
A formação inicial dos professores de adolescentes: os adolescentes existem na EJA?

ANÁLISE DE JESUS DA SILVA*

Resumo

O objetivo com este texto é apresentar considerações discutindo as relações entre formadores, professores e adolescentes da formação inicial à prática na Educação Básica, em especial no trato com educandos entre os 14 e os 18 anos de idade, da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). A primeira consideração que se destaca é a quase inexistência da abordagem das vivências dos adolescentes nas práticas dos formadores. A ausência de conteúdos que discutam esse momento do desenvolvimento humano revela uma negação da importância do estudo de suas vivências específicas. A segunda é a forte identificação entre a concepção de educação adotada pelos formadores e suas manifestações na prática pedagógica. Registros de entrevistas a 36 formadores, 24 professores e 16 adolescentes são trazidos para o diálogo. Os adolescentes estudam com os professores, que estudaram com os formadores. As manifestações que aparecem, aqui, constituem a relação que os formadores estabelecem com os licenciandos, a concepção que os formadores têm de formação de professores e o grau de inserção dos formadores no processo da Educação Superior. Essas manifestações são, em grande medida, resultantes

* Pedagoga e historiadora. Mestre e doutora em Educação pela UFMG. Trabalhou com Educação Básica em redes pública e particular por duas décadas. Professora adjunta do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino DMTE, da FAE-UFMG. Coordenadora do Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA/FAE/UFMG). Coordenadora-geral do Curso de Pós-Graduação Especialização *Lato Sensu* em Docência da EJA na Educação Básica Especificidade Juventudes presentes na EJA. Professora do Curso de Especialização *Lato Sensu* em Docência na Educação Básica, Juventude e Escola. Professora Formadora da UAB/UFMG. Professora Orientadora da Escola de Gestores. Coordenadora do Sistema de Monitoramento e Avaliação do *ProJovem Urbano* no Centro-Oeste, Minas Gerais, Espírito Santo e Tocantins pelo GAME/FAE/UFMG. Integrante dos Fóruns Mineiro e Metropolitano de Educação de Jovens e Adultos. Assessora e Consultora Pedagógica. Membro da Equipe de Criação, Comitê Editorial e Consultora Ad Hoc da REVEJ@ – Revista eletrônica de EJA da UFMG. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação de Jovens e Adultos, atuando nesse campo, principalmente, nas temáticas de Didática, Juventude, Política Pública, Educação Antirracismo, Diversidade Cultural, TIC, Formação Docente, Projeto Político-Pedagógico e Currículo, Diversidade Cultural na EJA, Diferentes Diferenças na EJA e EJA como ação afirmativa. Pesquisadora cadastrada no CNPq. analisedasilva@ufmg.br.

da concepção educacional adotada pelos formadores, da não exigência de formação didática e/ou de vivências com aquelas etapas educacionais pelos formadores, da inexistência de uma política de formação continuada e até mesmo de espaços pedagógicos e físicos que facilitem as práticas coletivas dos formadores. Constatou-se a escassez de bibliografia concernente a adolescentes, adolescentes pobres, formação inicial e continuada de formadores da Educação Superior, como, também, de bibliografia que trate da relação entre esses temas e entre os sujeitos envolvidos neles.

Palavras-chave: Formação de professores. Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Introdução: Indo direto ao *point*¹

¹ Expressão utilizada por determinados grupamentos de adolescentes para designar o lugar mais interessante, mais bem frequentado e mais importante de determinada região geográfica para atividades culturais, esportivas e, notadamente, sexuais. É o nascedouro de possibilidades.

O objetivo com este artigo é apresentar considerações sobre as relações entre os professores universitários que são os formadores; os professores da Educação Básica (EB), que são os formados; e os educandos adolescentes da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Discuto, portanto, a existência ou não de abordagem da adolescência pelos professores da Educação Superior (ES) nas práticas de formação de professores para o ensino fundamental (EF) e o ensino médio (EM) nas licenciaturas para trabalhar com adolescentes.

O desejo de produzir um artigo que analisasse uma das possíveis razões que explicassem as dificuldades manifestadas por professores no trato com adolescentes, educandos entre os 14 e os 18 anos de idade, nasceu de vivências que presenciei com frequência na Sala dos Professores, durante meus 29 anos de experiência como trabalhadora na EB. Cito aqui, na forma de propostas de investigação, aquelas que me instigaram esta escrita. Há uma lacuna na formação inicial dos professores? Caso haja, ela é resultante de uma intencionalidade? Nesse caso, a intencionalidade é política, pedagógica ou político-pedagógica?

Que concepção educacional norteia a prática dos formadores, quando formam professores para a EB, sabendo-se que esses trabalharão com a formação de adolescentes? Qual é a concepção de formação de professores dos formadores? Há diálogo na ES com relação às teorias do conhecimento, às teorias pedagógicas e às abordagens educacionais? Que metodologias e práticas se desenvolvem nas licenciaturas? Os formadores trabalham com alguma noção de adolescência? Qual? De onde ela provém? Como a formação dos formadores é pensada pelos formadores? A formação pensada se articula com as demandas da formação de professores? E com os estudantes com os quais os licenciados partilharão saberes? Os formadores são sujeitos no processo de construção e de constituição das licenciaturas? Ocorre o diálogo entre os formadores na ES? Discutem de forma interdisciplinar? Há uma articulação entre as diferentes disciplinas para dar identidade aos currículos dos cursos de graduação? Baseando-se em que concepção de formação de professores se constroem os currículos das licenciaturas? Os formadores concebem-se como educadores? Ante o cenário da educação em âmbito mundial, as licenciaturas estão discutindo o redimensionamento da ação educativa? Questões como cidadania, musicalidade, artes, sexualidade, abuso de drogas, inclusão, violência, economia, orientação sexual, desemprego, adolescência, diversidade, raça, gênero, classe social e outras dialogam com o objeto específico na formação docente nos currículos e nas práticas das licenciaturas? As posturas dos formadores repercutem nas posturas da prática pedagógica dos professores no EF e no EM, em especial, no que tange a EJA? Os formadores reproduzem ou propõem? Os sujeitos adolescentes educandos existem na formação inicial dos professores que trabalharão com eles?

Então, é da sala dos professores que trago essas inquietações. A *sala dos professores* aqui focalizada não se trata do espaço

físico: são todos os tempos e espaços em que os professores estão entre os seus pares sem a presença dos demais segmentos da comunidade escolar e das autoridades escolares. E estar entre os seus pares não significa estar junto deles ou estar com eles. Mesmo quando os professores não concordam entre si, *o que é dito, a forma como é dito e o objetivo de se dizer o que é dito* são próprios das características de conjunto dessa categoria profissional.

Denomino de *sala dos professores* o muro de lamentações no qual muitos profissionais da EB, do EM e da ES se escoram e começam a localizar o grau de culpabilidade do educando, da família, do governo, dos meios de comunicação, do colega de trabalho, da diretoria do sindicato, das direções dos partidos políticos, das lideranças comunitárias, das lideranças religiosas, da *sociedade*. Negam-se a dividir responsabilidades quando optam por culpabilizar. Ao constatarem as situações vividas pelos educandos adolescentes, negam o fato de que muitas dessas questões não são recentes na realidade de nossas salas de aula.

Mesmo quando são informados de que por força da legislação [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei 9394/96 – e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)] deverão abordar assuntos delicados, marcantes e cotidianos relativos aos educandos adolescentes, *olvidam* essa realidade. Afirmo que aqui me refiro a parte desses profissionais, pois esta não é, definitivamente, a postura educacional de sua maioria. Entretanto, a prática pedagógica dessa parcela de que trato já é suficiente para fazer da educação de qualidade social² um sonho ainda a ser perseguido.

O que é a EJA?

A EJA é um campo político de formação e investigação e está comprometida com a educação das camadas populares e com

² “A qualidade social, conceito originário do Plano Nacional de Educação – A Proposta da Sociedade Brasileira implica providenciar educação com padrões de excelência e adequação aos interesses da maioria da população, tendo como valores fundamentais a solidariedade, a justiça, a honestidade, o conhecimento, a autonomia, a liberdade e a ampliação da cidadania. Como consequência política e educacional, alcançaremos a inclusão social, por meio da qual todos os(as) brasileiros(as) se tornarão aptos(as) ao questionamento, à problematização, à tomada de decisões, buscando as ações coletivas possíveis e necessárias ao encaminhamento dos problemas de cada um, da comunidade e da sociedade onde vivem e trabalham. A educação, nessa perspectiva, dirige-se ao ser humano integral, considerando todas as dimensões de sua relação com o mundo”. (CARTA do 4º Congresso Nacional de Educação – CONED. Disponível em: www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/carta_4_coned.)

a superação das diferentes formas de exclusão e discriminação existentes em nossa sociedade, as quais se fazem presentes tanto nos processos educativos escolares quanto nos não escolares (SOARES, 2005). A EJA é também uma modalidade de educação construída mediante a constatação de que os sujeitos socioculturais – educandos e educandas, educadores e educadoras – envolvidos no processo trazem consigo um repertório de vivências e saberes que devem ser tomados como norteadores de suas propostas político-pedagógicas.

Ao longo da última década, as políticas públicas de educação escolar no Brasil conferiram prioridade à universalização do acesso e permanência de crianças e adolescentes no ensino fundamental. O quadro educacional brasileiro, porém, ainda é bastante insatisfatório, e um de seus grandes desafios continua sendo oferecer educação básica às pessoas jovens e adultas que a ela não tiveram acesso ou não conseguiram concluí-la com êxito.

Aprovada na *V Conferência Internacional de Educação de Adultos* (CONFINTEA) em 1997, a Declaração de Hamburgo vincula a EJA à conquista da cidadania ativa. Para que essa relação se concretize, faz-se necessário conhecer suas implicações e alguns dos grandes desafios que nos esperam, como o de estabelecer um novo diálogo entre Estado e a sociedade civil organizada.

A sociedade civil não deve ser vista como uma substituta do Estado, pelo contrário, ao fortalecer seus fóruns e movimentos, deve exigir que o Estado cumpra seu papel na garantia dos direitos sociais, dentre os quais a garantia ao direito a uma educação de qualidade social para todos. Algumas ações já estão sendo realizadas nas três instâncias administrativas, porém, segundo Arroyo (2005), é ainda, na maioria de vezes, na sociedade civil que encontramos sinais de preocupação com milhões de jovens e adultos que têm direito a educação básica, que instituições e espaços alternativos criam propostas voltadas para a EJA.

Segundo Haddad (2007), “é importante salientar, ainda, novas e criativas formas de organização da sociedade na luta pelos direitos educacionais dos jovens e adultos. Os fóruns de EJA são um desses exemplos”. Essa diversidade de coletivos da sociedade tem o compromisso não mais de campanhas nem de ações assistencialistas; eles são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos, inclusive o direito à educação.

Quem são os jovens da EJA?

Quanto aos educandos, esclareço que, ao utilizar o termo “adolescente”, trabalho com a compreensão de adolescência sugerida por Melucci (1997, p. 8) como inauguradora da juventude e constituinte de sua fase inicial, sendo parte integrante desse critério definidor da faixa etária da juventude. Assim, compreendo juventude como o momento do desenvolvimento humano que abarca as idades entre os 12 e os 29 anos de idade, um momento desenhado por especificidades e já complementar à infância, atravessado por sujeitos de direitos que diferem em suas vivências e nas construções que resultam delas, criando a diversidade das juventudes.

Como qualquer outra definição, essa de juventude é arbitrária e será utilizada neste artigo com base em minhas vivências e em meu olhar sobre os jovens com os quais partilhei experiências na EJA. Esse olhar objetiva pautar-se pela positividade da leitura da juventude e me ajuda a construir argumentos para a defesa daquilo em que acredito e em que aprendi a acreditar. Esse aprendizado construiu-se com base na análise de minhas vivências e naquilo em que a análise das vivências, das experiências e das construções dos jovens com os quais convivo ensinou-me a acreditar. Portanto, a definição de juventude neste artigo pauta-se pela importância da defesa da construção de uma ótica positiva sobre a juventude e sobre os sujeitos que a vivem.

Reconhece-se, então, que a juventude compreendida entre os 12 e os 29 anos de idade tem diferenças bastante profundas que vão desde a heterogeneidade, dentro do próprio grupo, até suas inúmeras variáveis – por exemplo, racial, de classe social, de gênero, de maternidade e paternidade, de escolarização, de localidade, de religiosidade, etária, dentre outras. Daí o recorte na faixa etária com a qual trabalhei a juventude na construção de um artigo que trata da formação inicial de professores pautar-se pela categoria educandos, na especificidade do ensino noturno. Portanto, falo de jovens de 14 a 24 anos pela definição que construí. Em algumas situações deste artigo falo de jovens de 13 a 24 anos, pela situação no ensino noturno da rede municipal de educação em Belo Horizonte.

A modificação da cultura escolar significa o reconhecimento de grandes desafios a enfrentar pelos sujeitos da escola: conquistar, construir e garantir a educação de qualidade social. Permito-me utilizar o termo “educação de qualidade social” por entender que mais que uma expressão, trata-se de uma concepção socioeducacional. São três os pilares indissociáveis que sustentam essa concepção e avalio que nesse momento sócio-histórico não se possa atestar a concretização de nenhum deles.

O primeiro é a garantia do acesso à escola, que significa vaga para todos os jovens de 14 a 24 anos de idade. Restrinjo-me à discussão sobre os jovens por serem esses os meus parceiros de escola e os sujeitos de que trato neste artigo. Sobre o acesso, um breve olhar pela janela de um ônibus coletivo em movimento revelará um contingente significativo desses sujeitos que estarão vivendo nas ruas; ou vendendo no trânsito; ou se prostituindo; ou ainda imersos no comércio das drogas ilícitas; ou trabalhando até um horário que não lhes permite frequentar uma escola e, portanto, não ocupando e, mais que isto, demandando, por direito, uma vaga na escola.

Dados divulgados recentemente pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) – IBGE, 2008 – mostram que o Brasil ainda tem 14,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais. Segundo esses dados, um em dez brasileiros com 15 anos ou mais não consegue ler ou escrever um bilhete simples. Esse é o conceito de “analfabeto” para o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). A taxa de analfabetismo divulgada neste ano na PNAD é de 10%, dado semelhante ao do ano passado, quando ficou em 10,1%. Outro dado comprovador está nos dados do Censo Demográfico do IBGE, que comprova que 33,7% da população brasileira entre os 15 e 19 anos de idade não frequenta a escola. O mesmo censo nos diz que 1,1 milhão de jovens brasileiros são analfabetos, que 43% deles vivem em áreas rurais e que 75% são negros.

Por não se abrir ao mundo dos jovens, a cultura escolar encapsulada afasta esses importantes sujeitos, pois mesmo àqueles aos quais já se garantiu o acesso ainda falta assegurar a permanência. É considerável a quantidade de jovens que abandonam a escola por diversos motivos, dentre eles a inadequação das concepções, das práticas e das relações quanto às suas vivências sócio-histórico-culturais. O desenho desse afastamento escolar presente na pesquisa do IBGE já citada nos mostra que, à medida que cresce a faixa etária, cresce o afastamento da escola; os homens, e mais ainda os homens negros, se afastam em maior percentual que as mulheres, entretanto estas também se afastam. Nas camadas mais empobrecidas o afastamento é maior.

Desenvolver uma aprendizagem que ultrapasse a dimensão do cognitivo e resvale na dimensão humana, cultural, social, econômica, de gênero, de etnia, de sexualidade, de religiosidade, de pertencimento grupal é fundamental. O conhecimento escolar necessita vincular o conhecimento científico às demandas dos jovens, e esse currículo precisa estar pronto a se flexibilizar diante das diferentes realidades vivenciadas pelos jovens e por seus

professores. Há, é claro, vários outros motivos de ordem não escolar e outros de ordem não totalmente escolar que impedem ou desmotivam a permanência dos jovens na escola. Programas de governo, como o *ProJovem*, lançado pelo Governo Federal em fevereiro de 2005, voltado para os jovens de 18 a 24 anos em situação de vulnerabilidade social e que visa à elevação da escolaridade, à qualificação profissional e à educação para a cidadania, com perspectivas de ter de atender, até o final daquele ano, 200 mil jovens que tivessem completado a 4ª série, mas não concluído o EF, comprovam o afastamento de um número assustador de jovens da escola.

O terceiro e último pilar da educação de qualidade social é, então, o estabelecimento de relações entre a escola e a vida, pois, uma vez que o adolescente educando permaneça na escola, é fundamental que outro aspecto seja alvo de preocupação: que ele construa seu sucesso escolar! Mas o que é sucesso escolar? Discutir as relações que os jovens estabelecem com o saber escolar é abordar uma questão antiga de uma forma que pode ser nova tentativa quando não se acredita que apenas os adultos ou os profissionais possam ter clareza das razões que os levam ao fracasso ou ao sucesso escolar.

Tento olhar o saber escolar e a escola com suas práticas, enfim, a cultura escolar rejeitada pelos jovens, com os olhos da adolescência e através de sua lente compreender os significados que esses sujeitos atribuem ao saber, às práticas utilizadas por seus professores para ajudar na construção desse saber, às relações entre esse saber e o seu cotidiano, entre este saber e seus desejos. Portanto, obter sucesso escolar tem aqui o significado de processo pelo qual cada sujeito se constrói como parte da humanidade, tomando conhecimento da realidade e se instrumentalizando para entender, analisar, refletir, estabelecer relações entre os componentes curriculares, entre os conhecimentos escolares e suas vivências cotidianas; fazer opções diante de diferentes

concepções; assumir seu lugar de sujeito; saber se contemplar em sua totalidade; criticar; e, por fim, propor alternativas ou formas de manutenção teóricas e práticas de sua realidade. Tal instrumentalização se efetiva por meio da apropriação cultural que envolve a tomada de consciência do sujeito de seu lugar sócio-histórico. Um dos integrantes dessa instrumentalização é a educação escolar, que necessita estar contextualizada em determinado tempo e espaço que lhe configuram características únicas em função do paradigma sócio-histórico ali vivido.

Importante ressaltar que a intenção de buscar certezas ou rótulos para classificar os sujeitos formadores docentes universitários inexistente neste artigo.

O que é licenciar?

As questões a debater para orientar a aprendizagem, construir o licenciamento, direcionar a formação de professores são inúmeras e históricas.

Destaco, em primeiro lugar, que o caráter de modalidade que a Licenciatura ocupa comumente nos cursos de graduação é marcadamente diferenciado do caráter de centralidade ocupado pelo Bacharelado (APÊNDICE). O Bacharelado surge como percurso natural que carrega como apêndice a Licenciatura, caracterizada como modalidade de menor importância até mesmo pela maioria dos próprios formadores.

Acrescento a essas afirmações – ou como resultado delas – a inexistência de um projeto institucional que trabalhe as especificidades das diferentes etapas da EB quanto aos diferentes momentos do desenvolvimento humano dos sujeitos neles envolvidos com suas vivências e socializações específicas e de conjunto.

Por último, a organização institucional que determina a organização curricular nas licenciaturas faz delas anexos dos bacharelados, e isso inviabiliza a construção de um currículo que se caracterize pela existência de uma identidade própria.

Quanto à discussão do (re)direcionamento dos cursos, feita a opção pela modalidade, esse movimento necessita perpassar todo o curso que, ao se propor formador, licenciador de professores, assumirá essa função na íntegra. Essa função será revelada no momento da concepção do curso. Um curso que se esboce como alternativa na construção de práticas educacionais desejáveis não se estruturará com uma parte teórica e outra pedagógica, pois trabalhará com a concepção que entende o processo educacional como um todo. Os licenciados estariam, então, habilitados a lecionar História, Matemática ou Ciências Biológicas para educandos adolescentes na EJA. Entretanto, tal prática demanda uma concepção de educação e uma postura profissional segundo as quais os formadores de professores se posicionem como sujeitos na formação profissional de outros sujeitos.

Formador é educador?

Considero, portanto, que as atividades do formador exigem dele constante reflexão sobre sua prática educacional, sobre seu papel na modalidade Licenciatura, sobre sua atuação como sujeito na construção do currículo que embasará a condução de suas aulas. Tal reflexão se dará coletivamente, uma vez que os licenciandos são estudantes do curso, e não de cada formador. Nesse sentido, assinalo que, mesmo não tendo sido possível detectar tentativas substanciais em termos de reflexão e trabalho coletivo para minorar a situação do curso, foi recorrente o número de vezes em que ouvi de formadores a avaliação de

que as licenciaturas nas quais trabalham não têm estrutura, desenvolvimento, tampouco resultados satisfatórios.

Nessa perspectiva, na formação inicial, na modalidade Licenciatura, não há espaço para os futuros professores refletirem sobre como ser professor de história da Revolução Francesa, de equações incompletas do 2º grau, de ecossistemas brasileiros e de outros tantos conhecimentos científicos historicamente acumulados para adolescentes. E isso ocorre, mesmo sendo licenciados para a prática do magistério no EF e no EM, que são etapas da educação brasileira, sendo a primeira de frequência obrigatória, de acordo com a LDBEN, para cidadãos com idades entre 11/12 e 17/18 anos de idade, cidadãos esses caracterizados como adolescentes de acordo com a Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Em pesquisa realizada em 2002 (SIVA, 2002), verificou-se que 41% dos sujeitos formadores de professores não cursaram a modalidade Licenciatura. Dos 59% que o fizeram, 58% nunca deram aula para os quatro últimos anos do EF e 79% nunca deram aula para o EM. A fala de um professor da Licenciatura reafirma essa leitura:

E é uma disciplina que procurava, exatamente, fazer essa ligação da formação do sujeito com a escola, com a prática que ele ia ter. [...] Mas os cursos de Licenciatura eram e ainda continuam com essa crítica: totalmente desvinculado da prática do estudante. Da prática social. Dessa prática que eu considero que é o fundamental. Porque, por exemplo, eu vou te falar da [...] que eu considero que é o mais avançado. A Licenciatura na [...] é a mais avançada, entretanto, existe um paradoxo nisso aí. Eu fiz essa pesquisa, por isso que eu vou te afirmar o que eu tô te falando agora: todos, não tô te falando exceção, não. Tô te falando todos. Todos os professores que davam aula na [...] na época que eu trabalhei na [...] todos os professores que davam aula na Licenciatura eram bacharéis. Não eram licenciados. Sabe como é que foi a história deles? Eles terminaram o Bacharelado, fizeram concurso, entraram pra Universidade e eles nunca puseram o pé, o dedinho do pé, numa escola de 5ª a 8ª série ou de ensino médio, ou seja, ensino fundamental e médio. Nunca puseram o pé.

Ora, se eles não têm essa prática, como é que eles vão dar aula pra Licenciatura? Então, essa contradição, ela é grande na [...] ainda que a [...] tente avançar. Mas ela vai ficando maior ainda, mais ampla ainda na [...], na [...] Aqui na [...] tá chegando uma leva muito interessante de colegas. É o pessoal que terminou uma graduação, às vezes, na [...], na [...]. Sei lá onde! E nunca pôs o pé numa sala de 5ª a 8ª série. Que nunca pôs o pé numa sala de 2º grau, que dirá de 1ª a 4ª. Isso aí nem entra. Então, é um povo que nunca pôs o pé. Fez o mestrado, fez um concurso, entrou aqui como professor assistente, tão indo pro doutorado e vão formar o professor que vai trabalhar de 5ª a 8ª e no ensino médio (risos). Não tem jeito, né? É um paradoxo, é uma contradição violenta. E é toda uma política dentro da Universidade, é toda uma questão de valorização dos bacharelados, em detrimento das licenciaturas, né, que é uma questão violenta. (Izanagi)³

Habilitado a trabalhar com quem?

Encerro este parêntese retornando à análise anterior. Quando o professor do EF e do EM pensa o adolescente, em especial, aqueles os educandos da modalidade EJA entre os 14 e os 18 anos de idade, reproduz o formador, que, por sua vez, reproduz nosso modelo social e que pensa o adolescente não como sujeito, mas como objeto, não como adolescente, mas como estudante. Enfim, como tábua rasa na qual o professor deverá imprimir os conhecimentos, moldando seu comportamento por meio de estímulos externos.

A concepção de adolescência que aí se verifica é a de uma passagem e desconsidera as vivências específicas, os saberes anteriores desses estudantes e, em virtude disso, nas relações escolares, eles são negados como sujeitos de seus processos. Tal concepção anula a possibilidade de perceber os adolescentes não como uma unidade, mas como diversidade, com especificidades definidas por seus pertencimentos de gênero,

³ O conhecimento histórico diz que, desde sempre, os seres humanos transmitiram às gerações seguintes seus mitos. Por toda parte, desde os esquimós aos povos do mais extremo sul, por meio das narrativas, dos desenhos, dos templos, dos escritos, dentre outras manifestações, as peripécias de heróis, protegidos ou atacados por deuses e esses com origem nas divindades primevas, são relatadas. Optei, então, por nomear os formadores como deuses primeiros, aqueles a quem se atribui a origem de tudo; os professores, como deuses originados daqueles, mas também divindades; e os adolescentes, como heróis, portanto, apesar de descendentes ou de protegidos pelos deuses, sendo humanos.

raça, classe social, religião, tribo, localização histórico-geográfica, de história de vida. Tais características vão além das características comuns à representação social que se constrói deles.

Já foi visto que, segundo Melucci (1997, p. 8), a adolescência é a fase inicial da juventude. Assim, essa seria, então, a fase desse momento do desenvolvimento humano na qual o tempo começa a ser encarado como uma dimensão significativa e contraditória da identidade do sujeito. É ainda esse autor quem afirma que “não há dúvida de que, se a experiência do envelhecimento está sempre relacionada com o tempo, é durante a adolescência que essa relação se torna consciente e assume conotações emocionais”.

A priorização da juventude, entendida como momento do desenvolvimento humano, desvelando o modo como cada sociedade vê esse momento, isto é, a condição juvenil, pautada nos sujeitos concretos desse momento, os jovens e as jovens e os diferentes percursos experimentados por eles, isto é, sua situação juvenil como objeto de análise em particular, é uma marca recente nos estudos acadêmicos, como também nas estatísticas resultantes de censos e pesquisas populacionais. No entanto, nas licenciaturas, quando estudantes universitários estão se graduando para trabalhar com adolescentes, esse segmento geracional e suas especificidades se tornam invisíveis, isto é, são invisibilizados.

Nesse sentido, é fundamental distinguir a juventude como momento do desenvolvimento humano que apresenta especificidades dos jovens como sujeitos que atravessam esse momento. Utilizo aqui o termo “atravessam” por compreender que o caráter transitório desses grupos etários é marcado por uma característica específica: diferentemente do pertencimento social, sexual ou racial, os sujeitos não pertencem à juventude, eles estão na juventude. Portanto, não são jovens, estão jovens. Como disseram Levi e Schmitt (1996, p. 12) “os indivíduos não pertencem a grupos etários, eles os atravessam”.

Além disso, nas relações escolares baseadas na concepção de adolescente como sujeito em construção, esperança do futuro, futuro cidadão, ele ocupa o lugar do estudante que nada sabe e a quem o adulto construído que tudo sabe, que tudo deve ensinar, transmitirá conhecimento numa prática de educação transmissiva. Essa visão é definidora da relação professor e educando. Busco Cardoso (2001, p. 21) que, ao pesquisar as interações comunicativas envolvendo professores e estudantes jovens da classe trabalhadora, diz:

Há um mundo predefinido que orienta o processo comunicativo entre estudantes e professores desconsiderando as possibilidades de intervenção dos educandos. Desconhece-se a importância da linguagem e dos processos relacionais na formação da identidade desses indivíduos. [...] Ao desconhecer essa importante dimensão da relação comunicativa retira-se a possibilidade de uma educação pautada pela dialogicidade, impedindo que os estudantes coloquem-se como agentes que também constroem e observam o mundo do qual se fala.

Conclusão

Até onde minha vista alcança, evidenciou-se a necessidade de que os formadores discutam urgentemente, avaliem e redimensionem as experiências vividas individualmente pelos coletivos de departamento, pelos coletivos de Licenciatura e, finalmente, pelos coletivos de curso, formando-se continuamente em serviço, também, como profissionais da educação.

Com efeito, nessa perspectiva, licenciar profissionais para ministrar aulas de Educação Artística, Geografia ou Língua Portuguesa aos sujeitos educandos adolescentes pressupõe reconhecê-los – os licenciandos e os adolescentes – como sujeitos que têm vivências e construções próprias e que, não sendo iguais às dos formadores, não são melhores nem piores. São diferentes!

Tal reconhecimento demanda o estudo da realidade geracional, social e histórica, enfim, da realidade cultural desses sujeitos e, para tal, os formadores necessitam formar-se continuamente e em serviço, habilitar-se a lidar com o outro que é um parceiro de seu trabalho. Licenciarse, enfim, ao magistério na Licenciatura. E como fazê-lo? Certamente, inexistiu de minha parte a intenção de propor o ensino da sensibilidade e do respeito ao diferente numa disciplina na Licenciatura, ou mesmo como um tema transversal na Educação Superior. Apenas entendo que o trato de diferentes situações vividas pelos educandos jovens na EJA constitui uma das principais características do sujeito que se pretende professor e, portanto, daqueles que se propõem atuar como formadores de professores. Os sujeitos que se propõem atuar como professores universitários, formadores de professores, habilitadores de licenciandos precisam se deslocar do lugar do transmitir competência técnica em direção ao lugar do refletir, do construir, do aprender, do educar. E, para tal, é fundamental que os formadores se reconheçam sujeitos.

Por conseguinte, ao buscar, inicialmente, desvelar a “Sala dos Professores do EF e do EM”, a reflexão se embrenhou por um “labirinto” que me levou à “Sala dos Professores da ES”, onde constatei o isolamento, de maneira bastante similar, tanto dos professores quanto dos formadores. Percebi isso em relatos pessoais ou de pequenos grupos. A inexistência do trabalho coletivo evidenciou-se tanto no caráter pessoal que as disciplinas e seus desenvolvimentos adquirem quanto no desenrolar dos cursos e no desconhecimento de sua totalidade. As falas que se seguem corroboram essa constatação:

Eu sempre fui professor de [...]. (Aton)

A cada semestre damos aula de uma disciplina, mas, não fugindo muito da ementa, cada um desenvolve aquilo que acha que deve ser (Luonnotar)

O resto a gente não sabe [...] Você vai sempre ver professor, como eu, que não tem uma noção geral do curso, sabe? Mas pode acreditar. (Tiamat)

Há, ainda, outros depoimentos que reforçam esta tentativa de conclusão:

Nós não criamos ainda esse, esse espaço de co-responsabilidade nessa formação, sabe? Nem sei se vamos criar. Eu acho que, por vezes, sim, por vezes, não. Mas, desde que a gente consiga oferecer minimamente, uma organização que favoreça, os estudantes mesmos vão fazendo as suas aprendizagens, ao longo do tempo. Tá bom? (Kumush)

Os formadores de professores, que não enxergam seus estudantes no lugar de sujeitos futuros professores e se esquecem dos jovens educandos como sujeitos envolvidos diretamente nos objetivos da formação dos licenciandos, assim agem por não assumirem, eles próprios, o lugar de sujeitos. Não se entendem sujeitos das licenciaturas, embora assumam postura de quem se relaciona com objetos. E, por vezes, ao adotar uma concepção que nega sua prática profissional, o debate, o estudo, a formação continuada e o espaço coletivo na construção das licenciaturas, acabam ocupando o lugar de objeto.

Uma possibilidade, um dos “fios de Ariadne”, que talvez possa conduzir à saída desse labirinto, buscando a reversão do quadro sobre o qual reflito neste artigo, é a compreensão da necessidade do rompimento com a lógica disciplinar e conteudista existente nas modalidades Licenciatura. Ações como trabalho coletivo, interdisciplinaridade, horário para estudos em grupos, trabalho com projetos, enfim, formação continuada, podem ser o início da construção coletiva da estrutura curricular da Licenciatura. O objetivo com tais ações seria, a meu ver, a construção coletiva de uma nova concepção de orientação da aprendizagem que se estruture em função da dinâmica vivenciada no cotidiano da atuação que os professores do EF e do EM exercerão como profissionais. O foco da Licenciatura considerará que os profissionais licenciados são os encarregados de orientar

a aprendizagem de jovens educandos, em grande maioria pobres e, por vezes, vivenciando situações que não poderão constituir obstáculos a sua permanência, em especial, à sua permanência com aprendizagem em decorrência de uma deficiência na formação dos licenciados já identificada.

Sabe-se que isso não constitui tarefa simples, principalmente diante da atual perspectiva de avaliação do trabalho docente na ES, que se baseia na lógica do *publish or perish* e que coloca cada vez mais de lado o ensino e a extensão e glorifica a pesquisa. Em cumprimento ao preceito da indissociabilidade extensão, ensino e pesquisa, caracterizada pela integração da ação desenvolvida à formação técnica e cidadã dos graduandos e pela produção e difusão de novos conhecimentos e de novas metodologias, de modo a configurar a natureza da Licenciatura, torna-se necessário pensar o trabalho interdisciplinar, caracterizado pela interação de modelos e conceitos complementares, de material analítico e de metodologia, com ações interprofissionais e interinstitucionais, com consistência teórica e operacional que permita a estruturação das diversas ações de ensino propostas num projeto que se proponha abrangente.

Apêndice

TABELA 1

Relação entre disciplinas específicas da licenciatura e disciplinas comuns ao bacharelado na UFMG – 2005

Curso	Turno	Nº de disciplinas específicas da formação	%	Nº de disciplinas comuns ao Bacharelado	%
Ciências Biológicas	Diurno	20	13	129	87
	Noturno	15	11	119	89
História	Diurno	05	09	053	91
	Noturno	05	8,5	054	91,5
Matemática	Diurno	14	21	053	79
	Noturno	13	25	040	75

THE INITIAL TRAINING OF TEACHERS FOR ADOLESCENTS: ARE THERE TEENAGERS IN THE EJA?

Abstract

The aim of this paper is to present considerations that discuss the relationship between teacher trainers, teachers, and students in the initial training in Basic Education, especially in dealing with students between 14 and 18 years of age, in the Education of Youth and Adults (EJA) program. The first consideration that stands out is the almost non-existent approach to the experiences of teens in the practices of the teacher trainers. The lack of content that discusses this crucial period of human development reveals a denial of the importance of studying their specific experiences. The second is the strong identification between the conception of education adopted by the trainers and their manifestations in pedagogical practice. Records of interviews with 36 teacher trainers, 24 teachers, and 16 teenagers are brought into the dialogue. The teenagers studied with teachers who, in turn, studied with the teacher trainers. The manifestations that appear here are the relationship that the teacher trainers have with the teachers in training, the concept that the trainers have about teacher training, and the degree to which teacher trainers are integrated in the process of higher education. These manifestations are largely a result of the educational concept adopted by the teacher trainers, of the non-existence of didactic training and/or experiences with those steps by educational trainers, the lack of a policy of continuing education, and even of physical and pedagogical spaces to facilitate the collective practices of the teacher trainers. Also confirmed was the paucity of literature concerning teenagers, poor adolescents, initial and continuing training of teacher trainers at the higher education level, as also from the literature that deals with the relationship between these themes and the individuals involved in them.

Key-words: *Teacher training. Teens in Education of Youth and Adults (EJA).*

Résumé

LA FORMATION DE BASE DES PROFESSEURS D'ADOLESCENTS: LES ADOLESCENTS EXISTENT-ILS À LA EJA?

Le texte discute les relations existant entre les formateurs, les professeurs et les adolescents, de la formation initiale à la pratique développée au sein de l'enseignement fondamental, particulièrement en ce qui concerne les élèves (14 à 18 ans) inscrits à la modalité Éducation des jeunes et des adultes (EJA). La première remarque que l'on fait tient à l'absence d'une prise en compte des expériences des adolescents au niveau des pratiques des formateurs. L'absence de contenus qui réfléchiraient sur l'adolescence traduit une négation de l'importance des études relatives aux expériences des jeunes. La deuxième considération que l'on fait tient à la grande identification qu'il y a entre la conception d'éducation adoptée par les formateurs et les conséquences de cette conception au niveau de la pratique enseignante. Des notes d'entretiens réalisés auprès de 36 formateurs, 24 professeurs et 16 adolescents font également partie de la recherche. Les adolescents sont formés par des professeurs qui, à leur tour, ont été formés par les formateurs. Les conséquences qui en découlent déterminent les relations que les formateurs établissent avec leurs élèves; elles déterminent également la conception qu'ont les formateurs de la formation de professeurs et constituent le niveau d'insertion des formateurs au sein du processus de l'Éducation Supérieure. Ces conséquences, ou effets, sont pour la plupart issus de la conception de l'éducation adoptée par les formateurs, de la non-exigence d'une formation didactique, de l'inexistence d'une politique de formation continue voire des espaces pédagogiques et physiques susceptibles de faciliter les pratiques collectives des formateurs. On a constaté un manque de bibliographie concernant les adolescents, les adolescents pauvres, la formation de base et continue des formateurs de l'Éducation Supérieure tout comme un manque bibliographique concernant les sujets traités dans la recherche.

Mots-clés: Formation de professeurs. Adolescents dans l'Éducation des Jeunes et des Adultes (EJA).

Recebido em 20/11/2009

Aprovado em 4/12/2009

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

CARDOSO, Ércio do Carmo Sena. *Interações comunicativas em uma escola noturna: a construção do lugar na fala de seus sujeitos*, 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Belo Horizonte, 2001.

CARTA do 4º Congresso Nacional de Educação. Disponível em: www.adur-rj.org.br/4poli/gruposadur/gtpe/carta_4_coned.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 7. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 2000.

HADDAD, S. *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA*. 1. ed. São Paulo: Global, 2007. v. 1.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa nacional por amostra de domicílios (PNAD)*. Rio de Janeiro: IBGE, 2008.

LEVI, Giovanni; SCHMITT, Jean-Claude (Org.). *História dos jovens 1: da Antiguidade à Era Moderna*. São Paulo, SP: Companhia das Letras, 1996.

MELUCCI, Alberto. Juventude, tempo e movimentos sociais. *Juventude e Contemporaneidade*: revista brasileira de educação. Número especial, São Paulo, n. 5-6, 1997.

SILVA, Analise de Jesus da. *Relações entre formadores, professores e adolescentes: de objetos no labirinto a sujeitos da educação*, 2002. 319 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2002.

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lúcia Marcondes Carvalho; BRITO, Regina Helena Pires de. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

WILKINSON, Philip. *O livro ilustrado da mitologia: lendas e histórias fabulosas sobre os grandes heróis e deuses do mundo inteiro*. São Paulo, SP: Publifolha, 2000.

