



## A JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: QUAL A FORMAÇÃO DOCENTE PARA ESTA ESCOLA ABREVIADA?

Rosalina Vieira dos Anjos – Denise Nascimento Silveira  
rosalinadosanjos@gmail.com – silveiradenise13@gmail.com  
Universidade Federal de Pelotas – Brasil

Tema: Formación de profesores y maestros  
Modalidad: Comunicación Breve (CB)  
Nivel educativo: Formación y actualización docente  
Palabras clave: EJA, juvenilização, formação docente

### Resumen

*A temática dessa comunicação trata da Educação de Jovens e Adultos (EJA), mais especificamente sobre a formação de professores – inicial e continuada – para atender essa demanda, em função do crescimento do contingente de jovens e adolescentes no Rio Grande do Sul, que buscam esse programa para completar ou abreviar seus estudos conforme pesquisa do governo estadual. A EJA constitui-se em uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a qual estabeleceu a redução da idade de acesso para quinze (15) e dezoito (18) anos, respectivamente, para o Ensino Fundamental e o Médio. Essa diminuição da idade alterou sensivelmente o perfil dos sujeitos da EJA. Temos agora os adolescentes, que muitas vezes representam a maioria em uma sala de aula, os jovens e os adultos juntos, em outro momento de escolarização (MONTANA, 2010). Nessa perspectiva, consideramos que se faz necessário encontrar um caminho para apresentar outra Matemática a esses alunos ou, ainda, que nós educadores mudemos a nossa postura, buscando desenvolver uma Matemática que possibilite ao aluno “estabelecer uma associação relevante entre o que se ensina e o mundo real” (BASSANEZI, 2009).*

### 1. A Educação de Jovens e Adultos

A sociedade educa o educador num processo sem fim e de complexidade. Já dissemos que o saber tem caráter exponencial e isso não somente na existência histórica coletiva senão também na formação pessoal do educador.

Álvaro Viera Pinto

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil tradicionalmente tem apresentado um caráter estritamente compensatório e quase que exclusivo dos desprovidos de valor social, segundo assinalado por Haddad no Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores, em 1993:

É este marco condicionante – a miséria social – que acaba por definir as diversas maneiras de se pensar e realizar a Educação de Jovens e Adultos. É uma educação para pobres, para jovens e adultos das camadas populares, para aqueles que são maioria nas sociedades do Terceiro Mundo, para os



excluídos do desenvolvimento e dos sistemas educacionais de ensino. (Haddad, 1994, p. 86)

As ações definidas para a EJA configuram-se como campanhas ou movimentos, em geral desenvolvidos a partir de políticas públicas das esferas de governo (municipal estadual ou federal). Porém, essas políticas nem sempre atingem as causas do problema, perdem-se na descontinuidade administrativa e estão impregnadas de significativas fragilidades no trabalho pedagógico. Os currículos, conteúdos, métodos e materiais didáticos utilizados tendem a reproduzir inadequadamente os modelos voltados às crianças e aos adolescentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) reserva os artigos 37 e 38 para a EJA, nos quais determina que o poder público viabilize e estimule o acesso e a permanência do trabalhador na escola, e reduz a idade de acesso para quinze (15) e dezoito (18) anos, respectivamente, para o Ensino Fundamental e o Médio. Esta diminuição da idade acarreta sérios problemas, pelo afastamento dos jovens com quinze (15) anos do ensino regular. Essa perspectiva esta presente no recorte do texto de Fonseca quando aponta que

não é, pois, surpreendente que a maioria das redes públicas que se propõem a oferecer EJA esteja diante de contradições de difícil enfrentamento, por incluir nessa modalidade de ensino não apenas jovens e adultos, mas também um número significativo, não raro majoritário, de alunos adolescentes inseridos em seus projetos de EJA [...] porque estão *fora de faixa* (faixa etária *adequada* à série que está cursando). (2002, p. 23)

Esse outro perfil dos sujeitos da EJA, sujeitos não-crianças, apresenta outros aspectos a serem considerados no processo ensino-aprendizagem, pois se antes os educadores já se ressentiam de uma formação específica para trabalhar com a EJA, agora esse sentimento se intensifica, pois temos agora um outro sujeito: o adolescente acima de 14 anos.

Uns, após reprovações, atraídos pelo aligeiramento e aceleração da EJA, buscam esse ensino no turno da noite, outros *convidados* pelas próprias escolas a se transferirem para o noturno, no dizer de Arroyo (2007): “antes as escolas mandavam para a EJA os adolescentes com problemas de aprendizagem, agora os mandam por problemas de indisciplina, de violência. Outra visão da EJA está em jogo”.

Nesse contexto, é importante considerar também que o Parecer que estabeleceu as diretrizes curriculares para a EJA destaca que na atual LDB desaparece a noção de Ensino Supletivo existente na Lei nº 5.692/71. O Ensino Supletivo passa a denominar-se Educação de Jovens e Adultos. A alteração vocabular de **ensino** para **educação** denota uma ampliação de conceito. Enquanto o termo "ensino" se restringe à mera instrução, o



termo "educação" é muito mais amplo, compreendendo os diversos processos de formação (SOARES, 2002, p. 12).

Salienta esse parecer que a EJA é uma *modalidade* da educação básica, nas suas etapas: fundamental e média. O termo modalidade expressa um modo próprio de ser. A EJA tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial, uma forma peculiar de ser. Nesse sentido, constituindo-se, então, como modalidade, a EJA apresenta sim um aspecto de regularidade, não mais de *suplência*, pois os seus sujeitos não-crianças buscam um resgate na sua formação escolar.

Na 67ª plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos, realizada na Faculdade de Educação da UFMG, no dia 29 de junho de 2007, Arroyo, ao fazer um balanço da EJA, destacou uma primeira constatação:

Parece-me que ao longo desses últimos anos, cada vez a juventude, os jovens e os adultos populares estão mais demarcados, segregados e estigmatizados. Não está acontecendo o que se esperava, ou seja, que esses jovens fossem se integrando, cada vez mais, na juventude brasileira. Ao contrário, penso que o que está acontecendo é que as velhas dicotomias, as velhas polaridades da nossa sociedade (e um dos polos é o setor popular, os trabalhadores, e agora nem sequer trabalhadores) não estão se aproximando de uma configuração mais igualitária, ao contrário, estamos em tempos em que as velhas polaridades se distanciam e se configuram, cada vez mais, com marcas e traços mais específicos, mais diferentes, mais próprios. Mais distantes. A juventude popular esta cada vez mais vulnerável, sem horizontes, em limitadas alternativas de liberdade. (Arroyo, 2007)

Essa perspectiva mostra-se preocupante, pois ao analisarmos alguns documentos e orientações legais, percebemos que a tendência predominante apresenta uma oferta de conteúdos curriculares que nem sempre tem relação com as vivências/experiências dos estudantes. Essa condição nos remete ao pensamento de Fernandes (2008) quando, por suas pesquisas, aponta que um grande desafio para a Pedagogia trata da necessidade de criação de vínculos no sentido ético, ou seja, como compromisso “[...] significa prometer-se com o outro, e ao fazê-lo, prometer-se consigo mesmo, na difícil e necessária tarefa da convivência humana (p. 148)”.

Segue a autora afirmando que “A identificação do que é significativo para os alunos cria vínculos entre eles e entre eles e o professor, por dentro das experiências e do próprio conhecimento que trazem de si e da vida (p.148)”. Complementamos esse pensamento considerando o compromisso dos docentes como a base da exigência ética na formação,



tanto inicial como continuada, que passa pela produção de sentidos<sup>1</sup>, no comprometimento com o que é significativo para os estudantes.

Ao aproximar essa compreensão de Fernandes (2008) com a de Vieira Pinto (2010, p. 31), de que “a educação é o processo pela qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”, acreditamos, então, que o processo permanente de formação se traduz nas possibilidades da prática educativa dialógica da perspectiva freireana considerando que “[...] o diálogo sela o ato de aprender que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual. O diálogo é, em si, criativo re-criativo” (FREIRE e SHOR, 1987, p. 13-14).

## 2. E a Formação do Professor de EJA

Debruçar-se sobre a preparação do educador é profissionalizar uma modalidade que há bem pouco tempo caracterizava-se por campanhas, movimentos nacionais, voluntariado, suplência, e até mesmo considerada de categoria inferior. Se, para qualquer nível de ensino, a questão da capacitação docente é primordial,

Com maior razão, 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. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (PARECER CNE 11, 2000, p. 56)

No entanto, essa área da educação – dos jovens e adultos – não tem recebido uma ampla atenção por parte de muitos cursos de formação. Segundo os dados do INEP, em 2003, dos 1.306 cursos de Pedagogia existentes no País, apenas 16 ofereciam habilitação em educação de jovens e adultos (SOARES, 2006, p. 285).

Tendo como referências os estudos de Charlot (1996), Arroyo (2001), Soares (2007), além dos já citados e o pensamento freireano, é fundamental que o processo de formação do educador de EJA – inicial e contínuo – desenvolva um olhar atento às especificidades que constituem os sujeitos jovens e adultos – a sua identidade cultural.

---

<sup>1</sup> A expressão produção de sentidos esta fundamentada na idéia de Marilena Chauí: o mundo suscita sentidos e palavras, as significações levam à criação de novas expressões lingüísticas, a linguagem cria novos sentidos e interpreta o mundo de maneiras novas (CHAUI, 1998, p.149).



O educador não pode perder de vista que o sujeito de EJA, além da dimensão individual, é muitas vezes um trabalhador em atividade informal ou até desempregado, que busca na formação alguma saída para seu futuro. E a questão se complexifica na atualidade com a presença cada vez maior de adolescentes, ou seja, a juvenilização desse público que tenta recuperar ou abreviar sua permanência na Escola.

Os jovens nas turmas da EJA, nesse novo contexto escolar, procuram uma maneira mais rápida e acessível de concluir seus estudos, uma vez que muitos não tiveram quem lhes incentivasse os estudos na idade própria. A juvenilização da EJA surge nas salas de aula a partir dos anos 1990, quando novas estruturas socioeconômicas começam a se consolidar.

Segundo Brunel (2004), o professor precisa estar preparado para ouvir a realidade de seus alunos: “O professor que trabalha na EJA precisa estar aberto para um ouvir mais personalizado. Levar em conta a idade do aluno, sua situação financeira, seus sonhos, seus medos, sua posição de filho(a), de neto(a), de pai, de mãe, de esposo(a) para poder compreender a sua fala” (BRUNEL, 2004, p. 25).

Percebemos, através das pesquisas (SOARES, 2007, BRUNEL, 2004) e de trabalhos do Ministério da Educação pelas ações da SECADI – Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – junto a DPAEJA – Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que muitos dos jovens que frequentam a EJA são provenientes das classes populares. Estes jovens são motivados principalmente pelo desejo de retomar os estudos que foram interrompidos, muitas vezes, em decorrência da entrada no mercado de trabalho.

“O novo público que frequenta a escola, sobretudo adolescente e jovem, passa a constituir no seu interior um universo cada vez mais autônomo de interações, distanciado das referências institucionais trazendo novamente, em sua especificidade, a necessidade de uma perspectiva não escolar no estudo da escola, a via não escolar (...)”. (SPOSITO, 2003, p. 19-20)

Nessa especificidade também deve ser reconhecido que os sujeitos de EJA – mesmo adolescentes – já têm uma caminhada de vivências, por meio da qual incorporaram saberes para lidar com as situações de sua realidade. Assim, o educador pode orientar o processo ensino-aprendizagem tendo presente que “o contexto cultural do aluno trabalhador deve ser a ponte entre o seu saber e o que a escola pode proporcionar, evitando, assim, o desinteresse, os conflitos e a expectativa de fracasso que acabam proporcionando um alto índice de evasão” (GADOTTI e ROMÃO, 2011, p. 143).



Diante dessa realidade da juvenilização, voltamos para “velhas” questões: O que ensinar? Como ensinar? Christofoli (2012) interpreta o fenômeno como um sintoma de problemas na escola regular, que não está conseguindo lidar com a diversidade de idades em sala de aula adequadamente. E, nessa perspectiva nos voltamos, mais uma vez, para a abordagem de Vieira Pinto (2010, p. 41-45), que considera fundamental as seguintes noções associadas ao *conteúdo* da educação:

a educação não deve se reduzir à transmissão escolar dos conhecimentos; o *conteúdo* da educação não está constituído somente [...] por aquilo que se ensina, mas incorpora a totalidade das condições objetivas que concretamente pertencem ao ato educacional; [...] o professor, o aluno, ambos com todas suas condições sociais e pessoais, as instalações da escola, os livros e os materiais didáticos, as condições locais da escola etc; o conteúdo da educação [...] não se pode considerá-lo como um volume estático, delimitado de conhecimentos, como se fora uma carga a ser transportada de um lugar a outro, porém é algo dinâmico, é fundamentalmente histórico, [...] é variável, não se repete e só se realiza parcialmente em cada ato educativo, pois cada aluno absorve diferentemente; o conteúdo não pode ser considerado desligado da forma.

Dessa forma a visão do autor nos aponta que é “função de seus fins sociais” e “tem que ser em cada caso aquela que se adapta ao conteúdo, isto é, à condição do educando, suas possibilidades imediatas de ascensão cultural”. E, como autoras desse ensaio, nossos estudos nos levam a acreditar que: primeiramente, muito temos que trilhar, pois não há fórmulas para a formação de professores e, todo e qualquer pensamento sobre a prática educativa, demanda todo um fundamentado cuidado ético que impregna a docência. E, para tanto, nos apoiamos nas palavras de Severino (2011, p. 132)

Podemos nos dar melhor conta do sentido da formação, lembrando que ela envolve um complexo conjunto de dimensões que o verbo formar tenta expressar: constituir, compor, ordenar, fundar, criar, instruir-se, colocar-se ao lado de, desenvolver-se, dar-se um ser. É interessante observar que seu sentido mais rico é aquele do verbo reflexivo, como que indicando que é uma ação cujo agente só pode ser o próprio sujeito. Nesta linha, contrapõe-se às denotações de seus cognatos, por incompletude, como informar, reformar, e repudia outros por total incompatibilidade, como conformar, deformar. Converge apenas com transformar...

Nessa mesma perspectiva, em segundo lugar, trazemos o pensamento de Silveira (2008, p. 16)

A palavra formação tornou-se uma palavra porosa, deixando permeabilizar-se no campo educativo tanto pelo discurso quanto pelo percurso, correndo o risco de banalizar-se como conceito. Defini-la não é tarefa fácil nem consensual, pois este é, talvez, o conceito mais polissêmico na terminologia pedagógica da atualidade. Mostra-se guarnecido de tantos matizes de significados e entrou em tantas diferenças históricas que já não é possível utilizá-lo de modo inequívoco.

Com esses pensares, sobre a formação docente, passamos para o próximo item desse texto.



### 3. Algumas considerações para não terminar esse ensaio

Pelo que expomos até aqui, percebemos que estamos em um campo de pesquisa que tem motivado inúmeras publicações, na tentativa de favorecer o estabelecimento de novas bases para essa temática. Não é tarefa fácil, mas muito necessária, para não nos deixarmos levar por modismos, mas, ao contrário, assumir a importância de nosso papel como educadores. E, assim interrompemos com as palavras de Vieira Pinto

O caminho que o professor escolheu para aprender foi ensinar. No ato do ensino ele se defronta com as verdadeiras dificuldades, obstáculos reais, concretos, que precisa superar. Nessa situação ele aprende.

#### Referências bibliográficas

- Arroyo, Miguel. (2007, agosto) Tema desenvolvido por ocasião da 67ª plenária do Fórum Mineiro de Educação de Jovens e Adultos. VEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, p. 1-108.
- Bassanezi, R. C. (2009). *Ensino-aprendizagem com modelagem matemática*. São Paulo: Contexto.
- Brasil. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Diário Oficial da União. Brasília, 20/12/1996.
- Brunel, C. (2004). *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Carrano, P. (2007). *Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance"*. Revista Atual. Agosto. Rio de Janeiro.
- Charlot, B. (1996). *Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia*. Cadernos de pesquisa. nº 97. São Paulo. p. 47 – 63.
- Chaui, Marilena. (1998). Marilena. *Convite à filosofia*. 12 ed. São Paulo: Ática.
- Christofoli, Maria Conceição Pillon. (2012). *Jornal Zero Hora*. Publicado dia 02/07/2012. p.4-5. Porto Alegre - RS.
- Di Pierro, M. C.; Joia, O.; Ribeiro, V. M. (2001, novembro). *Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. Cadernos Cedes, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77.
- Fernandes, Cleoni Maria B. (2008). À procura da senha da vida – de – senha a aula dialógica? Em: Veiga, Ilma Passos Alencastro. *Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas*. Capítulo 6 – p.145-165. Campinas: Papirus.
- Freire, P. (1995). *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (1997). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE e SHOR. (1987). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.



- Gadotti, M; Romão, J. (2011). *A educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. 12 ed. São Paulo: Cortez.
- Guimarães, M. T. C.; Duarte, A. J. (2008). *Jovens da Educação de Jovens e Adultos (EJA): Escola e o Trabalho na Mediação entre o Presente e o Futuro*. In: Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu - MG.
- Montana, D. G. (2010). *Os jovens na educação de jovens e adultos: acesso e permanência*. Trabalho de Conclusão (Especialização) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Severino, Antônio Joaquim. (2011). *Formação e atuação dos professores: dos seus fundamentos éticos*. Em: Severino, Francisca Eleodora Santos. *Ética e formação de professores*. Capítulo 6 p.130 – 149. São Paulo: Cortez.
- Silveira, Denise N. (2008) *O estágio curricular supervisionado na escola de educação básica: diálogo com professores que acolhem estagiários*. Tese de doutorado, defendida em novembro de 2008, na UNISINOS – Universidade do Vale do Rio dos Sinos – São Leopoldo – RS.
- Soares, L. J. G. (2002). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- \_\_\_\_\_. (2007). *Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos*. In: Soares, L. Giovanetti, M. A. G. de C. & Gomes, N. L. (orgs). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica.
- Spósito, M. P. *Violência coletiva, jovens e educação: Dimensões do conflito social na cidade*. In: Anais da 16ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). Caxambu – MG.
- Vieira Pinto, Álvaro. (2010) *Sete lições sobre educação de adultos*. 16 ed. São Paulo: Cortez.