente a certas concepções de linguagens, às lutas contra as formas de sujeição produzidas como verdades absolutas, inquestionáveis. E, também, situar os espaços a partir dos quais os sujeitos tomam posições para falar dos objetos que, na heterogeneidade discursiva, remetem ao pedagogo da EJA.

#### **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As primeiras turmas atendidas pelo atual PPC, nos turnos da manhã, da tarde e da noite, ingressaram no período 2008.1, e as vagas ofertadas foram 50 para cada turno, totalizando 150. Para a licenciatura em pedagogia em EJA, e de acordo com o levantamento realizado junto aos arquivos da coordenação, foi possível identificar o quantitativo de egressos.

Em 2011.1, a colação de grau da primeira turma contou com 20 alunos concluintes. Dos 130 restantes, e não todos concluintes, situam-se os que trancaram e/ou abandonaram; e os que concluíram na área de Educação Especial.

Em 2012.1, 45 alunos concluíram em EJA, somadas a duas conclusões em “separado”. Isso significa dizer que o aluno não conseguiu, por alguma razão, se formar junto com a sua turma. Portanto, 47 egressos. Para 2012.2, foram 30 concluintes, somados a três alunos que colaram grau em separado, ou seja, 33 pedagogos. Em 2013.1, identificamos 46 concluintes. No período de 2013.2, foram 44 concluintes, somados a uma colação de grau em separado: 45 egressos. Totalizando, de 2008 a 2013, 190 licenciados em pedagogia na área de EJA, das 1.800 vagas ofertadas desde 2008.

## 5. A FORMAÇÃO INICIAL E A EJA

Debater a formação para o magistério é poder experimentar e pôr em análise os modelos prescritos que se sobrepõem ao trabalho docente. A partir dessa mercantilização da educação, e em uma percepção mais específica para pensar a prática docente nas escolas, Linhares (2011, p. 11) apresenta-nos uma leitura fecunda e esclarecedora: “Discutir a formação de professores a partir destas escolas noturnas – supletiva e regular – implica uma tentativa de incorporar a este debate a cultura da negação, desvínculo, favor e terror que permeia a escola do trabalhador [...]”. Nesse sentido, é oportuno situarmos alguns depoimentos que se seguem:

A graduação em pedagogia, assim como nas demais licenciaturas, é muito carente no processo de formação. No âmbito teórico, as mudanças são significativas na forma como você enxerga o mundo e suas relações, as pessoas, o mercado, a política, a economia, a religião, a educação e entre tantos outros fenômenos que pareciam aparentes. No entanto, no aspecto prático, didático e pedagógico, os estágios e as experiências deixaram insegurança e limitações, uma vez que estes conteúdos foram trabalhados dissociados do contexto sócio-pedagógico das escolas públicas. (egresso 1)

Houve já uma intenção antes do ingresso ao curso de pedagogia, na aprendizagem para aplicação em sala de aula. Então, a busca pelas informações teóricas e as discussões incitadas pelos professores me proporcionaram uma inquietação para ir além daquilo que era proposto. (egresso 4)

A proposta curricular do curso de pedagogia deixou muito a desejar. Pois só estudei sobre esse assunto no final do curso na área de aprofundamento. (egresso 5)

Trata-se de situar a importância da formação na vida dos egressos em sua positividade quando levamos em consideração a busca por uma qualificação para os que já se encontravam no mercado de trabalho, não necessariamente atuando como professor, mas ocupando cargos em órgãos públicos ou privados. Por outro lado, o aspecto de positividade sobre a formação inicial permite analisar, também, a estrutura curricular no conjunto dos seus enunciados.

É comum afirmarmos, no âmbito da formação de professores, pretensas verdades baseadas em concepções do magistério e da licenciatura em pedagogia

como sinônimas de educação infantil. Na esteira dessa produção discursiva, diz o Egresso 2 na certeza “vazia” do lugar instituído: “Quando iniciei o curso, o que me ficou mais claro era que o foco do curso estava voltado para a educação infantil”.

Buscando tensionar esse “olhar cristalizado”, e tentando afirmar outra subjetivação, entendemos que o “desafio-luta” reside na decomposição desse mesmo olhar, historicamente produzido no âmbito da formação de professores, ao naturalizar, em outros aspectos, “[...] a identificação dos cursos de pedagogia com os cursos de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental [...]” (LIBÂNEO; PIMENTA, 1999, p. 243).

Outros desafios somam-se à formação do pedagogo em EJA. Conforme indicam algumas falas, é possível identificar lacunas significativas na formação quando os egressos afirmam a ausência de uma formação consolidada, ao dialogar com os conteúdos teóricos e práticos tanto no sentido geral dos saberes formadores, como os específicos para refletir sobre as questões pertinentes da escola pública, da repetência, da evasão, da licenciatura em EJA etc. Em um certo grau de percepção, entendemos que polemizar o lugar da EJA na relação com a universidade pública e na sociedade é buscar descrever e analisar as relações de poder-saber que definem e inscrevem os sujeitos em uma certa formação discursiva.

Entre os desafios colocados para a EJA, está a configuração de seu campo de estudo e de atuação, e como parte dessa configuração, situa-se a formação do educador de jovens e adultos. É necessário, portanto, estender a formação do educador de jovens e adultos para além do curso de pedagogia, pois é comum ouvirmos: “Qualquer um que saiba ler sabe e pode alfabetizar” [...] (SOARES, 2007, p. 287).

Os atuais cursos de licenciatura e de pedagogia sinalizam, ofertados pelos Centros e Faculdades de Educação, com ações governamentais atentas a um processo democrático, do ponto de vista da produção de conhecimento, para o início de bases importantes para a formação docente. Trata-se de elementos necessários, embora não suficientes. Nesse contexto, emergem o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência), o Programa Novos Talentos, além das ações institucionais como o Programa Bolsas de Licenciatura

(PROLICEN) e os estágios curriculares; quanto da formação continuada fruto de programas institucionais e convênios entre União, Estados e Municípios. E como fomentar uma formação voltada para as práticas sociais dos alunos da EJA? Como vincular saberes-fazer pedagógicos alinhados a temas recorrentes e diversos no cotidiano escolar, buscando superar a tão propalada atomização dos conteúdos?

Podemos situar, como possibilidades, as escolhas dos egressos pela área de EJA, como campo de formação e de profissionalização, tendo no estágio curricular a sua compreensão de elemento balizador, embora o entendemos não como definidor da escolha profissional e da sua relação com seu processo de identidade. E os estágios, dentro do conjunto dos saberes estruturantes do currículo para licenciatura em pedagogia, representam e constituem eixos importantes para o processo da formação inicial dos professores. Além dos aspectos indicados, retomamos aqui o desafio de se pensar no diálogo constante com os professores formadores do curso, cujas disciplinas possam aglutinar saberes-fazer pedagógicos reflexivos, problematizadores.

## **6. ESCOLHAS E A EJA**

Um olhar sobre as respostas dos egressos permite falar sobre a escolha pelo campo da EJA e compreender em que medida os componentes curriculares do curso atendiam as especificidades que iriam viabilizar formas de ação pedagógica na referida área. Porém, o que significa “escolha” quando os parâmetros já estão estruturados e alinhados à “segmentaridade dura”?

Os sentidos nos modos de escolher, na presente pesquisa, não se vinculam a uma estrutura determinante do que algo se liga a alguma coisa a partir de seus dualismos, de seus movimentos binários. Pensar, aqui, tem a ver com multiplicidade. A ideia é pensar “escolha” interrogando a lógica molar da sociedade (DELEUZE; GUATTARI, 1996), a partir dos ditos e prescritos na proposta curricular de pedagogia, ancorado o currículo nos processos contínuos de qualificação e requalificação.

É evidente que a presente investigação não se esgota em si. No universo da pesquisa, dos sujeitos participantes, suas escritas sugerem, e tomando aqui o aspecto “escolhas”, lançar mão de uma questão: como foi definida a

estrutura curricular do curso de pedagogia para o campo da EJA? Em que medida novos registros de formação docente podem ser afirmados e que não cessem de produzir novas questões? Acreditamos que não há e não “[...] haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos” (FREIRE, 1996, p. 32).

O depoimento abaixo indica para os desafios que parecem insuperáveis na relação entre as diretrizes curriculares do curso e as singularidades que atravessam os alunos. Parece-nos que há uma visão que “desqualifica” seu processo de formação, muito embora um depoimento indique para aspectos qualificadores do curso.

Todo conteúdo direcionado à Educação Infantil, eu fazia uma adaptação à Educação de Jovens e Adultos uma vez que eu participava já de Fóruns da EJA. Motivo justificado por ser professora de alunos caracterizados por “Terceira Idade” na Escola Bíblica Dominical de uma igreja evangélica. Fato, este, que me favoreceu muito a ingressar no curso de pedagogia para aplicar uma didática mais coerente ao público. Claro que isso não isenta a minha opinião sobre a real deficiência da proposta curricular do curso de pedagogia na formação de professores voltados aos alunos de EJA. Principalmente, pela falha em dispor de disciplinas direcionadas a essa modalidade apenas nos últimos dois períodos. Mas, vale ressaltar que nas disciplinas de estágio supervisionado, a partir do sexto período, pude realizar as visitas e fazer as devidas observações e aplicações em sala de aula na modalidade de EJA. (egresso 4)

Ainda sobre a questão da escolha, cabe destacar um depoimento expressivo sobre a razão para estudar e intervir no campo da EJA. “A minha escolha pela educação de jovens e adultos foi desde que eu entrei na universidade. Eu entrei na academia com esse propósito de me formar e trabalhar com a EJA” (egresso 5). A fala introduz uma denúncia sutil sobre a contradição da nossa sociedade, ou seja, da história da educação no Brasil que, pela sua dimensão macro, reproduz e atualiza o sujeito analfabeto.

Nessa direção, parece-nos que as tramas de uma herança cultural baseada na lógica da sociedade brasileira produz no “medo”, na negação de direitos, “zonas de exclusão”, em específico, quando falamos sobre a construção de espaços democráticos na escola pública.

Pela sua dimensão micro, o desejo “revolucionário”, alinhado à memória, parece não parar de cessar, de mover-se diante de outras formas de contra-hegemonia para afirmar a vida, na tentativa de desconstruir a produção de uma verdade que se pretende hegemônica, e que subjuga o outro. No tempo linear, a história do seu pai é a história de tantos brasileiros que se tornaram jovens e adultos, e que lhes foi negado o direito à educação. “Esse era um desejo bem antigo porque o meu pai morreu aos noventa e sete anos, analfabeto, e não realizou o sonho de ler e de escrever. Foi por causa do meu pai porque ele sonhava em escrever seu nome e ler.” (egresso 5).

## **7. CAMPOS DE INTERVENÇÃO E A EJA**

Modos de subjetivar do egresso do campo da educação trilha por caminhos, diríamos, movediços, contraditórios. São traçados incertos, com forte expressão, no campo da EJA. Primeiro, poderíamos citar a representação, o imaginário que atravessa a EJA, e, historicamente, produzida nas bordas, nas margens, da história da educação brasileira. Segundo, diz respeito aos modos de objetivar e de regular a prática docente, em específico, ao longo da história da educação em nosso país. São conteúdos homogêneos e hegemônicos que emergem em determinado contexto histórico, e operam na fabricação da docência.

Os desafios para a sua inserção profissional vinculam-se, ainda, a questões cruciais quando pensamos sobre os espaços de intervenção do pedagogo. Conforme os egressos, eles não se encontravam atuando como pedagogos. Eles apontam e situam, inclusive, para as dificuldades do acesso e da permanência como educador em EJA.

São muitas as oportunidades que existem para que o pedagogo possa atuar no campo da Educação de Jovens e Adultos. O pedagogo encontra nessa modalidade um campo amplo de atuação. Podemos citar programas do governo como o Brasil Alfabetizado (PBA). Esse programa se propõe a ser uma porta de acesso à cidadania e o despertar com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) que tem como finalidade proporcionar formação integral ao jovem. ProJovem Campo, esse programa oferece qualificação profissional e escolarização aos

jovens agricultores. Outro campo onde o pedagogo pode atuar é com a educação prisional na perspectiva do direito aos sujeitos privados de liberdade. (egresso 5)

Poucos e apenas na rede pública de ensino. Considerando ainda a falta de reconhecimento pela sociedade, e pelo sistema de ensino da importância que tem o pedagogo com aprofundamento em EJA. Infelizmente, só há oportunidades para trabalhar, se não levar em consideração o salário que não passa do valor de uma bolsa estudantil, em alguns programas da Prefeitura do Município de João Pessoa, cabendo destacar aqui o Brasil Alfabetizado (PBA) criado em 2003; o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) em 2005; e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) em 2006. (egresso 1)

Assim como a escola de EJA apresenta singularidades no seu modo de operar pedagogicamente, as singularidades dos seus educandos atravessam e produzem, na multiplicidade, efeitos outros na micropolítica da sala de aula, a partir da produção de diferentes saberes e das relações entre eles. Estamos afirmando que não há lugar para os binarismos figurados pela dinâmica cartesiana do “penso, logo existo”, de um mundo, portanto, representacional.

As diretrizes de cada uma das disciplinas do último período apresentaram fundamentos teóricos e metodológicos com seleções de conteúdos que ajudaram a compreensão dessa modalidade que é Educação de Jovens e Adultos. A aprendizagem sobre tecnologias com temas relacionados à educação a distância e temas abordados sobre a EJA contribuíram para o enriquecimento de futuras possibilidades em áreas educacionais e administrativas. (egresso 3)

Pensar o processo de escolarização, no presente trabalho, significa colocar em análise o que estamos fazendo conosco – professores implicados com a formação de professores –, na relação com os conteúdos curriculares, com a formação dos professores, a didática, a avaliação, a relação professor-aluno, a organização do trabalho pedagógico.

Entendidos como os sujeitos da linguagem, indivíduos que são, a um só momento, atravessados por um lugar do sujeito-falante e do

sujeito-falado, a partir deles e com eles, temos outros ditos naturalizados e constitutivos de práticas. “Como não atuo na área, sei superficialmente que existem escolas nos bairros, nos presídios, além das comunidades rurais e periferias das cidades” (egresso 2). O aspecto de não atuar no campo da EJA seria evocar a isenção por não ter conhecido nenhuma experiência com educação de adultos durante sua formação? Qual a implicação para a formação quando olhar para fora dos dois polos – proposta curricular e o mundo do trabalho – pode significar não encontrar “saídas”? Acionamos os enunciados da competência e da habilidade técnica? Como dialogar com as expressões advindas dos meios populares e que atravessam os saberes acadêmicos?

A tentativa de problematizar seu processo de escolarização, a partir dos espaços de intervenção, aponta-nos para leituras advindas tão somente das atividades curriculares dos estágios. Para alguns entrevistados, a inserção profissional se deu por trajetos, diríamos, bifurcados em relação à EJA. No depoimento que se segue, a inserção profissional se deu fora da EJA e apartada da sua condição de professor, de educador: “Trabalho numa escola privada no setor de inspetoria de alunos” (egresso 1).

Por outro lado, outros identificam no espaço da escola pública a lógica da prestação de serviços. Aspecto este percebido como um dificultador para a atuação do professor. Para o Egresso 5: “Ainda não estou trabalhando com a EJA, pois nas escolas públicas, na maioria das vezes, só quem trabalha com a EJA são aqueles professores que estão no final de carreira, pois a EJA não exige muita cobrança [...]”. E para as complexidades que apontem para aspectos específicos da EJA no âmbito escolar, Ciavatta e Rummert (2010, p. 464) sublinham: “[...] Nesse quadro, as políticas governamentais, no âmbito da EJA, revestem-se de um caráter de aparente democratização [...]”.

## **8. FORMAÇÃO CONTINUADA E EJA**

É oportuno afirmar que são conquistas necessárias, mas não suficientes. Situada historicamente como uma educação aligeirada, importantes conquistas deparam-se, ao menos, com certa naturalização em torno da prática

docente e do lugar da EJA na escola pública. Adaptações curriculares do ensino fundamental indicam para dilemas que nos parecem insuperáveis: professores leigos nas turmas de EJA; ausência de uma formação específica; professores assumindo turmas de EJA para completar carga horária muitas vezes sem preparo; e escola baseada, expressivamente, na visão utilitarista da produção do conhecimento, baseada e devotada “[...] a instruir e a lançar no mercado de negócio/trabalho o futuro profissional competente-competitivo” (BRANDÃO, 2002, p. 77).

No expediente noturno há a modalidade EJA, presencial e semipresencial, os educandos cursam a distância. No entanto, conheço os alunos, e o contato com o professor ocorre ligeiramente quando estou saindo do trabalho. (egresso 1)

Investigar a formação do egresso em pedagogia nos possibilitou uma aproximação com os egressos em uma prática de pesquisa que pudesse reafirmar um modo de pensar “sensível”, indicador para novos registros de referência suscetíveis de produzir consistência para a produção de caminhos metodológicos viáveis para as análises dos processos em curso na formação para o magistério na área da EJA.

As ofertas se limitam em cursos de pós-graduação em instituições particulares, presenciais ou a distância, o que não garantem a atuação do aluno nessa modalidade. O que vemos e ouvimos nos Fóruns de EJA [...] são reclamações em relação aos professores que buscam cursos especializados em EJA, mas que não conseguem ingressar em salas de aula do ensino regular. E, também a preocupação na formação daqueles (professores) que estão formando os futuros pedagogos. (egresso 4)

Numa percepção ampliada no campo de formação em pedagogia em EJA, incipiente, mas com expressiva implicação de professores-pesquisadores preocupados com as contribuições direcionadas para esta modalidade da educação básica, os depoimentos acima indicam para algumas reflexões que dizem respeito aos desafios, aos limites que se sobrepõem a formação continuada em EJA.

## **9. CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A consolidação da formação do pedagogo no Magistério em Educação

de Jovens e Adultos traduz os impasses que atravessam as políticas educacionais no campo da formação de professores. Nesse sentido, entendemos que não se devem entender as “possíveis transformações” de modo tão estreito: ou é isso ou aquilo nas políticas educacionais. Há um nítido desnível entre o acesso e a qualidade das políticas públicas direcionadas aos jovens e adultos trabalhadores, o que representa, por seu turno, um representativo grau de analfabetismo e de abandono da escola formal. Entendemos que fomentar a democratização do ensino é promover políticas de continuidade numa sociedade marcada pelas suas contradições.

A despeito da EJA na história da educação brasileira, os egressos atribuem à modalidade a importância de uma formação de pedagogo específica e alinhada aos saberes plurais e específicos pelos quais passam os professores, os educadores das escolas e os alunos, às demandas sociais historicamente produzidas pelos setores populares. A proposta curricular do curso de pedagogia representa, logo, uma tentativa de superar os processos de exclusão colocados em curso na educação brasileira e que expressem, nas lutas cotidianas, outros modos de subjetivação frente à lógica capitalística e aos saberes-fazer pedagógicos entendidos como hegemônicos e universais.

Sobre os estágios, no campo da aproximação dos licenciandos com a dinâmica das escolas ao longo da graduação, é pertinente situar dois aspectos importantes e interrelacionados: os desafios e as possibilidades dos estágios junto às escolas da rede pública, na modalidade de EJA. Os desafios podem ser indicativos, entre outros aspectos, da ausência de um tempo maior dedicado ao campo de estágio, levando em consideração que ele ocorre uma vez por semana, sem uma articulação, inclusive, prévia com o professor regente, seja do planejamento, seja dos saberes-fazer em EJA.

Uma particularidade identificada nos arquivos da coordenação do curso de pedagogia: o quantitativo dos egressos concluintes na referida área. Das 1.800 vagas ofertadas nos períodos de 2008.1 a 2013.2, apenas 190 pedagogos concluíram em EJA. O quantitativo ora descrito representa o esforço de professores e alunos identificados com a EJA, preocupados com uma formação construída no tensionamento entre as contradições da nossa sociedade, que não se esgota com a afirmação e ampliação de direitos referidos ao acesso e permanência na escola, bem como um indicador de uma busca por uma

formação docente baseada na dialogia ao produzir intervenções potentes do futuro educador na EJA.

Por um lado, os dados podem sugerir leituras apressadas, leituras equivocadas. Analisar as experiências que buscam convergir ações profissionalizantes qualificadoras, em específico, as de formação do pedagogo em EJA do Centro de Educação/UFPB, é trazer à cena enunciativa um campo de produção de saberes – Educação de Jovens e Adultos – advindo das lutas dos setores e dos movimentos populares, baseados nas bifurcações, nas lutas incessantes, e em diálogo permanente com professores formadores e as escolas, em especial, as públicas.

Por outro, há ainda – e embora possamos identificar esforços importantes de diversos setores e sujeitos da sociedade civil e do Estado – a necessidade de implementar uma política mais eficiente e de qualidade para a EJA no Brasil. Isso implica a produção de um espaço mais privilegiado nas instituições que formam professores, que se mostrou ser, na presente investigação, ainda frágil.

### REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. Condição docente, trabalho e formação. In: SOUZA, J. V. A. de. (Org.). **Formação de professores para a educação básica**. Dez anos da LDB. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

\_\_\_\_\_. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Formação de Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BEISIEGEL, C. de R. **Estado & Educação Popular**. Brasília: Liber Livro Ed, 2004.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de jun. de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE. Brasília: Presidência da República. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 20 jul. 2015.

BRZEZINSKI, I. **Pedagogia**, Pedagogos e Formação de Professores. 6. ed. Campinas/SP: Papirus, 1996.

CIAVATTA, M.; RUMMERT, S. M. As implicações políticas e pedagógicas do currículo na educação de jovens e adultos integrada à formação profissional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 461-480, jun. 2010.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. **Mil Platôs**. Capitalismo e Esquizofrenia. Volume 3. Tradução de Aurélio Guerra Neto, Ana Lúcia de Oliveira, Lúcia Cláudia Leão e Suely Rolnik. Rio de Janeiro: Ed 34, 1996.

\_\_\_\_\_. **O que é filosofia**. Tradução de Bento Prado Jr e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed 34, 1992.

\_\_\_\_\_. **Foucault**. Lisboa: Edições 70, 1986.

DOIMO, A. M. **A vez e a voz do popular**. Movimentos sociais e participação política no Brasil pós-70. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: ANPOCS, 1995.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

FAVERO, O. **Cultura popular – educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2012.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H.; RABINOW, P. **Michel Foucault**, uma trajetória filosófica: (para além do estruturalismo e da hermenêutica). Tradução de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 39. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Educação de jovens e adultos**: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria,

prática e proposta. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, M. da G. **Movimentos sociais e educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GUATTARI, F.; ROLNIK, S. **Micropolítica**. Cartografias do desejo. 4. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1996.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução de Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2005.

KUENZER, A. Z. A formação de professores para o Ensino Médio: velhos problemas, novos desafios. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, set./ 2011.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: Visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XX, nº 68, p. 239-277, dez./1999.

LINHARES, C. F. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**. Pensar e Fazer. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Pedagogia, Ciência da Educação?** São Paulo: Cortez, 2001.

SAVIANI, D. Formação de Professores no Brasil: Dilemas e Perspectivas. **Póiesis Pedagógica**, v. 9, n.1, p. 7-19, jan./jun. 2011.

SENNETT, R. **A corrosão do caráter**. Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo:

Cortez, 2007.

SOARES, L. Do direito à educação e à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

Recebido em 13 de novembro de 2015

Aprovado em 15 de maio de 2016