



**FORMAÇÃO DE EDUCADORES
DE JOVENS E ADULTOS**

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

SUJEITOS ESTUDANTES DA EJA: REFLEXÕES A PARTIR DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Paula Cabral

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
paulica15@hotmail.com

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
mherminialaffin@gmail.com

Modalidade: Comunicação oral

Eixo temático: Concepções de formação de educadores(as) da EJA: matrizes epistemológicas, especificidades da modalidade, princípios ético-políticos e práticas

RESUMO

O presente artigo analisa a formação continuada de professores para Educação de Jovens e Adultos (EJA), no intuito de compreender, nesse processo de formação, o “lugar” ocupado pela concepção de sujeito estudante de EJA. Esse artigo foi elaborado a partir da pesquisa de mestrado, desenvolvida entre 2011 e 2013, que teve por base os processos de formação continuada em serviço direcionados aos professores de EJA da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A Formação Continuada de Professores para a EJA foi analisada com base em Arroyo (2003, 2005, 2006, 2011) e Barreto (1998, 2006). As reflexões sobre a concepção de sujeitos estudantes da EJA foram elaboradas a partir das apropriações das contribuições teóricas de Dayrell (1996) e Charlot (2000, 2001, 2003, 2013). Constatou-se que os processos de formação continuada, desenvolvidos junto aos professores, são marcados por descontinuidades e desarticulações e nesse contexto, as concepções de sujeitos estudantes estão presentes nas formações de modo difuso, numa dimensão um tanto quanto abstrata, o que induz à adoção de uma abordagem universalista sobre os mesmos. Diante disso, observa-se que as dinâmicas de formação nem sempre dão conta de conhecer os sujeitos que realmente frequentam a EJA.

PALAVRAS-CHAVE

Educação de Jovens e Adultos, Formação Continuada de Professores, Sujeitos Estudantes da EJA.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo socializar questões levantadas a partir da pesquisa que teve por objeto a formação continuada desenvolvida junto aos/as professores/as da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. A referida pesquisa buscou identificar: qual o *lugar* ocupado, ou não, pela concepção de sujeitos da EJA nos processos de formação continuada de professores na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis?



Na intenção de compreender as concepções de sujeitos da EJA, bem como os processos de formação continuada de EJA na rede de Ensino de Florianópolis, foi realizada análise de documentos disponibilizados, entrevista com os técnicos da SME, professores ministrantes do processo de formação continuada (formadores) e professores da Redeⁱ.

Em função da problemática foi necessário dialogar com dois campos de estudos que se encontram em momentos diferenciados: a formação de professores da EJA e a concepção de sujeitos estudantes da EJA. Em um campo de estudos, há a formação continuada de professores, “[...] com uma produção consistente e significativa, fruto de décadas de investigação, estruturada em linhas de pesquisa nos programas de pós-graduação do país” (THOMASSEN, 2003, p.13), já os estudos sobre sujeitos jovens, adultos e idosos estudantes da EJA, vêm sendo desenvolvidos há pouco mais de duas décadas.

A intenção foi a de refletir sobre a situação em que se encontram os sujeitos estudantes de EJA na formação continuada em serviço, desenvolvida junto aos professores da EJA. Que conhecimentos produzidos acerca dos sujeitos de EJA orientam essa formação? Como a concepção de sujeitos de EJA é apresentada na formação? O que formadoresⁱⁱ, coordenadores e professores de EJA na formação continuada percebem sobre as concepções de sujeitos de EJA? Qual a compreensão que os/as professores/as possuem dessas concepções? Afinal, qual o *lugar* ocupado pela concepção de sujeito de EJA na formação de professores da EJA?

2. CONTEXTO DA REDE E FORMAÇÃO CONTINUADA

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 (PMF, 2008).

No município de Florianópolis, a EJA 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 área administrativas. Atende cerca de 1.167 alunosⁱⁱⁱ. Desse modo, oferece aos jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização - em idade definida pelo ensino regular -, condições de cursar o primeiro e segundo segmento do Ensino Fundamental em diferentes unidades de ensino



concentradas nas regiões mais urbanizadas da cidade, dentre elas: dez núcleos com primeiro e segundo segmento; cinco polos avançados; três espaços em que funcionam os círculos de leitura e; quatro polos do Programa ‘A hora é agora’^{iv}.

Em nosso estudo tomei 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 conjunto de “expectativas de aprendizagem elaboradas conforme o nível de letramento dos estudantes e o segmento em que se encontram” (PMF, 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 é desenvolvida conforme os quatro 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, além de possibilitar a definição de sequências didáticas específicas para cada grupo envolvido na pesquisa.

Os professores de primeiro segmento atuam nos núcleos com as turmas de alfabetização e os de segundo segmento, na maior parte do tempo, também, mas, alguns desempenham atividades nos polos avançados. No que se refere aos professores é importante destacar que apenas em torno de 10% são efetivos^v. Segundo o Chefe do Departamento de EJA, há uma rotatividade anual aproximada de 40% entre os professores temporários, ou seja, a cada ano o pequeno percentual de professores efetivos se mantêm, assim como alguns professores temporários que participam do processo de seleção, mas, ainda assim, há o ingresso de professores novos e, geralmente, sem experiência em EJA.

Com relação à organização da formação continuada há um encontro mensal para os professores do primeiro ciclo com a consultora da Rede, em que se trabalham aspectos vinculados à alfabetização e ao letramento.

São realizadas, também, formações bimestrais e reuniões quinzenais administrativo-pedagógica com os coordenadores, sendo que estes participam da formação oferecida aos professores em geral. Junto aos professores do segundo segmento há uma formação mensal com a consultoria^{vi}, além disso, esses professores e os coordenadores mencionam que as reuniões de planejamento que acontecem nos núcleos duas tardes por semana, também podem ser consideradas formações continuadas.



As reuniões que se desenvolvem nos núcleos em duas tardes por semana, organizadas pelos coordenadores - de acordo com os/as professores/as do segundo segmento - constituem-se como espaço de formação continuada, pois nesses encontros discutem e aprendem a lidar com as situações vivenciadas cotidianamente, sendo o espaço em que ocorrem as trocas mais efetivas de experiências. Nesses encontros, além dos encaminhamentos administrativos, são realizadas as seguintes atividades: planejamentos, leitura e acompanhamento das pesquisas dos alunos e desdobramentos, leitura e discussão esporádica de textos sobre a EJA e seus documentos orientadores e reguladores, conversas com a assessoria do DEJA (quinzenais ou mensais), a vinda, conforme necessidades apresentadas, de pesquisadores da UFSC para tratar de algum tema específico.

3. PROPOSTA PEDAGÓGICA DA REDE

Embora não estejam presentes na Proposta Curricular^{vii} da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis aspectos referentes à EJA, estão disponíveis no *site* da SME as Diretrizes para implantação do Plano de Curso da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (PMF, 2012) e outros documentos que também orientam ‘educadores e educandos’ quanto aos princípios educativos que fundamentam a proposta desenvolvida pela rede de ensino e procedimentos a serem adotados.

Dentre esses documentos, encontrava-se o Caderno do Professor EJA^{viii}, organizado em 2008, que apresenta a estrutura, o funcionamento, a fundamentação e a prática na Educação de Jovens e Adultos. O objetivo geral e os princípios educativos da EJA preconizados nesse documento são:

[...] 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 (PMF, 2008, p. 11).

Atualmente, as Diretrizes para implantação do Plano de Curso na EJA, publicadas em 2012, não se contradizem em termos conceituais com o documento antes mencionado,



inclusive mantém a pesquisa como princípio educativo. É possível observar que as Diretrizes dão enfoque aos aspectos mais operacionais da EJA, isto é, como modalidade^{ix} educativa, fazendo parecer que há um avanço na medida em que reorganiza o trabalho dos professores e concedem certa autonomia, dentro da proposta, às unidades educativas, as quais devem construir seus próprios projetos políticos pedagógicos (PPP).

Há certo alinhamento dos objetivos educativos, no tocante à proposta educativa, entre o Caderno do Professor (PMF, 2008, p.2) e as atuais diretrizes, isso pode ser observado pelo previsto na Resolução 02/2010 do CME, a seguir:

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 apresentam algumas diferenças, enquanto o Caderno do Professor (PMF, 2008) tem como referência central a teoria da complexidade de Edgar Morin, as Diretrizes, ao que parece, se aproximam da pedagogia crítico-social dos conteúdos^x.

O cumprimento do que está previsto nos documentos legais que respaldam a EJA contempla a formação dos profissionais que nela trabalham, por isso, a mesma resolução, no art. 2º inciso V assegura a formação continuada em serviço dos profissionais da educação, e no art. 11 define que cabe à SME garanti-la de modo periódico.

4. OS SUJEITOS DA EJA: A ÓTICA DOS PROFESSORES E COORDENADORES

Preliminarmente, retomo a proposta inicial de trabalhar com o ‘lugar’ ocupado pela concepção de sujeito estudante da EJA na formação continuada dos professores, trazendo as contribuições de Charlot (2013) que, ao discutir a centralidade da atividade dos sujeitos e de sua relação com o saber nas práticas educativas, busca evidenciar sobre o conceito de ‘lugar praticado’, com base em Certeau (1994), para quem:



FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS

V Seminário Nacional

*13 a 15 de maio - Faculdade de Educação
UNICAMP - Campinas, SP*

o dominado tenta subverter a ordem dominante para tirar dela algum proveito, [...] ‘inventa seu cotidiano’ por uma permanente ‘bricolagem’ social. Por mais dominado que seja, um ser humano permanece um sujeito, ele atua e a atividade surte efeitos. [...] O ser humano ocupa uma posição no mundo, mas, a partir dessa posição, ele tem uma atividade sobre o mundo. A atividade do aluno na sala de aula e fora dela é tão importante quanto a sua categoria social ou sexual para se entender o que está acontecendo na escola (CHARLOT, 2013, p. 143).

Nesse sentido, a intenção aqui é identificar quem são os sujeitos na ótica dos/as coordenadores/as e professores/as entrevistados/as^{xi} e, na sequência, buscar elementos que possibilitem identificar qual a concepção de sujeitos estudantes da EJA e como esta aparece nos processos de formação continuada da Rede.

Questionados sobre ‘quem são’ os sujeitos que frequentam hoje os núcleos de EJA da Rede Municipal, os/as coordenadores/as explicaram que os estudantes dividem-se basicamente em três grupos: jovens com idade entre 15 e 25 anos, adultos e idosos. Com relação à percepção sobre os sujeitos educandos, foram identificados como trabalhadores, um público diferenciado que já traz uma trajetória pessoal e escolar marcada por insucessos.

Ao se referirem aos adultos e idosos, salientaram que esses não puderam concluir seus ciclos de escolarização por conta de questões relacionadas ao trabalho e/ou responsabilidades advindas de suas organizações familiares. Por isso, quando retornam aos estudos, geralmente demonstram-se entusiasmados e são mais participativos.

Com relação à vinda de jovens para a EJA, os coordenadores assinalaram a evasão da escola ou as reprovações como os elementos responsáveis pela saída dos jovens do ensino regular e sua migração para a EJA. Um dos coordenadores enfatizou que os jovens da EJA dificilmente ficam afastados por muito tempo da escola.

Os jovens recebem destaque na fala dos coordenadores, por serem maioria nos núcleos ou, ainda, pelo aumento do número de jovens na EJA, nos últimos anos, que comumente são provenientes de outros estados ou cidades de Santa Catarina.

De acordo com os/as coordenadores/as, alguns aspectos elementares, para a compreensão dos sujeitos jovens, estão vinculados ao contexto de violências no qual estão inseridos. Dois deles, expuseram, sobre esse aspecto, suas visões:



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).

[...] os mais jovens possuem trajetórias de vida bem complicadas. Alguns estão cumprindo medidas sócio-educativas, 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).

Na opinião de C-Acamas, compartilhada pelos demais entrevistados, os estudantes chegam aos núcleos demonstrando timidez, e, por vezes, sentindo-se um tanto culpados, carregam o estigma de não terem estudado e aprendido na ‘idade própria’ e encaram a EJA como uma segunda chance ou um favor prestado pelo Estado. Inclusive, essa lógica é reproduzida em aula por alguns professores, observou ele.

Esse mesmo coordenador esclareceu que, por conta das especificidades desses alunos, é preciso flexibilizar as rotinas em cada núcleo, acrescentou que, em geral, não há evasão, mas um afastamento temporário, tendo em vista a dinâmica de saída e retorno desses jovens e adultos que ainda encontram dificuldades para conciliar suas vidas com a escolarização. Nesse sentido, segundo ele, muitos levam de dois a três anos para conclusão do Ensino Fundamental.

Tanto coordenadores quanto professores levantam que os aspectos sociais e econômicos que configuram o sistema desigual e excludente no qual estamos inseridos dificultaram a busca por escolarização por parte desses sujeitos. Em suas palavras:

*É um público diferenciado, diverso, uma das características que eles têm em comum, [...] são as **trajetórias de vida que os fizeram parar de estudar**, isso não foi uma opção, foram forçados a isso pelo sistema ou optavam pela **sobrevivência** ou pela escola. [grifos nossos] (C-ÍRIS, 2013)*

*[...] são aqueles que **se perderam no caminho e estão retornando**. Então é um aluno que requer uma atenção especial, ele está buscando um processo, não que foi negado a ele, mas que por **eventualidades da vida** (trabalho, filhos) se afastou da escolarização. Isso até **por conta do sistema capitalista** no qual vivemos, que faz com que seja necessária a formação de mão de obra barata, então o aluno da EJA além de trabalhador, está na **condição de sujeito explorado** e busca na educação uma oportunidade de sair dela. É o aluno que trabalha oito horas e ganha **um salário mínimo (indigno)**, não*



tem apropriação do mundo da escrita. [grifos nossos] (P-ÁQUILES, 2013)

No entanto, uma parte dos entrevistados fez uma leitura a partir daquilo que ‘falta’ a estes sujeitos:

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’. E os adultos são muito ansiosos, [...] São sujeitos expropriados de tudo, enfrentam muitas dificuldades, o que a classe média tem, ele não tem. Então 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, a maior parte trabalha desde muito cedo ou teve filhos, 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 retomar 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 ser um sujeito.

Tomando como base esses contextos, uma das professoras disse que observa, especialmente nos jovens estudantes, dificuldades em lidar com regras, visto que muitos, por exemplo, consideram que estudar em período noturno é sinônimo de poder fazer o que lhes parece conveniente:

*[...] 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**. [...] mas os adolescentes aqui apesar de não terem uma conduta violenta, 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**. [grifos nossos] (P-MAIA, 2013).*

Com relação a essa questão, constatamos a necessidade de, nas formações continuadas, envolver temáticas vinculadas às condições juvenis. Refletir sobre as juventudes e sua condição diversa, plural e dinâmica, revela-se como uma das alternativas para a desconstrução de uma imagem homogênea sobre o jovem, sujeito estudante da EJA. Para tanto, compreender as juventudes requer pensar em qual espaço e tempo os jovens estão inseridos em nossa sociedade.

5. A CONCEPÇÃO DO SUJEITO NA FORMAÇÃO CONTINUADA

Buscaremos nesta seção identificar nas formações sob qual enfoque foram trabalhados com a questão dos sujeitos estudantes da EJA e como as questões vinculadas ao tema emergem nas discussões junto aos professores.

As formadoras esclareceram que o tema sujeitos estudantes da EJA perpassa, em maior ou menor grau, todas as discussões feitas dentro da EJA e também no campo da educação. Salientaram, nesse sentido, que o projeto educacional, assim como o processo educativo, somente pode ser pensado tomando como referência os sujeitos para os quais estes são pensados.

A partir das entrevistas foi identificado que tanto a F-Orítia como a F-Diana trabalham nas formações a questão dos sujeitos da EJA com maior profundidade. F-Orítia entende que para trabalhar o sujeito da EJA, em especial o jovem, faz-se necessário “*conhecê-lo, tanto quanto seus processos de construção do conhecimento. É fundamental perguntar*



qual a essência do sujeito a partir desse sujeito”. Ainda, de acordo com F-Orítia, as demandas dos professores sempre envolvem questões relacionadas aos sujeitos jovens da EJA, salientando que:

*era aí que entravam nossas contribuições, buscávamos discutir isso sobre outro enfoque, no intuito de fazê-los **compreender a importância de conhecer os jovens e suas trajetórias pessoais e de escolarização**. Em alguns momentos a prefeitura se propunha a discutir sobre esses temas levantados pelos professores, porque aspectos ligados a **isso geravam desespero por parte dos professores**. [grifos nossos] (F-ORÍTIA, 2013).*

F-Orítia chamou atenção, ainda, para outros aspectos trabalhados na EJA, tais como, o fato de que a socialização e a sociabilidade, bem como o processo educativo não envolver somente a dimensão do trabalho, indagando “o que significa essa educação para eles?” e respondendo:

*Não temos que formar apenas o jovem trabalhador. Tem a questão do lazer e da socialização que são fundamentais, são elementos componentes do processo de construção do conhecimento. **É preciso entender que o jovem aprende também fora da escola**, como por exemplo, o que o sujeito aprende no baile funk. Essas relações para além dos muros da escola possibilitam aos professores entender o processo de construção de conhecimento. [grifos nossos] (F-ORÍTIA, 2013).*

Portanto, a F-Orítia reforçou que é sempre muito importante esclarecer sua intenção de trabalhar os sujeitos da EJA, em especial os jovens, e suas relações com o processo de construção do conhecimento. Em sua percepção é nessa relação com o conhecimento que se torna fundamental conhecer o sujeito, mesmo que isso às vezes se torne um tanto quanto vago no campo da educação, pois “se fala em conhecer o sujeito por conhecer, mas não se trata apenas disso, o objetivo é o de conhecê-lo no processo de escolarização que o constitui como sujeito”.

A F-Diana tem uma linha de trabalho semelhante à de F-Orítia, afirmando que nas formações que desenvolveu abordou a concepção de sujeitos articulada à discussão de conhecimento e aprendizado, na intenção de entender como os sujeitos aprendem. Em sua opinião, é importante diferenciar determinadas abordagens sobre os sujeitos, pois “a discussão dos sujeitos está mais presente hoje, mas isso nem sempre ela se associa com a aprendizagem, e faz perdurar concepções inatistas”. F-Diana destacou que essa discussão é feita de modo superficial em todos os níveis de formação do professor, o que acaba promovendo um trabalho que se pauta pela reprodução, pois a falta de reflexão e estudos mais aprofundados



faz com que os professores, muitas vezes, tomem como referência para o seu trabalho aquilo que vivenciaram em sua trajetória escolar.

Para tanto, salientou que as discussões sobre os sujeitos devem considerar como estes constituem-se a partir das relações que estabelecem com o seu saber, com o mundo, com os outros, com o seu corpo, esclarecendo que:

*tentamos entender essa rede quebrando um pouco com velhos paradigmas oriundos da psicologia inatista ou ambientalista. Na interface com a cultura buscamos **entender como o sujeito se constitui**, seja ele jovem ou adulto. Buscamos **entender quais as especificidades dessas relações**, a relação com o tempo. [grifos nossos] (F-DIANA, 2013).*

Por isso, nos encontros de formação continuada pela Rede, F-Diana disse que buscava apontar outras formas de compreender o sujeito, por exemplo, com referência na psicologia histórico-cultural, visando romper com a ideia de que “agora é tarde demais (na EJA) para que o sujeito possa aprender”.

F-Diana refletiu sobre os limites que as próprias formações (inicial e continuada) têm imposto aos professores. Na graduação, por exemplo, as disciplinas e discussões quase sempre deixam às margens (isto é, nas disciplinas optativas) a compressão sobre o sujeito, conhecimento e aprendizagem, ao passo que as formações continuadas contemplam de modo superficial esses aspectos, portanto, ela entende que:

*Mesmo sendo o professor comprometido, fica limitado e acaba **infantilizando esse sujeito**. Ou o trata como um **sujeito responsável pelo seu ‘fracasso na escola’**, o culpabiliza por não ter dado conta do que a escola exigiu dele e **por não conseguir aprender**. [grifos nossos] (F-DIANA, 2013).*

Aproximando-se da F-Diana, F-Orítia afirmou que para trabalhar o sujeito da EJA nas formações continuadas, em especial o jovem, partia do pressuposto de que conhecer o sujeito, suas trajetórias pessoais e de escolarização, é essencial para construção de novos conhecimentos.

Já a F-Naiádes adota uma linha um tanto diferente de F-Diana e F-Orítia, pois trabalha a questão dos sujeitos numa perspectiva freireana. Em seu entendimento:

*o sujeito, seja ele o educando ou o professor em formação continuada, é o **sujeito do processo educativo**, pois ninguém educa ninguém, as pessoas se educam na relação, se esta for construída com base no respeito, confiança, amorosidade^{xii}, limites, estes são dados pelo respeito ao outro (F-NAIÁDES, 2013).*



F-Naiádes trabalha com os temas ‘educação integral’ e ‘o sujeito integral’, pensando nas várias dimensões do ser humano e sem deixar nenhuma de lado (corpo, coração, mente, espírito). A F-Naiádes afirmou trabalhar com a concepção de sujeito, o qual:

[...] a partir da consciência terá a possibilidade de desconstruir tal subalternidade na relação com outros sujeitos, constituindo-se como sujeito autônomo, consciente de sua própria situação e de sua responsabilidade em relação ao planeta e sua transformação, [...] para além de sua comunidade. (F-NAIÁDES, 2013).

F-Selene, que segue uma linha de trabalho e pensadores similares aos de F-Naiádes, sobre essa questão, chamou a atenção para um possível esquecimento da concepção de sujeitos estudantes da EJA, tendo afirmado que atualmente os professores trabalham em outras modalidades da educação, o que muitas vezes reflete uma prática sem sujeitos. Em sua compreensão, os alunos como sujeitos de conhecimento, já trazem suas ideias sobre a escola, sobre o que devem aprender, inclusive concepções de língua, portanto, faz-se necessário discutir que conhecimentos são esses e como nós professores podemos valorá-los, evitando fenômenos como o da evasão.

Segundo F-Selene, esse já é um problema que nasce na formação universitária, onde não existe essa ideia de sujeito, visto que são trabalhados conteúdos para um ‘aluno universal’, mas que simplesmente não existe. Nessa perspectiva, F-Selene afirmou ser preciso trabalhar com formação continuada que promova o rompimento com essa perspectiva universalista. A F-Diana concorda que já exista uma lacuna desde a graduação, quando não são feitas, por exemplo, discussões mais profundas sobre juventudes e vida adulta. Em seu levantamento junto à algumas Universidades percebeu que a graduação não oferece disciplinas que trabalhem esses temas, ressaltando que encontrou na UFSC uma disciplina optativa que trabalha *juventudes*.

Nesse mesmo eixo de análise, Freitas e Moura (2011, p. 104) entendem que a formação continuada é essencial, no entanto:

[...] ela ressent-se de base teórica sólida por parte dos educadores, que deveria ser proporcionada por meio de sólida formação inicial, principalmente considerando as peculiaridades dos jovens e adultos sujeitos da prática pedagógica. A ausência da formação inicial traz como consequência vazios de saberes científicos e pedagógicos na trajetória profissional, que se tornam em lacunas, às vezes, intransponíveis.



Portanto, ainda que se tenha buscado discutir nos espaços acadêmicos e escolares a concepção de sujeitos, os processos de formação se revelam lacunares, o que estimula compreender a necessidade de se trabalhar a partir das concepções de sujeitos e suas relações, os processos de escolarização e de formação continuada.

6. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Apresentamos algumas considerações com a intenção de organizar um conjunto de questões que me possibilitem reavaliar os objetivos desse trabalho, expor as inquietações que surgiram no decorrer da pesquisa e redimensionar certas compreensões.

Convém questionar, por que se torna importante tal compreensão acerca dos sujeitos estudantes? E, por que se busca refletir sobre essa concepção de modo articulado à formação continuada de professores? Em nosso entendimento, tanto a formação continuada como a compreensão sobre os estudantes da EJA desvelam fundamentos essenciais da proposta educacional da Rede. Em função da adoção de determinadas concepções, os processos formativos/educativos seguem numa perspectiva ou noutra.

Nesse trabalho buscamos chamar a atenção para o alerta feito por Arroyo (2011) de que sem saber das concretudes e contradições dos contextos sociais no qual estão inseridos os sujeitos estudantes, especialmente da EJA, corre-se o risco de partir de universalismos, reforçar estereótipos, impor culturas determinadas, acabar legitimando e reproduzindo mecanismos de exclusão social. Com esse entendimento, nesse caso, pensar sobre os sujeitos significa pensar sobre os/as professores/as e sua formação continuada.

Diante das entrevistas, observamos que os/as professores/as e coordenadores/as compreendem os sujeitos estudantes conforme suas próprias representações (bases teóricas). Alguns/mas possuem compreensões mais aprofundadas, de modo que os entendem como sujeitos portadores de direitos em articulações às dimensões históricas, políticas, sociais e culturais. Entretanto, outros, mantêm uma compreensão mais superficial, no sentido que o estudante da EJA é o sujeito: universal; carente/desprovido; excluído; que tem dificuldade de aprendizagem; inseguro; portador de uma imagem negativa de si mesmo; responsável pelo seu 'fracasso escolar'; a quem falta esforço pessoal; que precisa de atenção; proveniente de famílias 'desestruturadas'; vítimas de um sistema econômico determinante; entre outras. A superação dessas interpretações dicotômicas pode se dar nas formações continuadas, portanto, mais um desafio apresenta-se às Redes que ofertam EJA.



Essas compreensões restringem a concepção do sujeito em relação ao que defendo: a compreensão do estudante da EJA como sujeito histórico-cultural. Isso implica compreender, do ponto de vista educativo, as interrelações constituídas pelos sujeitos sociais e históricos, os quais criam uma trama própria, fazendo do espaço escolar um processo permanente de construção social.

O ‘lugar praticado’ por essa concepção de sujeito estudante da EJA na formação continuada de professores precisa levar em consideração os elementos acima mencionados. O sujeito estudante a ser compreendido precisa também ser ouvido, precisa posicionar-se, o processo educativo precisa oportunizar a subversão da lógica dominante/dominado ou, ao menos, oportunizar reflexões sobre os mecanismos que a (re)produzem.

ⁱ Os entrevistados foram subdivididos em quatro grupos: os profissionais que já desenvolveram alguma formação com os professores de EJA na Rede (04), o chefe de Departamento da EJA na Rede (01), os/as coordenadores/as de núcleos (03) e professores/as (04).

ⁱⁱ Utilizo o termo ‘formadores’ para identificar professores de outras instituições de ensino que, de forma mais ou menos frequente, desenvolvem formação continuada junto aos professores da EJA na Rede.

^{iv} 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).

^v Desde 1992, segundo o Departamento de EJA da Rede, não se realizam concursos públicos para cargos efetivos na EJA.

^{vi} Neste ano por conta dos mecanismos utilizados pela Prefeitura para disponibilização de recursos, as formações centralizadas com professores do primeiro e segundo segmento têm ocorrido com o auxílio de apenas uma consultora que trabalha aspectos vinculados à alfabetização, letramento e a pesquisa como princípio educativo.

^{vii} A referida Proposta só menciona a EJA em um item quando apresenta orientações para o ensino de música, mas sem discutir elementos curriculares específicos, apenas define a EJA como sendo também um espaço de atuação dos professores de Artes.

^{viii} O Caderno de EJA (2008) não se encontra mais disponível no *site* da SME, mas é mencionado como referência para o trabalho de EJA na Rede. Segundo a chefia do DEJA, esse documento passa atualmente por atualizações.

^{ix} 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.

^x A Pedagogia Crítico-social dos conteúdos, ou, como também é conhecida, a Pedagogia Histórico-crítica, foram desenvolvidas no Brasil por Dermeval Saviani, o qual se baseia em vários autores, como: Marx, Gramsci, Kosik, Snyders, entre outros. Junto a Saviani, outros educadores brasileiros defendem essa corrente, dentre os quais: José C. Libâneo e Carlos R. J. Cury. Essa perspectiva teórica busca “[...] construir uma teoria pedagógica a partir da compreensão de nossa realidade histórica e social, a fim de tornar possível o papel mediador da educação no processo de transformação social. Não que a educação possa por si só produzir a democratização da sociedade, mas a mudança se faz de forma mediatizada, ou seja, por meio da transformação das consciências”. (ARANHA, 1996, p. 216).



^{xi} Na intenção de preservar a identidade dos entrevistados substituí seus nomes pelos de personagens da mitologia greco-romana. A escolha dos nomes substitutivos ocorreu levando em conta as mesmas iniciais dos nomes reais dos entrevistados para facilitar a sistematização e análise do material coletado, assim como do cargo 'P-' (professor), 'C-' (coordenador) e 'F-' (formador).

^{xii} A amorosidade numa perspectiva freireana se refere à “harmonia entre os sujeitos históricos, e, pela solução dos conflitos, objetiva e prioritariamente, pelo diálogo amoroso” (FREIRE, 2006, p. 388).

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 2.ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M. A escola é importantíssima na lógica do direito a Educação Básica. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **A escola tem futuro?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: Autêntica, 2005. p. 19-50.

_____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 17 – 32).

_____. Currículo, território em disputa. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARRETO, V. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Consciência, 1998.

_____. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. (p. 93 – 102).

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm >.

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.

_____. O sujeito e a relação com o saber. In: BARBOSA, R. L. L. (Org). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Editora Cortez, 2013.



CURY, C. R. J. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, que dispõe sobre as **diretrizes curriculares para a educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: MEC/ CNE, 2000.

DAYRELL, J. T. **A educação do aluno trabalhador**: uma abordagem alternativa. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 15, p. 21-29, jun. 1992.

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

DE CERTEAU, M. **A Invenção do cotidiano**. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994.

DIAS, F. V. *et al.* Sujeitos de mudanças e mudanças de sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FREIRE, A. M. A. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Educação**, Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 2 (59), p. 387 – 393, Maio/Ago. 2006. Disponível em <<http://www.pitangui.uepg.br/nep/biblioteca/ep.ana.FREIRE.pdf>>.

FLORIANÓPOLIS. Prefeitura Municipal de. Secretaria Municipal de Educação. **Proposta curricular**. Departamento de Educação Fundamental. Florianópolis, 2008.

____ 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.

FREITAS, M. L. de Q. **Educação de jovens e adultos e a formação docente**. In: XV Endipe, 2010, Belo Horizonte. Anais do XV Endipe. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v. 1. p. 1-13.

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

OLIVEIRA, G. M. de (Org.). **Interesse, Pesquisa e Ensino**: uma equação para a educação escolar no Brasil. Florianópolis. Prelo, 2004.

THOMASSEN, N. F. **O Lugar da Infância da Formação de Professores das Séries Iniciais do Ensino Fundamental**: o Curso de Pedagogia em Análise. 113 f. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.