



## **FORMAÇÃO CONTINUADA DO PROFESSOR QUE ATUA NA EJA E A PRESENÇA SIGNIFICATIVA DO JUVENIL NESSA MODALIDADE**

**Margareth da Conceição Almeida de Araújo<sup>1</sup>; Ana Paula Silva da Conceição<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Mestra em Educação de Jovens e Adultos,

UNEB/MPEJA, GEPEPJA, Iretharaujo@hotmail.com;

<sup>2</sup>Doutora em Educação, UNEB/MPEJA, Formacce Infância, anapp2010@gmail.com.

**EIXO TEMÁTICO:5. FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EJA**

### **RESUMO**

A presente pesquisa traz reflexões sobre a EJA, a partir dos desafios que vem surgindo com a juvenilização das turmas dessa modalidade, levando em conta a formação permanente do professor que atua nessas classes, amparados nas referências de (Arroyo, 2006), (Delory-Momberger, 2008), (Josso, 2010), (Nóvoa; Finger, 1988), (Souza, 2006a, 2006b) (Carrano, 2007), (Dayrell, 2007); Di Pierro (2008); (Haddad, 2007). Duas questões foram centrais nesse trabalho: Por quais processos formativos passaram os docentes da Educação de Jovens e Adultos para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil? Quais as contribuições desses processos formativos para a atuação profissional dos docentes? Diante das referidas questões, tivemos como objetivo compreender os processos formativos pelos quais passaram os docentes da Educação de Jovens e Adultos, que atuam no contexto do Tempo Formativo Juvenil numa escola do campo, e as contribuições dos referidos processos para esse modalidade educacional. Situando-se no campo da abordagem qualitativa e baseando-se em conceitos como narrativas (auto)biográficas e formação contínua, a referida investigação utilizou informações produzidas através de oito memoriais (auto)biográficos. Os resultados desse trabalho indicaram que, a partir dos memoriais (auto)biográficos, as marcas das vivências singulares e criativas em si possibilitaram aos profissionais repensarem suas práticas, seus percursos de vida pessoais e profissionais, implicando em mudanças processuais no campo educativo na EJA.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos, Juvenilização, Formação de Professor, Narrativas (auto)biográfica.

### **Traçando os pontos de partida**

A presença marcante dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preocupante e vem ocupando um lugar importante no cenário nacional com alguns estudos na área. O grande interesse que o tema da juventude vem emergindo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos mostra que a compreensão desse tema



passa por uma construção social, que envolva toda a diversidade que constitui esses sujeitos. Observamos que há alguns anos, vem surgindo no cenário nacional, estudos sociológicos voltados a questão da juventude e a escola. Autores como (Arroyo, 2006), (Delory-Momberger, 2008), (Ferraroti, 1988), (Josso, 2010), (Nóvoa; Finger, 1988), (Souza, 2006a, 2006b), (Carrano (2007); Dayrell (2006); Di Pierro (2008), (Haddad, 2007) e Spósito (2001) são referências nesses estudos, nos ajudando na apropriação do conhecimento para entender essa demanda cada vez mais forte da juventude no cotidiano escolar.

O problema que traçamos nesse contexto e que pesquisamos através das narrativas (auto) biográficas de experiências vividas por esses discentes e seus professores de forma objetiva e explicitamos por ser uma das tantas questões que tem nos instigados no âmbito de atuação que traçamos nesse contexto e perguntamos: A contribuição da formação continuada proposta pela Secretaria de Educação de Catu no processo formativo impactou na vida e ação pedagógica dos Educadores do juvenil da EJA e ajudaram a transformar a vida dos discentes na concretização de uma educação emancipadora, autônoma e crítica, que eleve o sujeito e priorize a sua formação integral? Tendo por objetivo investigar através das narrativas de vida (bio) e escritas (grafia) dos docentes da EJA que atuam com TFJ, a importância da formação proposta pela SMEC e a contribuição dessa formação para o crescimento pessoal e profissional desses professores do juvenil que elevem a qualidade da educação desses sujeitos jovens.

### **Caminhos metodológicos**

Buscando criar espaços de reflexão para que os educadores possam atuar com esses jovens é que surgir a necessidade da formação continuada dos professores que trabalham nessa modalidade, desse modo, encontramos na trajetória profissional e na formação continuada a ancoragem para continuar pelos trilhos das narrativas das histórias de vida.

Essas articulações inauguraram olhares singulares e estruturantes para o ser professor que compreende a construção em si e no outro, constituindo-os como um grupo de pesquisa-formação, de forma que eles possam compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como educador.



Para tanto, a alternativa metodológica escolhida para o trabalho nesse grupo foi à produção, por esses sujeitos, de narrativas (auto)biográficas nas quais procuramos trazer à tona memórias de suas experiências de vida para que nelas os professores identifiquem as origens e as razões de suas concepções e das suas ações nesse novo cenário. Por se tratar de um tema bastante relevante para a formação do sujeito, foi utilizado como metodologia, a abordagem qualitativa de pesquisa, dentre elas destacaremos: o método (auto)biográfico.

O percurso que buscamos para investigar todo o corpo desse trabalho, através das narrativas (auto)biográficas dos professores, foi a análise interpretativa-compreensiva, por entender que toda narrativa traz marcas da trajetória e das experiências de vida, e dão origem à subjetividade que tem “cada sujeito sobre o ato de lembrar, narrar, refletir sobre o vivido” (SOUZA, 2006c, p.79). As interpretações começaram desde o primeiro encontro no planejamento da IV Unidade na Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2013, com vistas a compreender as pluralidades dos atores que participariam desse trabalho, pois cada sujeito tem uma singularidade nas suas histórias de vida tanto pessoal quanto profissional.

O trabalho de investigação teve por base a interpretação da formação continuada de oito professores que atuam no Tempo Formativo Juvenil, por ser uma proposta com pouco tempo dentro da rede municipal e que precisava ter um olhar para as questões que existiam dentro do programa para descrever como vinha sendo esse processo de construção formativas dos docentes colaboradores. Sendo assim, procuramos através das diferentes narrativas de si, entrecruzar experiências pessoais e singulares dos colaboradores a uma teoria geral, ou seja: buscou-se a partir das experiências experimentais dos professores compreender a formação e a especificidade desta complexa profissão.

Os professores que motivaram esse trabalho são profissionais que participam da formação continuada desde o início; profissionais que atuam no cotidiano das práticas escolares mesmo com alguns obstáculos no caminho. O estudo com esses educadores mostrou um prazer e consideração pelo contato íntimo e acolhimento dos narradores de si, com seus saberes vivenciados nas suas práticas pedagógicas do dia a dia

A partir, da abordagem utilizada nas análises desse trabalho, entre os questionários do perfil sócio-profissional e os memoriais (auto)biográficos,



percebemos que eles se entrelaçaram, nos permitindo investigar os processos subjetivos das histórias de vida que são únicas para cada sujeito.

Iniciamos com os questionários fechados e abertos para conhecer o perfil sócio-profissional e a compreensão dos professores no que se referia a EJA, formação continuada e a nova proposta na sua trajetória de vida, a partir da indicação de tópicos temáticos. Para análise interpretativa buscamos em Souza (2006) o aporte teórico que necessitava, quando ele diz que: [...] a interpretação aconteceu desde o momento inicial da investigação-formação tanto para o pesquisador, quanto para os sujeitos envolvidos no projeto de formação (2006c, p.79).

O trabalho de análise das informações autobiográficas organizou-se com base nos três tempos que Souza utilizou: Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Esses três tempos dialogam entre si e respondem de forma mútua as questões que foram levantadas durante a pesquisa, de uma maneira que nos leva a compreender a sistematização das narrativas de si e suas construções formativas na investigação-formação que trato nessa pesquisa.

O “conhecimento de si” (SOUZA 2006), produzido a partir das memórias vividas, nos permitiram compreender as construções que esses sujeitos realizam no seu percurso formativo, pois as lembranças e experiências vividas, além de relembrar momentos importantes da trajetória, também constrói e reconstrói o que foi internalizado durante seu processo de formação.

O processo de investigação-formação tem uma importância nesse momento do contexto. As escritas das narrativas das vivências pessoais e profissionais dos docentes através do memorial, compôs uma articulação muito importante entre as atividades propostas para os professores no decorrer da pesquisa. Nos memoriais, as narrativas de si expressaram os saberes construídos ao longo da vida dos sujeitos, suas experiências no fazer pedagógico, sua subjetividade que muitas vezes entra em conflito e a singularidade do tornar-se professor. Para isso precisávamos compreender melhor a formação do professor e a juvenilização na EJA.

### **A formação continuada dos docentes do juvenil na EJA**

Na história da educação no Brasil tem se discutido os caminhos de mudanças ocorridas no ensino. Um dos grandes desafios desse processo é a modalidade de Jovens



e Adultos, pelo grande número de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita. Face aos resultados encontra-se uma constante preocupação com a formação Inicial e Continuada dos profissionais que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que estes acompanhem as mudanças de paradigma que a sociedade impõe diariamente, diminuindo da maneira mais significativa os níveis de exclusão dessa modalidade. O conhecimento prévio dos aspectos sócio-históricos e econômico-culturais que rodeiam tanto essa modalidade de ensino, quanto os sujeitos que dela participam tem que ter suas especificidades garantidas, pois não é mais cabível, que a formação para se atuar na EJA seja a mesma da escola regular.

A alguns anos, pesquisas sobre formação continuada de professores, seus saberes práticos e acadêmicos vem, mostrando que essa formação é uma ação processual permanente de difícil compreensão e precisa ser acompanhada em toda seu trajeto na profissão docente. E para isso, a valorização do professor juntamente com o cumprimento das políticas de formação permanente devem ser garantidos para o desenvolvimento do professor tanto no que se refere ao pessoal quanto ao profissional.

A necessidade de compreender como esse caminho vem sendo percorrido, articulado, que posição e percepção esses educadores estão assumindo diante da sua formação continuada nessa nova proposta da Secretaria de Educação de Catu. Para Imbernóm (2010), os professores são como “sujeitos da sua própria formação deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros” (2010, p.78).

Daí a necessidade de se reforçar nas formações de educadores uma prática pedagógica centrada na compreensão, na ética, na cidadania e no respeito à pessoa e aos saberes que a cotidianidade lhe proporciona. Os docentes da EJA que assim atuam nos seus espaços formativos, valorizando a trajetória sócio histórica e cultural de cada discente podem contribuir para que os jovens e adultos não desistam, por maiores que sejam os obstáculos encontrados no retorno ao ambiente escolar.

Tardif (2011, p.10) afirma que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão (...)”. Ele reconhece que a formação docente específica para a EJA é ainda principiante no Brasil, e isso só acontecerá na prática do



cotidiano com o excesso de saberes dos professores-pesquisadores e que nesse sentido, há uma separação patente entre o mundo acadêmico e o da escola, o que faz com que o conhecimento gerado nas pesquisas conduzidas pelos professores na escola não seja respeitado e/ou considerado pelos pesquisadores acadêmicos quase sempre. Tardif (2011, p.11) afirma também que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Ele prossegue dizendo que:

[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente. (TARDIF, 2011, p. 11)

Sendo assim, a formação continuada possibilita a criação de novas formas de encarar as situações que se constituem em entraves para a realização dos objetivos propostos, isto também envolve, tanto as expectativas dos docentes como as dos educandos e o contexto social, bem como o da escola, com seus imbricamentos e reflexos sobre a formação de cada pessoa, e também há as escolhas e opções feitas pelos docentes no cotidiano escolar que afetam substancialmente a vida dos educandos, bem como suas chances e oportunidades, além de implicarem para a justiça e igualdade sociais.

### **Entendendo sobre o juvenil na EJA**

As grandes modificações que vem passando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil nos últimos tempos, vem transformando também com a crescente presença dos adolescentes nas suas turmas. Essa juvenilização dos seus discentes, sinaliza para algumas particularidades na metodologia e novas propostas formativas que viabilizem a sua inserção e permanência na EJA. Carrano sinaliza para o desconforto para alguns,

[...] para além da dimensão quantitativa expressa pela presença cada vez mais significativa desses jovens, parece haver certo ar de perplexidade – e, em alguns casos de incômodo revelado – frente a sujeitos que emitem sinais pouco compreensíveis e parecem habitar mundos culturais reconhecidos por alguns professores como social e culturalmente pouco produtivos para o desafio da escolarização. (2007, p. 1)

O sistema escolar encontra-se ainda muito deficiente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, e a grande repetência e evasão nas turmas do Fundamental vem intensificando a juvenilização nessa modalidade, justamente pela defasagem da idade série, levando esses educandos, muitos dos quais sem motivação retornarem a



instituição quando sente a necessidade da certificação para ingressar no mercado de trabalho. A educação precária e sem qualidade cooperam para que o fracasso escolar, repetência e evasão ocorram, fazendo com que os jovens abandonem a escola regular, mudando para as turmas Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Carrano:

Para enfrentar o desafio disso que temos chamado de "juvenilização da EJA", deveríamos caminhar para a produção de espaços escolares culturalmente significativos para uma multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas. (2007, p. 2)

Os jovens, principalmente os das classes de baixa renda, estão chegando ao mundo do trabalho cada vez mais novo e isso vem gerando uma enorme quantidade de adolescentes nas turmas, fazendo com que novos programas de Educação sejam implementados para receber essa demanda, já que as exigências na contemporânea são cada vez mais velozes e diferenciadas. Para Carrano, “os baixos níveis de renda e capacidade de consumo redundam na busca do trabalho como condição de sobrevivência e satisfação de necessidades materiais e simbólicas para a maioria dos jovens.” (2007, p. 5) Com isso a volta aos bancos escolares se faz necessário.

Os ajustes na educação dessa modalidade são imprescindíveis, tendo em vista, que essas turmas tem necessidades singulares e o permanecer desses adolescentes muitas vezes invisíveis dentro da Educação de Jovens e Adultos dificultam a permanência, levando os docentes a desafios cada vez maiores nas formas metodológicas aplicáveis na sala de aula pela diversidade característica da juventude.

Aprovamos o que Carrano fala quando esse afirma,

[...]que a escola sinaliza dificuldades de lidar com a diversidade que caracteriza esta juventude, sendo a homogeneidade muito mais desejável à cultura escolar do que a noção de heterogeneidade quer seja ela de faixa etária, de gênero, de classe, de cultura regional ou étnica. (2000, p. 16)

Os obstáculos no acesso e permanência desses alunos juvenis na escola é ainda maior pelo tipo de conteúdo curricular que engessam, desinteressantes e formais para as particularidades que envolvem o pensar do jovens.

Carrano enfatiza que:

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as



escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar. (2007, p.6).

Com isso, o contexto com essa forte presença dos adolescentes nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, vem produzindo uma quantidade enorme de problemas nos últimos anos, muitos desses conflitos em decorrência da insatisfação dos professores. São desafios metodológicos e comportamentais que merecem um olhar das políticas públicas nessa direção da juvenilização. A partir desse contexto, o confronto entre os sujeitos envolvidos vem dificultando o entendimento sobre a juventude, e principalmente a compreensão do processo de aprendizagem e práticas pedagógicas.

### **A EJA Juvenil no município de Catu-BA**

Com essa preocupação e visão de gestão na Educação a Secretaria de Educação vem investindo de forma significativa na Educação de Jovens e Adultos no município de Catu, cidade do interior da Bahia por perceber a grande procura da juventude no ingresso nessa modalidade, e para não excluir esses discentes do processo. Com esse entendimento e buscando trabalhar com os jovens é que, em 2013, a Secretaria de Educação de Catu-BA começou a trabalhar com uma nova proposta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), chamada de Tempo Formativo Juvenil(TFJ)<sup>1</sup>. O modelo foi elaborado para ser trabalhado na rede Estadual da Bahia, e na época não foi colocado em prática. O município pediu autorização para implantar essa nova proposta dentro da modalidade da EJA na eminência de democratização e efetividade do processo educacional para esses educandos, sendo este o pioneiro no atendimento aos jovens com idade série defasado na redondeza.

Essa proposta tem por objetivo tornar a educação e o aprendizado, algo o mais próximo possível da realidade desses jovens alunos de 14 a 17 anos e, assim, diminuir a taxa de evasão escolar na rede municipal de educação. E ela está pautada na Resolução CNE/CEB Nº 3 de 15 de junho de 2010:

Art. 5º... II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à

<sup>1</sup>TFJ Nova proposta que atende o juvenil com idade série defasado, na Educação de Jovens e Adultos, alunos de 14 a 17 anos no turno diurno desde 2013. Ela está pautada na Resolução CNE/CEB, n. 3 de 15 de junho de 2010.



vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.

Como garantia, esse currículo traz uma pedagogia crítica que considera a educação como dever político, como espaço e tempo propício a emancipação dos educandos juvenis e à formação da consciência crítico-reflexiva e autônoma. Para tanto, o acesso ao Conhecimento, à Riqueza Cultural, à Diversidade e à Consciência Corporal devem ser asseguradas aos educandos(as) juvenis. São sujeitos juvenis meninos e meninas que lutam pela sobrevivência na Cidade ou no Campo.

Nas observações feita na instituição pesquisada, observa-se ainda, os muitos obstáculos que são estabelecidos por ela e pelos educadores, por não aceitarem as especificidades e singularidades desses discentes, ao não autorizarem as culturas juvenis que quase sempre transpõem os portões da instituição. Isso acaba dificultando o diálogo entre o aluno e a escola, e não ajuda a construir a identidade desses sujeitos. Carrano afirma:

As expressões juvenis estão voltadas para a coesão de seus grupos de referência – aquilo que chamamos por vezes de referências tribais, códigos, emblemas, valores e representações que dão sentido ao pertencimento a grupos. A relação dos jovens com seus grupos de referência provoca choques com os valores das instituições (especialmente a escola e a família.) (2007, p.7)

A juventude procura mudar a escola a partir de modelos significativos para eles, e de preferência que eles sejam eles mesmos. Isso é observado nas suas posturas, formas de vestir, agir e o tratamento que dá ao outro, nesse caso aos colegas e aos profissionais da escola. Essas atitudes e gestos, na sua grande maioria não são aceitas pela instituição e pelos educadores. Com isso, o que podemos ver no ambiente escolar são conflitos em que elas não estão preparadas para agir para contornar a situação. A combinação entre as partes é sempre complexa e por muitas vezes acaba não ocorrendo. No ponto de vista deste autor, a instituição escolar apesar de ser um local onde o sujeito muitas vezes gostar de estar, até agora não reconhece as culturas juvenis como aquilo que pode incluir e transformar.

Dayrell chama a atenção para os prováveis fracassos escolares entre os discentes juvenis, os docentes, os alunos e as suas famílias. Para a escola e seus professores, o problema está com esses jovens, a sua individualidade, irresponsabilidade e segundo eles, a falta de interesse nos estudos. Para o juvenil, a escola se exhibe de maneira bem



distante do que para eles é relevante e, para completar os profissionais são na maioria das vezes inaptos, sem interesse e não se interessam com suas formações.

Nesse sentido, Dayrell diz que:

[...] a sala de aula também torna-se um espaço onde é visível a tensão entre o ser jovem e o ser aluno. Nela ocorre uma complexa trama de relações de alianças e conflitos entre alunos e entre estes e os professores, com imposições de normas e estratégias individuais e coletivas de transgressão. Nesse cotidiano, o jovem aluno vivencia a ambigüidade entre seguir as regras escolares e cumprir as demandas exigidas pelos docentes, orientadas pela visão do “bom aluno”, e, ao mesmo tempo, afirmar a subjetividade juvenil por meio de interações, posturas e valores que orientam a ação do seu grupo. (2007, p. 1121)

Ele ainda procura compreender que não se pode culpar os envolvidos nesse processo, que no caso é o jovem e professor. O que se precisa fazer é compreender o contexto social no qual os sujeitos estão envolvidos e a cultura em que esse jovem faz parte, indo atrás das práticas educacionais que se adequem a esta nova realidade.

A juventude se define por sua condição de entrada em relação à sociedade onde se inscreve, ou seja, pela “emancipação” parcial do campo de sociabilidade da família e pelas buscas de inscrição ou mesmo de constituição de outros grupos, espaços, instituições de produção de sociabilidade. A afirmação dessa condição, porém, não define a condição de ser jovem, pois em sociedades com agudas desigualdades, como a do Brasil, as possibilidades de inscrição dos grupos juvenis em espaços ou instituições que favoreçam a socialização encontram-se desigualmente dispostas para os diferentes grupos sociais.

Buscando criar espaços de reflexão para atuar com esses jovens é que surgir a necessidade de observar a formação dos professores que atuam nessa modalidade, constituindo-os como um grupo de pesquisa-formação, no qual procurou-se dar voz aos professores do TFJ, de forma que eles pudessem compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como educador.

### **O desafio de compreender a significativa presença do juvenil nas turmas da EJA**

A compreensão que se tem na Educação de Jovens e Adultos é que é um direito assegurado para todos aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar ou concluir os seus estudos na idade apropriada, sendo, portanto, um dever do Estado, como prevê a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96 na oferta desta modalidade de ensino.



Partindo desse entendimento, a preocupação que vem tomando uma proporção maior é com a formação do jovem, seu lugar na sociedade e sua preparação para o trabalho vêm ganhando destaque na última década. Sob o discurso de garantia do direito do jovem a uma política educacional atrelada à proposta de empregabilidade, parte significativa das medidas adotadas teve o intuito de favorecer o atendimento do jovem em programas de educação à distância, formação profissional e empreendedorismo, sendo, portanto dirigidos ao jovem trabalhador.

Abordar esse grande fenômeno que vem acontecendo em todo o território que é a juvenilização na EJA, como aspecto de fundamental importância no atual campo dessa modalidade de ensino. Já que a “invasão” dessa faixa etária na EJA vem crescendo a cada ano. A escolha do estudo da formação dos educadores que atuam nessas turmas da EJA deve-se à experiência nessa modalidade desde, 2002 vivida durante a prática docente e agora como coordenadora específica dessas turmas do Tempo Formativo Juvenil de uma das autoras que levou para ser pesquisado no mestrado, e por observar o desconforto dos educadores. Para isso, Carrano explica como esse problema vem à tona:

Parto do princípio de que muitos dos problemas que os educadores enfrentam nas muitas salas de aula e espaços escolares deste país com os jovens alunos têm origem em incompreensões sobre os contextos não escolares, os cotidianos e os históricos mais amplos em que esses estão imersos. (2007, p. 3)

A juvenilização é um fenômeno crescente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos - EJA e as políticas públicas voltadas para ela, no Brasil vem legitimando-se como uma tendência latino-americana que tem o intuito de oportunizar a reinserção de adolescentes e jovens excluídos do sistema educativo, seja para favorecer a aceleração dos estudos, promover oportunidades de atualização, qualificação e desenvolvimento social (DI PIERRO, 2008).

A partir dos estudos pesquisados, observa-se que há muito pouca produção de trabalhos que buscam relacionar entre as experiências vividas pelos docentes e o campo do ordenamento legal e das políticas públicas que tratam desse fenômeno. Refletir a juvenilização na EJA, apontando os motivos pelos quais tantos jovens optam por ingressar nessa modalidade e apresentar as políticas públicas que retratam esse fenômeno, analisando as singularidades e especificidades das histórias dos docentes que trabalham com esses sujeitos.



A presença significativa de jovens e mais ainda dos adolescentes, é o resultado de uma migração do ensino regular para o ensino da EJA que o município de Catu resolveu regulamentar. Por muito tempo, a EJA foi desenhada só como Educação de Adultos, objetivando principalmente a alfabetização e a própria escolarização dessas pessoas. Há alguns anos o que se vem observando é a juvenilização nessa modalidade.

Assim, a EJA passou a alargar seu campo de análise, considerando os novos perfis dos alunos. Além disso, as faixas etárias, as necessidades, as potencialidades e as expectativas em relação à vida dos novos alunos vêm sendo repaginada para se levar em consideração o atendimento pleno dos adolescentes, jovens e adultos que buscam seus direitos em educação, sendo dessa forma entendido como um meio para se chegar a um equilíbrio entre a aprendizagem e o trabalho, bem como ao exercício de uma cidadania ativa e emancipadora.

Com o grande destaque dado aos jovens nas políticas públicas de EJA, pois a demanda no país dessa juventude cresceu muito nos últimos anos, Haddad (2007), evidenciou que a focalização de ações específicas para esse grupo etário não é recente, pois diversos estudos, entre os anos de 1986 e 1998, já indicavam o aumento no atendimento dessa população, mas sem que houvesse um entendimento das relações existentes entre a demanda e os resultados do ensino fundamental e médio diurno, bem como as mudanças no mundo do trabalho e no cotidiano das famílias, principalmente no meio urbano. Também o que se pretende nesse trabalho é saber como os jovens se tornaram prioridade governamental com relação às iniciativas de EJA adotadas no Brasil durante esses últimos anos em detrimento de ações voltadas ao atendimento de adultos e idosos.

O ideário da educação e aprendizagem ao longo da vida na EJA envolve um processo de desenvolvimento social, de direito à cidadania dos sujeitos dessa modalidade, com a visão na construção de uma sociedade mais justa e sustentável, daí, a preocupação na maneira que estão sendo formados esses jovens. E que vem se concretizando no Brasil, por meio de parcerias com a sociedade civil, e também ocorrendo um processo de descentralização das ações envolvendo os governos locais (estados e municípios) são os programas destinados ao jovem.

E com esses programas a escola precisa criar um ambiente onde o sujeito aprenda não só pela transmissão ordenada dos livros didáticos, mas também pelas



experiências da vida cotidiana, por meio de pesquisas, análise, reflexão de sua condição e troca de ideias em que possa refletir sobre a condição do outro, propiciando aos jovens uma análise crítica da estrutura social, administrativa e política, desenvolvendo uma postura ética, fundada em valores dignos de um cidadão comprometido com os problemas sociais vigentes em sua realidade.

Portanto, essa prática pode alcançar o desenvolvimento da pessoa integrada e completa, fortalecendo a postura de cada um e a consciência do grupo enquanto cidadãos emancipados e críticos, priorizando o respeito por si mesmo e pelos outros.

### **Palavras para continuar**

Com as pressões culturais do mundo contemporâneo, precisamos entender como as marcas deixadas pela crise da identidade moderna estão presentes no âmbito subjetivo de cada um ao narrar sua própria história. Analisar o que os docentes dizem de seus próprios saberes profissionais se torna necessário nesse estudo, pelo interesse de saber como eles integram esses saberes as suas práticas, os produzem, transformam e os ressignificam na “vida viva” do seu trabalho.

Para compreender os questionamentos feitos por nós no início e a chegada até objetivos, tendo em vista que ainda vivemos de “(in)conclusão porque não entendemos que os projetos tenham fim, uma vez que se desdobram em outras possibilidades, geram novos e constantes desafios sobre as implicações das narrativas no processo de formação e autoformação” (SOUZA, 2006c, p.167). Procurando, assim, empreender o que Morin (2000, p. 19) nos desafia: "reformular nosso pensamento" percebemos nesse trajeto da pesquisa, que ouvir às pessoas – neste caso aos docentes – é de certa forma, subverter uma lógica de pesquisa e que muito diz e pouco escuta, para uma lógica que mais escuta, contempla, compreende e reflete para formar o sujeito que está em processo de formação continuada.

Na posição de escuta-dor-delícia desse amódio<sup>2</sup>, aprendemos com os docentes da rede municipal de Catu-BA, que o conflito e a angústia é o que os faz avançar. Com esse estudo compreendemos melhor suas práticas, vivências de vida e seu fazer pedagógico na escola, as vidas que ali fluem. Dispor-se a praticar uma escuta que, de fato escuta o outro, é como bem ilustra Morin (2000, p.19), um processo de "descoberta de nós mesmos em personagens diferentes de nós".

---

<sup>2</sup> O psicanalista Jacques Lacan cunhou o neologismo “amódio” como síntese dialética entre amor e ódio.



De fato, diante do percurso que nossas vidas vem dando na contemporaneidade e mundo global, ritualizados pelos mais diversos aprendizados, tempos significativos, escritas e escutas sentidas, experiências vividas, convivências saboreadas, leituras, um espaço em que a pesquisa em educação é o dispositivo para sermos um sujeito melhor se faz necessário.

Diante desse percurso, produziu-se tempos significativos, escritas e escutas sentidas, experiências vividas, convivências saboreadas, num espaço em que a pesquisa em educação é um dispositivo fundamental para os processos educacionais. Ao escrever suas narrativas autobiográficas, a partir do percurso de formação, os sujeitos passaram a perceber e compreender mais a sua própria experiência. A narrativa autobiográfica exige um trabalho de análise com os sujeitos implicados, articulado entre o vivido, a trajetória de formação e o conhecimento científico.

## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel. **Formar educadoras e educadores de jovens e adultos**. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006
- BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. (1996)
- \_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF. (1998)
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília. (2000)
- \_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. **Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000**. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000 temas transversais. Brasília: MEC/SEF, (1998)
- \_\_\_\_\_. **LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. (1996). Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 10 março. 2015
- CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: **REVEJ@** - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte. (2007)
- DAYRELL, J.T. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, v.28, n.100. p.1105-1128, out. (2007)
- DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. (2008)



- FREIRE, Paulo. **Educação de Adultos, Hoje: algumas Reflexões**. In: FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, p. 16-17. (2001)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 165 p. (1996)
- \_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler**. 39.ed. São Paulo: ed. Cortez. (2000)
- \_\_\_\_\_. **Professor sim tia não: cartas a quem a quem ousa ensinar**. 5 Ed. Olho d'água. SP. (1994)
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio: Paz e Terra. (2003)
- HADDAD, Sérgio. **Novos caminhos em educação de jovens e adultos**. São Paulo: Global. (2007)
- IMBÉRNON, F. **Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez. (2011)
- \_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.
- JOSSO, M-C. **Experiências de vida e formação**. São Paulo, Cortez, 2010.
- MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.
- PASSEGI, M.C.; BARBOSA, T. M. H. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A.C. V. (Org.). **Histórias de vida e formação de professores**. Rio de Janeiro: Quartet -FAPERJ, 2008. p.147-165.
- \_\_\_\_\_. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. (2006a) p. 203-218
- \_\_\_\_\_. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) **(Auto)biografia: formação, territórios e saberes**. Natal: EDUFRRN, 2008, p. 103-130.
- \_\_\_\_\_. As duas faces do memorial acadêmico. **Odisséia: Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem**, Natal, 2006b.
- PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias. **O método (auto)biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988, p. 63-78.
- SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. - 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, (Estudos em EJA) 296p. (2011)
- SOUZA, Elizeu Clementino. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.) **Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. (2006a) p. 135-149
- \_\_\_\_\_. (Org.). SOUZA, Elizeu Clementino. Formação e pesquisa autobiográfica. **Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino**. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. (2006b) p. 257-268.
- \_\_\_\_\_. **O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores**. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB, 2006c.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes. (2011)