



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA (UNEB)  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC)  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO  
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS  
(MPEJA)**



**NÚBIA SUELI SILVA MACEDO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS**

**SALVADOR**

**2017**

**NÚBIA SUELI SILVA MACEDO**

**A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS FORMATIVOS**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas

Orientadora: Profa. Dra. Graça dos Santos Costa

Coorientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

**SALVADOR**

**2017**

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOI de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p>  <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	 <p>MPEJA</p>
---	---	--

## FOLHA DE APROVAÇÃO

### “A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: Desafios Formativos”

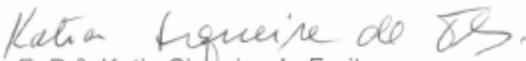
#### NÚBIA SUELI SILVA MACEDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 31 de agosto de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

  
Graça dos Santos Costa  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Pedagogia  
Universitat de Barcelona

  
Prof. Dra. Maria Conceição Alves Ferreira  
Universidade do Estado da Bahia - UNEB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

  
Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

  
Prof. Dr. Katia Siqueira de Freitas  
Universidade Católica do Salvador - UCSAL  
Doutorado em Philosophy  
The Pennsylvania State University

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Macedo, Núbia Sueli Silva.

A formação docente e o fenômeno da juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos / Núbia Sueli Silva Macedo.-- Salvador, 2017.  
137 fls : il.

Orientador: Graça dos Santos Costa Coorientador: José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2017

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Formação docente. 3. Formação-  
Investigação Colaborativa. 4. Juvenilização. I. Costa, Graça dos Santos II.  
Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 371

À minha mãe, D. Judite, minha primeira professora, que mesmo não estando presente fisicamente, será sempre uma luz que guia e ilumina o meu caminho e a minha vida, pelo seu exemplo de mulher, de mãe, de ser humano, no sentido mais amplo da palavra. Sem o seu empenho e esforço, eu não teria chegado até aqui. Obrigada por tudo! Este poema de Drummond representa muito bem o meu sentimento com relação à sua partida tão rápida. Que bom seria se Deus a tivesse feito eterna!!

### **Para Sempre**

Carlos Drummond de Andrade

Por que Deus permite  
Que as mães vão-se embora?  
Mãe não tem limite  
É tempo sem hora  
Luz que não apaga  
Quando sopra o vento  
E chuva desaba  
Veludo escondido  
Na pele enrugada  
Água pura, ar puro  
Puro pensamento  
Morrer acontece  
Com o que é breve e passa  
Sem deixar vestígio  
Mãe, na sua graça  
É eternidade  
Por que Deus se lembra  
- Mistério profundo -  
De tirá-la um dia?  
Fosse eu rei do mundo  
Baixava uma lei:  
Mãe não morre nunca  
Mãe ficará sempre  
Junto de seu filho  
E ele, velho embora  
Será pequenino  
Feito grão de milho

## AGRADECIMENTOS

Deem graças ao Senhor, porque Ele é bom.  
O seu amor dura para sempre!  
Salmos: 136:1

Enfim, chegou o momento de manifestar a minha gratidão, de render graças e reconhecer quem contribuiu para que eu pudesse chegar até aqui. Este momento foi muito esperado por mim. Sei exatamente a quem agradecer.

O primeiro agradecimento a Deus, o Autor da vida, quem me sustenta, me guia e me guarda todos os dias da minha vida. A Ti, seja a honra, a glória e o poder para todo o sempre, amém!

Ao Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos-MPEJA da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela oportunidade de realizar meu sonho.

À professora Dra. Graça Costa, minha orientadora, obrigada pelo cuidado, pelas palavras de incentivo e conforto. Com o tempo fui percebendo a sua generosidade e o quanto você é uma pessoa sensível. Você me emocionou em vários momentos por sua dedicação e amor ao que faz. Nos momentos de tristeza, de choro, de angústia, de saudade, de vontade de desistir e voltar para casa, você me “puxava” de volta, me fazia ver o quanto eu era privilegiada por ter conseguido chegar até ali. Professora Graça, obrigada por tudo!

Ao meu querido mestre, professor Dr. José Jackson Reis dos Santos. Você é um dos culpados por eu ter conseguido chegar até aqui. Sempre tão presente, receptivo e colaborativo. Desde a graduação, sempre me incentivando, sempre juntos. Serei eternamente grata a você!

Aos Professores do MPEJA. Obrigada por dividir os seus conhecimentos comigo.

Aos colegas que se tornaram amigos durante o curso: André, Alene, Ana Amélia, Angélica, Aricelma, Ana Carolina, Cristina, Daniela, Dejiária, Eduardo, Herson, Isaura, Jackeline, José Hélio, Juliana, Lilian, Lucimeire, Madalena, Madry, Naiara, Nara, Nildélia, Sônia, Soraia, Taise, Tandja, Ubiraci, Ubirajara, Welton... Vocês tornaram meus dias mais leves. Estarão para sempre no meu coração.

### **À BANCA DE AVALIAÇÃO:**

Professora Kátia Siqueira: exala inteligência corporal e sinestésica. Elegante nas palavras, no jeito de ser. Obrigada! Suas palavras foram de extrema importância para a conclusão desse trabalho.

Professora Conceição Ferreira: obrigada por abrir um espaço na sua vida nesse seu momento de dor e saudade. Você não imagina o quanto suas palavras foram importantes na condução deste trabalho. Obrigada!

Professor Jackson: Obrigada por exigir sempre mais! Suas palavras tocam meu coração, sempre! Obrigada por abrir as portas da sua casa para os nossos encontros de coorientação!

## DEDICATÓRIA

Dedico todo o meu esforço a estas pessoas:

Aos meus pais, **Seu Armando e Dona Judite** (in memoriam), pelo exemplo de caráter, de vida reta e íntegra. Amo vocês, incondicionalmente.

Ao meu filho **Rafhael Macedo**, presente de Deus na minha vida. Sempre presente, incentivando: Vá e arrase! Foco! Mesmo em momentos de divergências, não nos falta amor. Obrigada por você existir. Eu não consigo imaginar minha vida sem você. Amor além da vida!

Aos meus irmãos, Lecinho, Galdino, Gil, Armandinho e Maurício, em especial, à minha irmã **Claudiana**, que se fez presente durante o tempo vivido em Salvador. Obrigada por tudo! Eu amo você.

Ao meu cunhado **Tom Brandão** por ser tão paciente nas idas e vindas à rodoviária e, apenas uma vez, ao aeroporto (risos), para me buscar, cheia de malas.

À **Carol Cardoso**, minha norinha, tão doce, incentivadora e cuidadosa. Amo você!

Às minhas sobrinhas: Fernanda, Mônica, Mayara, Flávia, Júlia, Maria Clara, Laís, Amanda, Nicole, Luiza, Rebeca, Catarina, Liz e Laura. Torço para que lutem sempre por seus direitos;

Aos meus sobrinhos: Murillo, Guilherme, Arthur, Davi, Enzo, Guilherme e Joaquim, com muito amor;

Aos meus queridos amigos Gera Sousa e Dih Melo. Sem vocês, tudo teria sido mais difícil: Ah, se eu não tivesse o amor de vocês, o que seria de mim, baby? Obrigada!

Às amigas dos “idos 80”, Nájla, Avanete, Gleude, Gorette, Marla, Norminha, Mira, pelo companheirismo de sempre!

A todos da Escola Municipal das Flores! Obrigada!!

Aos professores da EJA da Escola Municipal das Flores: o meu mais profundo agradecimento.

Aos alunos da EJA desta escola e de outras tantas. Que sigam e consigam vencer todos os obstáculos da vida.

A todos que passaram pela minha vida, contribuindo, direta ou indiretamente para a minha formação pessoal, profissional e acadêmica, meu mais profundo agradecimento.

## **Epitáfio –Titãs**

Devia ter amado mais  
Ter chorado mais  
Ter visto o sol nascer  
Devia ter arriscado mais e até errado mais  
Ter feito o que eu queria fazer  
Queria ter aceitado as pessoas como elas são  
Cada um sabe a alegria e a dor que traz no coração  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar...  
Devia ter complicado menos, trabalhado menos  
Ter visto o Sol se pôr  
Devia ter me importado menos com problemas pequenos  
Ter morrido de amor  
Queria ter aceitado a vida como ela é  
A cada um cabe alegrias e a tristeza que vier  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar distraído  
O acaso vai me proteger  
Enquanto eu andar...  
Devia ter complicado menos, trabalhado menos  
Ter visto o Sol se pôr...

## RESUMO

Inscrevendo-se no campo da formação docente e discutindo o fenômeno da juvenilização na Educação de Jovens e Adultos, a presente pesquisa intitulada “A Formação Docente e o Fenômeno da Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos”, tem como questão central: Quais os desafios formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos para atender ao fenômeno de juvenilização? Com base na referida questão, são objetivos do estudo: a) analisar os desafios formativos dos professores para o trabalho junto aos jovens que frequentam a Educação de Jovens e Adultos; b) construir proposta formativa que considerasse as especificidades da juventude na EJA. De natureza qualitativa, a pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, em uma escola da rede municipal de ensino, no período de 2016/2017, por meio de um estudo exploratório, de enfoque colaborativo, utilizando-se de levantamento bibliográfico, estudo do contexto da escola e escuta dos docentes da EJA. A organização e a análise dos dados foram sistematizadas, tomando como referência o significado de tema e subtema em Paulo Freire. A argumentação teórica está organizada em três etapas: na primeira, buscou-se compreender o processo histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, evidenciando a juvenilização como fenômeno que emerge na contemporaneidade; a segunda etapa focaliza a formação docente e os desafios formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos junto a juventude. A terceira etapa apresenta uma proposta formativa, com enfoque colaborativo, no sentido de contribuir com a formação dos professores para atender tal fenômeno. Os resultados sistematizados revelaram a necessidade de pensar uma formação-investigação colaborativa que atendesse aos desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos, o que significa sair da cultura do isolamento e criar oportunidades de reflexão individual e coletiva sobre a prática pedagógica. Implicaria ainda vencer novos/velhos e complexos desafios: a) entender a escola como espaço formativo de excelência, *lócu* privilegiado de troca de experiências, de estudo sistemático da prática, construção de estratégias didáticas que atendam às especificidades dos alunos e alunas, de estudo do contexto específico e contexto mais amplo; b) pensar as condições de trabalho nos espaços formativos de AC, garantindo o tempo para dedicação aos estudos, além de buscar coletivamente políticas de permanência dos docentes na modalidade da EJA. Conclui-se assim, que a formação-investigação colaborativa proposta neste trabalho torna-se uma oportunidade de desenvolvimento profissional potente para contextualizar o estudo biográfico da trajetória formativa individual dos professores (autobiografias) e a compreensão das diferentes biografias formativas do outro (heterobiografia). Certamente, este trabalho deixa vários desafios, entre

estes, materializar uma proposta formativa que favoreça a compreensão do fenômeno da juvenilização na EJA, tendo como referência uma perspectiva de trabalho colaborativo.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Formação docente. Formação-Investigação Colaborativa. Juvenilização.

## ABSTRACT

In the field of teacher training and in the discussion of the phenomenon of juvenilization in Youth and Adult Education, this research entitled "Teacher Training and the Phenomenon of Youth and Adult Education: Formative Challenges" raises an important question: What are the formative challenges of youth and adult education teachers to comply with the phenomenon of juvenilization? Based on this question, the purposes of this study are: a) to analyze the training challenges of teachers in the work with young people attending youth and adult education; b) to construct a formative proposal that considers the specificities of youth in the EJA. In regard to qualitative nature, the research was developed in the city of Vitória da Conquista - Bahia, Brazil, in a municipal school, in the period of 2016/2017, through an exploratory study, on a collaborative approach, using a bibliographic survey, studying the context of the school and listening to the teachers of the EJA. The organization and analysis of the data were systematized, having as reference the meaning of theme and sub-theme in Paulo Freire. The theoretical framework is organized in three stages: in the first stage, we sought to perceive the historical process of Youth and Adult Education in Brazil, highlighting juvenilization as a phenomenon that emerges in the contemporary world; in the second, it focuses on teacher education and the training challenges of Youth and Adult Education. In the third, it presents a formative proposal, with a collaborative approach, in order to contribute to the training of teachers to comply with this phenomenon. The systematized results presented the need to think of a collaborative research training that would meet the current challenges of Youth and Adult Education, it means leaving the culture of isolation and creating opportunities for individual and collective reflection on pedagogical practice. It would also imply to overcome new/old and complex challenges: a) to understand the school as a formative space of excellence, a privileged place for exchange of experiences, a systematic study of practice, construction of didactic strategies that meet the specificities of students, specific context and broader context; b) to think about the working conditions in the training spaces of AC, guaranteeing the time for dedication to the studies, as well as collectively seeking policies for the permanence of teachers in the EJA modality. We conclude that the collaborative research training proposed in this paper becomes a powerful professional development opportunity to contextualize the biographical study of the individual's training trajectory (autobiographies) and the understanding of the different formative biographies of the other (heterobiography). Certainly, this paper brings out several challenges, among them, materialization of a formative proposal that provides the

understanding of the phenomenon of juvenilization in the EJA, having as reference a perspective of collaborative work.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Teacher training. Collaborative Research Training. Juvenilization.

## RESUMEN

Inscribiéndose en el campo de la formación docente y discutiendo el fenómeno de la juvenilización en la Educación de Jóvenes y Adultos, la presente investigación intitulada “La formación docente y el fenómeno de la juvenilización en la Educación de Jóvenes y Adultos: desafíos formativos”, presenta como cuestión central: ¿Cuáles son los desafíos formativos de los profesores de Educación de Jóvenes y Adultos para atender al fenómeno de juvenilización? Con base en la referida cuestión, son objetivos del estudio: a) analizar los desafíos formativos de los profesores para el trabajo junto a los jóvenes que frecuentan la Educación de Jóvenes y Adultos; b) construir propuesta formativa que considerase las especificidades de la juventud en EJA. De carácter cualitativo, la investigación fue desarrollada en la ciudad de Vitória da Conquista, Bahia, en una escuela de rede municipal de enseñanza, en el período de 2016/2017, por medio de un estudio exploratorio, de enfoque colaborativo, utilizándose de levantamiento bibliográfico, estudio de contexto de la escuela y escucha de los docentes de EJA. La organización y el análisis de los datos fueron sistematizados, tomando como referencia el significado del tema y subtema en Paulo Freire. La argumentación teórica está organizada en tres etapas: en la primera, se buscó comprender el proceso histórico de la Educación de Jóvenes y Adultos en Brasil, evidenciando la juvenilización como fenómeno que emerge en la contemporaneidad; la segunda etapa focaliza la formación docente y los desafíos formativos de los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos junto a la juventud. La tercera etapa presenta una propuesta formativa, con enfoque colaborativo, en el sentido de contribuir con la formación de los profesores para atender dicho fenómeno. Los resultados sistematizados revelaron la necesidad de pensar en una formación-investigación colaborativa que atendiera a los desafíos actuales de la Educación de Jóvenes y Adultos, lo que significa salir de la cultura del aislamiento y crear oportunidades de reflexión individual y colectiva sobre la práctica pedagógica. Implicaría aún vencer nuevos/viejos y desafíos complejos: a) entender a la escuela como espacio formativo de excelencia, *lócu* privilegiado de cambios de experiencias, de estudio sistemático de la práctica, construcción de estrategias didácticas que contemplan a las especificidades de los alumnos y alumnas, de estudio del contexto específico y contexto más extenso; b) pensar las condiciones de trabajo en los espacios formativos de AC, garantizando el tiempo para la dedicación a los estudios, además de buscar colectivamente políticas de permanencia de los docentes en la modalidad de EJA. Se concluye así, que la formación-investigación colaborativa propuesta en este trabajo se torna una oportunidad de desarrollo profesional potente para contextualizar el estudio biográfico de la trayectoria formativa

individual de los profesores (autobiografías) y la comprensión de las diferentes biografías formativas del otro (hetero biografía). De cierto, este trabajo deja varios desafíos, entre estos, materializar una propuesta formativa que favorezca a la comprensión del fenómeno de la juvenalización en EJA, teniendo como referencia una perspectiva de trabajo colaborativo.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Formación docente. Formación-Investigación Colaborativa. Juvenalización.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – Campanhas e Programas para erradicação do analfabetismo no Brasil – 1947-2013 .....	45
<b>Quadro 2</b> – Organização de políticas públicas de juventude no Brasil, a partir de 1990.....	55
<b>Quadro 3</b> – Movimentos sobre a formação docente no Brasil: 1960 – 2000 .....	70
<b>Quadro 4</b> – Pesquisas defendidas no MPEJA no período de 2015 e 2016 .....	81
<b>Quadro 5</b> – Quadro-síntese das características dos partícipes da pesquisa .....	106
<b>Quadro 6</b> – 1ª Oficina Formativa-Investigativa .....	116
<b>Quadro 7</b> – 2ª Oficina Formativa-Investigativa .....	117
<b>Quadro 8</b> – 3ª Oficina Formativa-Investigativa .....	119
<b>Quadro 9</b> – 4ª Oficina Formativa-Investigativa .....	120

## LISTA DE SIGLAS E/OU ABREVIATURAS

AC	Atividade Complementar
Anped	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNJ	Conselho Nacional da Juventude
Confintea	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EPEJA	Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
Fainor	Faculdade Independente do Nordeste
Fasa	Faculdade Santo Agostinho
FEUFF	Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense
FMN	Faculdade Maurício de Nassau
FTC	Faculdade de Tecnologia e Ciências
Fundeb	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
Fundef	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
Gepráxis	Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional
IBCIT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
OMS	Organização Mundial de Saúde
PME	Plano Municipal da Educação
PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNE	Plano Nacional da Educação

Praler	Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita
Progestão	Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares
Proinfantil	Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício da Educação Infantil
Reaja	Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
Sinajuve	Sistema Nacional de Juventude
SMEC	Secretaria Municipal da Educação e Cultura
SMED	Secretaria Municipal da Educação
UCSal	Universidade Católica de Salvador
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Ufba	Universidade Federal da Bahia
Uneb	Universidade do Estado da Bahia
Uned	Universidad Nacional de Educación a Distancia
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIT	Universidade Tiradentes
Unopar	Universidade Norte do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO: ENTRELACANDO PERCURSOS DE VIDA</b> .....	<b>19</b>
<b>1.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: ENTRELACAMENTO PESSOAL</b> .....	<b>23</b>
<b>1.2 SEGUNDA DIMENSÃO: ENTRELACAMENTO PROFISSIONAL</b> .....	<b>24</b>
<b>1.3 TERCEIRA DIMENSÃO: ENTRELACAMENTO ACADÊMICO</b> .....	<b>27</b>
<b>1.4 ABORDAGEM DA PESQUISA</b> .....	<b>29</b>
<b>1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO EM FORMA DE TEMAS E SUBTEMAS</b> .....	<b>34</b>
<b>2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO: OS DESAFIOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA EJA</b> .....	<b>37</b>
<b>2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOTAS INTRODUTÓRIAS</b>	<b>37</b>
<b>2.2 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA: DIFERENTES MODOS DE SER JOVEM</b> .....	<b>49</b>
<b>3 FORMAÇÃO DOCENTE E A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS</b> .....	<b>68</b>
<b>3.1 A DOCÊNCIA NA EJA E OS DESAFIOS FORMATIVOS</b> .....	<b>68</b>
<b>3.2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO</b> .....	<b>75</b>
<b>4 A JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA FORMATIVA-INVESTIGATIVA</b> .....	<b>91</b>
<b>4.1 OFICINAS FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO</b> .....	<b>91</b>
<b>4.2 PESQUISA COLABORATIVA COMO CAMINHO CENTRAL DA PROPOSTA</b> .....	<b>93</b>
<b>4.3 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA COLABORATIVA</b> .....	<b>96</b>
<b>4.4 CARACTERIZANDO O CONTEXTO DA PESQUISA</b> .....	<b>101</b>
<b>4.5 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA</b> .....	<b>104</b>
<b>4.6 OFICINA FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS: DA ESCUTA AO CONFRONTO PARA A PROPOSIÇÃO</b> .....	<b>107</b>
<b>4.7 OFICINAS FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS: PROPOSIÇÃO</b> .....	<b>114</b>
<b>4.8 ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS</b> .....	<b>116</b>
<b>5 PARA PROSEGUIR ADIANTE</b> .....	<b>122</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>127</b>

<b>APÊNDICES .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE) .....</b>	<b>134</b>
<b>APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE .....</b>	<b>137</b>

## 1 INTRODUÇÃO: ENTRELACANDO PERCURSOS DE VIDA

Gosto de ser gente porque, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver comigo mesmo (FREIRE, 1996, p. 53).

Este trabalho parte do pressuposto de que estamos em constante construção. Assim, por meio do texto de Freire, inicio<sup>1</sup> a apresentação desta pesquisa, que abordará sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), professores e alunos jovens, que são afetados por uma sociedade contemporânea, em permanente transformação, que interfere em todos os segmentos, seja no âmbito econômico, social, cultural, político, tecnológico etc. e, conseqüentemente, todo o contexto no qual o homem está inserido. Estas questões estão diretamente ligadas ao nosso tempo, à nossa vida.

Nessa perspectiva, a educação, enquanto processo e, por isso, em constante movimento, não fica isolada dos contextos sociais. Nesse sentido, a escola é uma instituição que influencia e é também influenciada, produz e reproduz, transforma e é transformada pela sociedade. As modificações propostas pela sociedade atual se apresentam sob diferentes aspectos, forçando-nos a repensar atitudes e conceitos, no que se refere à educação em todos os seus processos. Dessa forma, pensar a formação docente no contexto atual, se torna imprescindível para responder aos desafios da educação na contemporaneidade.

Sabemos que a educação se dá em diferentes espaços, formais, não-formais e informais. Conforme destaca Brandão (1994, p. 6): “[...] a educação existe onde não há a escola e por toda parte pode haver redes e estruturas sociais de transferência de saber de uma geração a outra, onde ainda não foi sequer criada a sombra de algum modelo de ensino formal e centralizado.” Ou seja, a educação é historicamente construída, de geração a geração, de acordo com os costumes de determinados lugares, tribos, cultos religiosos, dentre outros. Todavia, ao contrário do que se pensa, nem sempre existiram espaços formais exclusivos para que a educação acontecesse. Estes foram surgindo conforme as exigências de cada sociedade.

No que concerne à EJA, tais mudanças são intensificadas por se tratar de uma modalidade educacional que apresenta uma gama de complexidades que interferem diretamente na sua organização. Dentre tantas, uma tem se destacado, que é o número cada vez maior de jovens ocupando os espaços da EJA. Este é um fenômeno contemporâneo que requer atenção e

---

<sup>1</sup> Neste texto de introdução, em que abordo sobre o meu percurso de vida pessoal, profissional e acadêmica, utilizarei a 1ª pessoa do singular. Todavia, também utilizarei a 1ª pessoa do plural, por entender que esta pesquisa envolve vários sujeitos que contribuíram para a sua realização.

cuidado por se tratar de jovens. Assim, somos desafiados a refletir e pensar mais profundamente sobre a condição desses jovens na atualidade. Ou seja, pensar a juventude é pensar a própria sociedade. Dessa forma, no exercício de tentar compreender esse fenômeno, de certa forma, estamos buscando entender o mundo e as relações que são estabelecidas neste.

Sobre este fenômeno, Oliveira (2016, p. 26) informa que foi a partir da década de 1990 que a busca dos jovens pela EJA teve seu crescimento intensificado. “[...] tal fenômeno vem mostrando a dificuldade destes jovens em romper com padrões cotidianos antes reservados e projetados apenas ao mundo adulto.” A autora ressalta que a escola resiste em reconfigurar estruturas, currículos, dinâmicas e práticas pedagógicas que possam favorecer uma maior aproximação com as culturas juvenis. Por isso, segundo a autora “[...] presenciamos, por parte de muitos jovens, apatias, ausências de envolvimento em atividades, assim como supostas ‘inadequações’ de comportamentos juvenis ante aos formalismos da Educação de Jovens e Adultos.” Assim, é mister que a escola reflita sobre estes jovens e suas culturas, no sentido de romper com os padrões preestabelecidos pelas instituições educacionais e, conseqüentemente, reverberar nos currículos e práticas pedagógicas.

Cabe ressaltar que o desencadeamento de todo esse processo, é também fruto do desenvolvimento econômico e social exacerbado. No contexto contemporâneo, onde as possibilidades de escolhas e vivências se apresentam de forma desigual e diversificada, estes jovens, advindos da pobreza e da exclusão social, encontram-se limitados ao seu acesso a um mundo de probabilidades. Nesse sentido, como bem aborda Oliveira (2016), muitos jovens tornam-se apáticos diante desse contexto. Assim, é preciso que haja uma revisão das estruturas curriculares, ações pedagógicas, no intuito de viabilizar uma educação que promova a aprendizagem desses sujeitos.

O Brasil ainda apresenta altos índices de analfabetismo das pessoas de 15 (quinze) anos de idade ou mais. Este ainda é um fator que provoca debates e preocupações. Pesquisas realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), no período de 2007 a 2014, mostra-nos uma diminuição nos índices. Todavia, as taxas ainda são consideradas altas e há muito a ser feito nesse sentido.

Sobre isso, Di Pierro e Haddad (2015, p. 210) alertam: “[...] As taxas de alfabetização da população brasileira com 15 anos ou mais avançaram apenas três pontos percentuais entre 2004 a 2013, recuando de 88,5% para 91,5%; esse modesto progresso deve-se principalmente à expansão do acesso à escola nas novas gerações.”

Diante desta realidade e da intensa procura dos jovens pelas classes da EJA, um questionamento se faz necessário: por que os jovens estão optando cada vez mais por esta

modalidade educacional? Muitos desses jovens estão em situação de vulnerabilidade, explorados pela pobreza extrema, pelo uso das drogas, pela exploração juvenil, pela violência, etc. Outros, ainda, pela necessidade de compor a renda familiar, deixam o Ensino Fundamental antes de concluí-lo e voltam em busca de alternativas mais viáveis e, há, ainda, a questão da gravidez, fato que colabora para o afastamento de jovens do ensino diurno para cuidar do primeiro filho. “[...] São eles que buscam a EJA, o que demonstra que, apesar dos fracassos, o valor da escola ainda é relevante. As promessas de ascensão social por meio de uma escolaridade longa distanciam-se no horizonte, pois nem a escolaridade, estão consolidadas para essa fração juvenil” (BRASIL, 2011, p. 18).

Nesse contexto, a juvenilização da EJA como fenômeno que emerge das demandas sociais deve ser investigado, para que possamos compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios, impondo-nos a necessidade de maior reflexão sobre estes sujeitos. Nas últimas décadas, movidos pela preocupação com o crescimento do desemprego e da violência entre os jovens, foram implementadas diversas ações, nos diferentes níveis governamentais, e a EJA sempre foi chamada a participar e contribuir com tais ações. Ou seja, a EJA é reconhecida como alternativa viável para minimizar as disparidades que permeiam o seu contexto (LEÃO, 2015).

Assim, este fenômeno é uma realidade que pode ser comprovada em números. Dados da instituição pesquisada apontam que o número de alunos matriculados em 2016 é de 128 (cento e vinte e oito)<sup>2</sup>. Desse total, 86 (oitenta e seis), totalizando um percentual de 67%, tem idade de 15 (quinze) e 24 (vinte e quatro) anos, faixa etária demarcada pela UNESCO como o período da juventude, como abordaremos mais profundamente no segundo capítulo deste trabalho. Em 2017, foram matriculados 102 (cento e dois) alunos nas 03 (três) classes da EJA. Desse total, 66% tem a idade parametrizada pela Unesco como o período da juventude. Tais dados reafirmam a intensa procura dos jovens por esta modalidade educacional.

Dessa forma, para que haja uma maior compreensão da temática da juventude, dialogamos com alguns autores, como: Pais (2003), Sposito (2009), Borghi (2009), Santos (2013), Soares (2013), Brunel (2014), Abramovay (2015), Ferreira (2015), Oliveira (2016), dentre outros, além de resultados de pesquisas localizadas nos seguintes bancos de dados de universidades, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT)<sup>3</sup>.

Sabemos que muitos são os fatores que contribuem para que os jovens procurem esta modalidade educacional, na busca de um processo de escolarização mais rápido, uma vez que

---

<sup>2</sup> Estes números foram fornecidos pela secretaria da escola, 2016.

<sup>3</sup> Sobre tais pesquisas, dialogamos mais detalhadamente no decorrer deste trabalho.

suas trajetórias são marcadas por reprovações e exclusão escolar. Assim, o perfil jovem dos alunos da EJA exige que sejam revistas as suas especificidades e outros componentes curriculares, além de maior preparo da gestão e dos docentes. Muitos conservam o medo do fracasso e outros passam a desacreditar em sua própria capacidade de aprendizagem, ou sentem “vergonha” de estar entre alunos de 11 (onze) a 14 (catorze) anos de idade. Todavia, sabemos que a EJA também não está preparada para recebê-los, o que se configura como uma dupla exclusão (ARROYO, 2013).

Estas inquietações decorrem de muitos fatores. Dentre estes, podemos citar a formação docente que tem sido insuficiente para o trato das especificidades da EJA. Os cursos de formação de docentes não dão conta das peculiaridades desta modalidade educacional. Confirmando esta premissa, estudos contemporâneos, como os de Arroyo (2013), Soares (2008, 2011, 2015), Ventura (2012), Ventura e Bomfim (2016), Nóvoa (1992), dentre outros, apontam lacunas na formação de professores para atuarem na EJA.

Tais questões impulsionaram-me a querer investigar mais profundamente sobre esta modalidade de educação. Dessa forma, o desejo de estudar a formação de professores da EJA para atender ao fenômeno da juvenilização nasceu das minhas inquietudes, preocupações e das experiências vivenciadas em vários momentos e contextos da minha vida. É muito comum ouvir dos professores sobre a dificuldade de lidar com as demandas destes novos sujeitos em sala de aula. Assim, essa pesquisa insere-se no campo das políticas públicas de formação de professores

Sobre isso, Ventura e Bomfim (2016) enfatizam que alguns estudiosos apontam um silêncio em torno desta temática nos cursos de formação em nível superior. Ou seja, a EJA continua ocupando um lugar de baixo destaque, mesmo havendo várias denúncias por parte dos fóruns de EJA<sup>4</sup>, que são espaços de militância em defesa desta modalidade. As autoras reafirmam a existência das lacunas e o fato da não priorização da EJA na universidade. Conforme Ventura e Bomfim (2016, p. 8), “[...] as lacunas existentes na formação inicial para a EJA, estão imbricadas às lacunas na produção científica sobre o tema.”

Na década de 1980, a temática da juventude começa a ganhar maior abrangência com as discussões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e sobre políticas públicas

---

<sup>4</sup>Fóruns de EJA é um movimento nacional com o objetivo de estabelecer uma interlocução com os organismos governamentais, a fim de intervir na elaboração de políticas públicas para a educação de jovens e adultos [...] que articula as instituições envolvidas com a EJA, socializa as iniciativas existentes e intervém na elaboração de políticas e ações voltadas para jovens e adultos. [...] Os Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, que têm sido um espaço de encontros permanentes, constando de ações em parcerias entre os diversos segmentos envolvidos com a educação de jovens e adultos. Nesses encontros se dá a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA. Como os encontros são permanentes, estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, desenvolvem a EJA (SOARES, 2004, p. 26).

pensadas para este segmento da sociedade, por meio de ações governamentais e não governamentais. Todavia, somente a partir dos anos 1990, passou a ter maior visibilidade. Portanto, o fenômeno da juvenilização é uma temática relativamente nova no Brasil. O crescimento das produções acadêmicas sobre a juventude, muitas vezes, está ligado ao protagonismo negativo destes. Por vezes, tais jovens são tratados pela mídia como incômodos, objetos de reportagens negativas e centro das ocorrências policiais, culpados pelas drogas, violência, insegurança urbana, enfim, um problema social. São esses os adolescentes-jovens que incomodam a sociedade, os mesmos que incomodam nas salas de aula. Reconhecê-los será o primeiro passo para entender o mal-estar nas salas de aula, na sociedade e na mídia (ARROYO, 2013).

Nesse sentido, Oliveira (2016, p. 20) nos adverte: “[...] o cenário escolar não comporta mais as invisibilidades e os silenciamentos no que diz respeito à cultura juvenil. A escola é provocada e desafiada a reconhecer e respeitar as culturas juvenis tão latentes no espaço escolar.” Assim, diante das incertezas e fragilidades que permeiam esse contexto, Oliveira (2016, p. 20) enfatiza: “[...] é necessário desconstruir, pluralizar, ressignificar, reinventar identidades, subjetividades, saberes, valores, convicções, horizontes de sentido e nem sempre estas mudanças e aceitações advindas deste novo cenário acontecem sem a ausência de embates no interior da escola.”

Dessa forma, o reconhecimento dos jovens que frequentam a EJA passa por nos reconhecermos como docentes desta modalidade, compreendermos nosso percurso, identificarmos as dificuldades e levantarmos os desafios formativos para a docência em tal modalidade. Por isso, ressalto aqui minha implicação com a EJA através do entrelaçamento das dimensões pessoal, profissional e acadêmica, como veremos a seguir.

## 1.1 PRIMEIRA DIMENSÃO: ENTRELAÇAMENTO PESSOAL

[...] minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história (FREIRE, 1996, p. 54).

Baseando-me na certeza de que estou inserida no mundo, como sujeito sociohistórico, parto do pressuposto de que a **dimensão pessoal** encontra seu entrelace na minha história, enquanto pessoa que nasceu e viveu no campo, com processo escolar marcado pela descontinuidade, num percurso de idas e vindas entre as primeiras letras ensinadas por minha mãe e a escola, enquanto instituição formal, frequentada, ininterruptamente, somente a partir dos

14 (quatorze) anos de idade. Ao conhecer e vivenciar a realidade dos alunos da EJA, foi possível perceber as semelhanças entre a nossa (minha e de meus irmãos) trajetória de vida e a dos jovens que frequentam esta modalidade educacional. Na sua grande maioria, são jovens do campo, e como bem aborda Arroyo (2015), repetem histórias longas de negação de direitos, as mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. São histórias coletivas de abandono, de direitos negados historicamente.

Assim como a estes, a nós, eu e meus irmãos, também foi negado o direito à educação por muito tempo. Nossos pais, pessoas nascidas e criadas no campo, estudaram somente até a 3ª série do Ensino Primário<sup>5</sup>. Por isso, nossa mãe tinha um desejo muito grande de que estudássemos, pois, segundo ela, os estudos nos proporcionariam um futuro melhor que o deles. E foi impulsionada por este desejo que nos levou a mudar para a cidade, para que pudéssemos regularizar nossa vida escolar e dar início e continuidade aos nossos estudos.

Nesse sentido, a abordagem sobre a juventude não é por acaso. Tal temática faz-me refletir sobre minha experiência enquanto jovem e sobre os caminhos pelos quais andei até aqui. O fato de ser oriunda de uma família camponesa, com uma infância vivida no campo, embora sem privações, me diferencia de muitos desses jovens. Por outro lado, a juventude vivenciada numa pequena cidade do interior da Bahia, equilibrando-me entre cuidar dos irmãos menores e os estudos, me aproxima da realidade dos jovens que frequentam a EJA.

## 1.2 SEGUNDA DIMENSÃO: ENTRELACAMENTO PROFISSIONAL

[...] Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 1996, p. 54).

Esta sensação de inacabamento sempre impulsionou-me a querer ir além, determinada na luta pelos meus sonhos e objetivos. Assim, a **dimensão profissional** está entrelaçada à minha atuação enquanto professora da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, admitida no ano de 1986, atuando em uma escola do campo desta rede educacional, numa classe multisseriada. As condições de trabalho eram muito difíceis. Dessa forma, rememorar este passado faz com que eu repense sobre este período e reflita o quanto a formação de professores é importante para o exercício da docência. Sobre isso, Moita (1992, p. 115) ressalta: “[...] Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um *processo* de

---

<sup>5</sup> O Ensino Primário, atualmente é o Ensino Fundamental I, referente aos anos iniciais (BRASIL, 1996).

formação. O processo em que cada pessoa, permanecendo ela própria e reconhecendo-se a mesma ao longo da sua história, se forma, se transforma, em interação.”

A aprovação para o curso de Pedagogia, em 2002, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), *campus* de Vitória da Conquista, foi a realização de um grande sonho pessoal e profissional. Passei a atuar como professora da EJA durante o curso, agora desafiada a alfabetizar jovens, adultos e idosos, e deparar-me com os desafios de não saber como lidar com as complexidades deste contexto, uma vez que nunca havia me dedicado a estudar sobre este assunto mais profundamente. Sabe-se que o curso de Magistério<sup>6</sup> oferecia pouco ou quase nenhum conhecimento sobre as diversas modalidades educacionais e suas especificidades.

Vale salientar que fiz o curso de Magistério na década de 1980, quando o Brasil ainda vivia a ditadura militar. Esta foi uma década de pressões por eleições. Tais pressões resultaram no movimento de “Diretas Já”, um envolvimento cívico de várias camadas da sociedade, o qual contou com a participação de intelectuais, artistas, pessoas ligadas à igreja, partidos políticos, entre tantas personalidades políticas. No âmbito político, o país estava em efervescência. Nesta década, promulgou-se a Constituição de 1988, materializando-se o fim da ditadura. Todavia, não tenho lembranças de diálogos e discussões sobre tais movimentos em sala de aula.

Após o final do curso, por insistência minha, eu e meus irmãos mais novos nos mudamos para Vitória da Conquista. Aquela cidadezinha não me cabia mais. Como boa pisciana, eu sonhava muito, queria mais, ir além. Porém, tive que adiar os sonhos da faculdade para cuidar da casa e dos irmãos. Depois, trabalhar para ajudar a compor a renda familiar e alcançar minha independência financeira. Assim, só consegui entrar para a faculdade, dezesseis anos depois, já atuando na educação pública.

Durante o curso de graduação, diante do primeiro trabalho que envolvia pesquisa, optei por analisar O currículo no Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos do Programada (Reaja)<sup>7</sup>, proposta da rede municipal de Vitória da Conquista na época. E assim fui buscando compreender esta modalidade educacional. Tomei conhecimento da vasta obra de Paulo Freire, dentre outros autores que se dedicavam a estudar essa temática. E, desde então, enveredei-me pelos caminhos da EJA, buscando compreendê-la por meio de leituras e diálogos com outros sujeitos tão curiosos quanto eu.

---

<sup>6</sup> Ensino Médio (BRASIL, 1996).

<sup>7</sup> O trabalho de conclusão do curso de Pedagogia teve como título O currículo no programa repensando a educação de adolescentes, jovens e adultos, apresentado ao Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), 2006.

Em paralelo ao curso de graduação, assumi a coordenação pedagógica da escola na qual atuava e passei a conviver novamente com os desafios da EJA em outra perspectiva, em 2005 e 2006. O curso de Pedagogia deu-me a oportunidade de cursar uma disciplina específica em EJA, quando nos foi permitido dialogar, refletir e trocar experiências sobre esta modalidade de maneira mais concreta. Os debates eram intensos e aprofundávamos as discussões sobre as tensões entre os diversos sujeitos que compunham esta modalidade educacional. As aulas eram muito empolgantes e sempre muito participativas e propositivas.

Desta disciplina, resultou o meu trabalho de conclusão do curso, em parceria com a colega Marcélia Vaz Santos, que muito contribuiu com seu olhar apurado, dedicação e sensibilidade. Juntas, sob a orientação do professor Dr. José Jackson Reis dos Santos, publicamos nosso trabalho nos anais do II Epeja<sup>8</sup>, I Gepráxis<sup>9</sup>, promovido pela Uesb no ano de 2006. Nesta época, os conhecimentos sobre a concepção freireana foram mais intensificados e tive a oportunidade de trabalhar com os temas geradores, subtemas e rede temática, na perspectiva freireana.

Após a conclusão do curso, em 2006, passei a exercer a função de coordenadora pedagógica na Secretaria Municipal da Educação (Smed), nos anos de 2007 e 2008, quando tive a oportunidade de atuar como professora orientadora de estudos<sup>10</sup> no Programa de Formação Continuada de Professores em Exercício nos anos iniciais do Ensino Fundamental (Pró-Letramento)<sup>11</sup>, um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade da aprendizagem da leitura/escrita e matemática. Concomitante ao Pró-Letramento, em 2008, também atuei como formadora de gestores escolares, no Programa de Capacitação a Distância para Gestores Escolares (Progestão)<sup>12</sup>. Assim, o desejo de atuar na formação dos sujeitos da educação sempre me acompanhou.

Encontrei-me com a EJA novamente atuando como gestora de uma escola na zona urbana de Vitória da Conquista, nos anos de 2012 e 2013. Esta escola localizava-se em um

---

<sup>8</sup> II Seminário de Educação de Pessoas Jovens e Adultas – Uesb.

<sup>9</sup> I Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais – Uesb.

<sup>10</sup> Também chamada de “tutora”.

<sup>11</sup> O Pró-Letramento é um programa de formação continuada de professores para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental. O programa é realizado pelo MEC, em parceria com universidades que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios. Podem participar todos os professores que estão em exercício, nas séries iniciais do ensino fundamental das escolas públicas. Disponível em: <[www.mec.gov.br/pro-letramento](http://www.mec.gov.br/pro-letramento)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

<sup>12</sup> O Progestão é um programa de formação continuada, organizado na modalidade EAD, para atender em serviço, gestores das escolas públicas do país. O programa é uma promoção do Consed e de um grupo de secretarias da educação, com o apoio e cooperação da Uned, Fundação Roberto Marinho e da Fundação Ford. Brasília, Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2001. Disponível em: <[www.mec.gov.br/pro-letramento](http://www.mec.gov.br/pro-letramento)>. Acesso em: 28 abr. 2017.

bairro periférico da cidade e atendia a outras comunidades circunvizinhas. Assim como outras escolas, esta também atendia a alunos de diversos contextos (alunos e pais usuários de drogas lícitas e ilícitas, alunos cumprindo medidas socioeducativas, gravidez não planejada etc.). Por conta disso, era comum a promoção de atividades no sentido de chamar a atenção para estas questões por meio de projetos pedagógicos ou ações que envolviam as famílias e a comunidade escolar. Este também foi um trabalho de muito aprendizado e compromisso, uma vez que eu era moradora desta comunidade e sentia-me implicada em todas as questões que permeavam aquela realidade.

Em 2014, assumi a função de coordenadora pedagógica da EJA, em uma escola localizada no campo. Nesse novo percurso, o meu interesse pela pesquisa foi delineando-se e tomando outros contornos no interior dos diálogos ocorridos durante o exercício desta função. Era inevitável ouvir dos professores depoimentos sobre os desafios para lidar com as especificidades desta modalidade educacional que, nos últimos anos, tem mudado a sua caracterização com a inserção dos jovens cada vez mais precocemente na EJA. Esse fenômeno, que tem sido denominado de juvenilização, rejuvenescimento ou adolescer da EJA, vem se constituindo e se apresentando como um desafio contemporâneo, e será abordado no segundo capítulo deste trabalho.

### 1.3 TERCEIRA DIMENSÃO: ENTRELACEMENTO ACADÊMICO

[...] Histórico-sócio-culturais, homens e mulheres nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio vital, se torna fundante da produção do conhecimento (FREIRE, 1996, p. 55).

A terceira **dimensão** encontra seu entrelace na minha trajetória **acadêmica**. Durante o curso de Pedagogia, apesar de cursar apenas uma disciplina de EJA<sup>13</sup>, especificamente, busquei outros *lôcus* formativos, que contribuíram para a construção do meu trabalho de conclusão do curso. Assim, o interesse pelo estudo desta modalidade surgiu também a partir do contato com a disciplina oferecida no quinto semestre do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), no *campus* de Vitória da Conquista. Além disso, surgiu das dificuldades encontradas no trabalho cotidiano com pessoas em processo de alfabetização, em classes da EJA. Dessa forma, como estudante e professora, tive a oportunidade de refletir sobre a EJA.

---

<sup>13</sup> Comum nos currículos dos cursos de Pedagogia.

Seguindo este itinerário formativo, retorno à academia, como estudante do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)<sup>14</sup>. Este programa oferece três áreas de concentração. Dentre estas, uma denominada de Formação de Professores, que articula os saberes da docência, da pesquisa e da extensão em EJA, suas especificidades, questões interligadas com as competências e habilidades necessárias ao profissional da EJA e as experiências inovadoras que assegurem um desempenho qualificado do profissional e a efetiva qualificação para o mundo do trabalho, possibilitando aos mestrandos dialogar e refletir sobre os processos que envolvem a EJA.

Portanto, o MPEJA tem um papel muito importante na minha vida pessoal e profissional. As minhas inquietações impulsionaram-me a buscar novas alternativas para o campo da EJA a partir das minhas vivências enquanto professora, coordenadora, gestora, atuando em escolas que ofereciam esta modalidade educacional. Nas minhas constantes buscas por um curso que realmente atendesse aos meus anseios, deparei-me com o MPEJA em 2015, sendo aprovada no processo seletivo. Assim, a inserção no curso de Mestrado específico em EJA, além de proporcionar a oportunidade de realização de um sonho, possibilitou-me um maior aprofundamento sobre esta modalidade educacional por meio das disciplinas ministradas, dos diálogos em sala de aula com professores e colegas, congressos, palestras, colóquios, aulas inaugurais, etc, espaços dos quais tive a oportunidade de participar e que contribuíram para a construção e definição do objeto de pesquisa apresentado neste trabalho.

Diante do exposto, considero que as três dimensões abordadas aqui estão intrinsecamente implicadas à formação da minha identidade pessoal e profissional. Assim, penso que a construção do meu itinerário de vida pessoal, profissional e acadêmico ocorreu/ocorre em todos os lugares por onde passei e passo, junto às pessoas com as quais convivo, desde a família, os amigos da infância, adolescência, juventude e vida adulta, aos colegas de curso e de trabalho e alunos e alunas de todas as modalidades nas quais atuei. E, como ser inconcluso que sou, encontro-me em constante construção e reconstrução, ressignificando meu caminho nos percursos vivenciados todos os dias, seja aprendendo ou ensinando.

Esta pesquisa surge, portanto, das minhas inquietações e aproximações para com esta temática, bem como do desejo de conhecer mais profundamente este campo tão diverso e repleto de complexidades que é a EJA. Sua importância está ligada à realização de um sonho que sempre esteve presente no meu percurso de vida e na intenção de fornecer subsídios para

---

<sup>14</sup> Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (Uneb).

os profissionais que atuam nesta modalidade, de modo a gerar conhecimento acerca desse fenômeno da juvenilização e sobre a formação docente dos professores inseridos nesse contexto.

Assim, no sentido de melhor compreender o campo de estudos das políticas de EJA, especificamente, a formação docente, esta pesquisa busca responder à seguinte questão: **Quais os desafios formativos dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos para atender ao fenômeno de juvenilização?** Com base na referida questão, temos como objetivos: a) analisar os desafios formativos dos professores e professoras para atender ao fenômeno de juvenilização da EJA; b) construir proposta formativa para professores e professoras da EJA, levando-se em conta as especificidades da juventude que frequenta esta modalidade educacional, visando contribuir com propostas curriculares adequadas à esta modalidade educativa.

Assim, trataremos a seguir sobre a natureza da pesquisa, e mais detalhadamente, de como o trabalho está organizado.

#### **1.4 ABORDAGEM DA PESQUISA**

A atual sociedade apresenta grandes avanços tecnológicos e científicos, impondo-nos inúmeras situações e fenômenos que têm se destacado como objeto de debates, discussões e pesquisas nos mais variados segmentos. No campo da educação, não tem sido diferente, visto que diversas temáticas voltadas para esta área têm ganhado destaque. Assim, no sentido de acompanhar demandas dessa sociedade, no que se refere ao segmento educacional, a formação docente pode ser um dos meios para efetivar mudanças. Estas devem ocorrer no sentido de contemplar as complexidades apresentadas à educação do século XXI, uma vez que os professores e professoras são os profissionais envolvidos diretamente no processo de formação das novas gerações. Portanto, refletir sobre o sistema educacional vigente tem sido uma constante nas últimas décadas.

Por outro lado, as transformações impostas por esta sociedade afetam também a forma de se realizar pesquisas em educação. Estudos atuais apontam para a necessidade de abordagens metodológicas que levem em consideração os sujeitos e suas atividades cotidianas, aproximando-se da vida do profissional da educação, em todos os âmbitos da sua atuação, no sentido de contribuir com o seu trabalho. Assim, por ser uma atividade humana e social, a pesquisa não está desvinculada da vida do pesquisador, trazendo consigo valores, preferências, interesses e princípios que o orientam em todos os seus contextos (ANDRÉ; LUDKE, 2015).

Nesse sentido, os pressupostos que conduzem este pensamento vão também orientar a abordagem da pesquisa, não havendo separação entre o pesquisador e o seu objeto de estudo; ou seja, há entre ambos uma implicação que conduzirá todo o processo investigativo. Assim, os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu ambiente natural. Conforme Lüdke e André (2015, p. 12), essa abordagem, “[...] supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada.” Nesse sentido, visa à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado, considerando que todos os dados da realidade são importantes e devem ser examinados.

A pesquisa qualitativa defende a ideia de que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa-nos mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los, explicá-los. Assim, essa perspectiva de pesquisa busca entender como o ser humano se relaciona com as coisas, a natureza e a vida. É com essa preocupação que temos tratado da importância da pesquisa qualitativa em educação, das suas contribuições para o processo educacional, enquanto tarefa filosófica para os pesquisadores da área (LUDKE; ANDRÉ, 2015). Dessa forma, é importante compreender a pesquisa como um processo de construção de conhecimentos para o entendimento de uma situação, isto é, de conhecimentos que nos auxiliem na interpretação da realidade vivida. Isso significa que a pesquisa em educação, de caráter qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

Portanto, cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro do contexto social, inserido em uma realidade histórica que sofre uma série de determinações. Nesse sentido, a educação, enquanto processo, nos coloca diante de situações desafiadoras, uma vez que exige um contexto de maior interação entre formação e ação. Assim, é fundamental a incorporação da reflexão ou da investigação crítico-reflexiva, levando-se em conta que este é o processo pelo qual qualquer profissional, em especial o educador, ativa habilidades, à medida que confronta e potencializa intercâmbios, ações e reações, crenças e valores que são confirmados ou rejeitados, corrigidos, replanejados e refeitos em diálogos sociais.

Para André (2012), a abordagem qualitativa ganhou popularidade entre pesquisadores da educação na década de 1980, época em que surgem muitas publicações sobre esta temática. Ainda nesta mesma época, não havia uma definição sobre o seu conceito. Para alguns estudiosos, trata-se de uma pesquisa fenomenológica; outros a definem como sinônimo de

etnografia. E para outros, é do tipo *guarda-chuva*, ou seja, pode incluir outros estudos, como os clínicos, por exemplo.

De acordo com Lüdke e André (2015), a pesquisa de abordagem qualitativa apresenta algumas características: a) o ambiente natural é sua fonte direta de dados e o pesquisador seu principal instrumento; b) os dados coletados são descritivos; c) a preocupação é com o processo e não com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial por parte do pesquisador; e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo. Tais características não significam dizer que o trabalho de pesquisa seja algo fácil e simples. É primordial que haja uma rigorosidade e atenção especial aos diversos procedimentos e escolhas feitas para viabilização e confiabilidade da pesquisa (LUDKE; ANDRÉ, 2015).

Portanto, a escolha pela abordagem qualitativa se deu por entendermos que a produção do conhecimento não é neutra, individual, mas coletiva; não é linear, mas fluida e é historicamente, inseparável do homem e de sua produção material. No contexto do presente trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo exploratória, com enfoque colaborativo.

De acordo com Gil (2016, p. 27), “[...] a pesquisa exploratória tem por finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.” Gil (2016) ressalta que a pesquisa exploratória consiste na primeira etapa da pesquisa em si, para preparação e produção do texto. Destina-se à caracterização do problema, permitindo ao pesquisador classificar e definir o tipo de problema, de forma ampla, colaborando para a formulação da hipótese ou solução do mesmo, podendo, portanto, ser elaborada a partir do levantamento bibliográfico. Ou seja, tem o objetivo de proporcionar maior familiaridade com o problema estudado, para explicitá-lo melhor.

Nesse sentido, entendendo o contexto desta pesquisa sob o ponto de vista estrutural e organizacional. Buscamos aqui evidenciar, esclarecer e propor novos desafios a partir de um levantamento acerca das temáticas Formação Docente e Juvenilização da EJA, o que justifica a opção por esta modalidade de pesquisa. Assim, no sentido de ampliar os conhecimentos sobre o fenômeno da juvenilização da EJA, foi realizado um levantamento de pesquisas que abordam sobre esta temática para uma maior compreensão desta na literatura. Tal pesquisa mostrou-nos que este é um fenômeno que tem se constituído e se intensificado ao longo das últimas décadas, ressaltando a necessidade de um olhar mais apurado na direção desses jovens e dos professores que atuam junto a estes.

Na mesma perspectiva, desenvolvemos um levantamento dos trabalhos de conclusão de curso referentes aos anos de 2015 e 2016 no banco de dados do MPEJA, buscando identificar o que as pesquisas atuais dizem a respeito das políticas de formação de professores da EJA para atender às especificidades desta modalidade. Dentre as pesquisas encontradas, apenas uma trata sobre a juventude (OLIVEIRA, 2016), mais especificamente sobre o currículo e as culturas juvenis. Sobre esta pesquisa, o assunto será abordado no primeiro capítulo (segundo tema).

Como já foi evidenciado, esta pesquisa nasceu das minhas inquietações referentes à EJA. Esta temática sempre permeou o meu contexto, seja como jovem com vida escolar marcada pela descontinuidade, seja como profissional da educação, atuando como docente, coordenadora e gestora, em contato direto com todos os desafios impostos a este contexto.

Assim, essas questões me motivaram a buscar maiores informações acerca dessa modalidade educacional, levando-me a enveredar pelo caminho da pesquisa, no sentido de aprofundar os conhecimentos preexistentes e novos conhecimentos teóricos que pudessem responder às questões que tanto me inquietavam.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa exploratória, no sentido de levantar os trabalhos que abordam acerca da formação docente e também sobre o fenômeno da juvenilização da EJA. Por meio desse levantamento das pesquisas e da realidade apresentada pelas vivências na escola, nos propusemos a elaborar uma proposta formativa no sentido de atender às especificidades desta modalidade educacional, colaborativamente. Nesse sentido, a abordagem colaborativa tem se apresentado como uma proposta que busca relacionar pesquisa e ensino no processo da formação docente. Estudos de Ibiapina (2016), Santos (2011), Desgagné (2007) e Freitas (2014) exemplificam percursos investigativos e formativos em torno do quais a pesquisa colaborativa tem sido considerada como mediadora na construção e reconstrução de conhecimentos.

Este tipo de abordagem se estabelece mediante uma parceria entre os sujeitos envolvidos em torno de um objetivo comum. Nesta abordagem, o pesquisador desempenha dois papéis distintos, que se complementam entre si: o de pesquisador e o de formador. Pesquisadores e docentes podem aliar-se no processo de construção de saberes, proporcionando a interconexão entre esses mundos (IBIAPINA, 2016).

Nessa perspectiva, a organização das informações foi construída a partir da análise temática, baseando-nos na concepção do educador Paulo Freire. Para Freire (1987), a construção do conhecimento implica a relação dialógica, a comunicação e o debate que alimentam a produção dos sentidos; cria e recria saberes a partir de interações e complementação dos sentidos já constituídos. Neste contexto, busca a superação da condição

de opressão, que deve ser mediatizada pelo diálogo e pela problematização de situações do cotidiano.

No que diz respeito aos temas geradores, as contribuições freireanas concebem a sua construção e definição como um processo dinâmico, coletivo, que envolve todos os sujeitos da comunidade educativa. É um processo pedagógico a partir de um contexto significativo, visando ao horizonte da investigação e da aprendizagem, numa perspectiva transformadora. Freire (1987) defende uma concepção de educação voltada para a realidade, para o que é significativo, integrador, construído no cotidiano escolar. Dessa forma, investigar o tema gerador é investigar o pensar dos homens quanto à realidade, é investigar seu atuar sobre esta, que é sua práxis; ou seja, é a reflexão-ação dos homens para a transformação do mundo.

Para Freire (1987, p. 94-95): “[...] os temas se encontram, envolvidos e envolvendo as situações-limites. Enquanto não são percebidos dessa forma, não se dão em termos autênticos ou críticos.” Entende-se por situações-limites, nesse contexto, os desafios enfrentados pelos professores e professoras para lidar com as especificidades da EJA – neste trabalho, o fenômeno da juvenilização. Assim, a investigação dos temas perpassou pela busca de situações significativas. Considerando o grupo envolvido, as temáticas evidenciadas levaram em consideração os desafios enfrentados pelos(as) professores(as).

A análise temática, por sua vez, permite que todos(as) trabalhem de forma colaborativa na construção de conhecimentos gestados em ciclos de ação-reflexão. Tem como ponto de partida a prática concreta dos partícipes da pesquisa e questões que, conforme estes, se constituem como seus maiores desafios. Assim, esta metodologia se apoia na epistemologia dialética, na qual a realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. Ao pesquisar colaborativamente, tem-se a intenção de produzir conhecimentos que possam contribuir para a transformação da realidade investigada e para o avanço do campo de estudos a ela relacionado, concomitantemente ao desenvolvimento de um processo crítico e colaborativo de educação.

Conforme Freire (1987, p. 88): “[...] O que se pretende investigar, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores.” O tema gerador, enquanto proposta metodológica, nos instiga a refletir sobre a concepção inspirada e fundamentada no educador Paulo Freire, o qual, através de sua obra, nos faz repensar a educação por um viés emancipatório.

Dessa forma, as informações construídas no percurso deste trabalho começaram desde as minhas inquietações, meus anseios e pelo desejo de estudar tais temáticas, passando pela

observação e escuta da realidade da instituição pesquisada, configurando-se, assim, a entrada no campo empírico da pesquisa. Nesse sentido, já inserida no Programa de Mestrado Profissional em EJA, diante da realidade vivenciada, o levantamento de informações sobre a formação docente e sobre o fenômeno da juvenilização se fez necessário, uma vez que era comum ouvir sobre as dificuldades em lidar com os jovens na sala de aula.

Assim, as professoras<sup>15</sup> da EJA aderiram à pesquisa por entenderem ser relevante para o contexto no qual encontravam-se inseridas. Dessa forma, foi realizado um encontro para a apresentação da pesquisa ainda em andamento. Neste encontro, os temas foram surgindo nas falas, nas expressões e nos silêncios das professoras. Para estas, era um tema novo, relevante e um dos maiores desafios enfrentados por elas na atualidade, uma vez que, segundo estas, tal tema nunca havia sido abordado em cursos oferecidos durante os seus percursos formativos. Diante disso, a necessidade de sistematizar uma proposta formativa-investigativa que pudesse contribuir com a formação das professoras da EJA foi se desvelando e se concretizando, como veremos adiante.

Assim, o presente trabalho está organizado em três capítulos que também denominamos de temas, acompanhados de introdução e de considerações finais, que serão descritos a seguir:

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO EM FORMA DE TEMAS E SUBTEMAS

A introdução, como primeiro tema, foi nomeado de *Entrelaçando percursos de vida*, apresenta a **dimensão pessoal**, quando abordamos o contexto da pesquisadora, enquanto pessoa que teve um processo escolar pautado na descontinuidade, na negação do direito à educação, em vista de ser nascida e criada no campo. A **dimensão profissional** ressalta a experiência da pesquisadora, permeada por diversas idas e vindas entre escola de zona rural e urbana, classe multisseriada, turmas de EJA e funções de gestão, coordenação pedagógica em escolas e Secretaria Municipal da Educação. A **dimensão acadêmica** trata da inserção da autora na academia, após o curso de Magistério, para cursar Pedagogia na Uesb, o que a impulsionou e motivou a conhecer cada vez mais sobre esta temática de estudo. Dessa forma, a construção do objeto a ser pesquisado foi delineando-se no meu percurso de vida, demarcando, assim, o lugar de onde falo, o meu perfil e as influências das experiências vivenciadas para a minha formação enquanto docente, implicando-me cada vez mais com esta temática. Este texto ainda trata sobre

---

<sup>15</sup> Até então, eram apenas mulheres.

a abordagem da pesquisa, enfatizando a importância da pesquisa qualitativa em estudos voltados para o âmbito educacional. Aborda também sobre como este trabalho está organizado.

O primeiro capítulo, também chamado de segundo tema, intitulado *Educação de Jovens e Adultos e o Fenômeno de Juvenilização: desafios formativos*, aborda sobre as complexidades que envolvem a EJA e apresenta o seu contexto numa breve abordagem histórica, ressaltando questões no âmbito legal e conceitual, focalizando o olhar sobre as políticas públicas implementadas a partir da década de 1990. Neste capítulo abordamos também sobre o fenômeno da juvenilização, ressaltando as políticas sobre a juventude no Brasil, ao tempo em que analisamos o que diz a literatura a respeito deste fenômeno contemporâneo. Para tanto, embasamos nossos estudos em autores como Pais (2003), Carrano (2007), Sposito (2009), Santos (2013), Brunel (2014), Carvalho (2015), Dayrell (2015), Ferreira (2015) Oliveira (2016) e outros.

O segundo capítulo (ou terceiro tema) foi nomeado de *Formação docente e a juvenilização da EJA: Desafios e perspectivas formativas* e aborda sobre a formação docente e as perspectivas para o atendimento ao fenômeno da juvenilização da EJA, evidenciando esta diversidade, conceituando e destacando as suas especificidades, bem como os desafios para a organização do trabalho pedagógico. Apresenta os desafios formativos, assim como as perspectivas para a formação de professores(as) no contexto contemporâneo, apresentando as lacunas da formação docente nesta modalidade educacional. Autores como Soares (2008), Soares (2011), Ventura (2012), Arroyo (2013), Soares (2015), Ventura e Bomfim (2016), entre outros, apontam tais lacunas em seus estudos. Nesse contexto, foi possível perceber que as políticas para a Educação de Jovens e Adultos apresentam quase nenhuma preocupação com a formação dos professores e professoras. Apesar do reconhecimento da EJA pela LDB nº 9.394/96 como uma modalidade da Educação Básica, as exigências em torno da formação docente precisam avançar, pois nem mesmo a referida lei deixa claros os aspectos necessários para a formação do profissional que atua na EJA.

O terceiro capítulo (quarto tema), que é intitulado de *Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos: Uma proposta formativa-investigativa*, evidencia a construção de uma proposta formativa com enfoque colaborativo, que visa a refletir sobre temáticas que fazem parte do contexto da EJA, envolvendo os jovens, no sentido de subsidiar o trabalho dos professores e professoras. Após acompanhar a realidade junto aos professores da EJA de uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista, foi possível confirmar as lacunas apresentadas por vários autores no que concerne à formação docente. Esta experiência mostrou-nos que existem muitas dificuldades, desafios e também aspectos significativos no processo de

vivência na EJA. Esta modalidade ainda se configura como algo questionável, tanto por parte dos estudantes quanto dos professores e professoras, posto que não tem sido fácil dinamizar o trabalho na sala de aula, cotidianamente. Assim, a proposição apresentada neste trabalho tem como objetivo atuar na formação dos professores e professoras, no sentido de atender às especificidades da juventude na EJA, visando a reflexão acerca do fenômeno da juvenilização por meio de oficinas formativas-investigativas. O presente capítulo também atende à demanda solicitada pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em EJA (MPEJA), no que diz respeito à elaboração de um produto final. Para a elaboração desta proposta, nos apoiamos em autores como Freire (1987; 1996), Santos (2011; 2014), Ibiapina (2016), Dos Santos Costa (2009; 2012; 2016) e outros.

As considerações finais denominamos de *Para prosseguir adiante*, por entender que a pesquisa não se finda. Assim, retomamos a questão e os objetivos da pesquisa em relação aos resultados alcançados e as potencialidades de uma proposta formativa, baseando-nos na pesquisa colaborativa para o trabalho com a juvenilização da EJA.

Consideramos importante destacar que, desde o início deste trabalho, foram muitas idas e vindas, angústias e incertezas, para, enfim, chegar à conclusão desta dissertação. Neste processo, foram feitas escolhas, recortes, análises e ressignificações. Refizemos o percurso, sem perder de vista o objeto central da pesquisa. E, assim, novos itinerários foram traçados e percorridos para a composição deste trabalho. Portanto, esperamos que os resultados deste trabalho possibilitem a reflexão sobre a formação docente de professores da EJA, no sentido de atender ao fenômeno de juvenilização, a partir da análise dos seus desafios formativos.

## **2 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO: OS DESAFIOS FORMATIVOS DOS PROFESSORES DA EJA**

Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 1996, p. 54).

Neste capítulo, apresentamos uma breve abordagem sobre o contexto histórico da EJA, precedida da ideia de educação num âmbito mais global, além do cenário social, político e econômico no qual essa modalidade se encontra. Assim, discorreremos sobre conceitos em nível geral e, em especial, o que significa a EJA no Brasil, no campo dos direitos e das políticas públicas, focalizando, em especial, o período de 1990 até os dias atuais. Dessa forma, realizar uma pesquisa que tem como temática a formação docente e o fenômeno da juvenilização da EJA requer uma análise dos diversos contextos históricos pelos quais a EJA tem passado no decorrer do tempo.

### **2.1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOTAS INTRODUTÓRIAS**

Conforme Kruppa (1994), diferentemente de outros animais, o homem desenvolve suas capacidades ao longo da vida por meio das relações que estabelece com outros homens. Para Kruppa (1994, p. 26), “[...] A educação está ligada diretamente a esta capacidade de aprender e de ensinar, transmitindo, mas também produzindo e modificando os conhecimentos e a cultura.” Todavia, este processo não acontece da mesma maneira em todas as sociedades. Conforme sua evolução, o homem foi criando instituições, construindo formas de educação e de saber, em diferentes espaços e tempos, ao longo da história da humanidade, surgindo, assim, as escolas.

Para Brandão (1994), ninguém escapa da educação, pois, em todos os lugares em que o homem se encontra, a educação se dá, seja para aprender, ensinar, aprender-e-ensinar. A vida, segundo ele, é ‘misturada’ com a educação, podendo existir em toda parte, como resultado da ação de todo o meio sociocultural sobre os seus participantes, ou seja, o exercício de viver e conviver educa. Nesse processo, a escola é um dos lugares, um dos momentos no qual a educação também acontece.

Como ratifica “[...] a educação diz respeito à existência humana em toda a sua duração e em Vieira Pinto (1991, p. 29): todos os seus aspectos. É um processo pelo qual a sociedade se forma e atua sobre o desenvolvimento do ser humano, integrando-o na sociedade.”

Sendo o homem um ser que se humaniza e se forma em processos continuados de aprendizagem nos múltiplos espaços sociais com os quais interage – mundo do trabalho, família, movimentos sociais, religiosos, entre outros, não podemos negar aos jovens, adultos e idosos o direito à educação, visto não haver uma idade apropriada para aprender; ao contrário, todos possuímos uma condição de aprendizes por toda a vida.

Nessa dimensão, a EJA (UNESCO, 1999, p. 19-20),

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas "adultas" pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionadas para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. [...] inclui a educação formal, a educação não formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos [...] é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

Assim, uma breve abordagem sobre a EJA se faz necessária para maior compreensão do contexto da implementação de programas e projetos por parte do Estado e da Sociedade Civil organizada, uma vez que a reconstrução histórica e analítica oferece-nos elementos que demonstram as variações ocorridas na oferta da educação destinada aos que não tiveram oportunidades de acesso ao que lhes era de direito ou aos que tiveram de forma precária. É necessário considerar que o processo de constituição dessa modalidade educacional passou por momentos de avanços e retrocessos.

Durante muito tempo, esta modalidade foi vista apenas como alfabetização de adultos. Para uma maior reflexão sobre a história da EJA no Brasil, é preciso levar em consideração os diversos momentos políticos, econômicos, sociais e culturais pelos quais o país passou ao longo da constituição da história. O fato é que, para a legitimação da EJA, foram travadas muitas lutas. Lutas que continuam até os dias atuais.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a Educação de Adultos (EA),<sup>16</sup> aparece no cenário brasileiro pela primeira vez no período Colonial, com a chegada dos jesuítas. Nesse momento, havia o intuito de viabilizar a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo aos indígenas adultos e mais tarde aos negros escravizados com o propósito de inculcar valores morais a esses povos no sentido de catequizá-los. Esse desafio educacional torna-se ainda maior quando se pensa que o acesso à cultura letrada não significa, em qualquer hipótese, ignorar a

---

<sup>16</sup> Apesar de sempre existirem jovens nas classes da EA, era usado o termo Educação de Adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

cultura e os saberes que os jovens, adultos e idosos trazem consigo, como fruto de suas vivências.

De acordo com Haddad e Di Pierro (2000, p. 108-109), no Brasil Colônia, grande parte da população brasileira não sabia ler nem escrever, inclusive a elite:

No período colonial os religiosos exerciam sua ação educativa missionária em grande parte da colônia. Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Conforme Haddad e Di Pierro (2000), no período Imperial (1822-1899), após a expulsão dos jesuítas, a educação de adolescentes e adultos se inseriu no processo de institucionalização do ensino através das iniciativas de aberturas de escolas noturnas. Nesse período, a educação escolar passa a ser entendida como necessária para a reorganização da sociedade brasileira e, por isso, deveria atingir toda a população, inclusive a pobre e analfabeta, a fim de torná-la apta a votar.

As mudanças ocorridas no período Republicano (1899-1930) foram insignificantes, permanecendo a relação entre a Educação de Adultos e a filantropia, assim como a ideia da pessoa analfabeta ser considerada incapaz e improdutiva, até entrar em cena a preocupação com os altos índices de analfabetismo do país.

Uma análise mais precisa da história da ação educativa para jovens e adultos no Brasil mostra-nos que não houve nenhuma política voltada para essa parcela da sociedade antes de 1930-1940. Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a EJA se inicia junto ao processo de colonização, com os jesuítas. Este período foi marcado pelo aparecimento e pela expansão do ensino supletivo<sup>17</sup> organizado com grande abrangência no que tange à alfabetização de adultos no país. É importante destacar algumas iniciativas governamentais, como a Campanha Nacional

---

<sup>17</sup> Quanto à questão da idade mínima para matrícula nos cursos de Educação de Jovens e Adultos e realização de exames, o Parecer nº 23/2008, com base no documento do professor Jamil Cury, faz um alerta no que diz respeito aos “exames supletivos”, considerados como de “massa”, que se diferenciam da avaliação no âmbito da EJA: eles “devem ser cuidadosamente controlados a fim de não se perderem sob padrões inaceitáveis”. O CNE relembra as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, em que a idade inicial para matrícula nos cursos de EJA é a partir de 15 anos para o ensino fundamental e a partir de 18 anos para o ensino médio, em consonância com a disposição da LDB, que aponta essas mesmas idades mínimas para a realização dos exames ditos supletivos. E segundo argumentos que considera relevantes para tratar a matéria idade, o novo Parecer promove a alteração da idade mínima para início dos cursos de EJA para 18 anos, tanto no ensino fundamental como no ensino médio, e solicita ao Ministério da Educação que envie projeto de lei para o Legislativo, preconizando a mesma alteração na LDB, da idade para os exames ditos supletivos. Os argumentos passam pela alegação de juvenalização da EJA, o que evitaria, no entender do CNE, uma “migração perversa” do ensino sequencial regular para a EJA e a compatibilização do conceito de jovem entre a LDB e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 2010).

de Alfabetização (CNA), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), o primeiro Congresso Nacional de Educação de Adultos (CNEA) e o Seminário Interamericano de Educação de Adultos.

Nas décadas de 1950-1960, observou-se um avanço significativo no que diz respeito à organização e à concepção da EJA no país. Surge um novo referencial teórico-metodológico, viabilizado a partir da concepção do educador Paulo Freire e de suas ideias em movimentos, como: Movimentos da Cultura Popular (MCP), o Movimento de Educação de Base (MEB), Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), entre outros, disseminando uma nova forma de educação emancipatória. Essa nova concepção foi interrompida no período do regime militar. O pensamento e a proposta de Freire foram suprimidos e uma nova campanha foi realizada a partir do ideário autoritário: o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que foi criado em 1967 com o propósito de erradicar o analfabetismo<sup>18</sup> no Brasil. A EJA deveria seguir as propostas da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 5.692/71.

Haddad e Di Pierro (2000), ao avaliarem o Mobral enquanto política educacional, apontam seu caráter conservador. Instituído pela Lei n. 5.379/1967, no final da década de 1960, tinha como objetivo preencher os espaços deixados pelos movimentos de cultura popular, reprimidos pelo então governo ditatorial. O Mobral aparecia como promessa de alfabetizar as pessoas que não sabiam ler e escrever em dez anos.

Os anos de 1970 se destacam pelo controle autoritário do Estado. O analfabetismo foi classificado como vergonha nacional pelo presidente do Brasil nesse período. Tal governo chegou imposto, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade. As argumentações de caráter pedagógico não se faziam necessárias. Havia dinheiro, controle dos meios de comunicação, silêncio nas oposições, intensa campanha de mídia. Nesse período, o Mobral cresceu intensamente. No final desta década, os objetivos do Mobral passam por modificações que ampliam sua atuação, numa tentativa de mantê-lo vivo. Por meio da consolidação da Lei 5692/71, o Ensino Supletivo é regulamentado. Assim, este programa marca esta década (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Na década de 1980, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação Educar, que visava fomentar programas destinados àqueles que não tiveram acesso à escola ou dela foram

---

<sup>18</sup> A concepção, na melhor das hipóteses, ingênua do analfabetismo o encara ora como “erva daninha” – daí a expressão corrente “erradicação do analfabetismo” -, ora como uma “enfermidade” que passa de um a outro, quase por contágio, ora como uma “chaga” deprimente a ser “curada” e cujos índices, estampadas nas estatísticas de organismos internacionais, dizem mal dos níveis de “civilização” de certas sociedades. Mais ainda, o analfabetismo aparece também, nesta visão ingênua ou astuta, como a manifestação da “incapacidade” do povo, de sua “pouca inteligência”, de sua “proverbial preguiça” (FREIRE, 1981, p. 11).

excluídos. Era vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e atuava na supervisão e apoio financeiro dos programas de EJA vinculadas às prefeituras municipais ou às associações da sociedade civil. Nesta década, a Fundação Educar foi extinta pelo governo Fernando Collor de Melo (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Após esse fato, o MEC criou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), que tinha como objetivo mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais (DI PIERRO, 2001).

Conforme Di Pierro (2001, p. 11),

O ano de 1990 foi declarado pela Organização das Nações Unidas como Ano Internacional da Alfabetização. Foi aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, que propunha uma abordagem global do problema educacional no mundo, uma importante ampliação do conceito de educação básica e ações coordenadas em vários níveis. Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jonthien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens e adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais.

Assim, a década de 1990 é, para a EJA, uma década de muita atividade pública e política. O Brasil deflagrou um processo de encontros preparatórios para a formulação de um documento básico a ser encaminhado à V Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia), de 1997, em Hamburgo, na Alemanha. Esses encontros produziram muito mais do que um documento final. Produziram, também, um novo momento para a retomada das discussões acerca da EJA, porque se viabilizou, pela convocatória, o (re)encontro de educadores, instituições e entidades governamentais e não governamentais, para colocar em cena o tema.

Foram organizados, a partir daí, em caráter permanente, alguns fóruns estaduais, com a finalidade de articular experiências, pessoas e condições para manter acesa a chama das discussões sobre o tema, oferecendo resistência organizada aos processos de desmantelamento da EJA e propostas para encaminhamento de questões na área (PAIVA, 1999). A partir daí, os fóruns de EJA passaram a exercer um papel preponderante no processo de construção dessa modalidade educacional. Representam um importante espaço de diálogo, reivindicações, proposições e trocas de experiências, ou seja, um movimento que tem contribuído para a organização da EJA no Brasil. Para França e Cearon (2012, p. 65): “[...] os Fóruns destacaram-se com uma participação ativa no cenário nacional da EJA.” “[...] todos os Estados do Brasil, bem como o Distrito Federal, têm o Fórum de EJA organizado, conseguindo acompanhar com força o movimento internacional e nacional em favor da EJA.”

Na contramão desse movimento, no início dos anos de 1990, no governo Fernando Collor de Mello (1990/1992), a educação de adultos começou a perder espaço nas ações governamentais. A Fundação Educar foi extinta, em 1990, deixando um espaço vazio em termos de políticas para a EJA. A extinção da referida Fundação fez parte de uma série de ações do governo Collor, com o intuito de enxugar a máquina administrativa, promovendo cortes de subsídios estatais, controle da inflação e confisco de recursos financeiros do setor privado (HADDAD; DI PIERRO 2000). Assim, com extinção da Fundação Educar ocorre a descentralização política da EJA, transferindo a responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização aos municípios.

De acordo com Di Pierro (2015, p. 199):

No Brasil, o reconhecimento do direito dos jovens e adultos à educação foi consequência do processo de democratização na transição dos anos 1980 e 1990, após 20 anos de ditadura militar, que produziu em 1988 uma Constituição avançada na garantia dos direitos sociais. Como em outras partes do mundo, a realização desses direitos foi limitada pelas políticas de ajuste macroeconômico e redefinição do papel do Estado. No Brasil, a mobilização da sociedade civil foi propulsora da conquista de direitos, como o reconhecimento dos jovens e adultos dentre os sujeitos do direito humano à educação, antes restrito às crianças e adolescentes. No plano internacional não foi diferente: encabeçadas pela Organização das Nações Unidas (ONU), as diversas conferências, realizadas a partir dos anos 1990, sobre direitos sociais contaram com a participação ativa da sociedade civil para o reconhecimento de direitos pelos seus governos.

A participação da sociedade civil no processo de reconhecimento da EJA, alavancou o direito dos jovens e adultos à educação. Todavia, conforme Di Pierro (2015), todos os esforços empenhados para colocar a EJA na pauta das agendas governamentais frustraram, devido ao neoliberalismo, que contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, ou seja, no Brasil e no mundo, os avanços relacionados à EJA ainda são considerados tímidos. Todavia, Haddad e Siqueira (2015, p. 89) aponta um pequeno aumento nas taxas de alfabetização da população entre 15 e 24 anos. Em um período de 22 anos (1990-2012), passou de 83%, para 89%. Em relação à alfabetização de adultos (população com 15 anos ou mais), houve um aumento de 76% para 84% no mesmo período.

No campo legal, a EJA passa a ser considerada como modalidade da Educação Básica a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, (LDB) nº 9394/96. Essa mudança significou a reafirmação da sua institucionalização. No entanto, o artigo 38 dessa mesma lei continua a fazer referência aos cursos e exames supletivos, “[...] habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular” (BRASIL, 1996, p. 33). Além disso, a LDB rebaixou a idade de certificação via exame para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos no Ensino Médio. Isso

permitiu a entrada de alunos mais novos na EJA, regulamentada mais tarde pelo Parecer CNE/CEB nº 11/2000.

A LDB/96 ainda traz no Título V, Capítulo II, dois artigos relacionados, especificamente, à EJA, nos quais o Poder Público, por meio dos sistemas de ensino, deverá assegurar gratuidade e continuidade educacionais àqueles que não puderam efetuar os estudos na idade considerada regular. Diferentemente da Lei nº 5.692/71, os exames supletivos de conclusão do Ensino Fundamental serão realizados para maiores de 15 (quinze) anos e os de conclusão do ensino médio, para os maiores de 18 (dezoito) anos.

Segundo Haddad e Siqueira (2015, p. 91), a EJA: “[...] é definida mais que um direito, mas como uma educação que se realiza ao longo da vida, sendo tanto consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.” É sabido que a EJA é composta por pessoas historicamente excluídas, tanto do sistema educacional como dos direitos sociais.

Gadotti (2009, p. 14) corrobora:

A Educação de Adultos é o espaço da diversidade e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes e culturas. Ao lado da diversidade está também a desigualdade que atinge a todos, sobretudo num país injusto como o nosso: negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem-teto, sem-emprego. Das periferias urbanas e dos campos.

Assim, a EJA, como um direito de todos e todas, tem um longo caminho percorrido. Todavia, ainda há muito a ser realizado, seja nas pesquisas, políticas públicas e diretrizes educacionais, formação de professores, etc. Portanto, como um campo aberto, está sujeito a várias participações, exposto a intervenções passageiras, podendo tornar-se um campo de amadores, desprofissionalizado, improvisado, de campanhas emergenciais (ARROYO, 2015).

A história da educação dos adultos tem mostrado que as concepções e propostas dessa modalidade estão intrinsecamente relacionadas ao seu contexto social, político e econômico, seja em nível nacional ou internacional. O direito de jovens e adultos à educação está assegurado no campo da legalidade.

Para Haddad e Siqueira (2015, p. 108):

Ainda que o direito esteja reconhecido, o histórico das políticas para a sua implementação, unido aos fatores de natureza econômica, social e cultural da nossa sociedade, nos fazem indicar que as metas estabelecidas no novo Plano Nacional de Educação dificilmente obterão sucesso. A EJA permanece marginal entre as políticas educacionais, além do seu baixo prestígio junto à sociedade brasileira.

O MEC anunciou, em janeiro de 2003, que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal, criando a secretaria extraordinária de erradicação do analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo Lula. Com o intuito de cumprir essa meta, foi lançado o programa Brasil Alfabetizado, que foi desenvolvido em 2004, em parceria com o Ministério da Educação (MEC). O Programa Brasil Alfabetizado atendeu a 157 municípios em seu primeiro ano.

Sobre isso, Gadotti (2009, p. 11) ressalta:

O direito à educação é reconhecido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade para fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais.” A conquista deste direito depende do acesso generalizado à educação básica, mas o direito à educação não se esgota com o acesso, a permanência e a conclusão desse nível de ensino: ele pressupõe as condições para continuar os estudos em outros níveis.

Em 2010, o Conselho Nacional de Educação (CNE) instituiu Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EaD) (BRASIL, 2010).

Esta resolução mantém:

[...] os princípios, os objetivos e as Diretrizes formulados no Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos e, quanto à Resolução CNE/CEB nº 1/2000, amplia o alcance do disposto no artigo 7º para definir a idade mínima também para a frequência em cursos de EJA, bem como substitui o termo “supletivo” por “EJA”, no *caput* do artigo 8º, que determina idade mínima para o Ensino Médio em EJA, passando os mesmos a terem, respectivamente, a redação constante nos artigos 4º, 5º e 6º desta Resolução. (BRASIL, 2010, p. 1).

Em 2014, é aprovado o novo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos, a contar da publicação da lei, na forma do anexo, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214º da Constituição Federal (BRASIL, 2014). O art. 2º desta lei reforça algumas diretrizes do plano anterior e estabelece outras, como a erradicação do analfabetismo<sup>19</sup>; a universalização do atendimento escolar; valorização dos(as) profissionais da educação; melhoria da qualidade da educação, entre outras diretrizes. A meta 3 do PNE (BRASIL, 2014, p. 53) é: “[...] universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de quinze a

<sup>19</sup> Vide nota de rodapé na página 44 deste trabalho.

dezessete anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para oitenta e cinco por cento.”

De acordo com Di Pierro e Haddad (2015, p. 213),

A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca também a abordagem conferida à EJA no segundo Plano Nacional de Educação (PNE, 2014). O documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência. Duas das 20 metas do PNE referem-se especificamente à EJA: a **meta nove** propõe “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo<sup>20</sup> absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional [...]”; e a **meta 10** “[...] oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de EJA, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional [...]”; desdobrando-se cada uma delas em desafiadoras estratégias de políticas.

A descontinuidade nas propostas e campanhas referentes à EJA sempre foi uma constante. Ao longo da história, as campanhas de alfabetização de jovens e adultos estiveram ligadas à lógica do capital e do mercado. O intuito sempre foi mão de obra barata para atender às demandas impostas pelo processo industrial. Assim, os programas e projetos foram incapazes de acabar com o analfabetismo e a desigualdade social existentes no país, reforçando a fragmentação e a descontinuidade dos programas federais ao longo dos tempos, como fica evidenciado no quadro a seguir:

**Quadro 1** – Campanhas e Programas para erradicação do analfabetismo no Brasil – 1947-2013

PERÍODO	CAMPANHA/PROGRAMA
1947-1950	CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
1952	CNER – Campanha Nacional de Educação Rural
1958-1960	CNEA – Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo
1961	MEB – Movimento de Educação de Base
1964	PNA – Programa Nacional de Alfabetização
1967-1985	Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização
1985-1990	Educar – Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos
1990-1992	PNAC – Programa Nacional de Educação e Cidadania
1997-2002	Alfasol – Programa Alfabetização Solidária
2007	Topa – Programa Todos pela Educação
2003-2013	PBA – Programa Brasil Alfabetizado

Fonte: Elaborado pela autora com base em Haddad e Di Pierro (2000) e Paiva (2015).

<sup>20</sup> Grifo nosso para salientar que já abordamos sobre esse termo anteriormente.

Apesar dos dados do Governo que afirmam a participação e a preocupação deste para com a EJA, bem como o acréscimo e a melhoria da oferta educacional para esses alunos, estudiosos desta área apresentam informações que apontam para outra direção: o total descaso com esta modalidade educacional, como já evidenciamos. Uma prova disso é que, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), em 1996, a EJA não foi contemplada. Tal fundo passou a vigorar, opcionalmente, no ano seguinte, e somente a partir de 1998 entrou em pleno vigor.

Em 2007 foi criada a Lei nº 11.494, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com validade até 2020. A sua criação teve o objetivo de abranger toda a educação básica. Assim, a EJA, como modalidade da educação básica, passa a fazer parte deste fundo. Esta lei trouxe consigo alguns pontos positivos e outros pontos que levam os estudiosos da EJA e os militantes desta área a criticá-la com veemência (CARVALHO, 2011).

De acordo com Di Pierro e Haddad (2015, p. 209),

A inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então. Nos anos subsequentes, as matrículas presenciais da EJA passaram a ser consideradas também nos programas federais de alimentação e transporte escolar, do livro didático e descentralização de recursos para as escolas, melhorando substancialmente as condições de oferta, de ensino-aprendizagem e de permanência dos estudantes na escola.

No que concerne à formação de professores, o Fundeb, em seu Art. 22, preconiza que, pelo menos 60% dos recursos anuais totais do Fundo sejam destinados ao pagamento da remuneração dos profissionais do magistério da educação básica em efetivo exercício na rede pública, não mencionando em nenhum momento a possibilidade de utilização de parte deste percentual para aperfeiçoamento ou formação. Desta forma, despesas realizadas com aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação são compreendidas como manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme expresso no Art. 70 da LDB/1996, não podendo ser mais utilizados recursos da parcela dos 60% do Fundeb.

Ao incluir todas as modalidades que compõem a Educação Básica, o Fundeb acabou beneficiando a EJA, pois esta não era inclusa no fundo anterior, trazendo, assim, um novo ânimo para essa modalidade educacional. Assim, a partir daí, surgia uma garantia de recursos para os municípios ou estados que resolvessem cumprir suas obrigações de manutenção ou

abertura de novos cursos de EJA em todo o país. Um dos objetivos de ambos os fundos (Fundef e Fundeb), era a valorização dos profissionais da educação. Isso se tornaria viável por meio do investimento na formação de professores e professoras de todas as modalidades educacionais.

Todavia, apesar de alguns avanços nesse sentido, ainda há muito a ser feito. A formação docente para as especificidades da EJA continua à margem, reflexo da ausência de políticas e investimentos. Como consequência, dentre outros aspectos, os docentes são os mesmos do ensino diurno, que tentam adaptar e reproduzir, muitas vezes, mesmas metodologias e estratégias de ensino e aprendizagem que estabelecem com crianças. É consenso entre professores que à EJA é oferecido o que sobrou das outras modalidades do diurno. A merenda escolar, na maioria das vezes, não contempla os alunos que saem do trabalho direto para a escola, com fome. Ou seja, a luta pela EJA é de todos e está longe de terminar (DI PIERRO, 2003).

Para Haddad (2000, p. 23),

A educação de jovens e adultos foi vista no decorrer de sua história como uma modalidade que não requer de seus professores, estudo e nem especialização, como um campo eminentemente ligado à boa vontade. Em razão disso, são raros os educadores capacitados na área. Na verdade, parece que continua arraigada a ideia de que qualquer pessoa que saiba ler e escrever pode ensinar jovens e adultos, pois ainda existem educadores leigos que trabalham nessa modalidade de ensino, assim como a ideia de qualquer professor é automaticamente um professor de jovens e adultos. Com esta falsa premissa não tem se levado em conta que para se desenvolva um ensino adequado a esta clientela exige-se formação inicial específica e geral consistente, assim como formação continuada.

É possível notar que a EJA realmente constitui um campo complexo; é um terreno de confrontos que reflete os diversos interesses presentes em nossa sociedade. A formação de professores continua sendo um dos grandes desafios da educação básica no Brasil. Conforme dados do censo escolar de 2009, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa (Inep), eram cerca de 638.800 mil professores que atuavam na Educação Básica Brasileira sem a formação mínima exigida.

Ventura e Bomfim (2016, p. 12-13) defendem:

[...] que uma proposta curricular de formação docente é expressão de relações de hegemonia num dado momento histórico, o que nos ajuda a compreender as lacunas em relação à EJA nas licenciaturas. Paradoxalmente, boa parte da produção atual sobre a EJA pauta-se na potencialidade da modalidade na formação para uma cidadania abstrata, supostamente capaz de atenuar os antagonismos de classe da sociedade capitalista, de superar a tradição histórica da educação compensatória e na visão redutora que aborda a EJA apenas no sentido de reposição de estudos via escolarização. Estas formas de pensar a EJA, na nossa avaliação, concorrem para a produção de ideias que “evadem a compreensão de como a realidade se produz em

todas as suas dimensões (econômica, política, cultural, educacional etc.).” Além disso, secundariza o fato de que o sistema-capital não promoverá a educação que efetivamente interessa aos trabalhadores de forma a concorrer voluntariamente para a corrosão de suas próprias bases.

Com base nesta citação, percebemos que é preciso romper com a ideia de educação compensatória na EJA, ideia esta que vem se perpetuando. Esta modalidade educacional não pode e nem deve restringir-se à compensação da educação básica, não adquirida no passado, para responder às múltiplas necessidades formativas que os indivíduos têm no presente ou terão no futuro. Para que isso não ocorra, é necessário que o educador conheça seus alunos, a fim de conhecer suas demandas, expectativas, vivências, anseios e a diversidade cultural que abriga esta modalidade (FREIRE, 1987).

Os sujeitos da EJA possuem conhecimentos que foram construídos ao longo da sua trajetória de vida, os quais devem ser valorizados. Quando ingressam na escola, cabe ao professor e à professora identificar as capacidades, dificuldades e potencialidades de cada um. A EJA deve ir muito mais além de ensinar a ler e escrever. Assim, compreender as especificidades da EJA pressupõe compreender que, para atendê-las, é necessário que o professor e a professora possuam saberes igualmente específicos. E os sujeitos da prática, por sua vez, devem ser compreendidos como sujeitos sociais, ativos e autônomos. A EJA é um direito inquestionável e, por isso, deveria estar disponível para todos, como prescreve a nossa lei maior, a Constituição Brasileira/1988, que concede ao jovem e ao adulto a possibilidade de cursar o ensino fundamental, conforme consta na Constituição Federal (1988, art. 205): “[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

No entanto, o que se observa é que a EJA ainda se configura como um espaço de lutas e conflitos pelas suas especificidades. Mesmo tendo alguns avanços políticos e pedagógicos, verificam-se ainda, na prática docente, atividades inapropriadas para a EJA e o desconhecimento das instruções normativas de organização dessa modalidade, conforme o Parecer (CNE/CEB 11/2000, p. 58), que recomenda um maior preparo do docente que atua na EJA: “[...] As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais da educação não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA.”

Portanto, mesmo diante desta recomendação, é possível verificar que ainda há um despreparo, um desconhecimento acerca da EJA, e os professores não se sentem seguros para estabelecer um diálogo e uma interação com esses sujeitos, uma vez que, além da formação

para a docência, o professor deve compreender como atender às complexidades e às especificidades da EJA.

O referido parecer ainda enfatiza que a EJA não pode ser considerada como uma reprodução aligeirada do Ensino Fundamental, uma vez que é uma modalidade específica da educação básica, nas etapas do ensino fundamental e médio, constituída de especificidades próprias, devendo portanto, receber atenção adequada, de forma a atender aos princípios propostos na LDB/1996. Todavia, o currículo da EJA não pode ficar aquém das outras modalidades. Nesse sentido, o professor deve considerar a faixa etária dos alunos, suas origens sociais e vivências familiares, seus valores, suas culturas, seus modos de ser e viver e, a partir disso, organizar o seu trabalho no intuito de atender às especificidades de cada um.

No entanto, apesar de alguns avanços pedagógicos, observa-se ainda certa negligência no que se refere ao trabalho nas classes da EJA. É comum notar o desenvolvimento de atividades incoerentes com a realidade desta modalidade educacional e o desconhecimento por parte de gestores e professores acerca desta. A partir das ideias do educador Paulo Freire, surge a necessidade de uma maior preocupação com a educação dos jovens e adultos que frequentam a EJA, e, nesse contexto, a formação dos professores e professoras se torna fundamental no sentido de atender e oferecer uma educação de qualidade a estes sujeitos.

Dessa forma, ainda são muitos os desafios a serem enfrentados. Entre estes, a formação docente dos professores e professoras que atuam nessa modalidade educacional, pois educar jovens e adultos não se limita apenas a apresentar os conteúdos sistematizados pela escola; implica trabalhar valores, respeito à dignidade humana e principalmente reconhecer as diversidades que permeiam o contexto da EJA.

## **2.2 O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO DA EJA: DIFERENTES MODOS DE SER JOVEM**

Como já ficou evidenciado, a complexidade que envolve a EJA, além das questões educacionais, está diretamente ligada à situação de desigualdade socioeconômica em que se encontra grande parte da população brasileira. Sua trajetória é marcada por inúmeras e complexas modificações ao longo dos anos. Dentre tantas, uma tem se destacado desde a década de 1980 e se intensificado a partir da década seguinte, que é a inserção de jovens cada vez mais jovens nesta modalidade. Este fenômeno tem sido denominado de juvenilização da EJA.

Sobre isso, Haddad e Siqueira (2015, p. 99-100) destacam:

Esta situação está cada vez mais desafiando as políticas de EJA em função do crescente envio de jovens, muitos deles analfabetos funcionais, que recém fizeram 15 anos, à essa modalidade por não estarem sendo atendidos no ensino fundamental de forma adequada. A repetência e a evasão ainda são problemas para a permanência do alunado na escola, fazendo com que muitas crianças desistam antes de completar o ensino fundamental. Mais de 1 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola. É esta situação que alimenta a composição do enorme contingente de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola, não consegue se alfabetizar com qualidade para que se mantenha autônomo no uso da escrita e da leitura. Apesar do aumento na oferta de vagas no ensino fundamental regular, e a melhoria na promoção do alunado ao longo das últimas décadas, o atraso acumulado na escolaridade cria uma demanda potencial significativa por políticas de educação de jovens e adultos (EJA).

Nesse sentido, podemos perceber que a entrada desses jovens nas classes da EJA tem gerado conflitos e dificuldades em lidar com esta diversidade na sala de aula, uma vez que a referida modalidade educacional não foi pensada para estes. Por muito tempo, a EJA foi denominada EA e era destinada aos adultos, embora houvesse jovens frequentando as classes desta modalidade. De acordo com Arroyo (2013), já há pesquisas, dissertações e teses que focalizam a cruel realidade desses adolescentes e jovens e o seu contexto, mas o autor considera que poucos resultados dessas pesquisas chegam aos professores e às escolas.

Carvalho (2009, p. 1) reforça esta afirmação e aponta as possíveis causas para o aumento deste fenômeno:

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem passado por profundas modificações ao longo dos tempos, dentre elas, a crescente juvenilização de seu alunado, sinalizando para a necessidade de novas formas de atuação metodológica e de conteúdos com base em necessidades formativas. A inserção do jovem nesta modalidade educacional tem se configurado como um fator desafiador para uma nova forma de fazer a EJA. A juvenilização, intensificada na contemporaneidade, decorre das deficiências do sistema escolar, como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno à escola, entre outras.

Sabemos que a juvenilização das turmas da EJA pode ser consequência de alguns problemas que se arrastam ao longo do tempo na educação brasileira. Como evidencia o texto anterior, são vários os fatores que contribuem para que os jovens busquem a EJA como alternativa viável. Assim, da mesma forma que o encaminhamento dos jovens para a EJA denuncia uma situação de exclusão, reafirma a necessidade de uma abordagem política que atenda aos interesses dos mesmos.

No âmbito nacional, vários estudiosos já se debruçam sobre o tema da juvenilização para uma maior compreensão deste fenômeno. Dentre estes, podemos citar Brunel (2014), que desenvolveu um estudo sobre a trajetória escolar de jovens com idades entre 18 e 29 anos,

intitulado de *Jovens cada vez mais jovens na EJA*, em Porto Alegre. A autora ressalta que o rejuvenescimento da população que frequenta a EJA é um fato que vem progressivamente ocupando a atenção de educadores e pesquisadores. Enfatiza ainda que os estudos sobre esse fenômeno no Brasil iniciaram nos anos de 1990. Segundo a autora, os motivos que fizeram com que esses jovens optassem pela EJA são questões sociais, afetivas e econômicas, fatores determinantes para as dificuldades cognitivas apresentadas pelos alunos.

Santos (2013) realizou um estudo em Cárcere-MT, intitulado *O fenômeno do rejuvenescimento dos sujeitos da EJA e os desafios para a organização do trabalho pedagógico*. Este estudo teve como intenção compreender as diversidades presentes na Educação de Jovens e Adultos a partir do fenômeno de rejuvenescimento de seus sujeitos e de que forma o trabalho pedagógico se organiza para atendimento dessas demandas. Ao final desse estudo, a autora enfatiza que os desafios para os profissionais são muitos e constantes e que é necessário buscar maneiras no sentido de superar os conflitos e atritos geracionais que permeiam este cotidiano.

Abramovay (2015) coordenou um estudo com o título *Juventudes na escola: sentidos e buscas*. Tal estudo teve como objetivo conhecer quem são os jovens que frequentam a escola, buscando identificar o lugar da escola na produção do conhecimento, o clima escolar, as relações com os professores e entre os alunos no horizonte de motivações. A pesquisa aborda sobre os motivos que levam alguns estudantes a permanecerem na escola e outros a abandonarem, traz ainda um debate teórico entre o ser jovem no presente e o processo do vir a ser, por meio da escuta das narrativas e olhares sobre o contexto escolar e o que os jovens pensam em relação às políticas públicas relacionadas à educação.

Oliveira (2015) realizou estudo intitulado *Participação social e política de jovens: Percursos e Experiências Educativas*. Este trabalho teve como objetivo principal compreender as significações que os jovens atribuem à sua participação social e política. Oliveira (2015, p. 7) ressalta:

[...] As reflexões trazidas pelos jovens pesquisados nos revelam também as principais características da participação social e política de jovens na sociedade brasileira contemporânea e os dilemas que se apresentam para eles nos processos de representação em espaços políticos tradicionais/convencionais.

Sposito (2002) também realizou estudo com o título *Juventude e Escolarização (1980-1998)*. Este trabalho exprime os resultados do primeiro balanço sobre o tema Juventude no interior da área da Educação. Os trabalhos pesquisados nesta época foram associados a três

temas: juventude e escola, mundo do trabalho e escola, estudantes universitários. As fontes privilegiadas nesse momento foram as dissertações e teses apresentadas e defendidas nos programas de pós-graduação em Educação, compreendendo um período de 18 anos (1980-1998). Está organizado em capítulos que abordam sobre a juventude em diferentes aspectos, por vários autores. Consiste num amplo mapeamento dos estudos, que permite pensar e abre novas possibilidades para a compreensão da maneira pela qual os indivíduos constroem sua socialização, como os atores se socializam e se constituem como sujeitos, em função das experiências vividas, ampliando o sentido educativo. Entre as principais conclusões desta pesquisa, Sposito (2002, p. 198) aponta:

Os estudos mais recentes reconhecem a possibilidade de que manifestações estudantis, mesmo que não orientadas para a transformação revolucionária da sociedade, podem contribuir para o aprimoramento das relações e instituições democráticas na sociedade brasileira. Esse nos parece um expressivo caminho a percorrer e aprofundar nos estudos sobre a participação política da juventude. Por outro lado, os processos menos institucionalizados que recobrem outros segmentos sociais e situações, ainda que no campo da juventude, merecem um conjunto de estudos de modo a compreender os vários formatos em que a presença pública e política dos jovens deixa de ocorrer ou aparece de modo bastante tímido na sociedade brasileira no final dos anos 90.

Em 2009, Sposito realizou outro estudo denominado de *O Estado da Arte sobre juventude na Pós-Graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999 a 2006)*. Tal estudo tornou-se referência para a produção acadêmica conseguinte em todo o país. Este trabalho está organizado em capítulos e concentra dissertações e teses de mestrado e doutorado, respectivamente. Os capítulos abordam o tema juventude em seus diferentes contextos. Neste estudo, foi observado um discreto crescimento dessa temática na área da Educação, pois, segundo a autora, o tema da juventude ganhou maior visibilidade nas últimas décadas, tendo em vista os debates em torno desta questão. Os jovens alcançaram notoriedade através da implementação de políticas públicas e por conta também do crescimento da violência e das drogas nas páginas policiais.

Segundo Sposito (2009, p. 18), isso não assegura que os jovens façam parte do campo acadêmico: “[...] pois alcançar relevância política e social não oferece garantia para sua legitimidade acadêmica, uma vez que os problemas sociais não são diretamente objeto de investigação científica.”

O estudo realizado por Sposito (2009, p. 32) demonstra a necessidade de uma maior reflexão sobre esta área para a pesquisa de novos temas, ou seja, mostra uma emergência em explorar outras temáticas que envolvem a juventude:

Não obstante a diversidade de olhares, dependentes do peculiar ponto de localização da pesquisa no interior de cada área do conhecimento, verifica-se que o reconhecimento da juventude como categoria analítica começa a se fazer presente no universo empírico que compõe o balanço atual.

Sposito (2000), no artigo intitulado *Juventude, pesquisa e educação*<sup>21</sup>, considerou o tema da juventude como um objeto de estudo ainda pouco consolidado na pesquisa, não obstante sua importância política e social. A autora enfatiza que uma das primeiras questões que se apresenta ao tentar delimitar esse tema é a da própria definição da categoria juventude, considerada por esta como epistemologicamente imprecisa, tornando-se um impasse de difícil resolução. Sposito (2000, p. 2) aponta a necessidade de “[...] reconhecer que a própria definição da categoria juventude encerra um problema sociológico, passível de investigação, na medida em que os critérios que a constituem enquanto sujeitos são históricos e culturais.”

Ferreira (2015) desenvolveu uma pesquisa intitulada *Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens*, que teve como objetivos conhecer melhor quem são esses sujeitos que se inserem na EJA precocemente e apreender as sutilezas dos processos de hierarquização, segregação e reprodução de desigualdades. Ao final deste trabalho, constatou-se que o número de adolescentes matriculados na EJA em Ouro Preto vem aumentando e os motivos pelos quais os jovens procuram a EJA são diversos. Entre eles, vale citar a legislação que fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II, contribuindo para que os adolescentes acima dessa idade não tenham suas matrículas aceitas nesta modalidade educacional; as trajetórias escolares marcadas por reprovações, facilitando o encaminhamento de jovens cada vez mais jovens para a EJA, e o baixo nível de escolaridade dos pais, que dificulta a implementação de práticas de escolarização permanente em seus filhos.

De acordo com Ferreira (2015, p. 101),

[...] pode-se constatar que a legislação fixa a idade máxima para certificação em 15 anos no Ensino Fundamental II, o que contribui para que os adolescentes acima de 15 anos não tenham suas matrículas aceitas nesta modalidade de ensino; as trajetórias escolares, marcadas por reprovações, facilitam o encaminhamento dos jovens cada vez mais jovens para a EJA e o baixo nível de escolaridade dos pais dificulta a implementação de práticas de escolarização permanente dos seus filhos.

---

<sup>21</sup> Este artigo introduz o relatório final da pesquisa financiada pelo INEP: Estado do conhecimento – Juventude, atualmente no prelo para publicação. Foram membros da equipe: Ana Paula Corti, Ana Paula Oliveira Corti, Juarez Dayrell, Maria Carla Corrochano, Maria Cecília Cortez C. de Souza, Marilena Nakano e Paulo Cesar Rodrigues Carrano. Uma primeira versão, a partir de dados preliminares da pesquisa, foi publicada na Revista Brasileira de Educação (SPOSITO, 2000).

No âmbito estadual, alguns estudiosos baianos também buscam compreender o fenômeno da juvenilização. Dentre estes, podemos citar Borghi (2009), que desenvolveu uma pesquisa intitulada *Juventude na EJA: novos sujeitos num velho cenário*. Tal pesquisa buscou compreender os significados produzidos pelos jovens da EJA em relação a sua trajetória escolar e foi realizada em escola pública da cidade do Salvador. Os sujeitos da pesquisa foram jovens de 15 a 24 anos de idade. Borghi (2009, p. 125) ressalta que o trabalho biográfico pode ser um dos caminhos viáveis para a prática pedagógica na EJA, “[...] pois permitirá que os jovens revejam suas histórias escolares e de vida, possibilitando a ressignificação das suas experiências por meio de ambiente de escuta.”

Oliveira (2016) desenvolveu um estudo de caso sobre o *Currículo e Culturas Juvenis no município de Conceição da Feira – Ba*, com o objetivo de compreender as representações sociais dos professores e estudantes sobre juventude e currículo. Após a realização desta pesquisa, Oliveira (2016, p. 8) aponta os resultados:

[...] representações sociais de juventude como construção sócio-cultural que perpassam por um recorte etário, como uma forma de estar/significar o mundo, como um sinônimo de rebeldia e violência e como a cultura da ostentação. Em relação a currículo, as representações sociais sinalizam que o currículo é um documento normatizador no espaço escolar. Evidenciou-se o reconhecimento das diferenças culturais juvenis no currículo escolar como desafio para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Como possibilidade os estudos revelaram a necessidade da escola fomentar no currículo diálogos interculturais para a construção e o reconhecimento das diferentes culturas juvenis.

Soares (2013) realizou estudo no sentido de analisar a relação entre juventude e educação, na perspectiva de estudantes de diferentes gerações, tomando como base o estado da arte sobre o tema juventude na pós-graduação brasileira. A pesquisa foi realizada em uma escola municipal situada em um bairro periférico da cidade de Feira de Santana, Bahia, e teve como título *A relação juventude e educação em diferentes gerações: a perspectiva de estudantes da educação de jovens e adultos de uma escola municipal de Feira de Santana – BA*. Ao final desta pesquisa, os resultados concluíram:

[...] que, embora os jovens contemporâneos tenham a entrada na escola antecipada para a infância, percebeu-se que a defasagem idade/série permanece como um fator marcante nas trajetórias escolares de jovens das classes populares. Identificou-se que, assim como no caso das gerações anteriores os motivos relacionados ao atraso ou à interrupção da trajetória escolar dos jovens estavam associados às dificuldades familiares relacionadas à situação econômica e à consequente necessidade de trabalho precoce, semelhantemente, os jovens da geração contemporânea têm como um grande dificultador para sua permanência na escola a conciliação forçada entre estudos e trabalho; e verificou-se que as questões relacionadas à constituição de família ainda atravessa gerações, colocando-se como impedimento para as jovens mulheres

frequentarem a escola regularmente, embora este se constitua como um fator secundário. Foi possível concluir ainda que as famílias continuam pouco escolarizadas e pouco favorecidas economicamente, o que indica que as desigualdades sociais permanecem como fator relevante na relação dos jovens com a educação (SOARES, 2013, p. 9).

Diante do exposto, podemos perceber que já existem estudos cujos temas giram em torno da juventude. Assim, com o objetivo de ampliar ainda mais os conhecimentos acerca desta temática, foi realizada pesquisa em bancos de dados<sup>22</sup>, no sentido de entender como estão as produções acadêmicas que abordam a temática em questão. Para estas pesquisas, usamos descritores, como juvenilização, juventudes(s), juvenil, rejuvenescimento, todos associados à EJA. Assim, foram encontrados trabalhos que têm como objeto de estudo: juventude e escolarização; juventudes, EJA e relações raciais; juvenilização e racialização nas prisões; identidades juvenis e EJA; rejuvenescimento da EJA; juvenilização da EJA; juventude e escola; trajetória dos jovens na EJA, entre outros. Tais pesquisas, além de outros pontos importantes, reafirmam o caráter urbano, uma vez que não foram encontrados estudos voltados para jovens do campo, comunidades quilombolas e jovens indígenas, por exemplo.

No Brasil, somente nos anos de 1990, a temática da juventude ganha maior abrangência com a discussão do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e de políticas públicas para atender a este segmento da sociedade. Conforme Oliveira (2015), dados oficiais apontam vários processos que demarcaram a organização das políticas públicas de juventude no Brasil, como explicita o quadro a seguir:

**Quadro 2 – Organização de políticas públicas de juventude no Brasil, a partir de 1990**

(continua)

ANO	ORGANIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL
1990	Institui-se o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA
1993	Institui-se a Semana Nacional da Juventude
1995	Acontece o 1º Encontro Nacional de Técnicos em Juventude, realizado pela Fundação Movimento Universitário de Desenvolvimento Econômico e Social (Mudes).
1997	Cria-se uma assessoria específica de juventude vinculada ao gabinete do Ministro da Educação.
1998	Acontece o 1º Festival Nacional de Juventude, em Brasília, promovido pelo governo do Distrito Federal.
2004	Cria-se a Comissão Especial de Políticas Públicas de Juventude, iniciando o debate sobre a constituição do Plano Nacional de Juventude e do Estatuto da Juventude.
2004	Acontece a tramitação da Proposta de Emenda Constitucional (depois convertida em PEC 65), que propunha incluir a palavra “jovem” na Constituição Federal.
2004	Cria-se um grupo interministerial, composto por 19 Ministérios e Secretarias Especiais, com o objetivo de criar bases para a Política Nacional de Juventude e buscar a integração de programas com foco na juventude.

<sup>22</sup> Capes, IBICT, Domínio Público, GT 18 da Anped. A opção por tais *lôcus* de pesquisa se devem ao reconhecimento científico pelos pesquisadores da área de Educação e por que são *lôcus* nos quais a temática juventude encontra-se presente.

(conclusão)

ANO	ORGANIZAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS DE JUVENTUDE NO BRASIL
2005	Cria-se, por medida provisória (Lei 11.129/2005), a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), vinculada à Secretaria Geral da Presidência da República, o Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE) e o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM).
2008	Acontece a 1ª Conferência Nacional de Juventude, com a inclusão da modalidade de conferências livres.
2010	Promulgação da Emenda Constitucional 65, que incluiu a palavra “jovem” no capítulo da Constituição Federal “Da Família, Da Criança, Do Adolescente e Do Idoso.” Essa alteração criou condições para que fossem aprovados os projetos de lei sobre o assunto que tramitam na Câmara dos Deputados, referentes ao Estatuto da Juventude (PL 4.529/2004) e o Sistema Nacional de Juventude.
2011	Realiza-se a 2ª Conferência Nacional de Juventude, com a inclusão da modalidade de conferências livres
2013	Instituição do Estatuto da Juventude e o Sistema Nacional de Juventude – SINAJUVE

Fonte: Elaborado pela autora com base em Oliveira (2015).

Oliveira (2015, p. 59) ressalta que esses processos demarcaram a organização das políticas públicas de juventude no Brasil, desencadeando demandas por reconhecimento e participação:

[...] a demanda por reconhecimento corresponderia à busca de legitimação, no interior do poder público e na sociedade civil, em torno da constituição da juventude como um singular “sujeito de direitos.” Com isso, esses sujeitos demandariam validação de sua diversidade, de suas identidades e causas. A segunda emergência teria a ver com as demandas de participação, que “surgem como condição imprescindível para levar demandas distributivas e de reconhecimento para o espaço público democrático.

No entanto, apesar dos avanços no desvelamento das especificidades e das representações sociais da juventude, ainda não temos na literatura um consenso sobre o seu conceito e faixa etária. Vários conselhos, instituições e organizações que estudam e abordam esta temática diferem quando se trata da definição do conceito e da faixa etária para demarcar o período da juventude.

A Lei nº 12.852, aprovada em 2013, institui o Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). O art. 7º do Estatuto trata do direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso e estabelece a faixa etária do jovem (BRASIL, 2013).

Parágrafo 1º - Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. Parágrafo 2º - Aos adolescentes com idade entre 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos aplica-se a Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990 – Estatuto da Criança e do Adolescente, e, excepcionalmente, este Estatuto, quando não conflitar com as normas de proteção integral do adolescente (BRASIL, 2013, p. 9).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) considera as pessoas de 15 a 19 anos como adolescentes jovens e pessoas de 20 a 24 anos como adultos jovens. Já a UNESCO utiliza a faixa etária de 15 a 24 anos para demarcar o período da juventude. Assim, compreende-se o jovem como um vir a ser, referente ao ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos, quando acontecem importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, as culturas, as etnias, as classes sociais e o gênero, etc. (UNESCO, 2004).

Já a Lei nº 8.069 de 1990 dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu art. 2º, estabelece a faixa etária da criança e do adolescente:

Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 (doze) anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre 12 (doze) e 18 (dezoito) anos de idade.  
Parágrafo único - Nos casos expressos em lei aplica-se excepcionalmente este Estatuto às pessoas entre 18 (dezoito) e 21 (vinte e um) anos de idade (BRASIL, 1990, p. 11).

De acordo com a legislação brasileira, podem ser considerados jovens os adolescentes-jovens (entre 15 e 18 anos), os jovens-jovens (com idade entre os 19 e 24 anos) e os jovens adultos (faixa-etária dos 25 aos 29 anos). A Unesco (2004, p. 23) ressalta: “[...] O termo juventude refere-se ao período do ciclo da vida em que as pessoas passam da infância à condição de adultos.” Neste período podem ocorrer importantes mudanças biológicas, psicológicas, sociais e culturais, que variam segundo as sociedades, culturas, etnias, classes sociais e o gênero.

Assim, no âmbito das discussões acadêmicas sobre a juventude, evidencia-se a dificuldade de uma definição precisa para esta categoria. Diversos estudos e pesquisas no Brasil apontam para o intenso envolvimento dos jovens em situações de violência, de desemprego e uso de drogas. Como aponta Sposito (2009), os jovens entram na pauta das políticas públicas como parte da questão social e do crescimento da violência no país.

Brunel (2014), sensibilizada com a procura de jovens cada vez mais jovens pela EJA, buscou, em seu estudo intitulado *Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos*, refletir sobre este novo perfil do aluno desta modalidade educacional. A autora ressalta que estes jovens chegam à escola desmotivados, desencantados, com histórico de repetência e evasão escolar. Enfatiza que, no seu contato com os jovens, ficou explícito que estes buscam uma identidade, o reconhecimento social, um lugar na sociedade e consideram a EJA uma opção atraente, ou seja, uma oportunidade de conclusão dos seus estudos.

Diante disso, à escola cabe o papel de abordar temas pertinentes à realidade dos sujeitos, fazer conexões entre as disciplinas e suas relações culturais, econômicas e sociais, o que fará com que estes sejam atraídos pela escola, pois tais ações tornam o aprendizado mais significativo e atraente, despertando o interesse, fazendo com que o aluno perceba na educação um verdadeiro significado, um poder transformador da sociedade e de sua própria vida.

Arroyo (2015) enfatiza que o protagonismo da juventude é o que há de mais esperançoso na configuração da EJA como um campo específico de educação. Conforme Leão (2015), é difícil discutir questões concernentes à juventude, uma vez que esta não é uma categoria teórica consensual, mas sim uma construção social advinda das transformações sociais e econômicas da modernidade.

Conforme Arroyo (2015, p. 24),

A visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vem apenas das lacunas escolares, das trajetórias escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena. Sua visibilidade vem de sua vulnerabilidade, de sua presença como sujeitos sociais, culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e exclusão social. As carências escolares se entrelaçam com tantas carências sociais.

Muitos estudos apresentados são referendados no sociólogo português Pais, considerado uma autoridade no assunto. Ao abordar sobre o conceito de juventude, Pais (2003) destaca duas tendências. Na primeira, a juventude é compreendida como um conjunto social, caracterizado por indivíduos de uma mesma faixa etária, concebida como uma fase de transição da infância para a vida adulta. Quando abordada apressada e superficialmente, a noção de juventude remete a uma caracterização etária, biológica. Pais (2003) conceitua a juventude como uma categoria que se constrói socialmente e que está sujeita a modificações no decorrer do tempo.

Na segunda tendência, Pais (2003) aponta a juventude como um conjunto social, diversificado e heterogêneo, apresentando diversas culturas juvenis<sup>23</sup>, uma vez que os sujeitos desta fase da vida vivem situações diversas, social, cultural e economicamente falando, podendo variar conforme o local onde vivem (zona rural ou urbana), sua classe social, etnia, gênero, religião, família, etc. Diante disso, já não se fala mais em juventude, e sim em *juventudes*. É possível afirmar que há uma convergência entre vários autores citados neste

---

<sup>23</sup> Neste contexto, culturas juvenis referem-se ao conjunto de crenças, valores, símbolos, normas, práticas compartilhadas por determinado grupo de jovens. Todavia, não trabalharemos com este conceito.

trabalho, no que se refere à acepção das juventudes como uma categoria social heterogênea e diversificada, por isso a complexidade de construir uma definição sobre a mesma.

Nesse sentido, Pais (2003, p. 34) enfatiza “[...] a juventude é um mito ou quase mito que a própria mídia ajuda a difundir e as notícias que veiculam a propósito da cultura juvenil ou de aspectos fragmentados dessa cultura encontram-se afetados pela forma como é socialmente definida.” Ou seja, a mídia insiste em conferir aos jovens uma visão negativa, intitulando-os como problemáticos, atribuindo a estes a principal causa dos altos índices de violência, esquecendo-se de que eles são muito mais vítimas do que culpados.

Pais (2003, p. 30) ainda destaca:

Histórica e socialmente, a juventude tem sido encarada como uma fase de vida marcada por certa instabilidade associada a determinados problemas sociais. Se os jovens não se esforçam por contornar esses problemas, correm mesmo riscos de serem apelidados de irresponsáveis ou desinteressados. Um adulto é responsável, diz-se, porque responde a um conjunto determinado de responsabilidades: de tipo ocupacional (trabalho fixo e remunerado); conjugal ou familiar (encargos com filhos, por exemplo) ou habitacional (despesas de habitação e aprovisionamento). A partir do momento em que vão contraindo estas responsabilidades, os jovens vão adquirindo o estatuto de adultos.

As considerações do autor remetem a uma reflexão: de que forma essa juventude pode aproximar-se das tais responsabilidades sociais, em determinado percurso histórico de sua existência? É difícil e complexo determinar certas posturas sociais aos jovens, visto que, se não houver políticas públicas para a juventude, apenas a vivência com os familiares e alguns organismos da sociedade, como a escola, não serão suficientes na formação desses jovens.

Pais (2003, p. 53) ainda ressalta:

Para os defensores da socialização contínua, a participação das novas gerações na vida social teria duas principais características: a socialização dos jovens, por um lado, e a juvenalização da sociedade, por outro. [...] Essa socialização teria essencialmente um caráter directivo. Quanto à juvenalização, ela designaria a própria capacidade de os jovens influenciarem os adultos. É este processo que se pode designar por juvenalização e que implica que a sociedade modele a juventude à sua imagem mas, ao mesmo tempo, se rejuvenesça.

Dessa forma, nesse processo de socialização da juventude, seria atribuído aos jovens, um papel passivo perante a sociedade e estes assimilariam normas e valores que influenciariam nos seus comportamentos e atitudes. Nesse sentido, Pais (2003, p. 75-76) ressalta que “[...] o conceito de socialização utilizado cobre, portanto, o processo através do qual a sociedade produz a juventude.” Segundo Pais (2003, p. 34), a juventude também pode ser vista como um problema social. “[...] problema de inserção profissional, de falta de participação social, de

drogas, de delinquência, os problemas com a escola, com os pais.” E por isso faz um questionamento: “É possível afirmar que os jovens estão entre as principais vítimas do desenvolvimento social e econômico.” No sentido de reforçar a imagem dos jovens como problema social, a mídia os apresenta como personagem de publicidade e propaganda, ligando-os aos problemas de violência, drogas, roubo, etc., ressaltando o protagonismo negativo.

Nesse sentido, Arroyo (2013), em consonância com Pais (2003), enfatiza que o sistema escolar destaca as visões negativas, históricas, perversas, segregadoras, reforçando o preconceito por meio da mídia. A sociedade, o Estado e a mídia não se perguntam sobre o que têm feito com os direitos humanos mais elementares, sem levar em consideração o protagonismo positivo, que está ligado a fatores referentes à pluralidade dos modos de ser jovem, sua ligação com a cultura, com as artes, etc..

Diante do exposto, compreendemos que a juventude é parte de um processo de constituição de sujeitos, não se resumindo apenas a uma passagem, uma fase. Este processo é influenciado pelo meio social no qual tal juventude está inserida.

Para Arroyo (2013), os adolescentes e jovens trazem às escolas, ao currículo, à docência indagações consideradas desestruturantes, provocando queixas e mal-estar nas salas de aula. Enfatiza que nem a EJA sabe como incluir os adolescentes entre 14 e 17 anos, rejeitados, reprovados pelo Ensino Fundamental, com percursos escolares e humanos descontínuos. O mal-estar docente tem provocado resistências, encontros, debates, dias de estudo, buscando entendê-los, incorporá-los na escola, na sala de aula, no currículo, nas práticas pedagógicas. O autor faz alguns questionamentos no intuito de compreender melhor tal questão: Há espaço para esses adolescentes-jovens no sistema escolar? Estes cabem nos espaços escolares? Os currículos consideram as indagações que eles trazem para as salas de aula? Ainda destaca que é preciso entender quem são esses adolescentes-jovens que provocam o mal-estar e o incômodo nas salas de aula e na docência. O fato de entrarem nas escolas não significa que suas vivências reais entraram no currículo e na formação dos professores.

Dessa forma, os diferentes modos de ser jovem vão sendo construídos conforme as relações que são estabelecidas, tendo em vista a realidade social destes sujeitos. De acordo com Pais (2003, p. 44), “[...] Não há uma forma de transição para a vida adulta: haverá várias, como várias serão as formas de ser jovem ou de ser adulto.” Ou seja, é na vivência cotidiana que os jovens constroem suas identidades.

Pais (2003, p. 47) ainda ressalta:

A juventude deve ser olhada não apenas na sua aparente unidade, mas também na sua diversidade. Não há um conceito único de juventude que possa abranger os diferentes campos semânticos que lhe aparecem associados. Há diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, pois, necessariamente, a diferentes teorias.

Não há como negar que, na construção do conceito de juventude, existe um caráter que é universal, dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária. Tais transformações influenciam no seu desenvolvimento físico e também psicológico. Entretanto, cada sociedade, em seu tempo histórico, de forma variada, lida com esse momento e representa-o conforme seus valores, sua cultura, seus costumes, etc.

Para Dayrell (2003, p. 42):

Se há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo numa determinada faixa etária, nas quais completa o seu desenvolvimento físico e enfrenta mudanças psicológicas, é muito variada a forma como cada sociedade, em um tempo histórico determinado, e, no seu interior, cada grupo social vai lidar com esse momento e representá-lo. Essa diversidade se concretiza com base nas condições sociais, culturais e de gênero, e também das regiões geográficas, dentre outros aspectos.

Como vimos até então, o significado sobre o que significa ser jovem é socialmente variável e carregado de conotações e representações sociais. Essa concepção impacta consideravelmente nos projetos de experiências a serem vividas pelos jovens. Assim, podemos considerar que os jovens são sujeitos socioculturais. Ou seja, seres humanos abertos a um mundo que possui uma história, portadores de desejos, movidos por eles, em relação com outros seres humanos, também sujeitos, em construção.

Nesse sentido, Pais (2003) propõe duas perspectivas teóricas para lidar com o tema da juventude: a corrente geracional e a corrente classista. A primeira corrente, a geracional, toma o fenômeno da juventude como fase da vida, enfatizando o aspecto unitário desta, como uma categoria etária, sendo a idade uma variável mais influente que outras – socioeconômicas e culturais –, ou seja, a partir do determinante biológico, que seria a definição de um período cronológico da vida do indivíduo. Nesta corrente são apresentados dois quadros teóricos. O quadro das teorias da socialização, desenvolvidas no funcionalismo, apresenta os conflitos ou descontinuidades geracionais. Vistos como disfunções no processo de socialização, têm a juventude como fase de vida. O quadro das teorias das gerações, por sua vez, defende que, se não houvesse as descontinuidades geracionais, não haveria as gerações.

Nesse sentido, tanto num quadro teórico quanto no outro, a centralidade está na continuidade/descontinuidade dos valores intergeracionais. A geração social determina a autorreferência a outras gerações. Dessa forma, a juventude é vista como um período de

maturação que leva à idade adulta e, neste processo, as rupturas, os conflitos e as crises geracionais são traduzidos em tensão ou confronto. Pais (2003, p. 47-49): “[...] assim, o conceito de juvenilização refere-se ao processo de influência dos jovens sobre a sociedade, embora também seja possível falar de uma socialização da juvenilização.” Destarte, a influência dos jovens nos sistemas de relações e valores dos adultos, a juvenilização ou rejuvenescimento da sociedade, é um processo que ocorre até os dias atuais.

Já a segunda corrente, a classista, questiona a unicidade do conceito de juventude e propõe o tratamento diferenciado deste fenômeno, de acordo com a heterogeneidade das trajetórias individuais, imposta pela estratificação social. Nesta corrente, a problemática gira em torno dos mecanismos da reprodução social. Esta corrente critica o conceito de juventude associada a uma fase de vida. A transição para a vida adulta seria pautada nas desigualdades sociais, relacionadas às condições sociais, ou seja, a juventude seria vista como parte das relações de classe. Nesse sentido, esta corrente tende a desconsiderar as trajetórias sociais dos jovens e suas possibilidades de mobilidade social. A juventude não é vista como classe social, e sim como parte das relações de classe (PAIS, 2003).

Pais (2003, p. 64) faz uma crítica sobre isso, dizendo que “[...] os processos sociais que afetam os jovens não podem ser unanimemente compreendidos como simples ou exclusivamente resultantes de determinações sociais e posicionamentos de classe.” Outra crítica feita por este autor à corrente classista se refere à dificuldade em explicar os fenômenos de identificação para os jovens de diferentes classes sociais, atribuindo apenas à condição social determinação sobre os fatores culturais ou os modos de vida.

Diante do exposto, podemos constatar a complexidade que envolve este fenômeno. Assim, na tentativa de melhor compreender tal fenômeno e sua evolução, realizou-se pesquisa em bancos de dados<sup>24</sup> sobre esta temática. Foram encontrados trabalhos (teses e dissertações) que abordam sobre a juvenilização da EJA sob diferentes enfoques. Sendo assim, é possível constatar que já existem trabalhos que tratam da temática que envolve a juvenilização/juventude/rejuvenescimento/juvenil. Todavia, não foram encontrados estudos que abordem sobre a formação docente inicial e continuada para atender às especificidades da EJA, em especial, este fenômeno tão recente e complexo, ficando cada vez mais evidentes as lacunas nesse sentido. Assim, as discussões em torno desse tema da juvenilização e da formação docente chamam a atenção para a complexidade e para a urgência de políticas públicas direcionadas a estes sujeitos para uma maior compreensão das suas características.

---

<sup>24</sup> Capes; IBICT; Sites de universidades brasileiras.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) assevera que a EJA é destinada às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade instituída em lei. Aos sistemas de ensino cabe assegurar gratuitamente aos indivíduos oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, as especificidades, os interesses e as condições de vida e de trabalho dos alunos, mediante cursos e exames. A lei ainda postula sobre as idades de 15 (quinze) e 18 (dezoito) anos para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio, respectivamente. Nesse sentido, compreende-se a importância de usar a legislação como avanço para possibilitar condições concretas de acesso e permanência desses jovens na escola, uma vez que os mesmos, na sua grande maioria, são pobres, com condições de vida precárias, necessidade de trabalho precoce, processo de escolarização descontínuo, o que provoca a repetência e a evasão escolar.

Tentando amenizar a problemática que envolve este processo, foi criada, em 2005, a Secretaria Nacional de Políticas de Juventude e o Conselho Nacional de Juventude (CNJ). O CNJ considera jovem quem tem idade entre 15 e 29 anos e leva em conta o aumento do tempo dedicado à formação escolar e profissional, a permanência maior com as famílias de origem, assim como as dificuldades para se conseguir, principalmente, o primeiro emprego. Estas são características que definem a chamada geração Y, ou seja, jovens nascidos a partir do início dos anos 1980 até o meio dos anos 1990, como uma geração com tendências a uma moratória social<sup>25</sup> (ABRAMOVAY, 2015).

Podemos perceber que a identidade da EJA foi sendo construída e modificada historicamente, ao longo dos últimos anos. Pressupõe-se um olhar diferenciado para os sujeitos que a procuram, acolhendo seus conhecimentos, seus interesses e necessidades de aprendizagens. Para isso, é necessária a construção de propostas flexíveis e adaptáveis às diferentes realidades desses sujeitos.

Diante do exposto, percebe-se que há certa urgência em se refletir sobre tal fenômeno, buscando compreender a imagem que temos destes jovens e como os acolhemos nas escolas, para que possamos encontrar novas formas de atuação, posto que este novo perfil de aluno apresenta demandas concernentes aos seus interesses, rompe com estruturas lineares e verticalizadas impostas pela escola. Esta realidade evidencia a fragilidade do sistema escolar. Temos diante de nós um público com experiências escolares mal sucedidas e um contexto histórico de negação de direitos. Ao ingressarem na EJA, apresentam desmotivação, desencanto pela escola, e a forma de reação contra isso é a rebeldia. Devido ao comportamento considerado

---

<sup>25</sup> Quando os jovens optam por permanecer por um maior período na casa dos pais, na escola e fora do mercado de trabalho, por exemplo.

inadequado, são tratados como problemáticos, que não querem nada com a escola e com a vida. Por vezes, ouve-se que estes ocupam o lugar dos adultos, trabalhadores, que querem estudar. Estes são alguns dos vários pensamentos negativos atribuídos aos jovens que procuram a EJA, disseminados pela mídia, pela sociedade, pela própria escola.

Sobre isso, Carrano (2007, p. 2) aponta:

Para enfrentar o desafio da 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. Nesse sentido, seria preciso abandonar toda a pretensão de elaboração de conteúdos únicos e arquiteturas curriculares rigidamente estabelecidas para os “jovens da EJA.” A aposta estaria na realização do inventário permanente das trajetórias de vida (BORDIEU, 1996) e escolarização e na atenção necessária aos reais interesses e necessidades de aprendizagem e interação desses sujeitos com os quais estamos comprometidos no tabuleiro escolar da “segunda chance” que é a EJA.

Assim, a inserção desses novos sujeitos na EJA precisa ser vista como ponto positivo, pois passam-se a exigir novos currículos, novos espaços, novos professores e, conseqüentemente, outra formação docente. Ou seja, é preciso tornar a escola mais inclusiva. Não vê-los como incômodo ou culpá-los pela violência, por tudo de negativo que acontece. (ARROYO, 2013). Nesse contexto, a escola deve ser um espaço privilegiado da promoção de transformações por meio do desenvolvimento da consciência e da reflexão crítica sobre si e sobre a realidade na qual estes sujeitos estão inseridos. Todavia, sabe-se que não é o que ocorre nas escolas, como apontam alguns autores.

Para Dayrell (2007, p. 1105): “[...] O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores. Mas, quem é ele? Quais as dimensões constitutivas dessa condição juvenil?” Esta deveria ser a primeira atividade da escola, ao receber estes sujeitos, procurar conhecê-los e, a partir disso, se ocupar da produção e construção de saberes e conhecimentos necessários à vida, à continuidade dos estudos e ao trabalho destes. Ou seja, estabelecer um diálogo com estes jovens não só dentro da escola, mas fora dela, no sentido de descobrir como eles constroem o modo de ser jovem. Dayrell (2015, p. 64) sugere que se construa um perfil de jovem, levando-se em conta o contexto socioeconômico no qual estão inseridos, além das experiências socioculturais vivenciadas, enfatizando as formas de lazer, de agregação, posicionamento com relação à vida e à escola, suas demandas e necessidades. O autor ressalta ainda que “[...] a escola não se coloca para esses jovens como um espaço de formação humana, de construção de referências positivas ou mesmo de interlocução com o

mundo adulto.” Dayrell (2007, p. 1106) enfatiza: “[...] Para os jovens, a escola se mostra distante dos seus interesses, reduzida a um cotidiano enfadonho, com professores que pouco acrescentam à sua formação, tornando-se cada vez mais uma ‘obrigação’ necessária, tendo em vista a necessidade dos diplomas.”

É comum que a escola seja vista como um ambiente de interação social, que possibilita a construção de valores e atitudes que fazem parte do desenvolvimento da personalidade de cada indivíduo que a frequenta. Assim, conseqüentemente, tem papel crucial na formação de cidadãos. Todavia, é também comum que atos negativos que não condizem com a prática da cidadania sejam notados dentro dela.

Segundo Leão (2015, p. 74),

Todas estas questões impõem alguns desafios para a EJA, que deve ser pensada a partir das demandas deste público recém-chegado. Estudar é um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade, ainda que remota, de realizar seus projetos de vida. A EJA pode ser uma alternativa de escolarização na qual os jovens pobres tenham acesso a experiências significativas e possam desenvolver todas as potencialidades dessa fase da vida como sujeitos autônomos e de direitos.

O texto anterior traz questões que devem ser analisadas criteriosamente, uma vez que vai de encontro aos discursos de alguns profissionais da EJA, quando enfatizam que esses jovens não querem nada com a vida e só vão à escola para “bagunçar” e atrapalhar os que desejam aprender alguma coisa. Assim, para romper com o distanciamento entre os jovens e a escola, é preciso que esta busque formas de organização e de gestão que permitam a construção de vínculos positivos entre os jovens, os professores e os processos de escolarização (LEÃO, 2015).

Como afirma Pais (2003, p. 37): “[...] a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo.” Pais (2003, p. 42), ressalta: “[...] a juventude aparece socialmente dividida em função de seus interesses, das suas origens sociais, das suas perspectivas e aspirações.” E ainda: “[...] que não há uma forma de transição para a vida adulta; haverá várias, como várias serão as formas de ser jovem.”

De acordo com Dayrell (2003, p. 42), a juventude pode ser entendida como uma condição social e um tipo de representação:

Construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considerá-la não mais presa a critérios rígidos, mas sim como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no

conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social. Significa não entender a juventude como uma etapa com um fim predeterminado, muito menos como um momento de preparação que será superado com o chegar da vida adulta.

Diante do que foi abordado até então, pode-se compreender o motivo desta temática estar na pauta das discussões contemporâneas. O rejuvenescimento do público que frequenta a EJA cresce progressivamente e já ocupa a atenção de muitos pesquisadores. Dessa forma, com base em estudos apresentados neste trabalho, pode-se deduzir que a inserção dos jovens nas classes da EJA configura-se como um grande desafio para todos os que estão inseridos no contexto escolar, sejam gestores, professores e a sociedade em geral.

Conforme Carrano (2007, p. 2):

[...] para enfrentar o desafio da juvenilização da EJA, os espaços escolares deveriam ser culturalmente significativos para atender uma multiplicidade de sujeitos jovens, histórica e territorialmente situados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.

Ou seja, é preciso levar em consideração a heterogeneidade e a complexidade desta realidade.

Os desafios enfrentados pela juventude contemporânea, impostos por uma sociedade globalizada, tecnológica, midiática, que propaga de maneira muito veloz valores diversos, afetam a forma de ser desses sujeitos, provocando questionamentos sobre desigualdade, pobreza, exclusão, ora limitando, ora impulsionando o seu acesso a um universo de possibilidades.

Como já ficou bastante evidenciado no decorrer deste texto, podemos inferir que existem juventudes que vão se formando, se construindo, por identificação com alguma atividade, que pode ser desportiva, cultural, acadêmica ou científica, de maneira espontânea ou em oposição às doutrinas e às fórmulas que se voltam para as promessas de um futuro melhor. Neste contexto, consideramos que a EJA é uma possibilidade para que todos os sujeitos envolvidos possam expressar-se.

Dayrell (2014) ressalta a necessidade de problematizar as imagens e modelos socialmente construídos sobre a juventude e de voltar o nosso olhar para os jovens reais, atentos a sua diversidade sociocultural e as suas dinâmicas contínuas de transformação.

Nessa perspectiva, construir uma noção de juventude significa considerar as experiências vividas por estes sujeitos em seus contextos sociais e não mais como uma etapa definida, predeterminada. Devemos considerar que existe uma sequência temporal no curso da

vida. Essa temporalidade traz a maturidade, e dela surgem potencialidades, responsabilidades, busca pela independência. Isso significa dizer que, como uma construção social, não há um único modo de vivenciar a juventude, posto que esta ora se apresenta sob diferentes faces.

Assim, somos desafiados a refletir sobre a condição da juventude na sociedade. As dificuldades e potencialidades desta a tornam uma categoria relevante. Por isso, não bastam políticas públicas e ações paliativas. É necessário pensar sobre os desafios inerentes aos jovens e identificar estratégias e ações para a construção de projetos de vida, capazes de contribuir para a emancipação e a construção da sua autonomia, como sujeitos sócio-históricos que são.

### **3 FORMAÇÃO DOCENTE E A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DESAFIOS E PERSPECTIVAS FORMATIVAS**

É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos (FREIRE, 1996, p. 71).

Neste capítulo abordamos sobre a formação docente e o fenômeno da juvenilização da EJA, apontando as perspectivas e os desafios formativos dos professores e professoras para atuar nesta modalidade educacional, além de refletir sobre as políticas de formação, buscando compreender como esta vem se constituindo.

#### **3.1 A DOCÊNCIA NA EJA E OS DESAFIOS FORMATIVOS**

A formação docente é um desafio constante, bem como a própria história da educação. As discussões em torno desta temática apontam para a complexidade da profissão docente e para a necessidade de uma maior compreensão das suas características, partindo da análise concreta da atividade dos professores e professoras em seus contextos de trabalho. Como processo, implica reflexão permanente sobre a natureza, os objetivos e as lógicas que sustentam a concepção do professor e da professora enquanto sujeitos que transformam e, ao mesmo tempo, são transformados pelas próprias contingências da profissão.

Segundo Nóvoa (1992, p. 15),

A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autônomo e que facilite as dinâmicas de auto formação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. O professor é a pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor (NIAS, 1991). Urge por isso (re)encontrar espaços de interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida.

Nesse sentido, o processo de formação envolve inúmeros aspectos. Isso significa dizer que, para um professor ou professora de fato se envolver num processo de formação continuada, ele/ela precisa passar por intervenções nestes âmbitos, além de construir sua identidade profissional e pessoal de maneira complementar. Assim, superadas as visões simplistas no tratamento da questão da formação apenas na forma de cursos de curta duração, treinamento a

distância, ciclo de palestras e leituras, defende-se a necessidade de implantação de um coletivo de tempos na escola para estudos e pesquisas, a fim de possibilitar aos professores e professoras a sua formação, por meio da reflexão sobre a sua prática, como propõe a pesquisa colaborativa.

Freire (1996, p. 45) ressalta:

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica privadas ou públicas.

Nesse sentido, Nóvoa (1992), em consonância com o texto anterior, propõe que a escola não seja somente um lugar onde os professores e professoras aplicam seus conhecimentos, mas também seja um centro de formação permanente, onde possam experimentar, inovar e ensaiar novas formas de trabalho pedagógico. Portanto, a escola deixa de ser uma instituição onde apenas o aluno aprende, passando a ser uma instituição que também promove a formação dos/das professores/as. Por ser bastante complexo, o ato de formar e formar-se não pode ser linear ou totalmente prescritivo. Assim, constituir-se professor/a é processual, o que significa, entre outras coisas, tempo, investimento pessoal e disponibilidade para rever-se. Sobre isso, Dos Santos Costa (2012, p. 135) enfatiza que “[...] a vida do professor não pode ser separada de sua prática docente, não somente a partir do que ele faz na sala de aula, mas a partir de suas percepções, perspectivas e sentidos como pessoa e profissional.”

No âmbito internacional, a discussão sobre a temática da formação de professores surge nas décadas de 1980 e 1990. No Brasil, a partir da década de 1990, questões como a globalização da cultura e da economia, além do desenvolvimento tecnológico, exigem dos professores e professoras respostas e posicionamentos de estudo e trabalho, demandando, assim, novos enfoques e paradigmas na busca por compreender melhor a prática pedagógica, os saberes docentes e epistemológicos, relacionados ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. A tentativa de recuperar o papel do professor aponta para a importância de reafirmar a formação numa perspectiva do desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente.

Assim, no final da década de 1980 e início da década de 1990, há uma ênfase na formação em serviço, uma vez que os pacotes de cursos, treinamentos e encontros não contribuíam para a melhoria da educação (ALFERES; MAINARDES, 2011).

Alferes e Mainardes (2011) apresentam alguns movimentos relacionados à formação docente no Brasil, em um breve histórico, a seguir:

**Quadro 3 – Movimentos sobre a formação docente no Brasil: 1960 – 2000**

DÉCADA	FORMAÇÃO DOCENTE NO BRASIL
1960	<p>O INEP promoveu um estudo sobre o tema do aperfeiçoamento docente, realizando questionamentos junto aos professores, com o objetivo de verificar o que pensavam sobre os cursos oferecidos;</p> <p>Os docentes consideravam os cursos de aperfeiçoamento pouco satisfatórios;</p> <p>Os resultados da pesquisa demonstraram que 80% dos docentes propunham uma reforma no sentido de se tratar de assuntos práticos de interesse do professor primário; 69% sugeriram que as aulas deveriam partir de problemas reais do cotidiano escolar; 42% opinaram que tais aperfeiçoamentos deveriam ser planejados levando em consideração as sugestões dos docentes; 43% recomendaram mais ênfase nas questões práticas. (pág. 1)</p>
1970	<p>Com o fechamento das instituições democráticas nas propostas de formação docente, observou-se a “valorização de princípios de racionalidade técnica, da hierarquização de funções, da burocratização da escola, com repercussões diretas nas alterações das funções de planejamento e execução”;</p> <p>A formação continuada no Brasil teve uma significativa expansão devido ao advento da modernização social, o que exigiu recursos humanos mais qualificados para atender às demandas do governo militar, que enfatizou a necessidade de formar trabalhadores, tornando-se este o principal objetivo da educação na época. (pág. 2)</p>
1980	<p>Com a abertura política, os movimentos em prol da educação, da pesquisa, do avanço científico e tecnológico se intensificaram;</p> <p>Iniciou-se uma etapa na história da educação brasileira marcada por uma participação mais efetiva dos professores nas questões da educação;</p> <p>As análises realizadas não se restringiam apenas às questões técnicas, mas passaram a abordar o contexto sócio-histórico onde a formação do professor estava inserida;</p> <p>Entendia-se a importância dos programas de formação continuada de professores como forma de responder às demandas mais específicas do professorado e garantir um aprendizado permanente, em que o perfil desejado do professor estivesse mais voltado para a dimensão política da prática docente. (pág. 3)</p>
1990	<p>A década de 90 trouxe questões como a globalização da cultura e da economia, o desenvolvimento tecnológico, exigindo dos professores respostas, posicionamentos, o que demandou novos procedimentos de estudo e trabalho por parte dos docentes;</p> <p>Influência de associações acadêmicas e dos professores das universidades brasileiras, que reivindicaram que a formação inicial e continuada dos professores acontecesse na universidade;</p> <p>Apesar da importância da Universidade na formação de professores, as práticas de formação aconteceram desvinculadas de uma reflexão continuada sobre os problemas enfrentados nas escolas;</p> <p>As políticas educacionais desenvolvidas a partir da década de 90 perceberam o professor como destaque. No entanto, sua formação sofreu um processo de aligeiramento, fragmentação e esvaziamento de conteúdo;</p> <p>O âmbito da formação caracterizou-se pela criação dos Institutos Superiores de Educação e pela diversificação e flexibilização da oferta dos cursos de formação – normais superiores, pedagogia, licenciaturas, cursos especiais e cursos a distância, de modo a atender a crescente demanda pela formação superior.</p>
2000	<p>As pesquisas demonstram que a formação continuada oferecida pelos órgãos do Estado aos professores da rede pública quase não tem surtido efeito, pois falta uma política séria de capacitação, visto que as propostas implementadas pelos governos são descontínuas e não atendem às necessidades da escola e dos professores.</p>

Fonte: Alferes e Mainardes, 2011.

Conforme observado no quadro anterior, o debate sobre a formação docente é um processo que vem se constituindo ao longo de algumas décadas. O histórico sobre a concepção

e as finalidades da formação continuada de professores no Brasil está ligado ao contexto econômico, político e social do país. Nos anos de 1980, o tema da formação e valorização dos professores permeia os debates sobre as políticas educacionais e, nesse contexto, a luta por uma formação inicial e continuada, acompanhada de condições dignas de trabalho, salário e carreira. Nos anos de 1990 e início século 21, as ações oficiais propostas para a formação de profissionais da educação no Brasil introduziram uma nova compreensão do professor e da sua formação, como veremos ao longo deste trabalho.

Saviani (2007) ressalta o lançamento de um guia denominado Programas de Formação de Professores e Profissionais da Educação, que abrange os seguintes programas: Pró-letramento, Programa de Aperfeiçoamento de Leitura e Escrita (PRALER), Programa de Formação Continuada Mídias na Educação, Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício na Educação Infantil (Proinfantil), Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), Rede Nacional de Formação Continuada de Professores de Educação Básica, Programa de Formação Inicial de Funcionários de Escolas (Profucionário), Programa Universidade para Todos (ProUni), Programa Universidade Aberta do Brasil, Programa Educação em Direitos Humanos, Formação Continuada de Professores e Trabalhadores da Educação Básica em Educação Ambiental, entre outros.

Legalmente, a formação do professor tem sua base em vários documentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)/1996 postula sobre o direito à formação para todos os profissionais da educação e aponta fundamentos e responsabilidades dessa formação no Brasil (BRASIL, 1996). Esse documento dá legitimidade às ações de formação em serviço, como ação de continuidade, cabendo aos órgãos normativos essa responsabilidade. Assim, a formação docente passou a ser alvo de investimentos pelo poder público, em ações e intervenções legais (BRASIL, 2005). A LDB propõe alterações para os cursos de formação de professores, sendo definido um período para efetivação dessas alterações.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores são estabelecidas e, nos anos subsequentes, as Diretrizes Curriculares para cada curso de licenciatura. No ano de 2006, o curso de Pedagogia é considerado como licenciatura, passando a ter atribuições amplas (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, se necessário, EJA e formação de gestores) (GATTI, 2010).

De acordo com Gatti (2010, p. 1358):

[...] o que se verifica é que a formação de professores para a educação básica é feita, em todos os tipos de licenciatura, de modo fragmentado entre as áreas disciplinares e níveis de ensino, não contando o Brasil, nas instituições de ensino superior, com uma

faculdade ou instituto próprio, formador desses profissionais, com uma base comum formativa.

A fragmentação na formação docente tem gerado as lacunas que tanto prejudicam o desenvolvimento de uma educação de qualidade, em especial, na EJA, uma vez que, somente no curso de Pedagogia há a disciplina específica desta modalidade educacional.

Em junho de 2014, a Lei Nº 13.005 aprova o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014/2024. Este plano também assegura formação específica aos professores da Educação Básica:

Meta 15: Em regime de colaboração entre a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, no prazo de um ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394/1996, assegura que todos os professores e professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam. Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, cinquenta por cento dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos(as) os(as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino (BRASIL, 2014, p. 80).

Conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação Básica – Parecer CNE 2/2015, “[...] a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros” (BRASIL, 2015, p. 5).

Este documento ressalta:

Vários movimentos foram efetivados e direcionados a repensar a formação de profissionais do magistério da educação básica, incluindo questões e proposições atinentes à formação inicial e também em relação à formação continuada. Destacaram-se, nesse processo, a criação da Rede Nacional de Formação Continuada, em 2004, pelo MEC; a busca de maior organicidade entre os programas e os gestores de tais políticas; o redimensionamento da Capes ampliando o foco de sua atuação ao incluir a formação de professores de educação básica; a instituição do Sistema UAB, dentre outros (BRASIL, 2015, p. 6).

A formação docente tem sido objeto de muitas pesquisas e estudos. Tomando como base a perspectiva de alguns estudiosos, realizaremos uma breve reflexão sobre o que estes compreendem como concepção de professor e professora no contexto da formação docente.

Huberman (1992), em estudo que analisa o ciclo de vida profissional dos professores sob a perspectiva das carreiras, afirma que estas podem ter alguns elementos comuns, mas enfatiza que não são todas as carreiras que têm as mesmas sequências delimitadas. As tendências centrais observadas nas carreiras dos professores apontam para uma primeira

sequência ou fase de exploração/tateamento nos três primeiros anos. A estabilização ou consolidação de um repertório pedagógico seria alcançado entre 4 e 6 anos. Entre os 7 e 25 anos de atuação, período mais longo apontado pelo autor, o professor buscaria a diversificação ou o questionamento das suas práticas. A serenidade, o distanciamento ou mesmo o desinvestimento na sua carreira são as tendências para o período que sucede 25 anos de carreira. Huberman (1992, p. 38) ressalta: “[...] o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos. Para alguns, este processo pode parecer linear; para outros, há patamares, regressões, becos sem saída, momentos de arranque, descontinuidades.”

O autor identifica que tais estágios, durante a carreira docente, passam pela subjetividade do professor, no sentido de conhecer a imagem que as pessoas têm de si, nos diversos momentos de sua carreira, e o nível de competência com o decorrer dos anos, procurando estabelecer o que diferencia os professores que chegam ao fim da carreira com sofrimentos e aqueles que a finalizam com tranquilidade.

Giroux (1997) apresenta o professor como intelectual transformador, um profissional capaz de questionar as condições e posições políticas, econômicas e pedagógicas de seu trabalho de maneira crítica, reflexiva e criativa, que busca por mudanças sociais. Segundo tal autor, este profissional combina reflexão e prática acadêmica a serviço da educação dos estudantes, para que sejam cidadãos críticos e ativos. Segundo ele, é função do professor a tarefa de refletir sobre sua atividade, como forma de trabalho intelectual, visando à informação de seu papel na produção e legitimação dos interesses políticos por ele apoiados.

Para Nóvoa (1992), a construção da identidade docente passa sempre por um processo complexo, no qual cada um se apropria do sentido da sua história pessoal e profissional. Como processo, precisa de tempo para refazer identidades, acomodar inovações, assimilar mudanças, não sendo um dado adquirido, uma propriedade, um produto, mas sim um lugar de lutas e conflitos, espaço de construção de maneiras de ser e de estar na profissão. Segundo Nóvoa (1992, p. 16): “[...] Cada um tem o seu modo próprio de organizar as aulas, de se movimentar na sala, de se dirigir aos alunos, de utilizar os meios pedagógicos, um modo que constitui uma espécie de segunda pele profissional.”

Em recente palestra<sup>26</sup> na Universidade Federal da Bahia (UFBA), Nóvoa (2016) enfatiza que a universidade deve ter o compromisso de formar os professores, oferecendo-lhes uma

---

<sup>26</sup> NÓVOA, A. S. A Universidade e a Educação Básica. 2016. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL 70 ANOS DA UFBA. Aula Inaugural do Semestre 2016.1 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Salvador: UFBA, 2016.

formação com base científica, assim como tem para com a formação de médicos, engenheiros e outras carreiras.

Dominicé (apud NÓVOA, 1992, p. 24), reforça:

A vida é o lugar da educação e a história de vida o terreno no qual se constrói a formação. Por isso, a prática da educação define o espaço de toda reflexão teórica. [...] o saber sobre a formação provém da própria reflexão daqueles que se formam. [...] a análise dos processos de formação, entendidos numa perspectiva de aprendizagem e de mudanças, não se pode fazer sem uma referência explícita ao modo como um adulto viveu as situações concretas do seu próprio percurso educativo.

Em face do exposto, não há dúvidas de que o processo de formação continuada tem sido de muita importância para o crescimento do profissional docente, pois o ajuda a repensar o caminho que deseja trilhar na profissão. Assim, se alguém quiser permanecer na docência, a formação continuada torna-se um importante elemento a ser considerado. Nóvoa (1992), considera que os professores se mostram rígidos em relação às velhas práticas, quando estas tiveram sucesso. Todavia, são também, ora sensíveis ao modismo que surge na educação, ora resistentes. Nesse sentido, Nóvoa (1992, p. 17) ressalta: “[...] é fundamental fazer com que os professores se apropriem dos saberes de que são portadores e os trabalhem do ponto de vista teórico e conceptual.”

Para Charlot (2013), os desafios impostos pela sociedade contemporânea incidem na ação dos professores, levando-os a sofrer pressões sociais. Ou seja, a estes é imputada a responsabilidade de todas as contradições que adentram os portões da escola. Segundo ele, os discursos sobre a escola e os professores multiplicam-se, todavia, os salários permanecem muito baixos. Charlot (2013, p. 18-19) enfatiza que “[...] todas as transformações têm consequências sobre a profissão docente.” “[...] O professor ganhou uma autonomia profissional mais ampla, mas, agora, é responsabilizado pelo fracasso dos alunos.”

Mesmo que o autor citado aborde sobre o professor de maneira genérica, sua abordagem se aplica perfeitamente ao professor da EJA, uma vez que esta modalidade educacional é reconhecidamente um campo de conflitos e batalhas. Assim, o professor também é afetado por todas as transformações atinentes à EJA, “[...] sonha em transmitir saberes e formar jovens, mas vive dando notas a alunos (CHARLOT, 2013, p. 20).

Nesse sentido, pensar a formação do professor e da professora de jovens e adultos requer a compreensão de que esta possui peculiaridades. Assim, compreender as especificidades da EJA implica compreender que, para atendê-las, é necessário que o educador possua saberes igualmente específicos que orientem sua prática docente. Ou seja, esta modalidade precisa ter

suas especificidades respeitadas, bem como necessita ser contemplada pelas políticas de formação de professores, tanto no período inicial quanto ao longo da carreira profissional.

Haddad (2000, p. 23) enfatiza:

A maioria dos estudos sobre Educação de Adultos tem colocado, dentre suas prioridades, a necessidade de formação de professores para educação tão peculiar. A inexistência de estudos sobre jovens e adultos nos cursos de formação de professores, seja em nível de 2º ou 3º grau, tem sido colocada com frequência. As próprias Faculdades de Educação começam a se dar conta nos últimos anos de que seus currículos não contemplam estudos sobre a problemática do analfabetismo ou da Educação de Jovens e Adultos, tratada muitas vezes, como matéria espúria, com seu desenvolvimento caracterizado por descontinuidades ou como tarefa de perspectiva assistencialista e filantrópica, e não na perspectiva de um direito de cidadania.

Todavia, não basta possuir qualquer formação. Para exercer a docência na EJA, é fundamental que o educador esteja apto para lidar com as especificidades desta modalidade educacional. O professor precisa ser capaz de ir além dos conteúdos e temas desenvolvidos, saber criar situações problematizadoras que levem os sujeitos da EJA à reflexão sobre o seu papel na sociedade e na construção de um mundo melhor. Assim, uma formação voltada para as necessidades dos sujeitos jovens e adultos nos últimos anos tem se colocado como questão principal nos debates sobre a EJA.

### **3.2 PERSPECTIVAS PARA A FORMAÇÃO DOCENTE NO CONTEXTO CONTEMPORÂNEO**

Estudos contemporâneos apontam lacunas no que concerne à formação de professores para atender às especificidades da EJA. Vale destacar as contribuições de Ventura (2015); Soares (2008); Soares (2011); Ventura e Bomfim (2016); Moura (2009); Arroyo (2006); Machado (2008), dentre outros. Conforme Ventura (2015, p. 220), “[...] o contato com os alunos do curso de Pedagogia e das demais licenciaturas tem mostrado que estes desconhecem a problemática da Educação de Jovens e Adultos e o seu sentido numa sociedade que nega o direito à educação de qualidade para todos.” Assim, a precariedade da formação dos profissionais da EJA é relacionada, muitas vezes, à ausência de uma formação específica nos cursos de Pedagogia, de onde advém a maioria dos profissionais.

Ventura (2015) considera que a EJA ocupa um lugar de pouco destaque até na produção científica acadêmica, enfatizando que, nos últimos dez anos, poucos são os estudos que analisam esta temática. Assim, fica evidente a necessidade de acompanhar efetivamente os percursos e desafios enfrentados pelos professores, no intuito de entender qual o sentido dessa formação em suas vidas, em seus contextos de trabalho, no cotidiano escolar.

Moura (2009) ressalta que há uma negação no processo formativo dos professores e professoras da EJA. Salienta que este é um dos grandes desafios para a educação de um modo geral e em especial para a EJA.

Moura (2009, p. 48) destaca:

Essa lacuna influencia negativamente em suas formas de concepção em relação a si mesmos como profissionais, em relação às maneiras como entendem os alunos e os tratam, enfim, afetando o desenvolvimento das práticas pedagógicas, transformando-as em atividades pobres em todos os aspectos, causando prejuízos para aqueles que a procuram ou voltam a procurar.

Dessa forma, pensar nos avanços e lacunas na formação de professores e professoras mostra a grande responsabilidade daqueles que realizam suas pesquisas na área da educação. Estes devem aprofundar as discussões em torno da prática com a formação inicial e o desenvolvimento profissional, investindo em estudos sobre as políticas públicas de formação docente, não mais como um dado, de forma estática, mas de maneira dinâmica, processual, implicada, em todas as etapas e modalidades da educação.

Para Arroyo (2006), só teremos um perfil específico do educador da EJA, se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos e, conseqüentemente, quando houver uma política específica para a formação desses educadores. O autor destaca que é necessário que ocorram reações e pesquisas sobre a EJA e sobre o perfil do educador e da educadora de EJA, perfil este construído dentro de uma perspectiva emancipatória.

Arroyo (2013) questiona se não será melhor pensar que estamos em processo de análise da nossa profissão. O autor ressalta que o trabalho docente é complexo e que o ser professor tornou-se mais tenso. Todavia, enfatiza que a formação do professor é marcada no trabalho, por meio da disciplina que é lecionada. Para Arroyo (2013), a formação dos professores deve ser vista como um processo, tendo como pontos de referência as vivências pessoais e profissionais. Nesse sentido, Santos e Ribeiro (2014, p. 89) enfatizam: “[...] a identidade profissional não é fixa, linear, nem imutável, ao contrário, desenvolve-se permanentemente nas inter-relações estabelecidas entre os sujeitos em suas experiências históricas e culturais.”

Para Arroyo (2013, p. 25),

A lacuna identitária fica exposta na urgência de olhar para os alunos, para o que a turma traz. Seu viver ou mal-viver passou a ser um parâmetro obrigatório para repensar quem somos como profissionais nas salas de aula. Estamos passando por uma ampliação de identidades antes referidas ao que ensinamos e em que treinamos. Os currículos, o que ensinar, têm marcado nossas identidades profissionais como

referente único. Os cursos de licenciatura formam o professor que as escolas exigem: a tempo completo, a vida completa.

Conforme Arroyo (2013), os currículos marcam as identidades profissionais, as escolas exigem o que deve ser ensinado. Há uma preocupação com o passar a matéria. Nesse sentido, o professor é visto como aulista, numa visão conteudista do currículo. Assim, existe o conflito entre atender ou não o aluno, seus problemas, inseguranças, processos de formação moral, cultural, identitária, suas aprendizagens, ocasionando crise identitária, disputa, tensões e conflitos entre os professores.

No que se refere ao aspecto da formação docente para a EJA, a LDBEN/9394/96 afirma, em seu art. 61, a necessidade de “[...] formação de profissionais da educação de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando” (BRASIL, 1996). Ou seja, a formação docente deve contribuir com os professores no sentido de pensar acerca das vivências, dos traumas, medos, incertezas que os alunos trazem para a sala de aula. Pensar como estes vivem e se socializam, como pensam o mundo, se pensam, como aceitam ou rejeitam as lições ensinadas nas escolas.

Dessa forma, para atuar na EJA, é preciso o reconhecimento da sua especificidade, da sua forma própria de ser. Diante deste novo contexto, Arroyo (2013) destaca ser necessário criar outras práticas e outras identidades profissionais no sentido de estimular novas paisagens pedagógicas, educacionais e curriculares.

Conforme Santos e Ribeiro (2014, p. 97):

A formação de professores, em serviço, mobiliza um conjunto de aprendizagens que ocorrem relacionadas ao trabalho, tomando como referência os processos de aprender e de ensinar que se incorporam ao cotidiano das organizações escolares. Baseia-se na perspectiva de transformar os saberes profissionais, a partir do estudo e da reflexão permanente sobre os problemas enfrentados pelo coletivo, e considera os conhecimentos e as experiências docentes, transformando as práticas profissionais e a própria organização do trabalho.

Assim, refletir sobre a formação no sentido objetivo de programas destinados aos professores, em especial, de formação inicial e continuada, equivale a romper com velhos conceitos e apresentar novos paradigmas. Nesse sentido, a formação continuada do professor da EJA deve ter um caráter dinâmico, visto que este deve estar em constante análise da sua prática. A implementação das políticas de formação de professores só alcançará êxito e bons resultados a partir de uma reflexão sobre o seu fazer prático.

Conforme Machado (2008, p. 165-166),

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares?

Tais questionamentos estão longe de ter respostas prontas, acabadas. As características da EJA são bastante peculiares, como já foi abordado, o que a torna desafiadora e complexa em vários sentidos. Muitos autores destacam tais particularidades, enfatizando-as como desafios que necessitam ser melhor investigados e analisados.

Conforme Ventura e Bomfim (2016, p. 3),

[...] a frágil situação da formação docente inicial da EJA se confunde com a da própria modalidade no Brasil, expressão de metas modestas, poucos recursos e políticas descontínuas. [...] o lugar secundário da EJA na universidade... [...] os processos formativos em nível superior são sempre alvo de disputas.

A Constituição Federal de 1988 definiu a Educação Básica como direito de todos, incluindo aqueles que não estudaram na idade estabelecida por lei. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96) institucionalizou a EJA como modalidade educacional, com legislação própria, tornando-se parte integrante da Educação Básica Nacional. Atendendo às determinações legais, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) publicou um referencial normativo mais preciso para a EJA. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram estabelecidas pelo Parecer CNE/CEB 11/2000, recomendando a avaliação das particularidades dos alunos dessa modalidade e a formação específica dos educadores:

Tal Parecer (BRASIL, 2000, p. 57) explicita:

A exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo

diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular.

Assim, o Parecer mencionado enfatiza que, para atender às especificidades dessa modalidade de educação, o profissional deveria estar capacitado para tal, e a escola deveria suprir as carências dos alunos da EJA, mediante concentração de esforços para bem estruturar as práticas educacionais, indispensáveis não só para a superação das desvantagens dessa condição, mas também para atender às expectativas desses alunos.

Este Parecer (BRASIL, 2000, p. 58) também recomenda que as escolas adequem essa modalidade educacional às necessidades dos alunos:

Esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. [...] estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular.

Ventura e Bomfim (2016, p. 4) ressaltam que tal Parecer, além de definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, “[...] caracteriza esta modalidade como dívida social não reparada, reafirmando sua identidade própria.” Tais autoras destacam o fato de que o Parecer 11/2000 suscita que as licenciaturas não podem desconsiderar a realidade da EJA. Por conta disso, tais preocupações foram também incluídas no Parecer 9/2001, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica/CNE.

Este documento é enfático quando aborda que “[...] um curso de formação de professores não pode deixar a questão da EJA de lado, posto que inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar as especificidades desta modalidade educacional” (BRASIL, 2001). Todavia, é importante enfatizar que, mesmo diante de tantos documentos que dão garantia legal, tais preceitos não constam nas Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de licenciatura, como os de História, Letras e outros.

As autoras Ventura e Bomfim (2016) apresentam a experiência da Universidade Federal Fluminense (UFF), onde a disciplina EJA é obrigatória no curso de Pedagogia há vários anos. Entretanto, nas demais licenciaturas, a disciplina é optativa, sendo ofertada sempre que há docentes disponíveis para ministrá-la. Sobre isso, Ventura e Bomfim (2016, p. 9) destacam que

tal iniciativa, mesmo assim, “[...] ainda não contempla uma reflexão mais detida sobre o ensino e a aprendizagem de jovens e adultos nas demais disciplinas teóricas e práticas das licenciaturas, nem mesmo na Pedagogia.” Ou seja, as especificidades da EJA não são aprofundadas, e a consequência são professores que desconhecem a modalidade na qual irão atuar, o que não ocorre com outras modalidades, como a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental, por exemplo.

Segundo Soares (2004, p. 27)

Constata-se, que as ações das universidades com relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos, de um lado, a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais e, de outro, o potencial dessas instituições como agências de formação.

Assim, a formação docente tem se mostrado como uma temática que demanda estudos sob diferentes abordagens. O desconhecimento a respeito da EJA por parte dos futuros professores e o pouco caso para com esta modalidade dificultam o desenvolvimento de um trabalho que atenda às especificidades e peculiaridades da EJA. Surge daí a necessidade de analisar tal questão como ponto relevante para maior compreensão do professor enquanto sujeito da sua formação, que mobiliza saberes, os constrói e os reconstrói na sua trajetória de vida de professor, conforme a necessidade de utilização, as experiências, os percursos e a aquisição de conhecimentos profissionais.

É importante destacar que a Universidade do Estado da Bahia (Uneb) oferece a disciplina EJA<sup>27</sup> no curso de Pedagogia, conforme Projeto Político Pedagógico (PPP) deste curso (BAHIA, 2007). A Uesb também oferece disciplinas de EJA<sup>28</sup>, conforme PPP do curso de Pedagogia. Todavia, assim como em outras instituições, nestas a disciplina também não é oferecida obrigatoriamente nas demais licenciaturas.

Nessa perspectiva, o Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), oferecido pela Uneb, surge como um *locus* de formação específica em EJA. Assim, foi realizado um levantamento bibliográfico no banco de dados do referido programa de pós-graduação<sup>29</sup>, no qual encontrados trabalhos de conclusão do curso que abordam sobre a temática da formação docente, como observamos no quadro 2, a seguir:

<sup>27</sup> A disciplina faz parte do Núcleo de Estudos Básicos e tem carga horária de 60 horas. É oferecida no 4º semestre do referido curso.

<sup>28</sup> As disciplinas fazem parte do Núcleo de Estudos Básicos e têm carga horária total de 120 horas, sendo 60 horas para EPJAI I e 60 horas para EPJAI II. São oferecidas no 4º e 5º semestres do referido curso. Havendo interesse dos graduandos, estes poderão realizar estágio nos anos iniciais da EJA.

<sup>29</sup> Os trabalhos apresentados nesta pesquisa são da Área de Concentração II, Formação de Professores e Políticas Públicas, que contempla os saberes característicos da docência, da pesquisa e da extensão em educação de jovens

**Quadro 4 – Pesquisas defendidas no MPEJA no período de 2015 e 2016**

(continua)

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ano</b>
Ana Célia Dantas Tanure	Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia.	Analisar as representações sociais dos professores, coordenadores e técnico da EJA sobre o currículo da Política de EJA da Bahia – Aprendizagem ao longo da vida, como política curricular de garantia de escolarização, para identificar as tensões, distanciamentos/aproximações entre as representações sociais desses sujeitos sobre o currículo e política da EJA.	2016
Cinara Barbosa de Oliveira Morais	“Rituais” das práticas docentes na eja nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada.	Compreender as referências das práticas docentes da professora Jussara, que constituem elementos para a formação continuada de professores da EJA.	2016
Gislene Maria Mota dos Santos	A formação dos professores da EJA na perspectiva dos textos visuais.	Investigar as ações que poderão contribuir para a formação continuada dos professores, tendo como referência os textos visuais que permeiam o cotidiano e considerando as especificidades da EJA.	2015
Guilhermina da Silva Souza	As contribuições da pedagogia de Paulo Freire para pensar a cultura da paz na EJA: anunciando orientações curriculares.	Analisar as contribuições de Paulo Freire para definir as orientações curriculares no âmbito da cultura da paz para a EJA.	2016
Helga Porto Miranda	A formação profissional dos educadores que atuam no Programa Todos pela Educação -Topa, no município de Irecê, e a relação com a práxis pedagógica.	Analisar a proposta de intervenção formativa que vem sendo desenvolvida na atuação do educador da EJA no Programa Todos pela Alfabetização.	2015
Humberto Cordeiro Araújo Maia	Entre algemas e liberdade: Prática docente e uso do livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos – EJA em Serrolândia - Bahia.	Investigar a prática docente em escolas do município de Serrolândia-BA, com foco no uso dos livros didáticos de Geografia na Educação de Jovens e Adultos e identificar se os professores utilizam o Livro Didático na EJA.	2016
José Veiga Viñal Junior	O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de Língua Estrangeira da Uneb: uma perspectiva para a emancipação.	Investigar o lugar da EJA nos Cursos de Licenciatura em Língua Estrangeira da Universidade do Estado da Bahia.	2015
Junio Batista Custódio	A articulação de uma proposta de formação de professores (as) a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos no município de Bom Jesus da Lapa-Ba.	Articular uma proposta de formação continuada de professores a partir do diálogo com os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Município de Bom Jesus da Lapa-BA.	2015

e adultos, as especificidades desta modalidade, tratando de questões interligadas com as competências e habilidades básicas do profissional em EJA e as experiências inovadoras que assegurem um bom desempenho do profissional e a efetiva qualificação para o mercado de trabalho. Fonte: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA. **Áreas de Concentração.** Disponível em: <<http://www.uneb.br/mpeja/linhas-de-pesquisa>>. Acesso em: 28 jan. 2017.

(continuação)

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ano</b>
Juarez da Silva Paz	Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos.	Compreender as interfaces entre a formação dos/as professores/as com os pressupostos teóricos metodológicos freireanos da Educação de Jovens e Adultos da Escola Edivaldo Machado Boaventura do município de Cabaceiras do Paraguaçu - BA.	2016
Lívia dos Santos Ribeiro Laurindo	Projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos: concepções e proposições.	Analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos.	2016
Maria Cristiane Correia Maia	Currículo integrado e trabalho – a formação continuada do professor do (Proeja): uma pesquisa compreensiva e propositiva.	Compreender de forma propositiva a pertinência e a relevância dos entrelaçamentos entre os conceitos de Currículo Integrado e Trabalho como Princípio Educativo no contexto da Formação Continuada do Professor do Proeja no Sistema Público Estadual de Senhor do Bonfim- BA.	2015
Maria da Conceição Ferreira de Souza	Uso pedagógico dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos.	Investigar como os docentes da escola Núbia Maria Mangabeira Guerra – município de Jacobina-BA – utilizam os textos multimodais em suas práticas pedagógicas na EJA.	2015
Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira	Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição da Feira-Ba.	Analisar as representações sociais dos estudantes da EJA acerca de currículo e juventude, ressaltando os desafios e possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil.	2016
Maria de Fátima Sudré de Andrade Bastos	A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA.	Analisar o espaço ocupado pela EJA, no percurso da formação inicial do pedagogo, no <i>Campus XVI</i> , da Uneb; Analisar os saberes profissionais em relação à EJA trabalhados no processo de formação de pedagogos no curso de Pedagogia da Uneb, <i>Campus XVI</i> .	2015
Maria Helena de Barros Moraes Amorim	A práxis pedagógica do estágio supervisionado, em Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia/ <i>Campus I</i> /Uneb: desafios e perspectivas.	Investigar a experiência vivida por alunos estagiários durante a práxis pedagógica do estágio supervisionado, em Educação de Jovens e Adultos, do curso de Pedagogia do <i>Campus I</i> da Uneb, a partir dos Relatórios de estágio.	2015
Maria Luiza Ferreira Duques	Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-Ba.	Investigar as necessidades formativas dos educadores da EJA do município de Matina, Bahia, a fim de desenvolver ações que contribuam para a melhoria da qualidade dos processos formativos de educadores e educandos.	2015
Neyla Reis dos Santos Silva	Itinerâncias na formação continuada de professores do Proeja FIC: um espaço de proposições.	Compreender os sentidos e significados atribuídos à formação continuada realizada no Curso de Aperfeiçoamento, a partir das falas, das vivências e das reflexões dos docentes e técnicos envolvidos.	2015

(conclusão)

<b>Autor (a)</b>	<b>Título</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Ano</b>
Renata da Silva Massena	Histórias de vida: percursos de formação de licenciandos em pedagogia no campo da EJA.	Compreender a formação dos discentes do curso de Pedagogia na universidade pública para a atuação na EJA, com um recorte específico a partir do componente curricular: “Educação de Jovens e Adultos.”	2015
Vânia Pessoa Jornane Barbosa Santos	Os saberes experienciais da formação do professor da EJA: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – Ba.	Refletir sobre a questão dos saberes experienciais da formação do professor da EJA.	2015

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora, 2017.

Dos trabalhos anteriormente citados, optamos por apresentar e refletir sobre os principais resultados das pesquisas, tendo como foco a abordagem realizada em relação à formação docente.

Bastos (2015) realizou pesquisa intitulada *A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA e os resultados* indicaram a necessidade de uma ampliação do acervo bibliográfico em EJA no *Campus XVI* (Uneb), além do desenvolvimento da formação contínua de docentes do *campus* para atuar na EJA e a construção de um repertório próprio de conhecimentos para atuação nesse núcleo formativo na referida instituição.

Duques (2015) realizou trabalho sob o título *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina-Ba*. O estudo indicou a necessidade de voltar os olhares sobre a formação dos educadores, com propostas e ações relacionadas aos preceitos desta modalidade. Isso significa melhorar a qualidade da educação ofertada em EJA e, conseqüentemente, promover a melhoria das condições de escolarização e de vida dos educandos.

Santos (2015), em sua pesquisa sob o título *A formação de professores da EJA, na perspectiva dos textos visuais*, revelou que as escolas oferecem uma diversidade de recursos visuais e que o planejamento sistemático contribuirá para que o professor possa utilizar os referidos textos para trabalhar os vários conteúdos.

O trabalho de Miranda (2015) tem como título *A formação profissional dos educadores que atuam no programa Todos pela Educação – Topa no município de Irecê e a relação com a práxis pedagógica*. Tal pesquisa identificou as lacunas da formação para atender as necessidades formativas do professor alfabetizador. Os sujeitos da pesquisa concordam que a proposta formativa não deve acontecer ao final do programa, que deve contemplar a prática e não ser apenas teórica, apontando as lacunas na formação dos professores.

Silva (2015), em sua pesquisa, *Itinerâncias na formação continuada de professores do Proeja FIC: um espaço de proposições*, evidenciou elementos importantes para a construção de uma proposta de formação continuada que possibilite a reflexão sobre a prática dos professores. Apresenta o currículo integrado como opção teórico-metodológica da organização das ações didático-pedagógicas, além de espaço e tempo para a formação, como elementos importantes nesse processo.

A pesquisa realizada por Souza (2015) teve como título *Uso pedagógico dos textos multissemióticos na Educação de Jovens e Adultos*. Tal estudo revelou que, para a potencialização da aprendizagem dos alunos por meio dos textos multissemióticos, é necessário que os professores tenham o conhecimento sobre estes, a fim de nortear os alunos a fazerem a leitura dessas múltiplas semioses presentes nesses recursos didáticos. O trabalho revelou, ainda, que a formação continuada é de grande relevância para os docentes da EJA no tocante ao uso da multimodalidade, para a fomentação do uso desses textos, a fim de ressignificar as práticas pedagógicas dos professores.

Maia (2015) realizou a pesquisa *Currículo integrado e trabalho – a formação continuada do professor do Proeja: uma pesquisa compreensiva e propositiva*. Esta pesquisa revelou, através dos dispositivos analisados, que as compreensões que emergem a partir do olhar lançado por esses sujeitos históricos no contexto do PROEJA no CEEPS não estão dissociadas de um conhecimento teórico sistematizado e implicado com a formação. Para a autora, os sujeitos da pesquisa apontam a proposta curricular integrada como um desafio que necessita de um espaço/tempo para o planejamento coletivo. Portanto, na perspectiva do pensar coletivamente, a educação continuada deve ser construída de forma ampla, dialogando com as práticas, concepções, certezas e incertezas desses professores, até então, forjadas nas experiências advindas da sua docência, a partir dos seus etnométodos.

Santos (2015), em sua pesquisa *Os saberes experienciais da formação do professor da Eja: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – Bahia*, concluiu que os dados e as informações coletados contribuíram para que houvesse a consolidação de uma proposta pedagógica inovadora que atendesse as classes da EJA, como fruto de uma construção coletiva e participativa.

A pesquisa realizada por Massena (2015), *Histórias de vida: percursos de formação de licenciados em Pedagogia no campo da EJA*, apresentou como resultado que a universidade pública precisa discutir a EJA de forma mais contundente, colaborativa e formativa, e que o ateliê (auto)biográfico é um importante dispositivo de formação a partir das histórias de vida que se entrelaçam à vida profissional do Pedagogo para atuar na EJA.

Viñal Junior (2015) realizou pesquisa sob o título *O componente curricular da EJA no projeto dos cursos de Língua Estrangeira da Uneb: uma perspectiva para a emancipação*. Neste trabalho, o autor aponta as lacunas no que se refere aos cursos de licenciatura em Língua Estrangeira na Uneb, constatando ainda que é possível gerar um ensino de línguas significativo para a EJA, o que promoverá a emancipação dos seus sujeitos.

Souza (2016) intitulou seu trabalho de *As contribuições da pedagogia de Paulo Freire para pensar a cultura da paz na EJA: anunciando orientações curriculares*. Ao final deste trabalho, a autora concluiu que a Cultura de Paz atrelada à EJA pode ser incentivadora aos sujeitos envolvidos no processo pela emancipação humana.

Maia (2016), em sua pesquisa, *Entre algemas e liberdade: prática docente e uso do livro didático de Geografia na Educação de Jovens e Adultos - EJA em Serrolândia – Bahia*, considera que os resultados são de muita relevância para o ensino de Geografia, e também foi averiguado como o Livro Didático está sendo utilizado no contexto da instituição onde a pesquisa foi realizada. O autor apresentou, como produto final, uma proposta didático-pedagógica desenvolvida para os professores de Geografia da EJA. Considera que tal proposta dará subsídios para que os professores repensem suas práticas e adotem posturas capazes de significar o ensino na modalidade educacional em questão.

Paz (2016) intitulou seu estudo de *Diálogos formativos com os/as professores/as da Eja e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos*. O autor destaca como resultado do seu trabalho a contribuição para ressignificar a identidade profissional, a construção e a potencialização de proposta de formação para os/as professores/as da Educação de Jovens e Adultos da escola investigada, assegurando os pressupostos teóricos de Paulo Freire.

Morais (2016) é autora do trabalho intitulado *“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada*. Concluiu-se que a professora pesquisada é agente de formação na perspectiva de autoformação, o que contribui para a formação continuada de professores, uma vez que suas experiências configuram elementos importantes sobre os saberes experienciais, sobre os saberes específicos à prática pedagógica. É também um aporte teórico-metodológico de saberes identitários da docência para acesso à formação continuada do professor. Evidencia-se, assim, o caráter investigativo-formativo da (auto)biografia, e sua contribuição para uma nova epistemologia da formação continuada de professores.

Laurindo (2016) realizou a pesquisa *Projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos: concepções e proposições*. O resultado desta pesquisa possibilitou a elaboração de um projeto de intervenção, tendo como sujeitos os professores, coordenadores e

gestores que atuam na EJA. Tal projeto foi intitulado de Dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA, com o objetivo de discutir o PPP como elemento articulador da práxis pedagógica.

Tanure (2016), em sua pesquisa *Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: um estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia*, aponta a necessidade de formação docente em serviço, garantindo tempo de estudo e planejamento para a EJA como possibilidades de mudança. A autora destaca que, apesar da política curricular em questão ter sido apoiada por movimentos populares ligados à EJA e apresentar princípios e diretrizes voltados ao atendimento das particularidades dos jovens e adultos, os sujeitos da pesquisa consideram-na distante do currículo realizado e desejado.

No contexto das pesquisas apresentadas, percebe-se o crescente interesse de pesquisadores pela temática da formação de professores da EJA. Todavia, ainda há lacunas na formação docente para as especificidades da EJA, como o fenômeno da juvenilização, por exemplo. Alguns trabalhos apresentam, como produto final, propostas de formação continuada para professores. A ausência de políticas públicas de formação específica para a atuação junto aos jovens é algo muito evidente nos trabalhos realizados.

Das pesquisas localizadas no *site* do MPEJA, apenas uma aborda sobre a juventude, mais especificamente, sobre o currículo e culturas juvenis<sup>30</sup>, ressaltando os desafios e as possibilidades para a construção de um currículo que atenda a cultura juvenil. Ao analisar a temática abordada na pesquisa realizada por Oliveira (2016), percebemos as similaridades que existem entre esta e aquela. Enquanto uma buscou ouvir os jovens sobre as representações sociais acerca do currículo, a outra procurou identificar os desafios dos professores e professoras da EJA para atender ao fenômeno da juvenilização. Ou seja, ambas convergem para a necessidade de um currículo que atenda a diversidade da juventude que frequenta as classes da EJA.

Assim, a formação do profissional da EJA pode representar um importante avanço nas políticas de acesso e permanência nessa modalidade educacional, pois ela pode expressar a efetivação dessas políticas na prática pedagógica do professor. Por isso, a formação dos professores que atuam nessa modalidade precisa ser específica. Todavia, ainda hoje, apesar de alguns avanços, não temos uma formação destinada aos educadores para atuar na EJA, apesar dos referenciais nacionais para a formação docente apontarem para a necessidade de processos

---

<sup>30</sup> Esta pesquisa foi abordada no capítulo 2, no tópico que trata do fenômeno da juvenilização.

de formação continuada, no sentido de promover o desenvolvimento profissional (BRASIL, 2002).

Dessa forma, para enfrentar o desafio da juvenilização da EJA, devemos caminhar para a produção de espaços escolares significativos para atender a esta multiplicidade de sujeitos. Neste sentido, é preciso abandonar toda e qualquer pretensão de elaboração de conteúdos únicos e currículos rigidamente pré-estabelecidos. Para mudar essa realidade, precisamos também de políticas públicas que possam subsidiar essa modalidade educacional. Sobre isso, os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002, p. 17) destacam: “[...] É consenso que nenhuma formação inicial é suficiente para o desenvolvimento profissional, o que torna indispensável a criação de sistemas de formação continuada e permanente para todos os professores.”

É importante salientar que vários são os fatores que contribuem para o aumento significativo dos jovens nesta modalidade educacional. Dentre estes, além da falta de formação docente, podemos citar as deficiências do sistema educacional público, a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade/série/ano, a possibilidade de aceleração de estudos e a necessidade do emprego e outros. Todavia, deve-se levar em consideração que os jovens com idades entre 15 e 17 anos, ao entrarem na escola, trazem consigo toda a peculiaridade de serem jovens, com posturas, modos de ser, de se vestirem, linguagem, gosto musical e outros aspectos intrínsecos à juventude, que devem ser respeitados e valorizados.

Segundo Dos Santos Costa (2012, p. 134),

A formação dos professores para o trato da diversidade no entorno escolar é configurado como um dos polos a mais na concretização da interculturalidade no interior da escola, mas é por meio deste polo de mediação entre a cultura da escola, sua própria cultura (cultura docente) e as culturas dos alunos que o professor exerce influência. Desta maneira, suas atitudes e condutas, suas crenças, suas representações e suas expectativas influenciam de forma determinante nos meandros das escolas.

Traduzindo tal perspectiva para o professor da EJA, Arroyo (2006) ressalta que um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos tem de ser conhecer as especificidades do que é ser jovem, do que é ser adulto. Em qualquer programa de formação do educador e da educadora da EJA, algumas questões devem ser consideradas, como por exemplo: Quem é essa juventude e quem são esses adultos com quem vamos trabalhar? O que significa ser jovem e adulto da EJA? Ou seja, para que isto ocorra, é preciso que a formação continuada focalize, antes de tudo, o conhecimento do professor sobre esta modalidade, para que este possa “[...] conhecer o outro a partir da reflexão das práticas e experiências, da escuta das vozes múltiplas,

para que seja capaz de relativizar suas maneiras de situar-se diante do mundo e atribuir-lhe sentido a partir dos nexos de comunicação entre o mundo interior e exterior” (DOS SANTOS COSTA, 2012, p. 134).

Sobre as especificidades dos sujeitos da EJA, Soares (2011, p. 307-308) enfatiza:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro as necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Dos Santos Costa (2012) considera que esta é uma luta constante contra as desigualdades sociais e que deve possibilitar relações dialógicas e igualitárias entre pessoas e grupos de universos culturais diferentes, propondo ultrapassar os muros da escola e promover o respeito às diferentes culturas. Assim, os projetos propostos pela escola devem ser democráticos, que chamem a atenção para os desafios propostos pela contemporaneidade, o que implicará novos princípios de formação. A autora, fundamentada em Schon (2012, p. 138), destaca: “[...] o professor é visto como protagonista do processo de criação do conhecimento desde sua realidade na aula. Refletir sobre a formação dos professores a partir da estimulação da perspectiva reflexiva significa investir nos saberes dos quais o professor é portador.”

Nesse sentido, Ibiapina (2016, p. 49) propõe que sejam criados grupos reflexivos colaborativos, pois:

[...] a colaboração tem o potencial de fazer avançar as compreensões das práticas educativas, desde que ações formativas críticas sejam organizadas com a intencionalidade de, ao partir das necessidades formativas dos partícipes, contradições venham à tona para que sejam partilhadas e questionadas e, transformadas.

Nesta interface, a colaboração entre professores pode ser um recurso importante para o aprimoramento da formação docente.

Seguindo esse pensamento, Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016, p. 36) também apontam:

Investigar, portanto, na perspectiva colaborativa de construção de saberes, significa implicação de agentes, tais como: investigadores, professores, pais, administradores e estudantes em projetos comuns de produção de conhecimentos que desenvolvam espaços-tempo de reflexão crítica e de compreensão das ações e das teorias educativas em prol de uma educação mais justa e igualitária.

É notório que a formação do professor da EJA deve ter um enfoque específico, no que diz respeito a conteúdos, metodologias, avaliação e atendimento a esse grupo tão heterogêneo. No entanto, é sabido que a formação inicial do professor para lecionar na EJA não atende as demandas desta modalidade, como já apontamos. Para minimizar as lacunas nesse sentido, a formação continuada pode contribuir para com os docentes dessa modalidade educacional na troca de experiências com seus pares, numa ação mais eficiente, levando-os na direção de um trabalho pedagógico preparado para enfrentar a diversidade cultural de seus alunos e, por consequência, melhorar o desenvolvimento destes.

Nóvoa (1992, p. 10) explicita que:

Esta profissão precisa de se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser.

É um consenso que a formação de professores precisa de reformulações para atender às expectativas emergentes da educação de maneira geral. Assim, entendemos que a EJA precisa ter suas especificidades respeitadas, bem como necessita ser contemplada pelas políticas de formação de professores, no âmbito da formação inicial e continuada. Dessa forma, pensar a formação de qualquer professor e, em especial, a do educador da EJA, requer a compreensão de que esta possui peculiaridades que exigem formação específica.

Tais singularidades não podem ser ignoradas pelas instituições que atuam neste campo, bem como pelos sistemas educacionais em geral, seja em âmbito municipal, estadual ou federal. Ao adentrar uma sala de aula desta modalidade educacional, é fundamental que o professor esteja preparado para interagir com os educandos, ter claros quais os objetivos que deseja alcançar e como proceder para que isto ocorra.

É notório que os cursos de formação de professores e professoras têm focado as outras modalidades educacionais, como a Educação Infantil e o Ensino Fundamental. Ressaltamos a necessidade de uma articulação entre as três esferas do governo (municipal, estadual e federal), a fim de que haja políticas públicas de formação da EJA e que tais políticas viabilizem a garantia do direito desta modalidade educacional. É preciso que a EJA saia do plano assistencialista e seja definitivamente assumida como uma obrigação do Estado para com os sujeitos que vivem à margem da sociedade, por não dominarem o processo de decodificação e codificação das letras e, conseqüentemente, das tecnologias. Para que este direito seja efetivado, é necessário

que as políticas públicas de formação para a EJA sejam pensadas no sentido de superar o preconceito histórico, que sempre permeou esta modalidade.

Nesta perspectiva, a formação está relacionada à ideia de aprendizagem constante, no sentido de provocar inovação na construção de novos conhecimentos que darão suporte teórico ao trabalho docente. Assim, a formação docente associa-se ao processo de melhoria das práticas pedagógicas desenvolvidas pelos professores e professoras em sua rotina de trabalho cotidiano. Assim, vale lembrar Freire (1996), ao expressar que ensinar não se limita apenas em transferir conhecimentos, senão também no desenvolvimento da consciência de um ser humano inacabado, em que ensinar se torna compreender a educação como uma forma de intervir na realidade vivenciada pelo sujeito. Ser professor ou professora no contexto atual, não tem sido tarefa fácil. Exige ousadia, desejo de mudança, anseio por novos conhecimentos; implica autonomia e responsabilidade. Diante disso, o processo de construção do conhecimento deve ser contínuo e permanente, uma vez que ser professor implica ser capaz de aprender sempre.

Tomando isso como princípio, o capítulo seguinte apresenta uma proposta formativa-investigativa para os professores e professoras que atuam na EJA, buscando atender as especificidades da juvenilização da EJA, fenômeno que, como já vimos, tem crescido nas últimas décadas.

## **4 A JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA PROPOSTA FORMATIVA-INVESTIGATIVA**

Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29)

As exigências da sociedade contemporânea têm provocado as escolas a repensar suas práticas. Nesse processo, o professor é considerado agente de fundamental importância na promoção de uma educação de qualidade. A EJA se insere nesta sociedade como um dos grandes desafios e um dos mais fecundos campos da educação porque nos leva a repensar a sociedade e o seu contexto. É um desafio intelectual, político e econômico porque demonstra o caráter excludente das relações sociais e a urgência em transformá-las.

Dessa forma, neste capítulo, apresentamos uma proposta formativa, com base na pesquisa colaborativa, partindo das vivências diárias, das falas e inquietações concernentes às lacunas na formação docente para professores e professoras da EJA, tendo como objetivo atuar na formação dos professores e professoras no sentido de atender às especificidades da juventude que frequenta esta modalidade. Esta proposta também atende à demanda do MPEJA, que, como Programa de Mestrado profissional, requer uma proposição final do curso.

### **4.1 OFICINAS FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS COMO DISPOSITIVO DE FORMAÇÃO**

No sentido de atender às demandas do contexto atual no que se refere à EJA, a formação docente pode ser um dos meios para efetivar as mudanças no sentido de contemplar as complexidades apresentadas à educação do século XXI, uma vez que os professores são envolvidos diretamente no processo de formação das novas gerações. Portanto, refletir sobre o sistema educacional vigente tem sido uma constante nas últimas décadas.

Portanto, o processo de formação continuada necessita ser recontextualizado para atender às exigências contemporâneas. A concepção de formação contínua, pautada numa prática coletiva reflexiva, é valorizada quando desenvolvida no próprio contexto escolar, uma vez que a escola é um espaço privilegiado de interações e significados, de constante formação, investigação e construção de conhecimentos.

Contudo, não basta qualquer formação. Para exercer a função docente na EJA, é imprescindível que o educador possua conhecimentos específicos para lidar com estes sujeitos de direitos, pois a educação dos jovens e adultos não se limita apenas aos conteúdos

sistematizados pela escola. Implica valores, respeito à dignidade humana e, principalmente, o reconhecimento das singularidades desta modalidade. É preciso que ele tenha habilidades para criar situações problematizadoras que levem o educando a refletir a respeito do seu papel na sociedade e na construção de um mundo melhor. Ou seja, é fundamental que o educador seja capaz de ir além dos conteúdos.

Diante desse contexto e atendendo ao solicitado pelo Mestrado Profissional em EJA (MPEJA) da Uneb, este capítulo tem como objetivo apresentar, de forma sistematizada, uma proposta formativa-investigativa para ser desenvolvida junto aos professores que atuam na EJA, no sentido de atender a algumas especificidades desta modalidade, como o fenômeno da juvenilização. Nessa perspectiva, foram elaboradas oficinas como dispositivos de investigação e formação, pois estas têm a intenção de estabelecer relações significativas, articular outros conhecimentos, de forma contextualizada, dialógica, interpretativa, com caráter formativo e investigativo. Sobre a referida proposta, discutiremos na sequência deste estudo.

Segundo Dos Santos Costa (2009), a palavra oficina vêm do francês *atelier*, que significa *lugar onde se realiza trabalho de criação*, ou seja, onde se manipula, experimenta, produz; e, do espanhol, *taller*, pedagogicamente, significa *espaço de aprender fazendo*, lugar onde se questiona, escuta, avalia, analisa, coletivamente.

O dicionário Aurélio (1988) define oficina como *lugar onde se exerce um ofício*. O Aurélio online define como *casa, local de trabalho, laboratório, local específico para se consertar automóveis, lugar próprio para elaboração, fabricação ou conserto de máquinas ou outras coisas; Workshop, curso prático ou seminário intensivo, de pouca duração, em que habilidades artísticas ou intelectuais são exercitadas*.

Para dos Santos Costa (2016, p. 49), no campo pedagógico, “[...] as oficinas são associadas à educação popular, à animação sociocultural e ao trabalho social.” Diante disso, é perceptível que o trabalho com as oficinas é completamente viável na perspectiva colaborativa, pois utilizar oficina como técnica de formação e investigação possibilita a retenção de informações e exige compromisso dos sujeitos envolvidos no processo. As oficinas articulam-se bem com propostas participativas e colaborativas, partindo do diagnóstico de problemáticas que suscitam mudança.

Conforme Dos Santos Costa (2009, p. 51): “[...] a oficina está pautada na perspectiva dialógica de Paulo Freire, embasada na reflexão-ação a partir da horizontalidade comunicativa que conduz o desenvolvimento de uma ação crítica orientada na transformação da realidade.” Dos Santos Costa (2016, p. 50) enfatiza: “[...] a oficina é um dispositivo de fazer ver, fazer

falar, fazer recuperar, para fazer recriar, para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações e saberes – para fazer desconstruções e reconstruções.”

Estando esta proposta pautada no diálogo, na reflexão, na interação, na construção de conhecimentos, a pesquisa colaborativa é o caminho que mais se adequa para a sua realização, pois esta permite a reflexão sobre questões que envolvem a prática docente, tanto no âmbito individual como em grupos. Essa interação entre os professores contribui para aprimorar as ações pedagógicas, construindo caminhos, refazendo percursos, dando novos sentidos às suas práticas. Nesta perspectiva, pesquisador e professores são co-construtores de conhecimentos em colaboração. No campo da formação docente, propõe a reflexão sobre a prática, como encaminhamento para responder às necessidades de desenvolvimento ou de aperfeiçoamento dos docentes (DESGAGNÉ, 2007).

Assim, na perspectiva da pesquisa colaborativa, a construção do conhecimento relacionado à prática profissional docente somente acontece quando se leva em consideração o contexto da prática escolar. Isto significa dizer que, para que ocorra esta construção, é necessário que se contemple teoria e prática, além de ser necessário ouvir e atentar para que o professor compreenda a situação na qual está inserido.

#### **4.2 PESQUISA COLABORATIVA COMO CAMINHO CENTRAL DA PROPOSTA**

Como o intuito da proposta é convidar os docentes para participar da produção conjunta de saberes, da reflexão sobre suas ações, como aprendizes, apreendendo com as experiências do outro, negociando sentidos, compartilhando significados, questionando atitudes cristalizadas, tomamos a pesquisa colaborativa como caminho nuclear neste trabalho.

Este tipo de abordagem apresenta-se como um importante dispositivo de pesquisa e formação docente, a partir de uma parceria entre pesquisadores e professores, com o objetivo de refletir sobre as demandas sociais que reverberam na escola. Assim, esta modalidade de pesquisa destaca-se por valorizar as atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor, uma vez que estes tornam-se coparceiros e coautores de processos investigativos delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada (IBIAPINA, 2016).

A pesquisa colaborativa surge no final da década de 1990 e tem sua origem na pesquisa-ação<sup>31</sup>. Ganha visibilidade como um campo de saberes que tem como objetivo eliminar o fosso

---

<sup>31</sup> Conforme Thiollent (2011, p. 20): [...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual

existente entre pesquisadores e docentes. A intencionalidade desta abordagem é romper com a concepção de que as produções advindas de pesquisas circulem apenas no mundo acadêmico, não concorrendo para que haja a comunicação interconectada entre eles.

Assim, a pesquisa colaborativa surge no meio acadêmico como uma escolha metodológica que pode propiciar, no contexto escolar, espaço permanente de reflexão, no sentido de analisar as práticas discursivas da sala de aula e investigar suas relações com as teorias de ensino-aprendizagem e os objetivos traçados pelos agentes do trabalho pedagógico, encontrando-se aí os descompassos entre a meta pretendida e o trabalho efetivamente realizado. Sendo assim, este tipo de abordagem metodológica propõe romper com o distanciamento existente entre o mundo do exercício profissional e o da pesquisa, possibilitando que o pesquisador entre na escola, vivencie a realidade e os desafios diários dos professores nos seus contextos de trabalho. Esta interação promove oportunidades de aprendizagens e troca de experiências entre pesquisador e docentes. Nesse sentido, Desgagné (2007, p. 9) enfatiza:

Uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa. Deve considerar o contexto real em que ela é atualizada e os seus componentes, em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação.

O autor destaca que a pesquisa colaborativa é uma atividade que contribui com os professores, na formação destes no exercício de suas funções, em seus contextos de trabalho, permitindo o desenvolvimento de processos emancipatórios, reflexivos e, conseqüentemente, a construção de conhecimentos. Nesse sentido, Freitas e Ribeiro (2014, p. 6) asseveram: “[...] os pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa colaborativa implicam a co-responsabilidade, a co-operação e a co-laboração dos sujeitos envolvidos.” Exige um movimento de alteridade entre os participantes. Entrar neste movimento é deslocar-se da posição de mero investigador para uma posição de sujeito pesquisador.

Dessa forma, a pesquisa colaborativa mostra-se como uma importante estratégia de pesquisa e formação de professores, por meio da parceria estabelecida entre pesquisadores e professores, com o objetivo de refletir e buscar soluções para as demandas sociais que refletem na escola. É uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor que busca o desenvolvimento profissional por meio da reflexão e da problematização da sua formação e prática, visando atender a suas reais necessidades de formação.

---

os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. Para Barbier (2007, p. 14), a pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se.

Sobre a co-laboração, Freire (1987, p. 166) enfatiza: “[...] é uma característica da ação dialógica, não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação. O diálogo funda a co-laboração.” Assim, a pesquisa colaborativa parte do pressuposto de que é por meio do diálogo com os partícipes que ocorre a sua efetivação. Esta modalidade de pesquisa se destaca, sobretudo, pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor.

Nesse sentido, Bandeira (2016, p. 25) ressalta:

A pesquisa colaborativa propõe abordagem em que os objetivos da pesquisa e da formação se encontram imbricados, exigindo a inter-relação entre os atores do processo, distinguindo-se de outras modalidades pelo caráter de participação, colaboração e reflexão crítica que lhe é inerente. Sobre o processo colaborativo de investigação, enfatiza que é uma atividade de partilha, que promove o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, uma vez que é interativa, de coprodução de saberes, de formação contínua, de forma crítica e reflexiva. Nesse processo, todos, professores e pesquisadores, têm voz e vez no desenvolvimento da pesquisa.

Assim, a ideia de colaboração surge da constatação de que existe um distanciamento entre o exercício da profissão docente e o da pesquisa. Este distanciamento é comparado a um abismo entre a universidade e a escola, entre a teoria e a prática. Ou seja, os conhecimentos construídos pelas universidades, muitas vezes, não são refletidos nas ações dos docentes, de forma que contribuam para o enfrentamento das complexidades cotidianas, vivenciadas nas salas de aula (DESGAGNÉ, 2007).

A pesquisa colaborativa promove formação, pesquisa e desenvolvimento profissional, promove a reflexão crítica, favorece a construção de conhecimento, cria condições para a articulação da teoria e da prática, além de considerar o professor como coprodutor em contexto, entre outros aspectos.

Desgagné (2007, p. 10) ressalta:

A pesquisa colaborativa se articula a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem em interação com o pesquisador acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real. [...] o papel do pesquisador se articula essencialmente em função de balizar e orientar a compreensão construída durante a investigação. [...] uma pesquisa colaborativa supõe a contribuição dos professores em exercício no processo de investigação de um objeto de pesquisa.

Neste processo de interação, contribuição e construção de conhecimentos, a pesquisa colaborativa é um avanço, pois permite a criação de vínculos entre os envolvidos na pesquisa

(pesquisador e docentes). Assim, os docentes podem expor seu ponto de vista de maneira engajada e o pesquisador deve considerar a sua prática e, pelas reflexões que estes fazem, analisar como enfrentam as situações que se apresentam, privilegiando-as, buscando compreender em que se apoiam quando agem (DESGAGNÉ, 2007).

Conforme Ibiapina (2016), na pesquisa colaborativa os docentes interagem, questionando suas práticas educativas, e o pesquisador, em comum acordo com estes, escolhe os procedimentos de confronto e de reelaboração destas práticas no decorrer da investigação. Dessa forma, os conhecimentos e as práticas gerados nas pesquisas não são de autoria exclusiva dos pesquisadores, tampouco dos docentes. Não é um saber estritamente acadêmico ou prático.

Partindo desse pressuposto, pretende-se fazer uma análise sobre os desafios formativos dos docentes para atuar junto a este fenômeno, de maneira colaborativa. Nesse sentido, percebe-se que o trabalho com as oficinas aproxima-se das ações propostas pela pesquisa colaborativa, quais sejam: **descrever, informar, confrontar e reconstruir**.

De acordo com Santos (2011), a ação de **descrever** ocorre quando é solicitado aos partícipes da pesquisa que escrevam sobre suas práticas, suas situações em sala de aula. Ao escrever sobre suas práticas, os partícipes refletem e, nesse sentido, a reflexão é um processo formativo. A segunda ação, **informar**, significa que os professores dirão que base teórica orienta suas ações, ou seja, por que fazem da forma que fazem. A ação de **confrontar** ocorre quando os partícipes questionam suas práticas, avaliam-nas, no intuito de descobrirem como pode fazer diferente. A última ação, que é **reconstruir**, possibilita uma articulação entre teoria e prática docente, pensamento e ação, permitindo a elaboração de novas ações. No entanto, tais ações não precisam obedecer à sequência aqui apresentada, podendo variar conforme os dispositivos utilizados para a formação.

Nesse sentido, as oficinas formativas-investigativas são organizadas com tema, objetivos investigativos e formativos, estratégias didáticas, princípios mobilizadores, ações colaborativas, local, tempo e data prevista. É importante salientar que a organização e a estrutura desse dispositivo investigativo propõe fluidez, uma vez que, na perspectiva colaborativa, poderão ser construídos e reconstruídos no decorrer da proposta.

#### 4.3 OS PRINCÍPIOS DA PESQUISA COLABORATIVA

Nessa perspectiva, no nosso entendimento, o trabalho com as oficinas possibilita a mobilização de princípios propostos pela pesquisa colaborativa, como: colaboração, negociação, dialogicidade, reflexividade crítica, escuta sensível, mobilização de saberes,

rigoriedade científica, disciplina intelectual (SANTOS, 2011; REZENDE, 2017), como veremos a seguir.

Sobre o princípio da **colaboração**, Desgagné (2007, p. 10) enfatiza: “[...] articula-se a projetos cujo interesse de investigação se baseia na compreensão que os docentes constroem, em interação com o pesquisador, acerca de um aspecto da sua prática profissional, em contexto real.” Segundo Ibiapina (2016, p. 49):

[...] a colaboração é atividade de partilha que pode promover desenvolvimento mútuo para os colaboradores. [...] cria possibilidades para o questionamento crítico, porém, consideramos que nesse processo não há garantia definitiva de que as discussões gerem desenvolvimento.

Assim, este princípio oportuniza a criação de condições favoráveis à mudança, à transformação das ações pedagógicas, com vistas à superação de uma situação, à autorreflexão, à formação continuada e à produção do conhecimento científico. É uma alternativa que abre as portas das escolas aos pesquisadores, que, em parceria com os professores produzem saberes relevantes para todos os que nela estão inseridos. Dessa forma, a produção dos conhecimentos, sejam teóricos, práticos, contextuais, reais, úteis, resultantes de pesquisas dessa natureza, são saberes emancipatórios que favorece aos partícipes um saber-fazer autônomo e uma necessidade constante de continuar aprendendo pela relação teoria-prática.

Portanto, neste processo de colaboração proposto pela pesquisa colaborativa, o princípio da **negociação** deve ser parte integrante desse movimento fluido e natural, não sendo algo imposto. Segundo Ibiapina (2016, p. 36): “[...] ocorre mediante comunicação e a produção de uma rede de colaboração entre os envolvidos, de forma que possam conciliar o mundo da pesquisa e o mundo da prática educativa escolar ou não escolar, por meio da pesquisa.” Dessa forma, a negociação se faz necessária para que os partícipes assumam responsabilidades, tenham voz, ou seja, tenham as mesmas oportunidades de interação e participação no processo investigativo. Todavia, mesmo havendo a negociação, esta não exclui o conflito, uma vez que este faz parte das interações entre os seres humanos.

Conforme Ibiapina (2016, p. 49):

Nesse movimento interativo, os partícipes negociam sentidos, compartilham significados, questionam ideias fossilizadas, concordam ou discordam dos pontos de vistas expostos pelos companheiros, fazendo uso de descrições, informações e confrontos justificados que desencadeiam a reelaboração das práticas e a compreensão da unidade teoria-prática.

Neste movimento, a **dialogicidade** é outro princípio imprescindível no processo colaborativo de pesquisa formação. Sobre este, Freire (1987, p. 78) enfatiza que: “[...] não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão. O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.” Ou seja, o diálogo é inerente à condição humana. É fundamental para a transformação, pois é através da palavra verdadeira, ação e reflexão, que as pessoas são capazes de transformar o mundo. Assim, na perspectiva colaborativa, o diálogo é fundante, pois convoca os docentes a produzirem conhecimentos por meio da partilha, da interação, da ação-reflexão.

Assim, no processo da dialogicidade, a **reflexividade crítica** é um princípio muito importante em pesquisas de natureza colaborativa, pois, ao dialogar sobre a realidade, automaticamente, refletimos sobre ela. Nesse sentido, para observar e analisar a realidade, é preciso um olhar crítico-reflexivo. Conforme Rezende (2016, p. 53): “[...] ao refletir sobre a própria prática, é possível constatar os acertos e as incompletudes conceituais e práticas, descobrindo as causas e buscar soluções alternativas que se revertam em melhores resultados.” Segundo Rezende (2017, p. 53 apud PERÉZ GOMÉZ, 1998, p. 29) a reflexividade é definida como: “[...] a capacidade de voltar sobre si mesmo, sobre as construções sociais, sobre as intenções, representações e estratégias de intervenção.” Sobre este princípio da **reflexão crítica** sobre a prática, importante momento no processo de formação permanente dos professores, Freire (1996, p. 39) ressalta: “[...] É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.”

Ou seja, a reflexão crítica é o resultado do esforço consciente e ao mesmo tempo voluntário dos professores que, ao desenvolvê-la, produz questionamentos que, por sua vez, desencadeiam ações realizadas a partir das investigações feitas com base no pensar e no refletir sobre a situação ou problema, gerando a *práxis* que, Freire (1987, p. 92): “[...] sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” Ibiapina (2016, p 44) corrobora: “[...] é no movimento reflexivo-colaborativo que a atividade docente vem à tona com o potencial de análise, interpretação e transformação das realidades educativas.” Podemos perceber que a reflexão é um princípio imprescindível nesse processo de investigação. A partir do momento em que o professor e a professora se propõem a refletir sobre a sua prática, na ação, a *práxis* se faz presente e promove a transformação da realidade.

Todavia, para que haja este movimento reflexivo, a **escuta sensível** é um princípio que permeia esse processo. Sobre isso, Barbier (2002, p. 94) enfatiza: “[...] trata-se de um ‘escutar-ver.’ [...] apoia-se na empatia. O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para compreender do interior as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, valores, símbolos e mitos.” Assim, não é apenas escutar, mas compreender o outro, aceitá-lo, sem julgar, sem comparar ou aderir às opiniões alheias. A escuta sensível promove uma troca entre quem fala e quem ouve. Os sujeitos envolvidos fortalecem suas relações, pois, ao conhecer o outro, conhecemos a nós mesmos.

Para Freire (1996, p. 119):

Escutar significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro. A verdadeira escuta não diminui em mim, em nada, a capacidade de exercer o direito de discordar, de me opor, de me posicionar. Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar, ou melhor, me situar do ponto de vista das ideias.

Portanto, havendo diálogo, haverá a escuta sensível. Sobre isso, Freire (1996, p. 113) alerta: “[...] O educador que escuta, aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, aos alunos, em uma fala *com* ele.” Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o único detentor do saber para tornar-se efetivamente um facilitador da aprendizagem.

Sobre o princípio da **mobilização de saberes**, Tardif (2008, p. 35) ressalta: “[...] todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação, quanto mais desenvolvido, formalizado e sistematizado é um saber.” Dessa forma, os saberes são retratados na prática e produzidos nela. Assim, a prática docente é repleta de saberes, por isso, um espaço rico para a análise. Estes saberes podem ser mobilizados a partir da prática de ensino, já que esta é intrínseca à formação do educador, não sendo os saberes mediados de forma isolada e descontextualizada das problemáticas que emergem em meio à profissão do docente. Toda a complexidade da prática de ensino perpassa por múltiplas articulações entre a teoria e a prática, por isso a necessidade de promover no professor em formação saberes que possibilitem realizar estas múltiplas articulações, também citadas por Tardif (2008, p. 39) ao assinalar:

[...] essas articulações entre a prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional cuja existência depende, em grande parte, de sua capacidade de dominar, integrar e mobilizar tais saberes enquanto condições para a sua prática. [...] Nessa perspectiva, também seria de se esperar que ocorresse um certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais.

Dessa forma, os saberes são retratados na prática e também produzidos nela. O papel da prática na constituição dos saberes fica explícito. O professor repensa suas ações e atribui juízo de valor ao aprendizado proveniente dos processos formativos e das situações vivenciadas.

O princípio da **rigoriedade científica** deve estar presente em abordagens colaborativas. De acordo com Rezende (2017, p. 60), “[...] este princípio perpassa pela ideia de que todos os envolvidos na pesquisa colaborativa (pesquisadores e partícipes) precisam ter uma postura pautada no rigor científico.” O rigor metódico deve estar presente no ato de aprender e ensinar.

Ibiapina (2016, p. 54) destaca:

A perspectiva da colaboração supõe, além da interdependência, responsabilidade, comprometimento, ação coletiva e conjunta acrescida da coesão, participação e cooperação, disciplina e empenho na coprodução de saberes, na reelaboração de conceitos e de práticas docentes e na transformação do saber científico.

A **disciplina intelectual** é um dos mais importantes princípios da pesquisa colaborativa, pois exige do pesquisador e dos partícipes, disciplina, uma vez que, ao negociar os procedimentos da pesquisa, é preciso primar para o cumprimento destes, sem pragmatismos. Como aborda Rezende (2016, p. 60), “[...] constitui o momento no qual os envolvidos na pesquisa exercitam o processo de construção, problematização e apropriação dos conhecimentos. [...] este processo é contínuo e sua existência está condicionada à sua prática.”

Diante do exposto, é perceptível que tais princípios são importantes nesse processo investigativo-formativo e que há uma interligação entre estes, ou seja, não há colaboração sem diálogo; não há diálogo sem reflexão e escuta sensível; não há reflexão sem a mobilização de saberes; não há colaboração sem rigor científico e disciplina intelectual. Partindo desse pressuposto, esta interação deve promover o desenvolvimento profissional do pesquisador e do professor.

Para Freire (1987), a natureza do processo de construção do conhecimento pressupõe a relação dialógica, a comunicação e o debate intersubjetivo. Tais fatores alimentam a produção dos sentidos, que vivificam e recriam os saberes a partir de trocas e da complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados, até mesmo aqueles que foram pré-concebidos como insignificantes, inúteis ou pouco válidos para o verdadeiro saber da ciência.

O pensamento de Freire supera a concepção bancária da educação, quando formula as bases para uma educação libertadora. Uma educação como prática da liberdade, fundamentada

na ação dialógica, que substitui o autoritarismo pelo diálogo democrático nos diversos espaços de vivências e de aprendizagens. A educação libertadora tem, fundamentalmente, como objetivo desenvolver a consciência crítica, capaz de perceber os fios que tecem a realidade social e superar a ideologia da opressão. Dessa forma, é preciso romper com o paradigma do saber disciplinado, compartimentado, que produz a dualidade entre os que sabem e o que não sabem, tratados como objetos, passivos, que ignoram e, por isso mesmo, devem receber o conhecimento de quem o possui.

#### 4.4 CARACTERIZANDO O CONTEXTO DA PESQUISA

A inserção no campo empírico constitui uma das dimensões investigativas mais importantes da pesquisa. Conforme Becker (1999, p. 34), “[...] a inserção no campo empírico é considerado um problema para pesquisadores, pois, conseguir permissão para realizar o estudo que se pretende, requer negociação.” Assim, compreende-se a inserção como a permissão para estudar aquilo que se deseja, tendo acesso às pessoas que participarão da pesquisa.

Freitas e Ribeiro (2014, p. 7) sintetizam o que foi abordado sobre a entrada no campo empírico da pesquisa:

Para criar laços com os atores sociais da instituição, é necessário estar exposto. Caso contrário, em vez de estar com, torna-se presa fácil da armadilha de falar sobre. Ou seja, silencia-se o outro até mesmo quando a intenção é dar-lhe voz. Entrar na escola, portanto, acena essa disposição à travessia. Uma passagem que aporta tensões e conflitos de toda ordem. O portão da escola constitui-se a metáfora da mudança, que não é apenas de lugar, mas, sobretudo, de espaço. A passagem por esse portão é o ato simbólico da relação visceral que se pretende manter com a escola, é o gesto de disposição às vicissitudes do cotidiano. Até porque, um dos princípios de uma metodologia colaborativa, na perspectiva de uma formação continuada, vai ao encontro do que diz Freire (1979, p. 52): “a mudança não é trabalho exclusivo de alguns [sujeitos], mas dos [sujeitos] que a escolhem.”

Dessa maneira, compreende-se a necessidade do vínculo afetivo com os partícipes da pesquisa como algo primordial para que haja sucesso na sua realização. Para que isto ocorra, é preciso que o pesquisador esteja implicado com o contexto da pesquisa, de tal forma que se sinta parte dele. É necessário que o pesquisador se exponha, coloque-se à disposição para o outro, numa atitude de escuta sensível.

A escolha da escola *lócu* da pesquisa se deve ao fato de ter atuado como coordenadora pedagógica e vivenciado junto aos educadores as angústias e os desafios que esta modalidade nos propõe diariamente. É uma escola da rede pública municipal de Vitória da Conquista –

Bahia, que oferece a EJA, no turno noturno. Fica localizada em um dos distritos<sup>32</sup> que compõem o município, ficando a 27 km da cidade. A população desta localidade sobrevive da agricultura familiar e de pequenos comércios. A escola, enquanto espaço, ocupa um lugar importante nesta localidade. É nela que acontecem os encontros da comunidade nos finais de semana. Dentre estes, podemos citar: reuniões para discutir os problemas da localidade, os ensaios da quadrilha junina que se apresenta todo ano nas festas da região, etc.

Localizada no sudoeste baiano e a pouco mais de 500 km da capital, Salvador, Vitória da Conquista é a terceira maior cidade da Bahia. Sua população é de 346.069 habitantes (IBGE, 2016). O município de Vitória da Conquista é composto por 11 (onze) distritos: Bate-Pé, Cabeceira da Jiboia, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha. Com altitude de 923 metros do mar, tem o clima subúmido a seco. O território onde hoje está localizado o município de Vitória da Conquista foi habitado pelos povos indígenas Mongoyó, Ymboré e Pataxó. Os aldeamentos se espalhavam por uma extensa faixa, conhecida como Sertão da Ressaca<sup>33</sup>, que vai das margens do Rio Pardo até o Rio das Contas (PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA, 2016).

Vitória da Conquista é marcada pelo clima tropical, amenizado pela relativa altitude do lugar, e é uma das cidades que registram as temperaturas mais baixas no Estado da Bahia, chegando a registrar 6,2° C, o que faz dela uma cidade charmosa e encantadora. É conhecida como a Suíça Baiana devido às baixas temperaturas. O relevo predominante é o planalto e o bioma é caracterizado pela Caatinga e pela Mata Atlântica<sup>34</sup>.

A cidade também se destaca por possuir um setor educacional privilegiado, formado por instituições de ensino superior, privadas e públicas. Entre estas, estão a Universidade Federal da Bahia (UFBA - *Campus* Anísio Teixeira), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Instituto Federal da Bahia (IFBA), Universidade Católica de Salvador (UCSal), Universidade Tiradentes (UNIT), Faculdade Independente do Nordeste (FAINOR), Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC), Faculdade Maurício de Nassau, Faculdade Santo Agostinho, Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), entre outras. Isso fez de Vitória da Conquista um grande polo educacional. A cidade recebe pessoas de todo o país para estudar nas diversas

---

<sup>32</sup> Apesar de ser uma escola localizada no campo, não é nossa intenção abordar sobre esta temática neste trabalho.

<sup>33</sup> O nome Sertão da Ressaca pode ser derivado tanto do fenômeno de invasão das águas dos rios sobre o sertão, semelhante ao fenômeno marinho, como da palavra ressaca, que corresponde à funda baía de mato baixo circundada por serras.

<sup>34</sup> PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA (PMVC). **Geografia:** Clima. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/geografia/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

instituições de ensino. Este fato movimenta o comércio e o setor imobiliário, contribuindo para o seu crescimento e desenvolvimento econômico.

A rede municipal de ensino é composta por 203 unidades escolares, sendo 182 escolas – 140 na zona rural e 41 na urbana – e 21 creches – 11 municipais e 10 conveniadas. Mais de 41 mil alunos são atendidos por 1.785 professores, aproximadamente, entre contratados e efetivos<sup>35</sup>. A Secretaria Municipal da Educação de Vitória da Conquista aderiu aos Programas Federais, como Mais Educação, o Pacto pela Alfabetização, Brasil Alfabetizado, Todos pela Alfabetização (TOPA), Pro-Jovem (Urbano e Rural), etc., além de programas municipais, como Escola Mais<sup>36</sup> e Roda de Alfabetização<sup>37</sup>. Todos os programas existentes têm como objetivo principal contribuir para a aprendizagem dos alunos. A maioria desses programas não atende à EJA.

No que se refere a esta pesquisa, o vínculo estabelecido com os partícipes durante os dois anos de atuação na coordenação pedagógica foi condição sine qua non para as primeiras aproximações. Mesmo estando efetivamente licenciada das atividades, as visitas ao campo empírico aconteceram sempre que possível, para que os laços não se rompessem, o que facilitou a aceitação da realização da pesquisa e a participação de todos os professores da EJA. Este contato constante teve como intenção evitar desistências dos partícipes da pesquisa.

Conforme vivência da pesquisadora, que já atua na educação há mais de trinta anos, a trajetória da EJA em Vitória da Conquista acompanha os acontecimentos do cenário nacional. Assim como em outros municípios brasileiros, várias são as dificuldades enfrentadas por esta modalidade educacional. Uma destas é a falta de políticas públicas de formação inicial e continuada para os professores, no sentido de melhor atender às suas especificidades.

No ano de 2016, a escola atendeu da Educação Infantil ao 9º ano do Ensino Fundamental no diurno e ofereceu a EJA no noturno. Eram 04 (quatro) turmas de EJA, sendo 01 (uma) do Fundamental I e 03 (três) do Fundamental II. Os jovens e os adultos que frequentavam estas turmas residiam no próprio povoado e em localidades próximas. Utilizavam o transporte escolar como meio de locomoção até a escola. Atualmente, a Escola Municipal das Flores oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

---

<sup>35</sup> Informações obtidas no site da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista (PMVC) e Secretaria Municipal da Educação (SMED), 2016;

<sup>36</sup> Programa que atendia aos alunos nos momentos em que os professores planejavam suas atividades nos encontros de Atividades Complementares (ACs);

<sup>37</sup> Reforço para alunos não alfabetizados ou com dificuldades de aprendizagem no contra turno.

Em 2017 foram matriculados, inicialmente, 553 alunos<sup>38</sup>. No turno matutino, foram 07 (sete) turmas, sendo: 02 (duas) da Educação Infantil e 05 (cinco) do Ensino Fundamental I; no vespertino, 12 (doze) turmas, sendo 01 (uma) da Educação Infantil; 04 (quatro) do Ensino Fundamental I e 07 (sete) turmas do Fundamental II. No noturno, foram 03 (três) turmas da EJA, sendo 01 (uma) dos anos iniciais e 02 (duas) dos anos finais do Ensino Fundamental I e II, respectivamente. Assim, a escola teve um total de 22 turmas em funcionamento nos três turnos. Houve uma diminuição na quantidade de alunos matriculados na EJA.

De acordo com Brunel (2014), o papel do educador, nesse contexto, é extremamente importante, pois esses jovens possuem histórico escolar permeado por problemas, não só no campo cognitivo, mas no campo social, econômico e emocional. Nesse sentido, é necessário pensar a formação do professor como parte fundamental do processo educacional, uma vez que os desafios estão postos e a formação docente pode ser um dos meios para viabilizar uma educação pública de qualidade, que atenda a todos que a buscam, levando-se em conta os interesses, não só dos jovens, mas de todos que compõem a EJA.

#### 4.5 CARACTERIZANDO OS SUJEITOS DA PESQUISA

Iniciamos este trabalho com 08 (oito) professoras atuantes na EJA de uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista – Bahia, localizada na zona rural. Todas possuem licenciatura plena, com pós-graduação em nível de especialização em alguma área da educação. Residem na sede do município e se deslocam para o trabalho em transporte fornecido pela prefeitura municipal. Atuam no Ensino Fundamental I (anos iniciais) e II (anos finais). O tempo de atuação na área da educação varia bastante. O grupo está subdividido em dois: o grupo das professoras efetivas, admitidas por meio de concurso, e as que trabalham em regime de contrato, admitidas por processo de seleção temporária, para substituir professores que estão em gestão, coordenação ou em algum tipo de licença (maternidade, prêmio, para estudos, tratamento de saúde, etc.). As partícipes (no princípio, eram só mulheres) foram tratadas por nomes de suas flores preferidas, para que o anonimato seja mantido, e estão caracterizadas da seguinte forma:

**Rosa** é a atual gestora da Escola Municipal das Flores. Está no seu 2º mandato de gestão. Tem 24 anos de atuação na rede municipal de Educação. Coursou Magistério, graduou-se em Pedagogia e especializou-se em Gestão Escolar. Nunca exerceu docência na EJA. Tem carga horária de 40 horas semanais, distribuídas nos 3 (três) turnos de funcionamento da escola. Não

---

<sup>38</sup> Dados da matrícula em 2017.

tem formação específica em EJA e seu tempo de atuação nesta modalidade é o mesmo do seu período de gestora. É professora efetiva da rede municipal de ensino e trabalha na mesma escola desde que entrou para o Magistério.

**Margarida** é professora desde 1984. Está na rede municipal há 12 anos, atuando durante todo este tempo na EJA. Exerceu a função de articuladora<sup>39</sup> na EJA, também atuando no Ensino Fundamental II, no turno vespertino, e na rede privada. Graduiu-se em Matemática e é Especialista em Psicopedagogia, Magistério Superior e Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem vários cursos de curta duração em EJA.

**Flor de Lótus** possui graduação em História e Especialização em História Social. Está na educação e na EJA desde 1999. Até 2015, atuou como gestora desta escola. Atualmente, é também professora do Ensino Fundamental II, no turno vespertino. O seu vínculo com a rede é efetivo.

**Gérbera** é professora de Ciências. Tem formação em Biologia e Especialização no Ensino de Ciências e Matemática. Está na educação há 24 (vinte e quatro) anos e na EJA há 20 (vinte). Gérbera trabalha na rede estadual de ensino no diurno. Tem carga horária de 60 (sessenta) horas semanais, sendo 20 (vinte) horas na rede municipal. Também não possui formação específica para atuar na EJA.

**Orquídea** é graduada em Letras, com Especialização em Teoria e Método do Ensino de Língua Portuguesa e em Tecnologia Educacional. Está há 30 (trinta) anos na educação, sendo 12 (doze) anos na EJA. Orquídea também não tem nenhuma formação específica para atuar na EJA.

**Girassol** possui graduação em Pedagogia e Especialização em EJA. A referida professora está em regime de contrato temporário, substituindo um professor que está licenciado para Pós-Graduação em nível de Mestrado. Está na educação há 10 (dez) anos e na EJA há 04 (quatro) anos. Atua também no Ensino Fundamental I no diurno na mesma escola. Sua turma da EJA é formada por alunos em nível de alfabetização até o 5º ano.

**Lírio** está na educação há 08 (oito) anos. Atua na EJA desde 2014. Possui graduação em Geografia e Engenharia Agrônômica, com Especialização em Projetos Educacionais e Licenciamento em Educação Ambiental. Sua carga horária é de 40 horas. Está em regime de contrato temporário. Não atua em outra rede de ensino e não tem formação específica para atuar na EJA.

---

<sup>39</sup> A articuladora é uma espécie de vice-gestora, coordenadora pedagógica, ou seja, faz parte da equipe gestora.

**Tulipa** é professora em regime de substituição. Tem graduação em Letras e Especialização em Língua Portuguesa com Literatura. Atua na educação desde 2010 e na EJA somente no ano em curso. Não possui formação específica para atuar na EJA. Como complementação de carga horária, ministra aulas de Inglês. Tem carga horária de 20 (vinte) horas semanais.

**Amarílis**<sup>40</sup> é formada em Magistério, graduada em Pedagogia com Especialização em Psicologia da Educação e Mestranda em EJA. Tem trinta e um anos na educação e dez anos na EJA na rede municipal de Vitória da Conquista. Além da regência em classes da Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Educação Especial e EJA, já exerceu função de gestão e coordenação pedagógica na Secretaria da Educação e em instituições que também ofereciam a EJA.

**Cravo** é formado em Pedagogia e está na rede municipal. É Mestrando do Programa Multidisciplinar de Pós-Graduação em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Atua como professor docente na rede municipal e coordenador pedagógico na rede estadual de ensino, no diurno. Sua classe é composta por alunos e alunas que estão em processo de alfabetização até o 4º ano. Sempre atuou na EJA. Não tem formação específica. Todos os conhecimentos que tem sobre esta modalidade educacional foram adquiridos em cursos de curta duração, geralmente oferecidos pela própria rede ou por iniciativa própria.

**Quadro 5** – Quadro-síntese das características dos partícipes da pesquisa

NOME	FORMAÇÃO INICIAL	TEMPO NA DOCÊNCIA	DOCÊNCIA NA EJA	FORMAÇÃO EM EJA	C H	VÍNCULO
<b>Rosa</b>	Pedagogia	24 anos	03 anos	Não	40	Efetivo
<b>Margarida</b>	Matemática	32 anos	12 anos	Não	40	Efetivo
<b>Flor de Lótus</b>	História	17 anos	17 anos	Não	40	Efetivo
<b>Gérbera</b>	Biologia	24 anos	20 anos	Não	20	Efetivo
<b>Orquídea</b>	Letras	30 anos	12 anos	Não	20	Efetivo
<b>Girassol</b>	Pedagogia	10 anos	04 anos	Sim	40	Contrato
<b>Lírio</b>	Geografia	08 anos	02 anos	Não	40	Contrato
<b>Tulipa</b>	Letras	06 anos	01 ano	Não	20	Contrato
<b>Amarílis</b> <sup>41</sup>	Pedagogia	30 anos	15 anos	Em curso	40	Efetivo
<b>Cravo</b> <sup>42</sup>	Pedagogia	10 anos	10 anos	Não	20	Efetivo

Fonte: Pesquisa direta da autora (2016).

<sup>40</sup> A escolha da flor Amarílis é em homenagem à mãe da pesquisadora. Era a sua flor preferida.

<sup>41</sup> Na pesquisa colaborativa, a pesquisadora faz parte do contexto da pesquisa. Assim, em homenagem à sua mãe, foi utilizado o nome Amarílis, que era sua flor preferida.

<sup>42</sup> O professor Cravo encontrava-se em licença para cursar Mestrado em 2016, retornando às atividades em fevereiro de 2017. A professora Girassol o substituiu neste período de licença. Por isso, o professor teve uma pequena participação no processo da pesquisa.

Como podemos perceber, a presença das mulheres é bastante significativa no contexto pesquisado. As mulheres são maioria entre os professores da Educação Básica. O tempo na educação varia bastante, assim como o tempo de atuação na EJA. Do contexto da instituição, apenas uma tem formação específica em EJA. Sabemos que muitos professores estão na EJA para complementação de carga horária, pois atuam em outras redes de ensino durante o diurno.

É importante destacar que, no percurso deste trabalho, alguns partícipes (três) se afastaram da pesquisa por terem vínculo empregatício temporário, em regime de substituição, como é o caso de Girassol que ocupava a vaga do professor Cravo. A professora Margarida continua na escola, atuando o turno vespertino. Assim, os que permaneceram na escola foram: Rosa, Flor de Lótus, Gérbera, Orquidea, Amarílis e Cravo. Este é um fato que ocorre com frequência na rede municipal de Vitória da Conquista.

Os relatos demonstram que os professores da EJA desta escola apresentam perfis iguais aos de outros professores no cenário brasileiro: a falta de formação específica, a dupla/tripla jornada de trabalho, maioria do sexo feminino, etc. Não há critérios para a seleção destes para atuarem nas classes da EJA. Não há uma preocupação com o currículo do professor, se tem ou não identificação e experiência para atuar nesta modalidade de educação. Apesar disso, os docentes relatam que gostam de trabalhar com o público da EJA, mesmo sabendo de todas as dificuldades que precisam enfrentar no dia a dia. Destacam a juvenilização como uma das maiores problemáticas na atualidade, uma vez que não sabem como lidar com esta diversidade geracional imposta à EJA.

#### **4.6 OFICINA FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS: DA ESCUTA AO CONFRONTO PARA A PROPOSIÇÃO**

Como foi relatado no capítulo introdutório, o entrelaçamento da pesquisadora com o tema de pesquisa está relacionado à sua implicação pessoal, acadêmica e profissional. O encontro de parceiros que possuem a mesma necessidade de compreender e transformar a prática é o que a conduziu a fazer uma proposição formativa colaborativa.

Sobre o interesse do pesquisador em realizar uma pesquisa, Ibiapina (2016, p. 46) ressalta:

O processo de pesquisa é, portanto, organizado a partir do interesse inicial do pesquisador, que possui um projeto de investigação sobre determinados aspectos da prática educativa. Encontrar parceiros que também possuem necessidades de compreender e de transformar a prática é um dos primeiros desafios colaborativos, isto é, encontrar parceiros que tenham os mesmos interesses investigativos do

pesquisador, transformando a intenção inicial de pesquisa em objetivo comum de investigação, significa possibilidade para produzir saberes de forma colaborativa.

A produção de saberes de forma colaborativa propõe um trabalho de interação entre pesquisador e professor ou grupo de professores e professoras, num processo de estudo teórico-prático que envolve constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que orientam o trabalho docente, no sentido de compreender a realidade e construir novas ações que contribuam para melhor desenvolvimento do ensino. Dessa forma, o diferencial que envolve a pesquisa colaborativa é que esta é produzida com o professor, e não sobre ele. Assim, o pesquisador tem na realidade estudada o seu objeto de investigação, podendo construir conhecimento com base nesse contexto, descrevendo, explicando e também intervindo nele.

Sobre isso, Santos (2014, p. 97) assevera:

A formação de professores, em serviço, mobiliza um conjunto de aprendizagens que ocorrem relacionadas ao trabalho, tomando como referências os processos de aprender e de ensinar que se incorporam ao cotidiano das organizações escolares. Baseia-se na perspectiva de transformar os saberes profissionais, a partir do estudo e da reflexão permanente sobre os problemas enfrentados pelo coletivo, e considera os conhecimentos e as experiências docentes, transformando as práticas profissionais e a própria organização do trabalho.

Realizar uma proposta formativa com enfoque colaborativo não é um processo fácil devido à complexidade que envolve a pesquisa colaborativa. No entanto, esse movimento colaborativo nos proporcionou vivenciar momentos ricos em diálogos, reflexão, troca de experiências e construção de conhecimentos.

Nesta perspectiva, o contato com os partícipes ocorreu no dia 10 de abril de 2017, na própria escola, e teve duração de 02 (duas) horas. Neste momento, foi feita a apresentação da proposta formativa-investigativa da pesquisa. Para este encontro, estabelecemos dois objetivos: **1) Investigativo:** investigar possíveis necessidades formativas dos professores e professoras para trabalhar com a juventude na EJA; **2) Formativo:** dialogar sobre a proposta da pesquisa em andamento, enfatizando a temática juventude na EJA. Nesse sentido, conseguimos atender aos objetivos propostos.

As questões de partida são elaboradas com o objetivo de levar os partícipes à reflexão por meio de questionamentos relacionados à temática abordada. Ao serem levados a pensar nas respostas das questões, refletem sobre suas práticas cotidianas, ao tempo em que também fazem outros questionamentos, que chamamos de questões de percurso: 1) Que dificuldades você encontra para trabalhar com o jovem? 2) Como você entende o sentido de colaboração? 3) Quais são os principais desafios para trabalhar com a juventude? 4) Existe algum desafio no seu

percurso como educador da EJA? Existe algum desafio para trabalhar com os jovens da EJA? Quais as possibilidades que os jovens apresentam à EJA? O que deveria ser trabalhado na formação docente para lidar com a juventude na EJA?

As questões de percurso foram acontecendo no decorrer do encontro: É uma formação? É de 1990 para cá (a intensificação do fenômeno da juvenilização da EJA)? Você já fez uma pesquisa, nos três últimos anos, do número de alunos nessa faixa etária, nesta escola? Quais os textos mais importantes sobre a juvenilização?

Neste encontro, foram mobilizados os seguintes princípios: A **negociação**, quando foi proposto aos partícipes, a responsabilidade, a voz, a oportunidade de interação e participação no processo de investigação. A **dialogicidade** se fez presente, pois é impossível não haver diálogo quando se trata de encontros colaborativos, uma vez que este é inerente à condição humana. Estiveram presentes no encontro quatro dos partícipes que aderiram à pesquisa (Flor de Lótus, Gérbera, Cravo e Amarílis). Com a realização desta oficina, já foi possível perceber o quanto este fenômeno ainda necessita ser abordado e colocado em evidência. Este silêncio em torno desta temática ressalta a falta de formação para o trato com as especificidades desta modalidade educacional.

Os partícipes evidenciaram que, mesmo lidando com estes jovens todos os dias em sala de aula, vivenciando os desafios impostos por esta realidade, esta abordagem nunca fez parte dos seus percursos formativos. Reconheceram alguns fatores que contribuem para a intensificação do mesmo, ressaltaram a dificuldade que encontravam para lidar com estes jovens em sala de aula e enfatizaram que nos últimos anos este público tinha sido maioria nesta escola. Consideraram importante a formação específica para atuar na EJA. Tal afirmação está explícita na fala da professora Flor de Lótus (2017):

É muito novo! E tudo que é novo, é estranho. Juvenilização... (silêncio). Não é um nome que a gente está acostumado a ouvir, justamente por ser um tema novo: Juvenilização! É muito novo... É uma coisa tão nova que eu tenho até dificuldade de falar... (risos). [...] não estamos acostumados a ouvir esse nome. [...] eu já participei de cursos, mas nenhum abordou essa questão da juvenilização. Os cursos eram sempre voltados para o outro público da EJA, os adultos e idosos.

A professora ressalta a inexistência de formação docente para atender às especificidades da EJA, destacando que nunca participou de cursos que abordassem a temática em questão. Chama a atenção ainda para o currículo, enfatizando: “[...] que o currículo não tem sido atraente para esse grupo. Está ficando obsoleto.” Ou seja, o currículo é descontextualizado, pois não considera os interesses e anseios dos jovens. Sobre isso, Arroyo (2013, p. 226) enfatiza: “[...]”

Os docentes, gestores e coordenadores de muitas escolas têm consciência de que, se pretendemos um diálogo com esses jovens-adolescentes, será necessário conformar estruturas, tempos, espaços, currículos, conteúdos, didáticas e avaliações.” Ou seja, não basta que se reconheça a existência desses jovens nas escolas, é necessário que haja intervenção. Todavia, para intervir é preciso saber o que e como fazer. Ao abordar sobre o currículo desconxualizado, evidencia-se assim o *Currículo e Juventude: Concepções e práticas de Educação do/no Campo para trabalhar na EJA*, uma vez que a escola está localizada no campo.

Nesse sentido, compreendemos que a formação docente se faz necessária, pois é por meio dela que os docentes irão construir alternativas viáveis para o trato com os jovens que procuram a EJA. Assim, neste encontro, considerado como formativo, entendemos que houve uma compreensão sobre a necessidade de formação específica para os educadores da EJA. Ao apresentar o objetivo geral da pesquisa, que é identificar e analisar colaborativamente, os desafios formativos dos professores da Educação de Jovens e Adultos para atender ao fenômeno de juvenilização, a professora Flor de Lótus assevera:

Na verdade, é uma formação, né? É um tema novo, pelo menos pra mim. Como você falou, é de 1990 pra cá, né? Pra gente, assim...(silêncio)... Eu não parei para estudar nessa perspectiva da juvenilização. Acho interessante. Como você falou... do tempo da EJA, nosso tempo é curto. Como a gente vai administrar esse tempo? Saber com antecedência, tal dia... A gente vai ter um espaço maior. Às vezes os espaços surgem naquele dia, naquele momento... Seria interessante pra mim, a questão dos textos para estudar, participar das discussões e ter mais embasamento, me familiarizar. Pra mim, é novo. Acho que vai ser interessante.

É notório, na fala da professora, o desejo e o interesse em compreender melhor o fenômeno da juvenilização, quando esta sugere a leitura de textos sobre a temática. Mais uma vez ressalta a necessidade de maiores esclarecimentos acerca da juvenilização, destacando, ainda, o fato de haver lacunas na formação docente para a EJA. Desse encontro, surgiu o tema *Ser educador da EJA: desafios formativos*.

Sobre a relevância da temática, o professor Cravo<sup>43</sup> ressalta que [...] é extremamente relevante, pois no contexto atual se discute cada vez menos a EJA... É uma política pública necessária... É fundamental (silêncio)... Pensar nesse fenômeno que é bem presente aqui na escola... (silêncio)... O professor ainda enfatiza: “[...] (a pesquisa) vai subsidiar a prática da gente. Esse público heterogêneo, jovem, adulto, saber como lidar.” E continua: “[...] na minha

---

<sup>43</sup> O professor Cravo aderiu à pesquisa no ano de 2017. O mesmo estava de licença para Mestrado, sendo substituído pela professora Girassol.

sala tem muito isso. É muito difícil o jovem de 15 anos ficar (quieto) na sala durante a aula. Muitas vezes, o próprio adulto não compreende. Já chega cansado.”

A professora Flor de Lótus ressalta: “[...] Muitas vezes, ele (o adulto), já chega mais cansado, né? Não consegue ter aquela dinâmica (do jovem). Entra vários pontos nessa questão aí... É interessante saber se nessa pesquisa está sendo abordado. Ou então, tem coisas que a gente vai falar e que você vai falar: Poxa, não tinha pensado nisso ainda”! Dessa forma, diante do interesse dos partícipes, outro tema foi sendo delineado e intitulamos de *O jovem da EJA: O fenômeno da juvenilização*.

Diante de tais colocações, é importante ressaltar que a formação docente enfrenta os desafios compatíveis com as exigências dos tempos atuais. Pesquisas têm mostrado a existência de lacunas na formação de professores, como a falta ou a reduzida possibilidade de problematização, reflexão, autonomia por parte dos professores. É importante considerar que o processo de formação continuada de professores é resultado, por um lado, do compromisso de cada professor com seu próprio desenvolvimento pessoal e profissional e, por outro, do reconhecimento de que a escola pode e deve ser pensada como espaço de formação e reflexão. Ou seja, a escola não forma apenas os alunos, mas também os profissionais que nela atuam.

A escola é reconhecidamente um local privilegiado para a formação dos professores. Contudo, na prática, isso não é concretizado. As demandas e desafios a que os professores estão submetidos não tem permitido que isso ocorra. A rotina escolar tornou-se estressante, principalmente para aquele professor que atua em mais de uma escola, em diferentes modalidades. Nessa perspectiva, a criação de grupos colaborativos entre docentes poderia se constituir em um modelo de desenvolvimento profissional, onde os professores pudessem, juntos, buscar soluções para os problemas que surgem cotidianamente.

Em grupos colaborativos de estudo e pesquisa, é possível a construção e a implementação de projetos pedagógicos; a articulação de ações educacionais para serem desenvolvidas pelos diferentes segmentos da escola, visando à melhoria da qualidade da educação; a identificação de alternativas pedagógicas que concorram para a redução dos índices de evasão e repetência escolar; possibilita a reflexão sobre a prática docente e favorece a troca de experiências, além de promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos educadores.

A professora Gérbera<sup>44</sup> pontua: “[...] Inclusive lá na CPA<sup>45</sup> (Comissão Permanente de Avaliação), um dos temas que mais se discute é essa juvenilização. Ela não está atingindo só a EJA. A CPA também. Agora é esse público aí que está procurando a CPA.”

Por meio da fala da professora, podemos perceber que este não é um desafio enfrentado apenas pela Escola das Flores. Os trabalhos apresentados no decorrer deste texto nos mostram que esta é uma realidade do contexto educacional brasileiro. Nesse sentido, Carvalho (2009) ressalta que o fenômeno da juvenilização da EJA tem se intensificado em todo o país, desafiando os educadores desta modalidade educacional a repensar suas atitudes e evidenciando a sua fragilidade no que diz respeito à própria formação, que ainda é, relativamente, insuficiente para atender às especificidades inerentes à EJA.

Enfim, durante o diálogo, foi possível perceber que há uma falta de conhecimento em torno da temática da juvenilização por parte dos docentes, reforçando a constatação de muitos autores acerca das lacunas na formação docente para esta modalidade educacional. Os professores reconhecem que os jovens representam a grande maioria do público que frequenta a EJA na atualidade. Apesar da presença destes em sala de aula, consideram que é um tema novo, ou seja, nunca houve uma abordagem voltada para o atendimento específico com os jovens. Ressaltaram que, em seus percursos formativos, tal temática nunca foi abordada. Os cursos de formação são sempre voltados para o público adulto da EJA.

Além disso, destacam a descontextualização do currículo, pois este desconsidera a realidade que permeia o contexto da juventude na EJA. Esta é uma das maiores dificuldades encontradas no trabalho com os jovens, ou seja, o currículo não é atrativo para o público jovem.

Outro fator ressaltado pelos professores é o conflito geracional. As classes são compostas por jovens e adultos. Reconhecem não saber lidar com este conflito. Neste contexto, consideram que os adultos são mais interessados nas aulas, enquanto que os jovens são irrequietos e impacientes, numa dinâmica mais agitada. Os adultos se mostram mais lentos, passivos e obedientes, reflexo, provavelmente, da educação que tiveram em algum período de suas vidas, quando não era permitida a participação ativa dos alunos durante as aulas. A escola

---

<sup>44</sup> Esta professora atua na rede estadual de ensino como coordenadora da CPA, no Colégio Estadual Dr. Kleber Pacheco, em Vitória da Conquista – Bahia.

<sup>45</sup> Os exames supletivos são realizados no Estado da Bahia pelas Comissões Permanentes de Avaliação (CPA), autorizadas pelo Conselho Estadual de Educação (CEE). O funcionamento das Comissões também é regulamentado pela Resolução CEE nº 138/2001 e Portaria SEC nº 12.235/2002. A idade mínima para realização dos exames segue as anunciadas na LDB: 15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio. O candidato pode se inscrever nos Centros de Educação de Jovens e Adultos e prestar os exames mensais: no máximo de 3 (três) componentes curriculares para o ensino fundamental e médio. Fonte: SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DA BAHIA. **Exame Supletivo (CPA)**. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/examesupletivo>>. Acesso em: 16 abr. 2017.

também tem sido afetada pelo uso abusivo de drogas por parte dos alunos jovens, colocando-os em situação de vulnerabilidade social, surgindo daí o tema *A vulnerabilidade social dos jovens da EJA*.

Diante de todos esses fatores, a relação desses jovens com a escola tornou-se, portanto, conflituosa devido a sucessivos períodos de fracasso escolar. São alunos que foram estigmatizados como repetentes, com baixo rendimento escolar, indisciplinados e que não poderiam mais dividir espaço com crianças pequenas. O desafio está na necessidade de implementar práticas pedagógicas significativas que atendam à heterogeneidade das turmas da EJA, em construir um ambiente escolar no sentido de atender às demandas, tanto dos jovens, quanto dos adultos. Sabemos que a presença de alunos com faixas etárias tão divergentes em uma mesma sala de aula requer dos educadores um cuidado especial na preparação das aulas e na seleção do material utilizado, visando sempre atender às diferentes necessidades de cada grupo.

Conforme afirmamos, os temas surgiram do convívio e dos diálogos com os professores e professoras, posto que era comum ouvir depoimentos destes sobre a dificuldade em realizar o trabalho no sentido de atender às demandas dos jovens. Salientamos que outros temas podem surgir no decorrer da realização das oficinas, uma vez que, como dispositivo formativo-investigativo, estas buscam promover a construção de conhecimentos e reflexões sobre o contexto da EJA.

Nesse sentido, das ações propostas pela pesquisa colaborativa, houve apenas a ação de *confrontar*, uma vez que os professores, após ouvirem sobre a temática em voga, questionaram suas práticas para a atuação junto aos jovens e se mostraram disponíveis a realizar mudanças no desenvolvimento do trabalho com estes sujeitos.

Com base nos compromissos abordados, as oficinas formativas-investigativas foram organizadas em estratégias metodológicas, entendidas como detalhamento das atividades, construídas de forma interligada. Os objetivos foram construídos assegurando as dimensões de formar e investigar. Os princípios mobilizadores, ações colaborativas, conforme descrito anteriormente, são fundamentais na organização das oficinas, assim como a definição coletiva do local, tempo e data para sua realização. É importante salientar que a organização e a estrutura desse dispositivo investigativo propõem fluidez, uma vez que na perspectiva colaborativa poderão ser construídos e reconstruídos no decorrer da proposta.

A proposta formativa foi organizada em 04 (quatro) oficinas formativas-investigativas com carga horária de 04 (quatro) horas cada uma. A seguir apresentamos a organização das referidas oficinas.

#### 4.7 OFICINAS FORMATIVAS-INVESTIGATIVAS: PROPOSIÇÃO

Como já foi abordado no terceiro capítulo deste trabalho, a formação docente para as complexidades da EJA tem se mostrado um grande desafio, e a escola pode ser um espaço de formação permanente, possibilitando que grupos colaborativos possam refletir suas práticas pedagógicas, compartilhar experiências, dialogar sobre os desafios e as perspectivas do trabalho docente. Segundo Dos Santos Costa (2016, p. 50): “[...] a oficina é um dispositivo de fazer ver, fazer falar, fazer recuperar, para fazer recriar, para fazer análises com o objetivo de fazer visíveis elementos, relações e saberes - para fazer desconstruções e reconstruções.” Nesse sentido, o trabalho com oficinas pode possibilitar este movimento formativo-investigativo.

Para Dos Santos Costa (2009, p. 56):

[...] a realização das oficinas parte da ideia de que são uma estratégia metodológica grupal que reúne formação e investigação em um só instrumento. É um espaço de aprendizagem por descobrimento, de formação teórica e prática, que está calcado na pedagogia dialógica, primando pela pergunta em detrimento da resposta.

Assim, a utilização desse dispositivo de formação-investigação tem contribuído para a construção de conhecimentos numa perspectiva dialógica. A realização de oficinas exige que os atores envolvidos estejam comprometidos e necessitam ter clara a sua intencionalidade, ou seja, ter um foco definido e constituir um grupo a partir de características comuns. Neste caso, são os professores da EJA, buscando compreender o fenômeno da juvenilização nesta modalidade. É necessário que haja um pacto com os sujeitos, deixando claro o que será abordado, a organização, os princípios, as ações, a negociação, etc. (DOS SANTOS COSTA, 2016).

As oficinas devem ter também um caráter qualitativo, ou seja, dialogar sobre a realidade encontrada, fazer proposições no intuito de minimizar o problema. Neste dispositivo, as técnicas diversas para colher informações devem ser definidas (registro em memória-formação, fotografias, gravações, filmagem, etc); e a análise da informação construída (DOS SANTOS COSTA, 2016).

Os temas surgiram dos diálogos e percepções do convívio com os docentes. Como já abordamos, era comum ouvir dos professores relatos sobre as dificuldades em realizar o trabalho com a presença dos jovens em sala aula, uma vez que estes exigem mais dinamicidade e os professores não se sentem seguros para lidar com esta diversidade. Dessa forma, ao idealizar a proposta formativa tomando como caminho as oficinas, os objetivos destas também

são formativos e investigativos, pois surgem com o intuito de, ao mesmo tempo, investigar e formar levando-se em conta as realidades vivenciadas no dia a dia. Para Freire (1987, p. 102): “[...] o que se pretende investigar, realmente, não são os homens como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo.”

Como aborda Freire (1987, p. 102): “[...] quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.” Nesse sentido, a investigação temática é processo de busca, de conhecimento, de criação, envolvendo o pensar do povo. Deve ser planejada em primeiro lugar para abrir o diálogo entre os envolvidos e investigar o seu pensar, no sentido de conhecermos o que pensam e por que pensam do modo que pensam.

Assim, pesquisas dessa natureza buscam tencionar os diferentes tipos de saberes que foram dicotomizados tradicionalmente, pré-concebidos como insignificantes ou pouco válidos para o verdadeiro saber da ciência. Freire (1987, p. 87) ressalta: “[...] O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou o conjunto de seus temas geradores.”

Conforme Freire (1987, p. 88):

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores.” [...] o conceito de tema gerador não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o “tema gerador” fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não. [...] antes de buscar apreendê-lo em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu devenir, em sua constituição histórica, teríamos que constatar, primeiramente, sua objetividade. Só depois, então, poderíamos tentar sua captação.

De acordo com Freire (1987, p. 88): “[...] nunca será demasiado falar acerca dos homens como os únicos seres, entre os ‘inconclusos’, capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, incapaz de separar-se de sua atividade.” O homem, ao contrário do animal que é a-histórico e que não reflete – apenas nota – o contorno estimulante do meio em que se encontra, sem o saber que se encontra, pode comprometer-se, porque é capaz de refletir e construir sentido à sua existência, porque tem consciência de sua atividade (FREIRE, 1987).

## 4.8 ORGANIZAÇÃO DAS OFICINAS

Quadro 6 – 1ª Oficina Formativa-Investigativa

(continua)

<b>Temática</b>	<i>Ser educador da Educação de Jovens e Adultos: desafios formativos</i>
<b>Justificativa</b>	O tema justifica-se pelos desafios encontrados por educadores que atuam na EJA.
<b>Objetivos</b>	<b>Investigativo:</b> Identificar os desafios formativos dos professores para trabalhar com a juventude na EJA. <b>Formativo:</b> Discutir sobre a formação dos professores da EJA, ressaltando os desafios e as possibilidades formativas;
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	<b>Desafios formativos</b> Para você, o que significa ser educador da EJA? Como se constituiu sua formação como educador da EJA? Quais foram os caminhos percorridos para ser educador da EJA? <b>Desafios e possibilidades formativas</b> Existe algum desafio no seu percurso como educador da EJA? Existe algum desafio para trabalhar com os jovens da EJA? Quais são as possibilidades que os jovens apresentam na EJA? O que deveria ser trabalhado na formação docente para lidar com a juventude na EJA?
<b>Questões de percurso</b>	
<b>Estratégias metodológicas</b>	Boas-vindas aos partícipes Dinâmica de apresentação do grupo Autorização para gravar, fotografar, filmar... Abordagem sobre o que a literatura diz sobre este tema Uso de slides para exposição da temática Escuta dos sujeitos Com a palavra, os partícipes: como me vi neste encontro? <b>INTERVALO</b> Escrita da memória de pesquisa-formação Negociação sobre data, local, atribuições da pesquisadora e dos partícipes para as próximas oficinas, etc;
<b>Princípios mobilizadores (Quais os princípios mobilizadores desse encontro?)</b>	Colaboração Dialogicidade Escuta sensível Reflexividade crítica Mobilização de saberes Negociação Rigorosidade científica Disciplina intelectual
<b>Ações colaborativas (Quais ações foram realizadas neste encontro?)</b>	Informar Descrever Confrontar Reconstruir
<b>Local</b>	A definir com o grupo
<b>Duração</b>	4 horas
<b>Data</b>	A definir
<b>Referências</b>	ARROYO, M. <b>Currículo, território em disputa</b> . 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D'ÁVILA, C. M. (Org.). <b>Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo</b> . 2. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

(conclusão)

<b>Referências</b>	<p>DOS SANTOS COSTA, G. S. Didática e Formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, M.; RAJADELL, N. (Orgs). <b>Didática e formação de professores</b>. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.</p> <p>FREIRE, P. <b>Pedagogia do Oprimido</b>. 17. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.</p> <p>FREIRE, P. <b>Pedagogia da Autonomia</b>. São Paulo: Paz e Terra, 1996.</p> <p>GIROUX, H. A. <b>Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem</b>. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.</p> <p>MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. <b>Revista Retratos da Escola</b>, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.</p> <p>NÓVOA, A. <b>Vidas de Professores</b>. Porto: Porto Editora. 1992.</p> <p>SANTOS, José Jackson Reis dos; RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. <b>Diálogos com educadores(as) de pessoas jovens e adultas sobre suas experiências e saberes profissionais docentes</b>. Revista Teias v. 15 – n. 35, pp 88-107, 2014.</p> <p>SOARES, L. (Org). <b>Formação de educadores de jovens e adultos</b>. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.</p> <p>SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. <b>Educação em Revista</b>, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.</p> <p>SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. <b>Educação em Revista</b>, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.</p> <p>VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. <b>Revista da FAEDEB – Educação e Contemporaneidade</b>, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.</p> <p>VENTURA, J.; BOMFIM, I. Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS. FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 5, Campinas, 2016. <b>Anais...</b> Campinas: UNICAMP, 2016.</p>
--------------------	---

**Quadro 7 – 2ª Oficina Formativa-Investigativa**

(continua)

<b>Temática</b>	<i>O jovem na EJA: O fenômeno da juvenilização</i>
<b>Justificativa</b>	Este tema justifica-se pela inserção de jovens nas classes da EJA e a falta de conhecimento acerca do fenômeno da juvenilização, ou seja, a intensa presença de jovens nas classes da EJA. É necessário saber quem são esses sujeitos de direitos, valorizar suas experiências de vida, suas culturas, valores, entre outros aspectos.
<b>Objetivos</b>	<b>Investigativo:</b> Analisar os fatores que têm contribuído para o fenômeno da juvenilização da EJA; <b>Formativo:</b> Refletir, coletivamente, sobre as especificidades dos jovens que frequentam a EJA.
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	Para você, existe diferença entre o jovem do campo e o jovem urbano? Se houver, comente-as. Você acha que para trabalhar em escolas do campo o professor necessita de uma formação específica?
<b>Questões de percurso</b>	
<b>Estratégia metodológica</b>	Boas-vindas aos participantes Leitura para validação da memória do encontro anterior Roda de conversa sobre a temática Escuta dos sujeitos Uso de slides INTERVALO

(conclusão)

<b>Estratégia metodológica</b>	Boas-vindas aos partícipes Leitura para validação da memória do encontro anterior Roda de conversa sobre a temática Escuta dos sujeitos Uso de slides INTERVALO Com a palavra, os partícipes: como me vi neste encontro? Escrita da memória de pesquisa-formação Negociação sobre data, local, temas que serão abordados, atribuições da pesquisadora e dos partícipes, para as próximas oficinas, etc;
<b>Princípios mobilizadores (Quais os princípios mobilizadores desse encontro?)</b>	Colaboração Dialogicidade Escuta sensível Reflexividade crítica Mobilização de saberes Negociação Rigorosidade científica Disciplina intelectual
<b>Ações colaborativas (Quais ações foram realizadas neste encontro?)</b>	Informar Descrever Confrontar Reconstruir
<b>Local</b>	A definir com os partícipes
<b>Duração</b>	4 horas
<b>Data</b>	A definir
<b>Referências</b>	ABRAMOVAY, M. (Coord); CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. <b>Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?</b> Brasília – DF: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2015. ARROYO, M. <b>Currículo, território em disputa</b> . 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013. ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). <b>Diálogos na Educação de Jovens e Adultos</b> . 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015. BRUNEL, C. <b>Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos</b> . 3. ed.. Porto Alegre: Mediação, 2014. CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance.” <b>Revista de Educação de Jovens e Adultos – REVEJA</b> , (on line), Belo Horizonte, 2007. CARRANO, Paulo. Juventudes: as identidades são múltiplas. Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, v.1, nº1, Rio de Janeiro, 2000. CARVALHO, M. P. <b>As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente</b> . Universidade de São Paulo. 2011. CARVALHO, R. V. <b>A juventude na educação de jovens e adultos: Uma categoria provisória ou permanente?</b> 2009. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais>. Acesso em: 4 abr. 2015. PAIS, J. M. <b>Culturas juvenis</b> . Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003. SPOSITO, M. P. (Coord). <b>Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)</b> . Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. v. 1.

Quadro 8 – 3ª Oficina Formativa-Investigativa

(continua)

<b>Temática</b>	<i>Currículo e Juventude: Concepções e práticas de Educação do/no campo para trabalhar na EJA</i>
<b>Justificativa</b>	Esta temática encontra sua justificativa na fala dos professores sobre a existência de currículo descontextualizado para atender aos jovens na EJA.
<b>Objetivos</b>	<b>Investigativo:</b> Levantar as acepções dos professores a respeito de currículo; Investigar se as práticas pedagógicas realizadas nas salas de aula da EJA atendem às especificidades dos jovens do/no campo; <b>Formativo:</b> Ampliar os conhecimentos dos professores acerca de currículo para o trabalho com os jovens na EJA; Discutir, coletivamente, práticas pedagógicas a serem desenvolvidas no sentido de atender ao público jovem que frequenta a EJA.
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	O que você entende por currículo? Para você, o que significa currículo prescrito e currículo em ação? O currículo em ação atende às demandas dos jovens? Para você, o que deve constar no currículo para atender os jovens? Para você, as práticas pedagógicas devem ser diferenciadas para atender os jovens do campo que estudam na EJA?
<b>Questões de percurso</b>	
<b>Estratégia metodológica</b>	Boas vindas Leitura para validação da memória do encontro anterior Diálogos sobre texto que aborde a temática (enviado anteriormente) Escuta dos sujeitos Solicitar que escrevam em papéis previamente organizados pela pesquisadora acerca das suas concepções e práticas pedagógicas para o trabalho com os jovens da EJA; Abrir o diálogo no grupo: cada um deverá ler o que escreveu e os demais partícipes podem opinar a respeito, ao tempo em que também falam das suas concepções e práticas em sala de aula. Com a palavra, os partícipes: como me vi neste encontro? <b>INTERVALO</b> Escrita da memória de pesquisa-formação Negociação sobre data, local, atribuições da pesquisadora e dos partícipes para as próximas oficinas.
<b>Princípios mobilizadores (Quais os princípios mobilizadores desse encontro?)</b>	Colaboração Dialogicidade Escuta sensível Reflexividade crítica Mobilização de saberes Negociação Rigorosidade científica Disciplina intelectual
<b>Ações colaborativas (Quais ações foram realizadas neste encontro?)</b>	Informar Descrever Confrontar Reconstruir
<b>Local</b>	A definir com os partícipes
<b>Duração</b>	4 horas
<b>Data</b>	A definir

(conclusão)

<b>Referências</b>	<p>ARROYO, M. <b>Currículo, território em disputa</b>. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.</p> <p>ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). <b>Diálogos na Educação de Jovens e Adultos</b>. 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.</p>
--------------------	--

### Quadro 9 – 4ª Oficina Formativa-Investigativa

<b>Temática</b>	<i>Vulnerabilidade social dos jovens da EJA</i>
<b>Justificativa</b>	A juventude tem sido marcada como uma fase de instabilidade, conflitos, resistência, desequilíbrio. São vistos como problema social. Nesse sentido, um questionamento se faz necessário: estes jovens não seriam vítimas de uma sociedade capitalista?
<b>Objetivos</b>	<p><b>Investigativo:</b> Analisar os principais motivos que colocam os jovens em condições vulneráveis;</p> <p><b>Formativo:</b> Possibilitar a reflexão sobre os desafios sociais enfrentados pelos jovens que frequentam as classes da EJA</p>
<b>Questões de partida por núcleos temáticos</b>	<p>Para você, quais os principais motivos que colocam os jovens em situação de vulnerabilidade?</p> <p>Na sua concepção, o que a escola pode fazer para minimizar tais situações?</p>
<b>Questões de percurso</b>	
<b>Estratégia metodológica</b>	<p>Dinâmica de boas-vindas aos partícipes</p> <p>Leitura para validação da memória do encontro anterior</p> <p>Roda de diálogo sobre a temática</p> <p>Escuta dos sujeitos</p> <p>Com a palavra, os partícipes: como me vi neste encontro?</p> <p>Escrita da memória de pesquisa-formação</p> <p>INTERVALO</p> <p>Negociação sobre data, local, temas que serão abordados, atribuições da pesquisadora e dos partícipes, para as próximas oficinas, etc;</p>
<b>Princípios mobilizadores (Quais os princípios mobilizadores desse encontro?)</b>	<p>Colaboração</p> <p>Dialogicidade</p> <p>Escuta sensível</p> <p>Reflexividade crítica</p> <p>Mobilização de saberes</p> <p>Negociação</p> <p>Rigorosidade científica</p> <p>Disciplina intelectual</p>
<b>Ações colaborativas (Quais ações foram realizadas neste encontro?)</b>	<p>Informar</p> <p>Descrever</p> <p>Confrontar</p> <p>Reconstruir</p>
<b>Local</b>	A definir com os partícipes
<b>Duração</b>	4 horas
<b>Data</b>	A definir
<b>Referências</b>	<p>ARROYO, M. <b>Currículo, território em disputa</b>. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.</p> <p>DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. <b>Revista Brasileira de Educação</b>. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003.</p> <p>DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. <i>Educ. Soc.</i>, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.</p> <p>PAIS, J. M. <b>Culturas juvenis</b>. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.</p>

Assim, entendemos que este dispositivo permite a colaboração, favorece a tomada de decisões, a ação comum e a comunicação no interior de grupos colaborativos; permite também a reflexão intencional sobre questões da prática; a autocrítica, vinculada à realidade dos docentes e a coprodução de conhecimentos. Ou seja, pesquisador e professores em constante diálogo reflexivo e crítico sobre o objeto a ser pesquisado. Conforme Dos Santos Costa (2016), as oficinas, quando utilizadas por pesquisadores no campo investigativo, possibilitam a análise e a construção de informações e conhecimentos por meio da experiência de grupos interativos. Podem ser consideradas como estratégia de formação e investigação. Espaço que permite a aprendizagem dialógica, de formação teórica e prática. Espera-se que esta proposta formativa contribua para a formação dos professores e professoras que atuam na EJA, no sentido de atender às especificidades e diversidades dos jovens que frequentam esta modalidade educacional, permitindo-lhes uma aprendizagem significativa.

## 5 PARA PROSEGUIR ADIANTE

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente que se alicerça a esperança (FREIRE, 1996, p. 58).

A epígrafe acima traduz o pensamento do educador Paulo Freire (1996) sobre a condição do inacabamento do ser humano. Segundo este educador, o homem é um ser inconcluso e deve ser consciente de sua inconclusão, através do movimento permanente de ser mais. Nesse sentido, coloco-me nessa condição de inacabamento, um ser em constante formação, ávida pelo desejo de ser sempre mais (FREIRE, 1996).

Consciente da minha inconclusão enquanto ser humano – neste momento, em processo de construção da aprendizagem de ser pesquisadora – e do caráter dinâmico e dialético do processo investigativo, não foi pretensão deste trabalho esgotar as discussões acerca do tema estudado, mas apresentar dados que possibilitem novos questionamentos, uma vez que essa caminhada produziu incertezas e dúvidas e propiciou críticas, reflexões, aprendizagens, avaliações.

O presente trabalho foi orientado pela seguinte questão: **Quais os desafios formativos dos professores e professoras da Educação de Jovens e Adultos para atender ao fenômeno da juvenilização?** A partir desta questão de partida, buscamos analisar os desafios formativos dos professores/as, no sentido de atender ao fenômeno mencionado, e construir uma proposta formativa para atender as especificidades da juventude na EJA.

Para tanto, empreendemos esforços no intuito de realizar um levantamento dos trabalhos que abordam sobre a formação docente de professores/as da EJA e o fenômeno da juvenilização. Agregado a isso, realizamos uma pesquisa exploratória por meio do estudo do contexto da escola e da escuta dos professores e professoras sobre tal fenômeno. Assim, o interesse em estudar a formação docente e o fenômeno da juvenilização surgiu das vivências e do desejo de desvelar as lacunas na formação docente para atender tal fenômeno em uma escola da rede municipal de Vitória da Conquista.

Portanto, as análises produzidas durante o percurso deste trabalho, desde a sua idealização até a sua concretização, serviram como orientação, levando-nos a refazer caminhos, ressignificando o processo e ampliando os olhares, num constante movimento de reflexão-ação-reflexão. Cientes de que o ciclo da pesquisa nunca se fecha, buscamos produzir conhecimentos provisórios, a fim de provocar mais questões para aprofundamentos posteriores.

Foi possível constatar a crescente presença dos jovens na EJA e também as lacunas na formação dos professores/as que atuam nesta modalidade. A juvenilização da EJA em Vitória da Conquista é uma realidade, assim como em outras cidades brasileiras. O número de alunos com idade de 15 a 24 anos na EJA tem se intensificado cada vez mais, como podemos comprovar no levantamento dos dados da escola pesquisada: no ano de 2016, dos 128 (cento e vinte e oito) alunos matriculados, 67% tinha a idade supracitada. Em 2017 foram matriculados 102 (cento e dois) alunos. Deste total, 68% tem a referida idade. Tais dados confirmam a intensa procura dos jovens por esta modalidade educacional.

Nesse sentido, percebemos que houve um aumento no percentual de jovens com idade de 15 a 24 anos nesta instituição de um ano para o outro. Este aumento evidencia a tendência de crescimento do fenômeno da juvenilização, e a situação pode se tornar agravante, já que esses alunos chegam à EJA trazendo consigo desafios cada vez maiores para a escola.

Os espaços que esses jovens frequentam, o cotidiano em que vivem, os recursos que possuem, as formas como desenvolvem suas trajetórias escolares e de vida, não lhes permitem, por si mesmos, articular os saberes transmitidos pela escola com as várias esferas e competências que essa sociedade competitiva exige. Suas trajetórias complexas, suas idiossincrasias – marcadas por reprovações – e a exclusão também produzida pela própria escola são fatores que devem ser levados em consideração. Conforme aborda Arroyo (2013), o mal-estar provocado pela presença dos jovens, com suas indagações desestruturantes, ao currículo, à docência, acaba influenciando também na aprendizagem destes. Pais (2003) ressalta que a escola precisa ver os jovens nas suas diversidades, e não apenas por meio de visões negativas, o que reforça o preconceito negativo que a mídia faz questão de enfatizar.

Concebemos a formação docente como uma área de estudo bastante ampla, cujas possibilidades de investigação nos apontam diversos caminhos e enfoques. É um processo permanente que incorpora as dimensões inicial e continuada, além das dimensões pessoais, profissionais e institucionais. Assim, não podemos responder à questão de partida sem considerar os desafios dos professores/ass para atender ao fenômeno da juvenilização, sem pensar os diversos aspectos que envolvem o processo formativo.

Dessa forma, iniciamos esta pesquisa, abordando sobre as dimensões que entrelaçam a minha trajetória de vida pessoal, profissional e acadêmica e a minha implicação com a EJA. Neste tema, mencionamos a respeito da abordagem que foi utilizada nesta pesquisa. Optamos pela realização de um estudo do tipo exploratório, pesquisa de abordagem qualitativa, como caminho metodológico. Este tipo de pesquisa justifica-se pelo levantamento de trabalhos que abordam sobre a formação docente e o fenômeno da juvenilização.

Concernente ao contexto histórico da EJA, realizamos uma breve abordagem, ressaltando o âmbito legal e conceitual, destacando as políticas públicas, salientando a década de 1990. Nesse sentido, destacamos a juvenilização como fenômeno contemporâneo e que tem se apresentado como um dos grandes desafios para esta modalidade educacional.

No que tange às políticas educacionais de formação de professores/as da Educação de Jovens e Adultos, destacamos os marcos legais, bem como outros fatores importantes que influenciam as políticas destinadas a essa modalidade, como o silêncio que paira em torno da formação específica em EJA, ou seja, a falta de compromisso por parte dos órgãos gestores e instituições formadoras, em todos os âmbitos, surgindo daí as lacunas na formação docente.

A falta de identidade referente à EJA fica explícita no momento da atuação do professor, que, diante dos desafios encontrados em sala de aula, não sabe como agir, como enfrentá-los. No decorrer deste trabalho, pudemos identificar que estes desafios são muitos e constantes. Os professores/as necessitam estar atentos no sentido de buscar formas de superar os conflitos geracionais que permeiam o cotidiano desta modalidade. Sabe-se que existem possíveis alternativas que podem contribuir para minimizar de tais conflitos. Como exemplo, é válido trabalhar as potencialidades e os saberes desses sujeitos na produção de sua existência, no sentido de articular os conhecimentos acadêmicos e os saberes historicamente construídos, tal como apontam as próprias diretrizes curriculares da EJA.

De acordo com os professores/as e com a minha vivência no cotidiano escolar, os maiores desafios são: a heterogeneidade das turmas, o fenômeno da juvenilização, a evasão e a repetência escolar, a falta de materiais didáticos específicos, a baixa autoestima dos educandos, a rigidez institucional, os problemas de inserção profissional, questões familiares e o uso abusivo de drogas por parte de alguns alunos, a falta de respeito para com os professores, as dificuldades em leitura e escrita, as contestações da ordem estabelecida, características próprias dos jovens, muitas vezes, vistos como um problema social. Além de todos estes desafios, ainda há os alunos com liberdade assistida ou que cumprem medidas socioeducativas, que vão para a escola por determinação judicial.

Os desafios apresentados, frutos da análise da literatura e da construção das informações, sinalizam para a urgência e a necessidade de uma agenda de colaboração (escola, famílias, órgãos institucionais, ONGs) para compreender as diversidades e especificidades significativas, evidenciando o protagonismo positivo desta etapa tão importante da vida.

Nesse sentido, Carrano (2007) aborda sobre a necessidade de espaços culturalmente significativos para o atendimento dessa diversidade de sujeitos jovens – não apenas alunos, o

que propicia a reflexão sobre quem é esse sujeito, por que ingressou numa na sala de EJA e como desenvolver um trabalho que atenda de forma mais adequada suas especificidades.

Sabemos que estar na EJA é um direito de todos estes jovens. Se não se sentem parte do contexto das crianças, esta é a modalidade educacional que pode contribuir para uma formação de acordo com o perfil desses sujeitos. Para que estes se sintam contemplados, é necessário que as faculdades de Educação que oferecem cursos de Pedagogia e outras licenciaturas, além dos cursos de pós-graduação, passem a inserir a EJA em seus currículos, como disciplina obrigatória. Também é preciso incentivar estágios em classes de EJA, como estratégia de formação e de apoio ao professor em seus contextos de trabalho. Outra proposta viável é a implantação de cursos de extensão e pós-graduação para professores em exercício na docência da EJA.

Todavia, para a implantação dessas e de outras medidas, faz-se necessária a formulação de políticas públicas, com vistas à formação de educadores desta modalidade. Freire (1996) aponta um conjunto de exigências pedagógicas que são fundamentais e imprescindíveis para a formação do professor, para que este possa pensar, refletir criticamente e respeitar os conhecimentos trazidos pelos alunos. Além disso, o professor precisa saber utilizar tais conhecimentos como ponto de partida para a construção de outros saberes, que deverão ser colocados em prática com o objetivo de transformação, tanto do aluno quanto do meio em ele está inserido. Vale ressaltar que o MPEJA é um *lócus* privilegiado de formação, onde encontrei abrigo teórico-epistemológico para as minhas inquietações e anseios, permitindo-me oportunidades de maior aprofundamento sobre a EJA por meio das disciplinas estudadas e de outros momentos que contribuíram para a construção, a definição e a conclusão deste trabalho.

Nesta perspectiva, Freire (1996) afirma que refletir criticamente sobre a prática é uma exigência da relação, pois quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

O percurso desta pesquisa possibilitou-me perceber que as discussões acerca da juvenilização dos sujeitos da EJA têm ganhado, gradativamente, destaque no cenário das pesquisas educacionais. Todavia, colocou-me diante de novos desafios, pois, há muito ainda a ser investigado sobre a EJA e a juventude, partindo da diversidade que permeia esse contexto.

A partir dos resultados sistematizados, pensar uma formação-investigação com enfoque colaborativo para atender aos desafios atuais da Educação de Jovens e Adultos, implica sair da cultura do isolamento e criar oportunidades de reflexão individual e coletiva sobre a prática

pedagógica. A pesquisa colaborativa constitui-se em marco teórico, contrapondo-se à lógica instrumental, uma vez que fundamentalmente importa a produção de conhecimentos críticos que auxiliem os sujeitos a compreender e superar suas situações-limite, colocando a reflexão teórica a serviço da ação para transformar compreensões e práticas.

Enfim, a formação-investigação colaborativa será uma oportunidade de desenvolvimento profissional potente para contextualizar o estudo biográfico da trajetória formativa individual dos professores (autobiografias) e a compreensão das diferentes biografias formativas do outro (*heterobiografia*). Pensar a formação-investigação através desta perspectiva implica investir nos saberes dos professores, entendendo os limites e possibilidades dos mesmos; construir conhecimentos, frutos das situações geradas pela prática; criar estratégias coletivas que impactem não somente a sala de aula, mas a instituição; trazer à tona a indagação da prática a partir de um trabalho sistemático, que fomente o *locus* privilegiado autoral de construção de conhecimento com um fim comum: a aprendizagem dos alunos.

Assim, os trabalhos realizados sob a perspectiva colaborativa propõem a interação dos sujeitos envolvidos, num processo teórico-prático, em constante questionamento e teorização sobre as práticas e teorias que orientam o trabalho docente. E, ao caminhar nesse sentido, buscar compreender a realidade e construir novas ações que possam contribuir para o desenvolvimento e a qualidade da educação. Dessa forma, o que diferencia a pesquisa colaborativa de outras perspectivas de investigação é que esta é produzida com o professor, em comum acordo entre este e o pesquisador, no sentido de construir conhecimento no contexto da atuação docente, em grupos colaborativos, em constante formação.

Formação e investigação como grandes e complexos desafios. Desafio de relatar sua própria história, desafio em escutar sensivelmente outras histórias, desafio de abrir-se ao novo, desafio de assegurar condições de trabalho que favoreçam tal processo. Certamente esta dissertação deixa vários desafios. Entre estes, a materialização de uma proposta formativa-investigativa inovadora que favoreça a compreensão do fenômeno da juvenilização na EJA a partir do enfoque colaborativo.

Assim, para prosseguir adiante, apoio-me em Freire (1996, p. 77): “[...] não podemos estar no mundo e com outros, de luvas nas mãos, constatando apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.”

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. (Coord); CASTRO, M. G.; WAISELFISZ, J. J. **Juventudes na escola, sentidos e buscas: Por que frequentam?** Brasília – DF: Flacso Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. A formação continuada de professores no Brasil. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA DO PPE, 2011, Maringá. **Anais...** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2011.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da pesquisa escolar**. 18. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.
- ARROYO, M. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.
- ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- BANDEIRA, H. M. M. Diálogo sobre atividade intelectual e material na colaboração. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.
- BARBIER, R. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.
- BASTOS, M. F. S. A. **A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA**. Salvador, 2015.
- BECKER, H. S. **Métodos de pesquisa em ciências sociais**. 4. ed. São Paulo: Editora Hucitec, 1999.
- BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. 31. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Lei nº. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Referenciais para a formação de professores**. Brasília/DF: Secretaria de Educação Fundamental (SEF), 2002.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Juventude e Desporto. **Estatuto da Juventude**, Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013.
- \_\_\_\_\_. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 1, 05/206000. 2000. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 28 abr. 2016.

BRASIL. Conselho Nacional de Juventude. **Jovem Como Sujeitos de Direitos. Política Nacional de Juventude: Diretrizes e Perspectivas**. 2006. Disponível em: <<http://juventude.gov.br/conjuve>>. Acesso em: 11 jul. 2016.

\_\_\_\_\_. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **IDEB – Resultado**. 2016. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/>>. Acesso em: 5 maio 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer 11/2000**. 2000. Disponível em: <[http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer\\_CNE\\_CEB\\_11\\_2000.pdf](http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/parecer_CNE_CEB_11_2000.pdf)>. Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>> Acesso em: 17 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **Políticas de/para/com juventudes**. Brasília. UNESCO, 2003.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na Educação de Jovens e Adultos**. 3. ed.. Porto Alegre: Mediação, 2014.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: O desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance.” **Revista de Educação de Jovens e Adultos – REVEJA**, (on line), Belo Horizonte, 2007.

CARRANO, P. Juventudes: as identidades são múltiplas. **Movimento: Revista da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense**, v. 1, n.1, Rio de Janeiro, 2000.

CARVALHO, M. P. **As políticas para a Educação de Jovens e Adultos nos governos Lula (2003-2010): incongruências do financiamento insuficiente**. Universidade de São Paulo. 2011.

CARVALHO, R. V. **A juventude na educação de jovens e adultos: Uma categoria provisória ou permanente?** 2009. Disponível em: <[www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais](http://www.pucpr.br/eventos/educere2009/anais)>. Acesso em: 4 abr. 2015.

CHARLOT, B. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição. In: D’ÁVILA, C. M. (Org.). **Ser professor na contemporaneidade: desafios, ludicidade e protagonismo**. 2. Ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

CORTI, A. P. et al. **Caderno de Reflexões: Jovens de 15 a 17 Anos no Ensino Fundamental**. Brasília: Via Comunicação, 2011.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Set /Out /Nov /Dez 2003.

DAYRELL, J. A escola “faz” as juventudes? reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, J. Juventude? Juventudes.... In: SOUZA, J. V.; GUERRA, R. **Dicionário Crítico da Educação**. Belo Horizonte: Dimensão, 2014.

DAYRELL, J. A juventude e a Educação de Jovens e Adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DOS SANTOS COSTA, G. S. **Diálogo entre família e escola em contexto de diversidade: Uma ponte entre expectativas e realidades**. Tese Doutoral. Barcelona, 2009.

DOS SANTOS COSTA, G. S. Didática e Formação Continuada para a Diversidade Cultural: perspectivas e desafios. In: SUANNO, M.; RAJADELL, N. (Orgs.). **Didática e formação de professores**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

DOS SANTOS COSTA, G. S. **Educação e imigração: Oficinas interculturais como dispositivos para apoiar a participação das famílias imigrantes**. Revista *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 12, n. 22. p. 39-61, maio/ago. 2016.

DI PIERRO, M. C. A Educação de Jovens e Adultos no Plano Nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectivas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

DI PIERRO, M. C. **Seis anos de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: os compromissos e a realidade**. São Paulo: Ação Educativa, 2003.

DI PIERRO, M. C.; HADDAD, S. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217 maio-ago, 2015.

DUQUES, M. L. F. **Formação de educadores de jovens e adultos: um olhar reflexivo para o desenvolvimento e o aperfeiçoamento da prática docente no município de Matina – BA**. Salvador, 2015.

FERREIRA, L. D. M. **Juvenilização na Educação de Jovens e Adultos de Ouro Preto/MG: Trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens**. Universidade Federal de Ouro Preto – MG, 2015.

FRANÇA, M. C.; CEARON, N. M. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 63-70, jan./jun. 2012.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 483-502, set./dez. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed.. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. L. Q.; RIBEIRO, N. N. A. Pesquisa Colaborativa: a (per) feição de uma pesquisa na Educação de Jovens e Adultos e a implicação dos sujeitos. **Sistema de Información Científica**, Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal, 2014.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Cadernos de Formação).

GATTI, B. A. Formação de Professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out-dez. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 nov. 2017.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, PUC/SP; Ação Educativa, 2000.

HADDAD, S. (Coord.) **O estado da arte das pesquisas em Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. São Paulo: Ação educativa, 2000. Disponível em: <<http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2428/1/ejaea.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2017.

HUBERMAN, Michael. **O ciclo de vida profissional dos professores**. In: NÓVOA, A. Vidas de professores. Porto: Editora Porto, 1992.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAUJO, F. A. M. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes**. 1. ed. Teresina: EDUFPI, 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). 2016. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 26 mai. 2016.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICAS (IBGE). 2017. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 26 mar. 2017.

KRUPPA, S. M. P. **Sociologia da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Orgs). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4. ed. 1 reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas**. 2. ed. Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: Uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008.

MIRANDA, H. P. **A formação profissional dos educadores que atuam no programa todos pela educação – TOPA no município de Irecê e a relação com a práxis pedagógica**. Salvador, 2015.

MOITA, M. C. Percursos de formação e de transformação. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Editora Porto, 1992.

NÓVOA, A. S. A Universidade e a Educação Básica. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL 70 ANOS DA UFBA. Aula Inaugural do Semestre 2016.1 do Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação, Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica. Salvador, 2016.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1992. p. 11-30.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora. 1992.

OLIVEIRA, S. E. **Percursos de participação social e política de jovens: percursos e experiências educativas**. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<http://www.http://fae.uemg.br/dissertacoes/>>. Acesso em: 26 mar. 2017.

OLIVEIRA, M. C. C. V. B. **Currículo e culturas juvenis: Um estudo de caso sobre as estratégias didáticas para trabalhar com as juventudes no Município de Conceição da Feira – Bahia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PAIVA, V. **História da Educação Popular no Brasil: Educação popular e educação de adultos**. 7. ed.. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

PREFEITURA MUNICIPAL DE VITÓRIA DA CONQUISTA. **Geografia: Clima**. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/geografia/>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

RIBEIRO, P. S. Os anos 80 no Brasil: aspectos políticos e econômicos. **Brasil Escola**. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/os-anos-80-no-brasil-aspectos-politicos-economicos.htm>>. Acesso em: 11 jul. 2017.

SANTOS, J. J. R.; RIBEIRO, M. M. G. Diálogos com educadores(as) de pessoas jovens e adultas sobre suas experiências e saberes profissionais docentes. **Revista Teias**, v. 15, n. 35, p. 88-107, 2014.

SANTOS, J. J. R. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

SANTOS, E. N. S. **O fenômeno do “rejuvenescimento” dos sujeitos da educação de jovens e adultos e os desafios para a organização do trabalho pedagógico**. Cáceres/MT: UNEMAT, 2013.

SANTOS, G. M. M. S. **A formação dos professores da EJA na perspectiva dos textos visuais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos)– Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SAVIANI, D. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 mar. 2017.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (SMED). 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO DE VITÓRIA DA CONQUISTA-BA (SMED). 2017.

SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, J. B. **Políticas educacionais da EJA e a formação do educador de jovens e adultos no município de Curitiba, de 1996 a 2012, à luz da visão de docência de Paulo Freire**. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.

SILVA, N. R. S. **Itinerâncias na formação continuada de professores do PROEJA FIC: um espaço de proposições**. Salvador, 2015.

SOARES, A. V. M. L. **A relação juventude e educação em diferentes gerações: a perspectiva de estudantes da educação de jovens e adultos de uma escola municipal de Feira de Santana – Ba**. 2013. 154 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação)– Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2013.

SOARES, L. (Org). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

SOARES, L. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303-322, ago. 2011.

SOARES, L. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo, n. 17, p. 25-35, maio 2004.

SOARES, L.; SIMÕES, F. M. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, p.25-39, jul./dez., 2004.

SPOSITO, M. P. (Coord). **Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. Belo Horizonte, MG: Argvmentvm, 2009. v. 1.

SPOSITO, M. P. (Coord). **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.

STUANI, G. M. **Abordagem temática freireana: uma concepção de formação permanente dos professores de Ciências**. Florianópolis, SC, 2016.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

UNESCO. Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos (V: 1997: Hamburgo, Alemanha). **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: Sesi/Unesco, 1999. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000006.pdf>>. Acesso em: abr. 2016.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012.

VENTURA, J.; BOMFIM, I. Educação de Jovens e Adultos e formação docente inicial: lacunas e possibilidades nos cursos de licenciatura. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTO. FACULDADE DE EDUCAÇÃO UNICAMP, 5, Campinas, 2016. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2016.

VITÓRIA DA CONQUISTA. Secretaria Municipal de Educação. 2016.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos  
Comitê de Ética em Pesquisa



### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

#### I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do participante: Núbia Sueli Silva Macedo

Documento de identidade: 02.813.593-85 sexo: F ( x ) M ( )

Data de nascimento: 17/03/1962

Endereço: av. Jardim Guanabara, 1055, Bloco Pedra do Sal, Apt. 302

Bairro Boa Vista – CEP: 45026-145 – Vitória da Conquista – Bahia

#### II – EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA

O (A) senhor (a) está convidado (a) para participar da pesquisa cujo o título é: **A FORMAÇÃO DOCENTE E O FENÔMENO DA JUVENILIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: PERCURSOS E DESAFIOS FORMATIVOS**, de responsabilidade da pesquisadora NÚBIA SUELI SILVA MACEDO, discente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, que tem como objetivos: a) analisar os desafios formativos dos professores para atender ao fenômeno de juvenilização da Educação de Jovens e Adultos; b) construir proposta formativa para atender as especificidades e características da juventude na EJA. A pesquisa justifica-se pela lacuna em estudos no que se refere à formação de professores para atender às especificidades da Educação de Jovens e Adultos.

**Os benefícios da pesquisa:** Realização de ações que contribuam com os professores nas suas atividades pedagógicas junto aos jovens que tem buscado a EJA cada vez mais precocemente. O fenômeno da juvenilização da EJA tem provocado conflitos entre os docentes, uma vez que estes encontram dificuldades para lidar com esta nova caracterização da EJA por falta de formação específica. Assim, as oficinas formativas-investigativas proporcionarão subsídios para que os professores compreendam e conheçam melhor tal fenômeno e possam oferecer uma educação de qualidade para tais jovens. **Riscos** como **desconforto e constrangimento**, poderão ocorrer, por se tratar de uma pesquisa com seres humanos.

Para realização desta será utilizada a pesquisa de abordagem qualitativa, com enfoque colaborativo, ou seja, o produto da pesquisa será construído em colaboração com os sujeitos da investigação nas oficinas. Como instrumentos/técnicas para aquisição de informações, será utilizada entrevista semiestruturada, que será realizada em local e horário previamente estabelecido entre pesquisadora e pesquisado, gravada em áudio, análise de documentos, como o Projeto Político Pedagógico - PPP e a Proposta Pedagógica da Rede Municipal de Ensino para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e oficinas formativas-investigativas. As oficinas serão negociadas com os professores e organizadas pela pesquisadora. A pesquisa acontecerá a partir de agosto de 2016. Esta pesquisa produzirá conhecimentos que poderão ser utilizados por outros professores ou pesquisadores do tema.

Caso o (a) Senhor (a) aceite participar deste procedimento investigativo, por meio deste, está ciente (entrevista e oficinas) que serão registradas em diários escritos e gravações, e categorizados pela discente pesquisadora **Nubia Sueli Silva Macedo**. Devido a esses procedimentos, poderá sentir-se constrangido (a) ou desconfortável. Assim sendo, sua participação é voluntária, não havendo nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Sua identidade será preservada e estará sob sigilo, portanto, o Sr (a) não será identificado. Caso queira, poderá desistir a qualquer momento de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Qualquer dúvida que o Senhor (a) apresentar, será esclarecida pela pesquisadora. Caso queira, poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o Senhor (a) tem direito a indenização caso se sinta prejudicado por esta pesquisa. O Senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde constará os contatos da pesquisadora para o caso de dúvidas sobre o projeto e sua participação nesta pesquisa, em qualquer momento.

### III – INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS

PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Prof<sup>ª</sup> Dra. Graça dos Santos Costa  
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador – Ba. CEP: 41.150.000  
Tel: (71) 3117-2200 – Email: [gracacosta@gmail.com](mailto:gracacosta@gmail.com)

CONITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UNEB  
TEL: (71) 3117-2445 – EMAIL: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

COMISSÃO NACIONAL DE ÉTICA EM PESQUISA – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A, 1º SUBSOLO, EDIFÍCIO Ex- INAN – Unidade II – Ministério da Saúde  
CEP: 70.750-521 – Brasília - DF

### IV – CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador (a) sobre os objetivos, benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Desafios formativos, e por ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário, consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identidade não seja realizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra via, à mim.

Salvador, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
Assinatura do participante da pesquisa

\_\_\_\_\_  
Assinatura do pesquisador discente (orientado (a))

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) professor (a) (orientador (a))

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em Pesquisa com seres humanos da Universidade do Estado da Bahia, aprovado sob o número de parecer: \_\_\_\_\_, em \_\_\_\_\_  
Consulta disponível no link <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

## APÊNDICE B – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL COPARTICIPANTE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB  
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I  
 Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos  
 Comitê de Ética em Pesquisa – CEP



### TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL DA COPARTICIPANTE

Eu, **ROSELI APARECIDA DA SILVA**, autorizo o (a) pesquisador/a **Núbia Sueli Silva Macedo** a desenvolver nesta instituição, na qual sou gestora, o projeto de pesquisa intitulado **A FORMAÇÃO DOCENTE E O PROCESSO DE JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: Desafios formativos**, o qual será executado em consonância com as normativas que regulamentam a atividade de pesquisa envolvendo seres humanos. Declaro estar ciente que a instituição é corresponsável pela atividade de pesquisa proposta e dispõe da infraestrutura necessária para garantir a segurança e bem estar dos participantes da pesquisa.

Vitória da Conquista, .....de.....de 2016

---

Roseli Aparecida da Silva