



“SÓ JOVENS NA SALA DE AULA”: JUVENTUDES E DEMANDAS PARA A EJA

CABRAL, Paula¹; VIGANO, Samira de Moraes Maia²; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes³

¹ Mestra, Doutoranda em Educação PPGE/UFSC, Membro do EPEJA/UFSC, paulica15@hotmail.com

² Mestra, Doutoranda em Educação PPGE/UFSC, Membro do EPEJA/UFSC, samiramvigano@gmail.com

³ Pós Doutora, Professora no PPGE/UFSC, Coordenadora do EPEJA/UFSC, herminialaffin@gmail.com

EIXO TEMÁTICO: SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DIVERSIDADES

RESUMO

Trata-se de um artigo proveniente de um recorte dos elementos e análises de uma pesquisa desenvolvida, entre os anos de 2011 e 2013, com profissionais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Busca-se compreender a que e para quem correspondem os processos de formação inicial e continuada direcionados aos professores da EJA. Destina-se também, a apresentar quais discussões eram feitas sobre os sujeitos estudantes dessa modalidade, em especial, sobre as juventudes da EJA e os processos de juvenilização. Classifica-se a pesquisa como exploratória e descritiva, com procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, levantamento bibliográfico, bem como entrevistas semiestruturadas. Dialoga-se com teóricos como: Camacho, Carrano, Charlot e Dayrell; além de ter o respaldo de documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Florianópolis. Resultam-se desse processo de investigação algumas constatações a partir das entrevistas e articulações teóricas. Nos diálogos tecidos e descritos na pesquisa, evidencia-se a falta, ou ainda frágil, articulação do perfil dos estudantes jovens da EJA à proposta pedagógica e formação de professores nesse campo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Juventudes; Professores.

INTRODUÇÃO

Esse trabalho apresenta um recorte dos elementos e análises de uma pesquisa desenvolvida, entre os anos de 2011 e 2013¹, com profissionais de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Nessa investigação buscamos compreender como estavam organizados os processos de formação inicial e continuada direcionados aos professores da EJA, e a partir disso, quais discussões eram feitas sobre os sujeitos estudantes da EJA.

¹ Na intenção de preservar a identidade dos entrevistados substituí seus nomes pelos de personagens da mitologia greco-romana. Acrescentei aos coordenadores entrevistados um ‘C’; e, para os professores ‘P’.



Classificamos metodologicamente a pesquisa como exploratória e descritiva, com procedimentos metodológicos que envolvem análise documental, levantamento bibliográfico, bem como entrevista semiestruturada.

As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com coordenadores/as de núcleos de EJA e professores/as. Com relação aos resultados desse processo de investigação destacamos algumas constatações a partir das entrevistas e articulações teóricas, respaldadas em Camacho, Carrano, Charlot e Dayrell; além de ter o aporte de documentos oficiais da Prefeitura Municipal de Florianópolis.

Na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, a EJA tem buscado, nos últimos anos, desenvolver um trabalho que leva em consideração os sujeitos envolvidos no processo de formação e, assim, tanto estudantes, quanto professores têm tido acesso aos espaços formativos voltados à reflexão sobre suas práticas e seus saberes (FLORIANÓPOLIS, 2008).

A EJA no município é coordenada pelo Departamento de EJA (DEJA), estando este subordinado à Diretoria de Educação Fundamental (DEF) da Secretaria Municipal de Florianópolis (SME), contando com um corpo de profissionais (132) entre professores, coordenadores, assessores e profissionais que trabalham em áreas administrativas. Atende cerca de 1.167 alunos e oferece o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental em diferentes unidades concentradas nas regiões mais urbanizadas da cidade².

Em nosso estudo tomamos como referência os Núcleos de EJA que, constituídos há mais tempo na Rede, desenvolvem seus trabalhos a partir da escolarização do primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental. Tais segmentos estão subdivididos de acordo com o conjunto de “expectativas de aprendizagem elaboradas conforme o nível de letramento dos estudantes e o segmento em que se encontram” (FLORIANÓPOLIS, 2012).

Nessa organização, existe a Fase Inicial, com carga horária de 800 horas, direcionada à alfabetização, bem como as fases Intermediária e Final, cada uma com 800 horas, correspondentes às etapas finais do segundo segmento. Cada uma das fases, segundo a Diretriz Pedagógica da Rede (2012) é desenvolvida conforme os quatro

² Dados obtidos em 2013, a partir da Diretoria do Observatório da Educação e Apoio ao Educando da SME e do Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA).



ciclos de pesquisa anuais, os quais possibilitam a articulação pedagógica dos núcleos e servem como referência para o planejamento e avaliação das atividades realizadas em cada núcleo de EJA.

Embora não estejam presentes na Proposta Curricular da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis aspectos referentes à EJA, dois documentos orientam a modalidade: as Diretrizes para implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (2012) e o Caderno do Professor EJA (2008). Este apresenta a estrutura, o funcionamento, a fundamentação e a prática na EJA, com os seguintes objetivos e princípios:

[...] mediar ações educativas, reunindo cidadãos em contínua transformação, em prol da construção coletiva de um mundo justo para todos. São princípios educativos: a relação interpessoal, o aprender, o diálogo, o respeito, a solidariedade, a pesquisa, a autonomia, a responsabilidade, o compromisso social, a socialização do conhecimento, a politicidade, a dialética, a complexidade, as singularidades, as multiplicidades, o paradoxal, a sustentabilidade do planeta e a não fragmentação do conhecimento. Realizam-se diariamente ações para aperfeiçoar o ler, o escrever, o ouvir, o falar, o debater e o fazer trabalhos em função dos objetivos planejados (FLORIANÓPOLIS, 2008, p. 11).

As Diretrizes para implantação do Plano de Curso na EJA mantêm a pesquisa como princípio educativo, mas dão enfoque aos aspectos operacionais a essa modalidade³ em educação. Podemos dizer que há um alinhamento desses dois documentos, pois as Diretrizes retomam o previsto na Resolução 02/2010 do CME:

I – desenvolver a capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; II – compreender o ambiente natural e social, o sistema político, a economia, a tecnologia, as artes, as culturas e os valores em que se fundamentam a sociedade; III – desenvolver a capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; IV – fortalecer os vínculos de família, os laços de solidariedade humana e o respeito recíproco em que se assenta a vida social; V – compreender e atuar de forma crítica, participativa e dialógica na realidade social.

No entanto, as perspectivas conceituais entre os documentos pedagógicos da rede, apresentam algumas diferenças, enquanto o Caderno do Professor (FLORIANÓPOLIS, 2008) tem como referência central a teoria da complexidade de

³ O termo Modalidade, para o Conselheiro Jamil Cury, no Parecer CNE nº. 11/2000 indica um modo de existir com características próprias, significando, na EJA, um processo de educação cujas características dos sujeitos jovens e adultos, seus saberes e experiências são as referências para proposições de políticas públicas e pedagógicas.



Edgar Morin, as Diretrizes de implantação do Plano de Curso da EJA (2012), ao que parece, se aproximam da pedagogia crítico-social dos conteúdos⁴.

As reflexões aqui tecidas buscarão entender em quais sentidos a presença dos jovens na EJA, expressa também pela diversidade que dimensiona a pluralidade das juventudes, implica demandas pedagógicas específicas para essa modalidade em educação.

METODOLOGIA

Para trazermos ao debate os resultados desse processo de investigação, precisaremos destacar algumas constatações a partir das entrevistas conjuntamente com articulações teóricas. Pois ao descrevermos as falas dos sujeitos entrevistados, estaremos buscando conceituar em uma perspectiva que incorpore a temática da EJA e da juvenilização.

Com base nas entrevistas semiestruturadas realizadas com coordenadores/as de núcleos de EJA e professores/as, foi possível problematizar e refletir sobre os olhares desses profissionais em relação aos estudantes jovens cada vez mais presente na EJA, às juventudes e ao próprio fenômeno da “juvenilização” na modalidade. Portanto, as reflexões aqui tecidas buscarão entender em quais sentidos a presença dos jovens na EJA, expressa também pela diversidade que dimensiona a pluralidade das juventudes, implica demandas pedagógicas específicas para essa modalidade em educação.

A partir das entrevistas, foram criadas categorias de análise que nos possibilitaram compreender o perfil dos entrevistados e suas percepções acerca da presença crescente/constante dos jovens nos núcleos de EJA da Rede.

Convém destacar que essa mudança no perfil de estudantes tem sido estudada a juvenilização na EJA, definida enquanto fenômeno que ocorre devido à significativa presença de grupos etários entre 15 a 29. De acordo com indicadores do INEP, em 2005 os jovens nessa faixa de idade compunham 66% das matrículas dos estudantes de EJA, dez anos depois, tal índice é de 64% (INEP, 2016). Tal movimento necessita ser compreendido junto aos estudos que nas últimas duas décadas têm permeado o campo

⁴Entendemos a Pedagogia Crítico-social dos conteúdos ou Pedagogia Histórico-crítica com base em Dermeval Saviani, José C. Libâneo e Carlos R. J. Cury.



da educação, (estudos de Dayrell (1996), Carrano (2000, 2007), Sposito (2003) e Camacho (2004)) no tocante à compreensão dos jovens, em suas singularidades e diversidades.

Uma das alternativas encontradas, em função da ausência de registros, para compreender melhor a trajetória pedagógica da EJA no município de Florianópolis, foi entrevistar as profissionais que participaram desse processo como formadoras (quatro), o Diretor de EJA da Rede, três coordenadores/as dos Núcleos de EJA e quatro professores/as. Todavia, nos concentraremos, por conta do recorte proposto, ao conteúdo das entrevistas feitas apenas com professores/as e coordenadores de núcleos da EJA.

Ao serem questionados sobre ‘quem são’ os sujeitos que frequentam os núcleos de EJA da Rede Municipal, os/as entrevistados/as falam de três grupos: um dos jovens com idade entre 15 e 29 anos, outro de adultos e o de idosos. Descrevem, numa percepção mais geral, os estudantes como: trabalhadores (ou desempregados); pessoas que representam um público com trajetória pessoal e escolar marcada por insucessos.

Os jovens recebem destaque nessa descrição, isso por que mais elementos são levantados pelos/as entrevistados/as na caracterização desse grupo, talvez por serem maioria nos núcleos ou, ainda, pelo aumento do número de jovens na EJA nos últimos anos na capital, oriundos de outros estados e cidades de Santa Catarina. Isso se revela em algumas entrevistas:

Hoje a EJA muda muito de um lugar para o outro, de uma sala de aula para a outra, o que eles buscam na escola também são coisas diferentes. O jovem parece que tem na escola uma espécie de ponto de encontro com outros jovens (P-LUA, 2013).

Quando chego na sala de aula é sempre uma surpresa, isso ao início do ano letivo, mas também toda semana e semestre. Às vezes olho e penso: **só jovens na sala de aula, o que a escola fez ou deixou de fazer para estarem aqui? Mas tenho dúvidas no que a EJA pode ser diferente.** [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).

Cabe aqui apresentarmos nessa discussão a provocação de Carrano (2000, p. 158) para quem “[...] a juventude é uma categoria sociológica inventada pelos adultos; entretanto, torna-se cada vez mais difícil defini-la. Quando muito, podemos elaborar provisórios mapas relacionais”. Assim, a juventude em perspectiva histórica e social constitui fases da vida modeladas também conforme contextos econômico e cultural.



Dada à condição plural e diversificada do nosso projeto societário, “não se trata de termos uma juventude, mas juventudes” (FURINI, DURAND e SANTOS, 2011, p. 153). As autoras salientam que há um desafio em desconstruir o mito (ideológico) de uma ‘juventude homogênea’, para perceber o sujeito jovem como portador de direitos, a ser reconhecido em sua condição histórico-cultural.

Desse modo, Camacho (2004) alerta que as juventudes precisam ser entendidas como construção social que sofre modificações e interferências nos entrecruzamentos com a classe social, o gênero, assim como, as identificações étnico-raciais. Com relação às causas da vinda de jovens para a EJA, os/as entrevistados/as assinalaram a evasão da escola obrigatória, muitas vezes em decorrência de reprovações e conflitos com as imposições da dinâmica escolar em termos de disciplinamento.

Tanto a evasão, quanto a reprovação nos exige pensar sobre as relações que os jovens constroem com a escola. A esse respeito Carrano (2007) indaga: “Quais estratégias poderiam despertar os sentidos para uma presença culturalmente significativa dos jovens da EJA no espaço da escola?”. Ao pensarmos nessa questão, Carrano (2007) nos demonstra que tais ações possibilitarão a permanência dos estudantes na EJA. Diante de uma “reorganização curricular e da articulação de processos educativos social e culturalmente produtivos no cotidiano escolar” (CARRANO, 2007, p. 01).

De algum modo, surge na fala dos entrevistados/as, que apontaram as especificidades desses alunos, é como preciso flexibilizar as rotinas em cada núcleo de EJA. Ainda, acrescentam que em geral não há evasão, mas um afastamento temporário, tendo em vista a dinâmica de saída e retorno desses jovens que ainda encontram dificuldades para conciliar suas vidas com a escolarização.

De acordo com os/as entrevistados/as, alguns aspectos elementares para a compreensão dos sujeitos jovens na EJA, estão vinculados ao contexto de múltiplas violências no qual estão inseridos:

As meninas já tiveram também uma trajetória marcante de vida, com filhos, gravidez indesejada, submissão à violência doméstica. Então, o jovem tem trajetórias muito semelhantes, não retornam para o ensino regular porque a estrutura e organização uniformizada da escola não permitem (C-ACAMAS, 2013).

[...] jovens trazem experiências de vida diferenciadas, no início levei um



choque, porque os jovens do ensino regular têm muita resistência ao toque, ao diálogo, às vezes tomam atitudes violentas. Na EJA eles apresentam essas mesmas características, mas não aceitam com facilidade a imposição de limites. [...] querem, por exemplo, entrar em sala de aula com celular, não aceitam determinadas regras, acham que estudar a noite significa ter liberdade para fazer tudo. (P-MAIA, 2013).

[...] os mais jovens possuem trajetórias de vida bem complicadas. Alguns estão cumprindo medidas socioeducativas, com encaminhamentos dos conselhos tutelares, já possuem uma vivência fora da escola temos uma parcela grande de alunos que consomem drogas ou cometeram delitos (C-ÍRIS, 2013).

Nesse sentido, para compreender o sujeito da EJA, em especial o jovem, para além da categoria “aluno”, tida como universal e uniformizadora numa rígida estrutura escolar, como salientam Dayrell (1996) e Camacho (2004).

É fundamental, perguntar qual a essência do sujeito, a partir do próprio sujeito ou, ainda, compreender os jovens e suas trajetórias pessoais e de escolarização, mas também, com base nisso, como expõe Sposito (2003), como elaboram seus processos de construção do conhecimento. Só a partir disso, segundo a autora, se poderá perceber o que os jovens estudantes trazem e termos de referências quanto à sociabilidade e interações que se distanciam das referências institucionais em crise de legitimação, evidenciadas na própria escola.

Com esse olhar se torna possível reconhecer os sujeitos jovens em seus tempos e percursos de jovens e adultos (LAFFIN, 2011), assim como, seus modos de inserção e ação no mundo social. Ou seja, [...] como produtores de saberes que possuem o direito de acesso e participação em relação aos bens culturais produzidos social, cultural e historicamente (DAYRELL, 1996, p. 143).

Por esse viés, o desafio está em promover na EJA processos educativos que permitam aos sujeitos reconhecerem a si e aos outros em esferas públicas democráticas, o que talvez seja mais importante do que conteúdos acessíveis em outros espaços e tempos. Para educar numa “relação solidária é preciso, [...] assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades que venham a configurar a constituição das coletividades humanas” (CARRANO, 2007, p. 10).

Tanto coordenadores, quanto professores levantam que os aspectos sociais e econômicos que configuram o sistema desigual e excludente no qual estamos inseridos dificultam a busca por escolarização por parte desses sujeitos. Contudo, essa abordagem



faz com que profissionais da EJA façam uma leitura sobre os sujeitos estudantes a partir daquilo que, em tese, lhes “falta”:

são muito carentes de atenção, se você der um abraço, e olhar para eles a relação se modifica, um aluno escreveu pra mim: ‘você foi a única professora que nos viu como gente’. São muito ansiosos, [...] **São sujeitos expropriados de tudo**, enfrentam muitas dificuldades, o que a classe média tem, **ele não tem**. Alguns vêm para a escola só para jantar, eles **não tem acesso** a livros e revistas, geralmente carregam só um celular, hábito gerado pelo consumismo. [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).

Os estudantes que frequentam a EJA são carentes, de alguma forma. Uns **financeiramente** outros são carentes **de atenção**, não possuem família, principalmente aqueles que têm envolvimento com drogas, alguns já estiveram envolvidos em crimes, não dá para generalizar, **todos tem uma história individual e de alguma maneira apresenta alguma carência**. [grifos nossos] (P-LUA, 2013).

Em contrapartida, um dos professores apontou que se sente incomodado com essa visão de que o estudante de EJA seja carente ou incapaz. Para ele:

[...] é um **sujeito forte**, não fraco/frágil, é alguém **que batalha para sair dessa condição**, que **precisa de conhecimentos para sair desse contexto** em que se encontra, e é dessa maneira que precisamos encarar o aluno da EJA. [grifos nossos] (P-ÁQUILES, 2013).

Cabe trazeremos neste ponto o que Charlot (2000) identifica como ‘leitura positiva’ e que disputa com a ‘leitura negativa’, a qual legitima a posição de dominado do sujeito e, ainda, fortalece uma homogeneização engendrada pelos mecanismos de controle da classe dominante. A leitura positiva exige não olhar para os sujeitos estudantes buscando identificar o que lhes falta, pelo contrário, requer prestar atenção no que esses sujeitos trazem em termos de conhecimentos e saberes de suas próprias experiências de vida.

Em vista disso, pensar os sujeitos a partir de suas carências é determiná-lo como um objeto incompleto, reforçando a lógica que lhe impõe o papel de dominado. Como manifesta Charlot (2001), a prática da ‘leitura positiva’, que não deve ser confundida aqui como uma ‘leitura otimista’, do ponto de vista moral, se configura como postura – na relação com o mundo, com os outros e consigo – e, nesse caso, significa a recusa de pensar o sujeito como objeto passivo, embora esteja na condição de dominado, continua a ser um sujeito.



CONCLUSÃO

O recorte da pesquisa que aqui trouxemos, buscou, mesmo que brevemente, retratar aspectos da EJA no município de Florianópolis, e como os estudantes são vistos pelos professores/as e coordenadores/as.

Nos diálogos tecidos até então, podemos constatar como um dos principais resultados da pesquisa desenvolvida, a falta, ou ainda frágil, articulação do perfil dos estudantes jovens da EJA à proposta pedagógica e de formação continuada de professores nesse campo.

Na EJA estão os jovens cujas experiências socioculturais muitas vezes são marcadas pela violência. Em geral, estão, quase sempre, limitados ao espaço e tempo de seus bairros, privados das possibilidades da construção de projetos futuros.

Nesse sentido, é preciso considerar que o acesso à educação escolar pode constituir-se como “elemento chave para ampliar possibilidades de participação no mundo social, [...] e propiciar situações de engajamento e aprendizado ligados às próprias instituições de ensino” (CARRANO, 2007, p. 06).

Portanto, não há como ver em um grupo de estudantes da EJA a predominância dos jovens com todas as suas singularidades sem considerar nas propostas educativas as próprias condições juvenis, o espaço e o tempo em que os jovens estão inseridos em nossa sociedade.

As reflexões sobre as juventudes e sua condição diversa, plural e dinâmica, é uma das alternativas para a desconstrução de uma pretensa imagem uniforme sobre o jovem sujeito estudante da EJA.

REFERÊNCIAS

CAMACHO, L. M. Y. A invisibilidade da juventude na vida escolar. In: PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 22, n. 02, p. 325-343, jul./dez. 2004. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9647>>. Acesso em: 10 abr. 2016.

CARRANO, P. C. R. Identidades juvenis e escola. Revista de Educação de Jovens e Adultos, n.10, nov. 2000. Disponível em: <<http://200.18.252.57/services/e-books/143238por.pdf#page=139>>. Acesso em: 20 mai. 2016.



_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juvtude_carrano.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2014

CHARLOT, B. **Da relação com o saber** – elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. (Org.). **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. In: DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996. p. 136-161.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Caderno do Professor EJA**. Estrutura, Funcionamento, Fundamentação e Prática na Educação de Jovens e Adultos. Departamento de Educação Continuada. Florianópolis, 2008.

_____. Conselho Municipal de Educação. **Resolução CME nº 02/2010**. Florianópolis, 2010.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes para a implantação do plano de curso da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis**. Florianópolis, 2012.

FURINI, D. R. M.; DURAND, O. C. da S.; SANTOS, P. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP, 2011. p. 138-215.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (Org.). **Educação de jovens e adultos e educação na diversidade**. Florianópolis: NUP, 2011.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Educação Básica 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

SPOSITO, M. P. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/33843>>. Acesso em: 16 mai. 2016.