



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**



MARGARETH DA CONCEIÇÃO ALMEIDA DE ARAÚJO

ADORE ADELÍCIA DE TORNAR-SE... PROFESSORA EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-BA.

SALVADOR
2015

MARGARETH DA CONCEIÇÃO ALMEIDA DE ARAÚJO

ADORE ADELÍCIA DE TORNAR-SE... PROFESSORA DE Jovens e Adultos (MPEJA): narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil no município de Catu-BA.

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito obrigatório à obtenção de título de Mestre, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Ana Paula Silva da Conceição

Co-orientação de José Jackson Reis dos Santos (UESB)

Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas

SALVADOR
2015

Aos meus queridos pais, Dona Marlene e Sr. João Bosco, pelo amor e dedicação demonstrados em todos os momentos da educação de seus cinco filhos: Márcia, Marcelo, Marcio, Cintia e eu – Margareth Araújo.

Ao meu amado esposo, Adilson Araújo, pelo companheirismo, amizade, desprendimento, ajuda e atenção a mim dedicados, não só durante o período de realização deste curso de Mestrado, mas em todos os momentos dos nossos vinte e oito anos de convivência e parceria ... Você é extremamente especial!

Aos meus filhos mais que amados: Marco Antonio, Paulo Vítor e Ana Carolina pelo incentivo e por acreditar sempre em mim.

Aos meus netos: Valentina, Pedro e João Vítor por adoçar a minha vida.

A minha querida Orientadora Ana Paula e ao meu Co-orientador Jackson Reis pelas contribuições e atenção nesse processo de construção.

Aos meus queridos amigos e colegas do mestrado, com a terapia das conversas coletivas nos momentos de saberes e sabores.

A minha amiga Isabel Silveira que com carinho e muita paciência fez toda a correção da dissertação.

E por fim às companheiras colaboradores desta pesquisa, professores do TFJ, pelos investimentos na auto formação pessoal, profissional e a construção de uma prática pedagógica dinâmica e competente. A vocês, o meu carinho e eterna gratidão!

AGRADECIMENTOS

“Tudo que você semeia, cedo ou tarde terá que colher... a vida é plantio. Escolha as sementes com sabedoria”.

Renata Fagundes

Essa minha caminhada até aqui, pareceu-me quase sem fim, os obstáculos que travei no percurso, ao invés de apagar minha energia, aumentaram muito mais minha resiliência, fazendo com que o brilho desse final fosse mais forte.

Essas linhas traçadas em todo esse trabalho, são dedicadas a todas as pessoas que me impulsionaram, motivaram, ouviram, brigaram, aconselharam, orientaram, dedicaram, riram, choraram e principalmente amaram... ao longo dessa trajetória sofrida, mas acima de tudo, especial para o meu crescimento como um SER melhor.

Reconheço por escrito que esse trabalho só foi concretizado com o incentivo de todos, principalmente nas palavras de carinho e amizade da minha família, minha base, dos meus amigos de travessia e dos meus colegas de trabalho.

Agradeço inicialmente a Deus, por conquistar esse sonho tão acalentado e a presença forte na minha vida para que eu sempre me erguesse depois das tempestades.

Aos meus pais João Bosco e Marlene que me fizeram ser assim obstinada e resiliente, aos meus irmãos parceiros e amigos: Marcia, Marcelo, Marcio e Cintia, aos meus cunhados e sobrinhos.

Aos meus grandes amores, meus filhos: Marco Antonio, Paulo Vítor e Ana Carolina por estarem presentes o tempo toda na minha vida, acreditando e confiando nas minhas escolhas. Vocês são a minha melhor parte.

Meus amores com sabor de mel, meus netos: Valentina, Pedro e João Vítor... apesar da dedicação e o debruçar na escrita, eles sempre tiveram uma vovó presente. Amo vocês pedaço de mim!

E não poderia deixar de prestar minha homenagem mais que especial, a pessoa que sempre acreditou no meu potencial, torce independente de qualquer coisa, seja no sucesso ou nos tropeços da vida... meu amigo, amante, parceiro e grande amor... meu marido Adilson Araújo, companheiro nessa caminhada chamada VIDA.

À Universidade do Estado da Bahia, pela oportunidade de fazer parte da primeira turma desse curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

À Secretaria de Educação do município de Catu, na pessoa da Secretária de Educação a Sra. Ana Maria Silva Teixeira, por acreditar e principalmente por apoiar a minha pesquisa, dando-me suporte para continuar trilhando o meu caminho enquanto pesquisadora.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Ana Paula Silva da Conceição, agradeço por escolher-me, pela oportunidade, colaboração, incentivo e confiança depositada. Sua compreensão com meus limites me fizeram ir além.

Ao meu Co-orientador, parceiro estimado, Prof^o Dr. José Jackson Reis dos Santos da UESB pela escuta sensível, incentivo, trocas e contribuições inestimáveis, paciência, um SER de muita LUZ.

As professoras que fizeram parte da minha Banca: Dr^a Patrícia Lessa da UNEB e Dr^a Denise Moura Guerra da UFBA pelas sugestões e contribuições por ocasião do Exame de Qualificação. Vocês são especiais!!

Aos Professores do MPEJA: Dr^a. Tânia Dantas, Dr Sidney Macedo, Dr^a Carla Liane, Dr^a Maria Olivia, Dr^a Maria Aquino e Dr^a Patrícia Lessa e aos funcionários na pessoa de Neide Lopes.

Ao querido e eterno Prof^o Dr. Elizeu Clementino de Souza, que sempre foi minha fonte de inspiração desde os corredores da UNEB ao ingressar na graduação, até ser sua aluna nos dois últimos semestres da minha jornada acadêmica. Devo meu interesse em pesquisar através da metodologia das Narrativas (Auto)biográficas em grande parte, pela forma que ele conduzia as nossas aulas de Estágio Supervisionado. Você sempre será meu mentor. Só tenho a te agradecer por toda a inspiração.

Aos Educadores do TFJ, colaboradores desta pesquisa, que participaram com muito carinho deste trabalho, a partir das escritas dos seus memoriais autobiográficos e questionários que me ajudaram com seus saberes e experiências. A vocês, o meu carinho e eterna gratidão!

A Direção da Escola Municipal na pessoa da Vice-Diretora a professora Vânia Lima pelo acolhimento e ajuda em todos os momentos.

As minhas colegas do Núcleo de Coordenação da EJA e do Fundamental II pelas trocas e saberes pedagógicos.

As amigas de viagem no trajeto Catu-Salvador e hospedagens na capital: Neyla Reis e Yone Gonçalves, pelas melhores e maiores resenhas intelectuais e pessoais. Conversas, essas recheadas de risos, saberes e sabores, compartilhando as glórias e angústia de SER pesquisador. Com vocês os dias longe de casa foram gratificantes.

A minha amiga Lycia Ulm, pessoa ímpar, que nos cedeu seu apartamento para tornar nossa estadia na capital a mais confortável.

A amiga/irmã das inquietudes, escuta sensível, lamúrias, risadas, confidências e trocas metodológicas Renata Massena, você é mais que especial, és iluminada. Com você a caminhada foi significativa.

Meu amigo José Veiga, meu queridinho, aquele que fazia a minha alegria diária, seja ela presencial ou virtual durante todo esse percurso. A amizade construída na sala de aula é para vida toda.

A minha amiga Isabel Silveira que tornou a revisão e correção desta dissertação um momento de mais aprimoramento e conhecimento.

A todos da primeira turma do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos, como costumávamos dizer... Família MPEJA e em especial as que viraram amigas para VIDA: Grace, Fátima, Guida, Conceição, Helga e aos colegas Cristiane, Natividade, Vânia, Lena, Tula, Viviane, Núbia, Guilhermina, Luciana, Ricardo, Ediênio, Júnior, Hudson, Mirian, Vilma, Leíse, com vocês a travessia foi prazerosa.

Muito obrigada a todos vocês!

Não sei quantas almas tenho

Não sei quantas almas tenho.
Cada momento mudei.
Continuamente me estranho.
Nunca me vi nem achei.
De tanto ser, só tenho alma.
Quem tem alma não tem calma.
Quem vê é só o que vê,
Quem sente não é quem é,

Atento ao que sou e vejo,
Torno-me eles e não eu.
Cada meu sonho ou desejo
É do que nasce e não meu.
Sou minha própria paisagem;
Assisto à minha passagem,
Diverso, móbil e só,
Não sei sentir-me onde estou.

Por isso, alheio, vou lendo
Como páginas, meu ser.
O que segue não prevendo,
O que passou a esquecer.
Noto à margem do que li
O que julguei que senti.
Releio e digo: "Fui eu?"
Deus sabe, porque o escreveu.

Fernando Pessoa

RESUMO

ARAÚJO, Margareth da Conceição Almeida de Araújo. **A DOR E A DELÍCIA DE TORNAR-SE... PROFESSOR DA EJA: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil do município de Catu-Ba.** 2015. 125 fls. (Dissertação de mestrado) Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador-BA, 2015.

A dissertação analisa por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil, e quais as contribuições desses processos formativos os professores tiveram que passar para atuar na profissão docente, a partir dos desafios da atualidade com a presença significativa do juvenil, nas classes da EJA. Tendo esses questionamentos como base e levando em conta a formação continuada do professor que atua nessa modalidade. O trabalho foi desenvolvido por meio de uma abordagem qualitativa, utilizando-se de dispositivos da pesquisa (auto)biográfica, articulando pesquisa-formação. A pesquisa aconteceu no período de março a agosto do ano de 2015, numa escola municipal do Campo da cidade de Catu, Bahia. Constituem-se sujeitos da pesquisa oito professores das turmas do Tempo Formativo Juvenil, através das narrativas de si reveladas nos memoriais da trajetória de vida. Como procedimentos metodológicos foram utilizados questionários abertos, fechados e memorial autobiográfico. A intenção central desta pesquisa consistiu em compreender, por meio de narrativas (auto)biográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da Educação de Jovens e Adultos para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil, com vistas a refletir e compreender, coletivamente, sobre as contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional. A análise dos dados foi elaborada com base na proposta de análise interpretativa-compreensiva. Para o processo de organização e de interpretação das informações, utilizamos a leitura em três tempos: leitura cruzada, leitura temática e leitura interpretativa-compreensiva, por considerar o ato de lembrar, escrever sobre si e refletir as vivências como um modo de formar-se e (re)formar-se no devir da profissão docente. Os resultados da pesquisa indicam que, a partir dos memoriais de vidas, pessoais e profissionais dos professores colaboradores, as marcas das suas vivências singulares, criativas, fizeram-nos tornar o saber-fazer na educação uma experiência melhor e mais qualificada; entretanto, precisa ainda de partilhas maiores para que os conhecimentos se traduzam, reconfigurem nas práticas de sala de aula, repercutam na vida dos seus estudantes e os transformem em pessoas mais críticas e ampliem sua autonomia.

Palavras Chaves: Formação continuada de professores; Narrativas de si; Memoriais autobiográficos; Educação de Jovens e Adultos.

RESUMEN

ARAÚJO, Margareth da Conceição Almeida de Araújo. **DOLOR Y PLACER DE CONVERTIRSE EJA ... MAESTRO: narrativas a sí mismos en la construcción formativo de los jóvenes de la ciudad de educadores Catu, en Bahia**. 2015. 125 págs. (Tesis de Maestría) Programa de Postgrado en Educación de Jóvenes y Adultos - MPEJA, Departamento de Educación, Universidad del Estado de Bahía, Salvador, Bahia, en 2015.

Esta disertación analiza por cuales procesos formativos pasaron los profesores de la EJA (Educación de Jóvenes y Adultos) para actuar en el contexto del Tempo Formativo Juvenil y cuales las contribuciones de esos procesos formativos los profesores tuvieron que pasar para actuar en la profesión docente, a partir de los desafíos de la actualidad con la presencia significativa del juvenil, en las clases de EJA. Tomando esos cuestionamientos como base y teniendo en cuenta la formación continuada del professor que actúa en esa modalidad. El trabajo fue desarrollado por medio de un abordaje cualitativo, utilizándose de dispositivos de la pesquisa (auto)biográfica, articulando pesquisa-formación. La pesquisa aconteció en el periodo de marzo a agosto 2015, en una escuela municipal del Campo de la ciudad de Catu, Bahia. Se constituyen sujetos de la pesquisa ocho profesores de las turmas del Tempo Formativo Juvenil, a través de las narrativas de sí reveladas en los memoriales de la trayectoria de vida. Como procedimientos metodológicos, fueron utilizados cuestionarios abiertos y cerrados y memorial autobiográfico. La intención central de esta pesquisa consistió en comprender, por medio de narrativas autobiográficas, los procesos formativos por los cuales pasaron los profesores de la Educación de Jóvenes y Adultos para actuar en el contexto del Tempo Formativo Juvenil, con el objetivo de reflexionar y comprender, colectivamente, sobre las contribuciones de los procesos formativos de los docentes del Tempo Formativo Juvenil y sus implicaciones para el contexto de actuación profesional. El análisis de los datos fue elaborado con base en la propuesta de análisis interpretativo-comprensivo. Para el proceso de organización y de interpretación de las informaciones, utilizamos la lectura en tres tiempos: lectura cruzada, lectura temática y lectura interpretativa-comprensiva, por considerar el acto de acordarse, escribir sobre sí y reflexionar las vivencias como un modo de formarse y (re)formarse en el devenir de la profesión docente. Los resultados de la pesquisa indican que, a partir de los memoriales de vidas, personales y profesionales de los profesores colaboradores, las marcas de sus vivencias singulares, creativas, nos hicieron tornar el saber-hacer en la educación una experiencia mejor y más cualificada; entretanto, precisa aún de reparto mayores para que los conocimientos que se traducen y reconfiguran en las clases repercutan en la vida de sus estudiantes y los transformen en personas más críticas, ampliando su autonomía.

Palabras Claves: Formación continuada de profesores; Narrativas de sí; Memoriales autobiográficos; Educación de Jóvenes y Adultos.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
RC	Referências Curriculares
FCM	Fundação Clemente Mariane
SMEC	Secretaria Municipal de Educação de Catu
TFJ	Tempo Formativo Juvenil

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: Perfil das informações sócio profissionais dos professores	58
TABELA 2: Perfil completo dos professores	58
TABELA 3: Atrelamento entre os questionários e os memoriais	67

SUMÁRIO

SOBRE PONTOS DE CONTINUIDADE, PORQUE HISTÓRIAS CONTINUAM... DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA.....	15
O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA NO MEU PERCURSO DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL	16
DEFININDO QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	20
ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	21
1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO JUVENIL NA EJA.....	24
1.1 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA	24
1.2 A VIDA DO EDUCADOR DO JUVENIL ENTRE O PRAZER E O SOFRER ...	28
1.3 A CONSTRUÇÃO FORMATIVA ATRAVÉS DA SUBJETIVIDADE DAS HISTÓRIAS DE VIDA	32
2 A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORTE PRESENÇA DO JOVEM NESSA MODALIDADE.....	36
2.1 A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL.....	36
2.2 JUVENTUDE NA EJA	40
2.3 A EJA JUVENIL NO MUNICÍPIO DE CATU-BA.....	42
2.4 O DESAFIO DE COMPREENDER A SIGNIFICANTE PRESENÇA DO JUVENIL NAS TURMAS DA EJA	45
3 NAS ANDANÇAS, A DEFINIÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA	48
3.1 SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA NO TRABALHO	48
3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA.....	56
3.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA	57
3.4 ETAPAS PARA CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA	59
3.5 O MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO	62
3.6 PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES.....	64
4 SABERES PARA A DOCÊNCIA NA EJA POR MEIO DE PROCESSOS FORMATIVOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS, SENTIDOS	69
4.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O TEMPO FORMATIVO JUVENIL	69
4.2 A COMPREENSÃO DA EJA PELO PROFESSOR DO TFJ	77
4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA O DEVIR NA DOCÊNCIA DA EJA	81
4.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA O APRENDIZADO	86
4.5 A RESSIGNIFICAÇÃO DO TORNA-SE PROFESSOR A PARTIR DAS NARRATIVAS DE SI.....	89
CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES (IN)CONCLUSAS	98

REFERÊNCIAS.....	102
APÊNDICES	106
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FECHADO	111
APÊNDICE C: QUESTIONÁRIOS E MEMORIAIS	112
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FECHADO	113
APÊNDICE E – MEMORIAIS AUTOBIOGRÁFICOS.....	114
APÊNDICE F - PROPOSTA DE INTERVENÇÃO.....	122

SOBRE PONTOS DE CONTINUIDADE, PORQUE HISTÓRIAS CONTINUAM... DEFININDO O OBJETO DE PESQUISA

A prática das Histórias de Vida pode ser uma atividade de despertar para algumas delas[...] Ela pode ser ao mesmo tempo, pesquisa de algo e formação para esse 'saber-viver' já evocado [...]. (JOSSO, 2010, p. 197).

Na Introdução, trago¹ as motivações que originaram o presente estudo, partindo da minha vivência de mais de vinte e um anos na docência, treze dos quais dedicados à Educação de Jovens e Adultos do município de Catu, Estado da Bahia, nas redes municipal e estadual de ensino. Apresento, ainda, a questão e os objetivos centrais da pesquisa. Por fim, socializo uma síntese dos capítulos e das considerações finais dessa pesquisa.

A multiplicidade de informações na contemporaneidade vem nos colocando diante do grande desafio de produzir outras formas teórico-metodológicas para nos auxiliar no entendimento do saber-fazer docente. A investigação, através das narrativas de vida e a produção do conhecimento de si, é um modo de fazer pesquisa que vem procurando conhecer como os professores constroem o seu ser e seu pensar pedagógico; daí a grande importância em se pesquisar a vida cotidiana dos educadores, com toda sua gama de particularidades, mapeando o seu processo de formação docente.

Rememorar a nossa história de vida através de memoriais autobiográficos, dando forma e texto às lembranças das experiências vividas tanto pessoal, profissional e acadêmica, é um exercício não muito fácil. Primeiro porque repensar alguns momentos da nossa vida gera conflitos e angústias; segundo, porque pode levar à nostalgia reflexiva que só as lembranças exigem, na medida em que produz reflexão e significado a tudo aquilo vivido. Sinto, nesse momento, sobretudo pelo fato de querer trabalhar com biografia, a necessidade de revisar a minha trajetória de vida, a fim de redimensionar o mundo e, conseqüentemente, reinventar-me nele não das cinzas como uma "fênix", mas sim das lembranças da vida viva. Para Freire (2000, p. 12), a retomada da infância distante, buscando a compreensão do meu ato de 'ler' o mundo particular em que me movia [...], me é absolutamente significativa.

Por acreditar, inclusive, que escrever sobre si é formação e também possibilidade de pensar numa trajetória de vida, as histórias vividas e as que ainda virão podem ser compreendidas como dispositivos de formação e conhecimento de si. Nesse sentido, pretendo narrar alguns momentos que julgo mais significativos de minha vida, delimitando, assim, o meu posicionamento e o meu olhar diante do mundo, especialmente do escolar e do acadêmico. É

¹ Na escrita desta dissertação, utilizo, em alguns momentos, a primeira pessoa do singular, especialmente ao tratar de minhas vivências educacionais.

nesta abordagem das narrativas de si que me reconheço hoje sob um novo paradigma existencial, novas configurações e novo traçado.

O ENCONTRO COM O TEMA DE PESQUISA NO MEU PERCURSO DE VIDA PESSOAL E PROFISSIONAL

Filha primogênita de uma família de cinco irmãos, nasci no ano de 1968 em Belém do Pará. Por motivos de transferência no trabalho, tivemos que nos mudar da capital do Pará para o interior da Bahia. Meu pai, hoje aposentado, era funcionário da Central de Manutenção Ltda (Ceman) – no Pólo Petroquímico de Camaçari, e minha mãe, uma mulher **fenomenal**, que costurava para ter uma renda a mais para proporcionar qualidade de vida para os filhos. Ela, acima de tudo, valorizava muito os estudos como forma de conhecimento e ascensão. Essa mulher vibrante, amorosa, foi quem desenvolveu na minha personalidade um legado importante: o gosto pelo estudo, a garra e a obstinação em buscar meus objetivos. E o que eu me lembro de mais significativo: ela me ensinou a apreciar e a reconhecer a importância da educação na vida do indivíduo, principalmente para aqueles nascidos na classe operária. Assim, foram nos espaços familiar e escolar que fui tecendo a minha personalidade e me fiz gente, tornando-me uma pessoa curiosa do conhecimento de mim, dos outros e das coisas do mundo.

Realizei os meus estudos em nível fundamental I na cidade de Catu-Ba, na escola estadual Dr. Inocêncio Góes, na qual ingressei no ano de 1977, oito meses depois de chegamos à Bahia, pois não havia vaga nas escolas públicas da cidade. Logo depois, fiz testes admissoriais e ingressei na rede privada como bolsista, do ensino básico até o 2º Grau², optando pelo Magistério indo de encontro a tudo e a todos. O que me fez me identificar com a área de Educação? A vontade de tornar-me professora; um sonho que acalentava desde muito nova quando dava aulas particulares, aquelas famosas “bancas”, às crianças iguais a mim, que tinham dificuldade na aprendizagem, mas não tinham dinheiro para pagar.

O que destaco nisso tudo foi a maneira como meus pais possibilitaram o meu crescimento pessoal, fazendo-me uma pessoa questionadora e comprometida com aquilo que acreditava. Tais aspectos não poderiam ser deixados de lado no que diz respeito, não só da opção pelo magistério, mas, sobretudo, ao entendimento que tenho do **ser educadora**.

Outro fato marcante da minha vida foi a constituição de uma família. Conheci meu marido nos corredores da escola, pois ele era professor de Química. Namoramos por dois anos

² A partir da Lei n.º 9394, de 31 de dezembro de 1996, denominada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) passou a se chamar Ensino Médio.

e acabamos casando muito jovens. Meu primogênito marcou a minha vida e nasceu quando eu tinha dezenove anos; um ano depois, nasceu meu segundo filho e seis anos depois vem a menina tão esperada por mim. Mesmo formando família tão jovem, sempre fui uma mãe zelosa e esposa dedicada, nunca deixei de ter objetivos na minha vida e o meu era ser professora da Rede Pública.

Tempos difíceis aqueles, pois foi durante a gravidez da minha caçula em 1994, que passei no concurso para professor do município de Catu-BA. Essa experiência me fez ver o mundo de uma forma diferente e foi também o início da minha vida profissional e acadêmica, que tinha deixado de lado para constituir minha família. Isso tudo aconteceu porque do meu lado sempre existiu (e existe) um homem (esposo) maravilhoso que me incentiva, estimula, torce e apoia todas as empreitadas que penso em fazer. Acredito que por esse motivo venho conquistando as metas estabelecidas para minha vida, pois é só ele dizer “se jogue, minha filha”, que eu simplesmente nem penso no que pode estar no fim do horizonte: eu alço vôo e me guilho no desconhecido.

O sonho acalentado na infância se realiza. Passei no primeiro concurso da Prefeitura Municipal de Catu-BA em 1994, e a vontade de trabalhar na condição de professora da rede pública se concretiza. Minha formação inicial no Magistério foi rígida, tradicional e voltar a compreender, a pensar e a agir, a partir de um novo referencial teórico-metodológico, não foi uma tarefa tranquila e nem tão fácil, mas com toda certeza foi significativa e trouxe conquistas para minha trajetória de vida.

A cada encontro pedagógico e formativo promovido pela Secretaria de Educação, juntamente com a instituição parceira, a Fundação Clemente Mariani³, a qual fazia um trabalho de acompanhamento pedagógico com os professores da Zona Rural mais próxima e com os professores da Zona urbana nos planejamentos por Unidade eu sentia a necessidade de conhecer mais sobre educação. O aprendizado não parava. Como sempre fui militante política da esquerda, sempre fui alvo de retaliações no Município. Dessa forma, a melhor maneira de driblar os problemas era evidenciando a competência e com isso eu buscava mais e mais me aprimorar.

³ A **Fundação Clemente Mariani (FCM)** é uma instituição de direito privado, criada em 1990, com a finalidade de desenvolver e/ou apoiar ações relevantes para a promoção da democracia e da cidadania nas áreas cultural, educacional e social. Sua criação foi inspirada pela figura de Clemente Mariani, advogado, jornalista, político e empresário baiano. E contava com um Programa de Apoio à Educação Pública, concentrando-se inicialmente no ensino fundamental das zonas rurais de municípios de porte médio (até 50 mil habitantes), no estado da Bahia e dava apoio ao município de Catu.

Foi a partir desses entraves que fui atrás da minha formação acadêmica. Ingressei no curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia no Campus I, em 1998, por opção. Dessa experiência, carreguei profundos laços e vínculos de amizade, bem como discussões e reflexões incessantes sobre a vida e a formação docente através das histórias de vidas, do conhecimento de si, mudando minha concepção do torna-se um profissional e pessoa melhor.

No referido curso percebi que o espaço da universidade pública oferecia diversas oportunidades de envolvimento, empoderamento e inserção social. Foi um momento de muitas novidades e também de muito empenho, por meio de leituras, ricos encontros e calorosas discussões sobre práticas pedagógicas, começando, assim, a introdução ao mundo da pesquisa em educação. Nesse sentido, vale destacar o quão importante é a inserção do estudante, sobretudo nos cursos de formação de professores. O que me fez sentir muito na época foi o fato de não poder participar das atividades de pesquisa, que certamente constituem um espaço para o desenvolvimento do espírito investigativo e da autonomia profissional. Isso não foi possível, sobretudo, por morar no interior, viajar todos os dias, trabalhar 40 horas, na condição de professora, e ter uma família que precisava do meu acompanhamento.

Após concluir o curso de Pedagogia, no segundo semestre letivo de 2001, participei da seleção do curso de Especialização da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), em Supervisão Escolar. Foi nesse curso que percebi como a Educação no meu município havia avançado em relação aos outros. Nas discussões na sala de aula sobre políticas públicas, eu sempre tinha algo a relatar. A educação em Catu estava à frente de muitos municípios, graças, do meu ponto de vista, às intervenções da Fundação Clemente Mariane que fazia esse trabalho de parceria gratuitamente, junto ao município.

A minha atuação como educadora fez-me interessar sobre a importância da construção formativa dos professores do município, no que diz respeito à formação pessoal/profissional e a sua trajetória de vida no tocante ao conhecimento de si, do outro, da natureza e na docência da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa vontade refletiu diretamente na minha mobilização para o estudo, leituras e, principalmente, na busca de qualificação profissional. E como narrei anteriormente, o meu interesse pelo assunto manifestou-se quando estava concluindo a Especialização em Supervisão Escolar na UEFS e pesquisava sobre o Proformação⁴.

⁴ Programa do Ministério da Educação (MEC), instituído a partir de 1999, com o objetivo de acabar com a figura do professor leigo (sem qualificação pedagógica). Trata-se de um curso de nível médio, com habilitação em magistério, na modalidade de educação à distância, que utiliza a estrutura da TV Escola para promover a formação e a titulação destes professores.

O interesse na formação continuada dos professores sempre esteve presente na minha trajetória profissional desde a graduação. E quando comecei a trabalhar na EJA, essa necessidade se tornou mais latente, tendo em vista a grande dificuldade que esse professor tinha por não possuir material adequado e específico para o trabalho docente. Foi a partir dos investimentos na modalidade EJA, implementada pelo Governo Federal, que os municípios que tem essa visão de gestão na Educação começaram a investir de forma significativa na EJA. O município de Catu-Bahia, pensando nesse investimento e partindo principalmente da percepção da grande procura da juventude nessa modalidade, assumiu um trabalho diretamente vinculado a esses sujeitos.

Dessa forma, buscando trabalhar com os jovens é que, em 2013, a Secretaria de Educação de Catu-Bahia, começou a trabalhar com uma nova proposta de EJA, chamada de Tempo Formativo Juvenil (TFJ). A referida proposta curricular foi elaborada para ser trabalhada na rede Estadual da Bahia, entretanto o município pediu autorização a Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) e implantou essa nova proposta, na modalidade EJA, buscando democratizar e efetivar o processo educacional para esses adolescentes, sendo este município o pioneiro nesse tipo de atendimento aos jovens.

Essa proposta tem como objetivo tornar a educação e o aprendizado algo o mais próximo possível da realidade desses jovens alunos de 14 a 17 anos e, assim, diminuir a taxa de abandono escolar na rede municipal de educação. Está pautada na Resolução CNE/CEB, n. 3 de 15 de junho de 2010.

Hodiernamente, estou na condição de professora efetiva, mas desempenhando a função de coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação de Catu (SMEC) no núcleo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Fundamental II, de duas escolas do município: Anna Bitencourt (Urbana) e a Laura Batista (Campo).

Nesse contexto, venho percebendo o rico espaço de diálogos na elaboração dos planejamentos e na formação continuada da equipe da EJA, tendo em vista o que Tardif (2011, p. 233) falava dos pensamentos desse sujeito: “O pensamento, as competências e os saberes dos professores não são vistos como realidades estritamente subjetivas, pois são construídos e partilhados.” Nesses contextos, percebo também que o docente quer sentir-se respeitado e que sua voz seja ouvida para sanar as “dores” e engrandecer as “delícias” de tornar-se professor. Nesse sentido, vale lembrar as palavras de Freire (1996, p. 38) ao dizer que “[...] ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”.

Assim, tenho compreendido o processo de formação dos professores como elemento central na organização e transformação na Educação, consolidando um espaço possível de

reflexão e sistematização de experiências do que temos feito dentro da escola, bem como um mecanismo institucional legítimo para garantir um processo de formação continuada, que se mostre mais efetivo na qualidade da educação desses discentes do juvenil na EJA.

As histórias da nossa vida, quando recordamos a infância, para Josso (2010, p. 40) “[...] são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humano é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida”. Essas narrativas constituem para ela formação, pois contam não só dos conhecimentos que a vida lhe passou, mas o primordial que são as experiências que aprendeu nas particularidades da vida.

Nesse sentido, compreendemos que a investigação sobre a formação continuada dos professores, especialmente sobre como vem sendo processada essa trajetória formativa e, nesse contexto, como vem se constituindo a produção de seus saberes, tem um papel preponderante no que se refere a trabalhar com as especificidades que cada sujeito se implica no seu processo de formação.

Fazer uma retrospectiva das histórias de vida, através dos memoriais biográficos, embora não se possa revivê-las na sua totalidade, é poder reconstituir-se, dando mais significado ao que se fez e se faz, a partir das concepções de hoje e das experiências vivenciadas ao longo da vida. É a partir desta relação, entre passado e presente, com vistas ao futuro, que levei em conta as condições, situações e contingências que envolveram o desenvolvimento do trabalho de pesquisa aqui exposto.

Nesse íterim, destaco os elementos que marcados por quebras de paradigmas, por coerências e incoerências e por meio das relações estabelecidas com o mundo, possibilitaram a interpretação dos memoriais autobiográficos dos docentes, considerando, assim que as referidas histórias se tornam um instrumento confessional das lutas e de sonhos desses educadores.

DEFININDO QUESTÕES E OBJETIVOS DE PESQUISA

Tomando como referência minha trajetória profissional na EJA, especialmente no Tempo Formativo Juvenil, busco responder com esta pesquisa, as seguintes questões: *Por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil? Quais as contribuições desses processos formativos para a atuação profissional dos docentes?*

Diante de tais perguntas, são nossos objetivos; a) Compreender, por meio de narrativas (auto) biográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil; b) Refletir e compreender, coletivamente, as

contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional.

Neste contexto, foram convidados/as a construir esse percurso da pesquisa oito profissionais de educação que atuam no Tempo Formativo Juvenil, na Escola Laura Batista, situada no contexto da educação do campo.

Na escrita, pretendi evocar um pensamento, uma reflexão, uma ciência recheada de vida, para que, no próprio processo de metamorfose da existência, possa aventurar-me a escrever sonhando e a me lançar no abismo da criação de pensar como a construção formativa vem mobilizando a vida desses oito docentes.

As experiências formativas vividas pelos professores ao longo da sua trajetória escolar e profissional subsidiam o estudo da formação e do trabalho desses educadores, por serem as experiências que falam das recordações-referenciais constitutivas das experimentações proporcionadas nas circunstâncias da vida. Para Josso (2010, p. 40), “[...] a narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida”.

Nessa perspectiva, essa pesquisa é construída, especialmente, por meio de narrativas autobiográficas, tipo de pesquisa adotada neste trabalho, articulando investigação e formação.

Para dar conta desta abordagem, propus um olhar e uma escuta aberta, sensível e generosa, na perspectiva de assegurar a voz e palavra para as vidas que se entrelaçam na construção dos saberes no município de Catu. As disposições éticas, estéticas e afetivas que tecem e sustentam dão vigor e vitalismo ao estar junto. Em outras palavras, procurar captar o que pode ser visto e dito acerca das trajetórias destes atores que cruzam e entrelaçam seus destinos e suas vidas na sua formação pessoal e profissional.

Com essa perspectiva, mergulhei na escola, através dos memoriais autobiográficas de docentes de Catu, atuantes na modalidade da EJA nas turmas do Tempo Formativo Juvenil, procurando produzir um olhar desde dentro da instituição e na relação de pertença e pretendendo ocupar um lugar de pesquisador, enfrentando os desafios na perspectiva de compreender a forma e o jeito que a docência se diz, se narra, se manifesta, se lembra.

ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Para fins organizacionais, apresento a dissertação em introdução, seguida de quatro capítulos e das considerações finais.

Na Introdução, **Sobre pontos de continuidade, porque histórias continuam... definindo o objeto de pesquisa**, apresento reflexões sobre o meu encontro com o tema de pesquisa, a partir do meu percurso de vida pessoal e profissional, na perspectiva de indicar ao leitor o processo pelo qual passei para definir as questões e objetivos da pesquisa e toda a sua organização.

Os desafios da formação continuada dos docentes do juvenil na EJA, título do primeiro capítulo, apresentam ponderações sobre a formação continuada de docentes da EJA e suas práticas pedagógicas, a partir do que vem sendo discutido por autores e pesquisadores da área, explicitando as transformações pelas quais os educadores vêm passando, tanto sociais quanto profissionais, para se perceber melhor a formação e a atuação dos professores nessa modalidade educativa.

No segundo capítulo, **A Juvenilização da Educação de Jovens e Adultos: a forte presença do jovem nessa modalidade**, sistematizamos a história da EJA no Brasil, fala da juventude na EJA, evidenciando a forte presença de adolescentes nessa modalidade, e o Juvenil na EJA de Catu.

No terceiro capítulo, **Nas andanças, a definição dos caminhos da pesquisa**, apresentamos o percurso de construção da pesquisa, considerando a natureza e o tipo de pesquisa, o cenário e as características dos colaboradores, bem como os instrumentos para organização e interpretação os dados, dando suporte a um melhor entendimento das questões que permeiam a profissão docente na EJA e, principalmente, na proposta Tempo Formativo Juvenil.

O quarto e último capítulo, **Saberes para a docência na EJA por meio de processos formativos (auto)biográficos: trajetórias, memórias, sentidos**, apresenta a análise das narrativas dos colaboradores da pesquisa, através do movimento de investigação-formação, os entraves do dia-a-dia escolar, com todas as modificações pelas quais vêm passando a educação nos últimos anos e, principalmente, o que vem ocorrendo com a modalidade da EJA e a análise da pesquisa através da triangulação organizada com base nos três tempos que Souza(2006, p. 79) assim especificou:

- Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada;
- Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas;
- Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

Nas considerações finais, buscamos no decorrer da investigação realizada com professores inseridos em um processo de educação continuada, compreender, por meio de narrativas autobiográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA

para atuarem no contexto do Tempo Formativo Juvenil. Desta forma, refletir coletivamente sobre as contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional, identificando essas relações estabelecidas entre suas histórias de vida e suas práticas profissionais, por meio do registro de suas memórias educativas. Esse é um dos pontos que nos fez pensar no tipo de intervenção que poderíamos propor para ajudar os colaboradores.

Esperamos que este trabalho possa servir como suporte para um melhor entendimento das questões que permeiam a profissão docente na EJA e, principalmente, na proposta do Juvenil, com vistas a provocar novas discussões que propiciem uma maior consciência a respeito do tornar-se professor e que levem, principalmente, a uma mudança na qualidade do ensino dos discentes.

1 OS DESAFIOS DA FORMAÇÃO CONTINUADA DOS DOCENTES DO JUVENIL NA EJA

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

Os professores que motivaram essa pesquisa são profissionais engajados, alguns deles participam da formação desde o início, sendo assim, profissionais que atuam no cotidiano das práticas escolares mesmo com alguns obstáculos no caminho. Com esse olhar nesses profissionais é que busquei refletir sobre a formação continuada desses educadores e seu desenvolvimento na profissão docente. Para esse estudo os aportes teóricos ficaram a cargo de Arroyo (2006), Freire (2001), Giroux; McLaren (1993), Tardif (2011), Josso (2010) e Imbernóm (2010, 2011) na busca de respostas para os seguintes questionamentos: Por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil? Quais as contribuições desses processos formativos para a atuação profissional dos docentes? Esse estudo sobre a formação continuada dos docentes do Tempo Formativo Juvenil, a partir dos seus memoriais, pretende contribuir no seu desenvolvimento pessoal e profissional. Diante da amplitude e diversidade de temas e enfoques a respeito da pesquisa sobre formação de professores, pretendemos aqui apresentar uma síntese geral dessa pesquisa.

1.1 FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA

Na história da educação do Brasil tem-se discutido acerca dos caminhos de mudanças ocorridas no ensino. Um dos grandes desafios desse processo é a modalidade de Jovens e Adultos, pelo grande número de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita. Face aos resultados encontra-se uma constante preocupação com a formação Inicial e Continuada dos profissionais que atuam na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), para que estes acompanhem as mudanças de paradigma que a sociedade impõe diariamente, diminuindo de maneira mais significativa os níveis de exclusão nessa modalidade.

O conhecimento prévio dos aspectos sócio históricos e econômico-culturais que rodeiam tanto essa modalidade de ensino, quanto os sujeitos que dela participam, tem que ter suas especificidades garantidas, pois não é mais cabível que a formação para se atuar na EJA seja a mesma da escola regular.

Assim, a educação desse século precisa acompanhar o processo de transformação da sociedade e com isso auxiliar na formação de um novo sujeito. O conhecimento é dialógico, e uma expressão de liberdade, isso acontece na medida em que temos consciência de uma leitura crítica da realidade vivida, por isso a nossa reflexão deve ser um constante devir, na perspectiva da indagação, da imaginação e do aprofundamento, sem com isso ficar limitado em resposta estanques e únicas.

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

Há necessidade de se compreender como esse caminho vem sendo percorrido, articulado. Que posição e percepção esses educadores estão assumindo diante da sua formação continuada nessa nova proposta da Secretaria de Educação de Catu. Vejamos o que diz Imbernóm (2010, p. 78) sobre isso.

[...] sujeitos da sua própria formação deve compartilhar seus significados, com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros. (IMBERNÓM 2010, p.78).

Assim, a relação desses professores na formação continuada deve ser dinâmica para ajudar a transformar o meio social e educacional em que estão inseridos. Para tanto, as experiências na docência a partir das narrativas de si pessoal e profissional devem ser o norte dessa formação colaborativa. E essa característica própria do docente na forma de influenciar, sentir os saberes educacionais, a partir da sua vivência, valores e conhecimentos de si, possibilita uma formação na qual passa a ser o protagonista da sua construção pessoal e desenvolvimento profissional.

A formação continuada tem um importante papel nesse crescimento da profissão docente quando parte de uma postura mais autônoma, singular e criativa para a transformação de atitude, frente aos problemas do cotidiano escolar. As instituições escolares precisam modificar seu olhar diante do docente na contemporaneidade, pois a docência se dá principalmente na interação entre os sujeitos envolvidos nesse contexto, a partir das suas relações, posturas, comportamentos na prática pedagógica.

Avaliando que a formação docente seja um fator preponderante para uma atuação voltada para o cumprimento das funções reparadora, equalizadora, qualificadora e emancipadora da EJA, a temática formação de professores, objetiva principalmente refletir sobre essa construção formativa, analisando o distanciamento existente entre a teoria e prática das políticas implementadas pelo governo nesta modalidade de ensino, constatando e reconhecendo que a Educação de Jovens e Adultos, em função de suas especificidades e complexidade, requer uma formação docente diferenciada e específica.

A reflexão sobre a formação docente na EJA permite reconhecer que dada a incipiência de cursos de graduação voltados para a formação de profissionais para este segmento, ela – a formação – se concretiza simultaneamente à docência, num processo formativo contínuo no qual se faz necessário o envolvimento de todos os participantes do ato educativo.

Entender a ação pedagógica dos envolvidos nesta modalidade de ensino pode propiciar tanto inclusão como exclusão social dos educandos, seja no âmbito escolar, quanto nos seus entornos ou na sociedade, de forma mais ampla. A inclusão, no sentido de Freire (2001) só ocorrerá se houver a conscientização e valorização da pessoa humana a partir da realidade na qual ela está incluída. Num ensaio de 1992, ele defende a transformação do conceito de Educação de Adultos, situando-a no âmbito da Educação Popular, ou seja, uma educação que parte do cotidiano dos grupos nos quais ocorre a prática educativa. Segundo Freire (2001, p.17):

É possível vida sem sonho, mas não existência humana e História sem sonho. A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência. Esta vem sendo uma preocupação que me tem tomado todo, sempre – a de me entregar a uma prática educativa e a uma reflexão pedagógica fundadas ambas no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano. (FREIRE, 2001, p.17)

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

Dessa demanda, também surge a figura do educando-pesquisador, que para além da apropriação de conhecimentos universalmente sistematizados é responsável, autor e protagonista da sua própria aprendizagem. E ao contrário desse quadro exposto anteriormente,

a exclusão pode ocorrer por meio da manutenção dos educandos à margem de todo esse processo educativo.

Há a necessidade de se ter uma prática pedagógica diferenciada na EJA, com características mais marcantes dos educandos que buscam nesta modalidade de ensino se apropriar para não mais distanciar da teoria e da prática. Sendo assim, a formação docente para e na EJA, que é o principal objetivo deste trabalho, será abordada numa perspectiva do “aprender por toda a vida”

Na busca da compreensão de diversas dimensões que permeiam o processo de formação humana, nesta investigação, intentamos trazer à tona encontros e divergências, tensões e conflitos postos pela procura de entender a rede em que se constituem as relações socioculturais, políticas e econômicas que perpassam vidas, opções e rumos tomados no decorrer de nossas existências. Para Freire (2003, p.78) “Não é no silêncio que os homens e as mulheres se reconhecem e constroem sua humanidade, mas na palavra, no trabalho, na cultura, ou seja, na ação-reflexão com os outros”.

Nesta constatação, a relação de aprendizado não poderia ser diferente, ela é reflexo das experiências sociais no processo de troca para a construção e apropriação de outros conhecimentos. É por entender e compactuar com essa síntese cognitiva que trabalho com educação de jovens, adultos e idosos, há cerca de 20 anos.

Tardif (2011, p.10) afirma que “a questão do saber dos professores não pode ser separada das outras dimensões do ensino, nem do estudo do trabalho realizado diariamente pelos professores de profissão (...)”. Ele reconhece que a formação docente específica para a EJA é ainda principiante no Brasil, e isso só acontecerá na prática do cotidiano com o excesso de saberes dos professores-pesquisadores e que nesse sentido, há uma separação patente entre o mundo acadêmico e o da escola, o que faz com que o conhecimento gerado nas pesquisas conduzidas pelos professores na escola não seja respeitado e/ou considerado pelos pesquisadores acadêmicos, quase sempre. Tardif (2011, p.11) afirma também que “o saber é sempre o saber de alguém que trabalha alguma coisa no intuito de realizar um objetivo qualquer”. Ele prossegue dizendo que:

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

É fato que o profissional egresso das universidades reconhece que o aprendizado da graduação se concretiza na prática, porém compreende que a formação continuada não se resume à obtenção de títulos e certificados que nem sempre garantem transformações significativas na esfera pessoal e profissional de cada um.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabelece a necessidade de atender às especificidades dos trabalhadores, educandos matriculados nos cursos noturnos. O Parecer CEB/CNE 11/2000 vai explicitar a exigência de uma formação docente específica para atuar na EJA quando afirma: “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” (p.58). Observa-se que ações das universidades em relação à formação do educador que atuam com a Educação de Jovens e Adultos ainda é em minoria, constata-se que a formação inicial, em nível de graduação, específica para a EJA ainda é incipiente assim como a continuada.

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

1.2 A VIDA DO EDUCADOR DO JUVENIL ENTRE O PRAZER E O SOFRER

Os sujeitos que participam desse trabalho são oito professores do TFJ, que já atuam, há mais de quatro anos, como professores da EJA em escolas municipais de Catu-BA. O trabalho que será realizado se justifica no contexto das mudanças no currículo educacional e que afetou de forma radical a compreensão do que deva ser a educação de jovens em uma sociedade democrática que preza valores como a pluralidade, a participação, a solidariedade e a integração e, por conseguinte, afeta também a escola e a profissão docente.

Assim, se até recentemente ser professor implicava ter domínio de conhecimentos objetivos ou formação em certa área de conhecimento, saber aplicá-los a situações concretas e ter certa autonomia no exercício da prática profissional, atualmente “[...] a especificidade dos contextos em que se educa adquire cada vez mais importância.” Imbéron, (2011, p.14) Assim,

uma das funções do ensinar é criar espaços de reflexão e participação numa perspectiva emancipatória.

Os professores precisam ter garantida uma formação continuada que os levem a um pensamento reflexivo no coletivo, reflexão essa que permita a esses sujeitos compreender, analisar e tornarem-se mais propositivos na forma de conduzir seus saberes pedagógicos na sua sala de aula, principalmente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos, por terem qualidades históricas desfiguradas. Para Arroyo (2006, p. 18) precisamos construir um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação.

O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se ainda em construção. Temos assim um desafio, vamos ter que inventar esse perfil e construir sua formação. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA e irmos construindo esse perfil da EJA e, conseqüentemente, teremos que construir o perfil dos educadores de jovens e adultos e de sua formação. (ARROYO, 2006, p. 18)

O que ele nos mostra com isso, é que se não temos metas definidas nas políticas de formação de professores e também na de Educação de Jovens e Adultos, conseqüentemente elas vão precisar ser construídas e teremos que começar com as mudanças nesse perfil de docente. Arroyo (2006, p. 19.) ainda nos diz que “[...] os educadores de jovens e adultos têm de ter consciência desse momento em que estamos. Esse tem de ser um dos traços de sua formação, ter conhecimento da atual situação da EJA [...]”

Essa forma crítica de refletir sobre a EJA será de grande importância para o empoderamento e capacidade de construção de novos saberes e de mudanças nas incertezas que são tão inerentes ao trabalho do educador dessa modalidade, para que ele possa inovar, visando a um processo de produção de conhecimento, desenvolvimento de atitudes e habilidades, que gerem implementação de melhorias nas condições de trabalho. O docente da Educação de Jovens e Adultos precisa ter o seu discurso atrelado a sua prática para que isso não fique dissociado e a sua formação continuada não fique no modismo de ideias e tendências teóricas jogadas no seu processo formativo.

A partir desses termos, Imbernón (2010, p. 47), pontua:

A formação continuada deveria apoiar, criar e potencializar uma reflexão real dos sujeitos sobre sua prática docente nas instituições educacionais e em outras instituições, de modo que lhes permitisse examinar suas teorias implícitas, seus esquemas de funcionamento, suas atitudes, etc., estabelecendo de forma firme um processo constante de autoavaliação do que se faz e por que se faz (IMBERNÓN, 2010, p. 47).

Arroyo (2006, p. 20) nos sugere que quando formos tratar de programas e currículos na formação de educadores para EJA não se deixe de pensar e tratar sua história de vida como fator preponderante, pois toda essa heterogeneidade e especificidade que passou e passa o professor ao longo de sua formação são conhecimentos que compõem o seu currículo. Ele fala do reconhecimento da pluralidade desse educador a partir da sua história:

Temos de reconhecer que o educador da EJA é muito mais plural que o educador de escola formal. Se existe algo que possamos fazer, é deixar que esse perfil plural do educador de jovens e adultos contamine o perfil do educador escolar. O inverso, porém, distancia-nos dessa dinâmica e nos levará a regular, a encaixar essa riqueza toda em um perfil definido, já fechado. (ARROYO, 2006, p.20)

Essa formação continuada do educador da EJA no Tempo Formativo Juvenil precisa possibilitar reflexões teórico-práticas que partam das trocas experimentais dos sujeitos envolvidos, articuladas aos projetos pedagógicos que valorizem discussões e estimulem a criticidade dos discentes juvenis, para um empoderamento do conhecimento. Porque ainda segundo Arroyo (2006, p.22):

Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. (ARROYO, 2006, p. 22)

O que se tem que ter bem definido é um programa de formação continuada bem articulado que potencialize o processo formativo no coletivo da profissão docente e que consiga enfrentar as dificuldades que afetam esses saberes na prática educativa, para juntos construir uma formação mais condizente com esse sujeito que adentra a EJA. Para Arroyo (2006, p. 25) o foco será na formação plena desses sujeitos em seus tempos e condições de vida. A articulação do ensino a um projeto de formação de sujeitos específicos pode ser uma experiência rica e contagiante para os outros tempos humanos e níveis de ensino-educação-formação plena.

Essa formação plena passa pelas crenças, conhecimentos anteriores e representações que sobrevivem no passar do tempo através das histórias de vida dos professores e de seus alunos. Esse conhecimento de si é de muita importância, pois essas experiências passadas ajudam a refletir sobre quem são os docentes, os discentes a instituição e quais tarefas e funções são papéis de cada um para qualidade de ensino que estão almejando nesse processo formativo. E na EJA essas narrativas vão ser muito mais adequadas segundo Arroyo (2006, p.31)

Eu diria que para a EJA são muito mais adequadas as formas narrativas, as experiências de vida, os significados que cada grupo humano vai encontrando na luta pela terra, pelo trabalho, nas vivências da cidade e do campo, da natureza e da sociedade. Explicitar esses significados, aprender a captá-los. Organizá-los, sistematizá-los. (ARROYO, 2006, p.31)

São os fatos e acontecimentos da vida que constroem a identidade pessoal e profissional nas experiências de si. Para Souza (2006, p. 116-117)

A vida é construída na tensão dialética entre sofrimento e prazer; nesse movimento o sujeito vai percebendo e construindo formas de submeter-se ou governar-se, a partir das experiências formativas apreendidas ao longo da vida. (SOUZA, 2006, p. 116-117)

São as experiências revestidas de amódios¹ vivenciadas nos profissionais da rede Municipal de Educação de Catu que originaram meu objeto de pesquisa. Por acreditar que todo professor tem uma história, mesmo que dela tenha se afastado, e nela estão guardados seus anseios e expectativas iniciais em relação à profissão e que o perfil desses professores se constitui ao longo de sua carreira e requer um acompanhamento em longo prazo.

Souza (2006c, p.61) diz que:

[...]de fato, os sujeitos, ao evocarem lembranças e recordações-referências sobre suas experiências significativas, buscam trazer para a sua narrativa a autenticidade relativa à sua escolha e aos episódios que narram através da linguagem articulada. (SOUZA, 2006c, p.61)

Essa possibilidade de articulação advinda das narrativas de si e a construção de sentido determinam uma tríade que são: a relação com o mundo a qual o autor está inserido, a relação consigo mesmo e a sua experiência formadora.

Aprender a pensar e agir na educação a partir de um novo referencial teórico não é tarefa tranquila e nem tão pouco fácil. Mesmo sendo na maioria das vezes fundamentada em novas propostas voltada para o lúdico, prazeroso e significativo em que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio, essa interação muitas vezes é conflitante como afirma Charlot (*apud* D'ávila, 2008, p. 34)

[...] os professores são profissionais da contradição e têm diante de si tarefas árduas: resolver o nexo, por exemplo, entre discurso construtivista e prática tradicionalista, entre diversidade e ensino inclusivo, entre família e escola, entre um mundo imerso nas novas tecnologias e a escassez de recursos materiais na escola, dentre inúmeras outras tensões. Como quis Freud em determinado momento, ensinar é uma profissão impossível. (D'AVILA, 2008, p.34)

Portanto, com as pressões culturais do mundo contemporâneo, tendo em vista que a Secretaria Municipal de Educação e Cultura vem fazendo transformações na estrutura educacional do município de Catu tornam-se fundamentais as reflexões que tenham como Objetivos centrais:

- a) Compreender, por meio de narrativas autobiográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil;
- b) Refletir e compreender, coletivamente, sobre as contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional.

Considerando-se que a formação dos educadores da EJA vem passando por transformações na sua estrutura educacional com essa nova proposta, torna-se fundamental as reflexões que tenham como objetivo tentar compreender como esse processo formativo vem se figurando para os sujeitos envolvidos na educação do juvenil.

1.3 A CONSTRUÇÃO FORMATIVA ATRAVÉS DA SUBJETIVIDADE DAS HISTÓRIAS DE VIDA

Investigar a formação de professores da EJA na modalidade Tempo Formativo Juvenil, especialmente sobre seus percursos formativos, a partir da sua produção de saberes, desenvolvimento e crescimento pessoal/profissional, exige um olhar sensível que possibilite ver além da aparência e da superficialidade.

É preciso sem sombra de dúvida trabalhar com a subjetividade, a singularidade, a diversidade, a sutileza, a perspectiva do sujeito, os modos particulares com que cada indivíduo se apropria do seu processo de formação pessoal e profissional na construção dos saberes e conseqüentemente uma mudança de postura frente a esses discentes que estão em idade série defasados. É, pois, necessário operar com aspectos muito íntimos do ser humano, enquanto pessoa social e profissional, constituídos na interface com o eu, o outro e o mundo para mobilizar mudanças no outro.

O mundo contemporâneo exige cada vez mais dos indivíduos mudanças mais profundas, justamente por ser tão complexo, envolvendo questões que nos coloca diante de desafios de construir outros formatos teórico-metodológicos, que nos auxiliem na compreensão do saber-fazer docente e isso muito mais na EJA e nas suas demandas. No âmbito da subjetividade, um postulado tem direcionado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos:

os professores possuem saberes específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas. (TARDIF, 2011, p. 228)

Quando ficamos mais próximos do cotidiano da sala de aula criamos uma nova situação educacional que enfatiza a construção realizada pelo indivíduo e isso no Tempo Formativo Juvenil demanda de uma pedagogia ativa, criativa, dinâmica, apoiada na descoberta de si, na investigação e no diálogo segundo Giroux; McLaren (1993, p. 26):

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (Giroux; McLaren, 1993, p.26)

A história de vida como meio de pesquisa vem avançando e assumindo várias formas, desde as tradicionais, como memórias ou crônicas, até formas novas que valorizam a oralidade e consideram as vidas ocultas como um testemunho vivo de épocas e períodos históricos. As explicações nas estruturas, construídas a partir de categorias muito gerais, não satisfazem mais, pois as pessoas querem compreender a sua vida cotidiana, as suas dificuldades, contradições, incertezas e problemas que esta lhes impõe.

Dessa forma, a pesquisa narrativa parte da concepção de que os processos formativos de aprendizagem e desenvolvimento pessoal/profissional compreendem a implicação da pessoa consigo mesma e com os contextos onde se constituem suas experiências pessoais e profissionais de formação, de modo que a experiência formadora refere-se à implicação global do sujeito com sua própria existência, uma vez que:

[...] a formação experiencial designa a atividade consciente de um sujeito que efetua uma aprendizagem imprevista ou voluntária em termos de competências existenciais (somáticas, afetivas, conscientes), instrumentais ou pragmáticas, explicativas ou compreensivas na ocasião de um acontecimento, de uma situação, de uma atividade que coloca o aprendente em interações consigo mesmo, com os outros, com o meio natural ou com as coisas, num ou em vários registros. (JOSSO, 2010, p.55)

Deste modo, exigem uma ciência das mediações que traduza as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais, daí a necessidade de se fazer um trabalho com esses docentes da EJA a partir dessa metodologia para investigar se essas narrativas favorecem o conhecimento de si como uma prática emancipatória e se as escritas apresentam-se como uma ação complementar que enriquece e reforça as transformações desencadeadas na interação social e levem o conhecimento para seus alunos de forma mais significativa.

Ao trazer para o coração do método biográfico os materiais primários (autobiográficos) e a sua subjetividade, o que nos interessa é, sobretudo, produzir uma forte impressão subjetiva no quadro de uma comunicação interpessoal complexa e recíproca entre os narradores (docentes do Tempo Formativo Juvenil) e o observador, relatando dessa forma uma práxis humana que traduza a aprendizagem que os discente construíram no decorrer do processo.

Nessa perspectiva de subjetividade inerente ao professor é fundamental enxergar esse sujeito como um ser social, com suas particularidades, identidades pessoais e profissionais, e que também faz parte de um coletivo. Essa condição do professor como parte integrante ativa da sua formação, faz com que esses profissionais busquem melhorias a partir da retomada das histórias de sua vida.

A pesquisa que tem como enfoque a abordagem qualitativa permite compreender criticamente a formação continuada dos professores, como esse contexto educativo vem emergindo, para entender as contradições, as subjetividades, que norteiam todo o processo de ensino e aprendizagem. O docente que tem na sua prática a inclusão da diversidade, das particularidades e contribui na emancipação dos discentes da EJA, consegue levá-los a saberes singulares. Tardif (2011, p. 221) diz que os alunos afim de aprender devem “[...] tornar-se, de uma maneira ou de outra, os atores de sua própria aprendizagem, pois ninguém pode aprender em lugar deles.”

A subjetividade está inserida na profissão docente, justamente pelo grande movimento de saberes na sua prática pedagógica, pessoal e curricular. Na concepção de Tardif (2011, p. 228) [...] os professores de profissão possuem saberes específicos que são mobilizados e produzidos por eles no âmbito de suas tarefas cotidianas.”

Na profissão docente não se pode deixar de lado os saberes e as histórias de vida desses sujeitos, para Tardif (2011p. 230)

Ora, um professor de profissão não é somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta. [...]sua subjetividade de atores em ação, assim como os conhecimentos e o saber-fazer por eles mobilizados na ação cotidiana. (TARDIF, 2011, p.230)

Os discursos docentes estão impregnados de subjetividades, com isso deve-se sempre levar em consideração que os professores estão em contextos sociais diversificados e diferenciados, crenças religiosas, políticas, questões de gênero. São sujeitos reais, vivos e plurais e para Tardif (2011, p. 233), “a subjetividade dos professores não se reduz à cognição

ou à vivência pessoal, mas remetes às categorias, regras e linguagens sociais que estruturam a experiência dos atores nos processos de comunicação e de interação cotidiana.” Essa formação do professor não pode deixar de considerar todos esses fatos, pois corre-se o risco de não conseguir mudar as concepções nas práticas pedagógicas na docência.

2 A JUVENILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A FORTE PRESENÇA DO JOVEM NESSA MODALIDADE

“Há perguntas a serem feitas insistentemente por todos nós e que nos fazem ver a impossibilidade de estudar por estudar. De estudar descomprometidamente como se misteriosamente, de repente, nada tivéssemos que ver com o mundo, um lá fora e distante mundo, alheado de nós e nós dele. (FREIRE, 1996, p. 86)

A presença marcante dos adolescentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é preocupante e vem ocupando um lugar importante no cenário nacional com alguns estudos na área. O grande interesse que o tema da juventude vem emergindo na modalidade de Educação de Jovens e Adultos mostra que a compreensão desse tema passa por uma construção social, que envolva toda a diversidade que constitui esses sujeitos. Observamos que há alguns anos, vem surgindo no cenário nacional estudos sociológicos voltados a questão da juventude e a escola. Autores como Carrano (2007); Dayrell (2006); e Spósito (2001) são referências nesses estudos, nos ajudando na apropriação do conhecimento para entender essa demanda cada vez mais forte da juventude no cotidiano escolar.

2.1 A HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL

A Educação de Adultos remete ao período colonial e ocorria concomitante à educação e catequese das crianças indígenas. Acontecia a partir da realizada com índios adultos. No Brasil, em primeiro lugar sempre se priorizou o ensino dado às crianças, justamente porque elas seriam o futuro e conseqüentemente agentes multiplicadores. No período colonial no Brasil não havia nenhum interesse em institucionalizar a escola, já no imperial isso passa a ser muito forte, principalmente para instrução primária e secundária das crianças, já no que se refere a jovens e adultos a instrução era para os pobres com objetivo de instruir para civilizar essa camada da sociedade das regiões urbanas.

A garantia da instrução dos jovens e adultos com suas particularidades passava por conteúdo específico e diferenciado, tanto em relação as crianças, quanto em relação ao gênero masculino e feminino. Nessa instrução de adultos o que era passado aos alunos era a constituição do império, as leis das guardas nacional e o código criminal. Como as turmas eram separadas por gênero, quando tinham aulas para as mulheres as eram dadas aulas sobre prendas do lar, cálculos de contabilidade doméstica e deveres da mulher na família e noções de higiene. Essa aulas eram dadas por professores que não ganhavam nada para ministrá-las, as faziam como verdadeiros missionários.

No período republicano, na primeira metade do século XX havia uma inquietação com a grande quantidade de analfabetos na população. A partir desse reconhecimento várias iniciativas para erradicar o analfabetismo foram surgindo, apesar do grande preconceito que a elite tinha contra essa camada da população. Com isso, surgiram debates e a necessidade de alfabetizar como instrumento de conscientização e luta pelos direitos na formação de trabalhadores que produziam.

O supletivo surge na década de 1930 com muito poder, mas com pouca iniciativa do governo em relação à educação de adultos para a instrução da camada popular. Grande parte dessa falta de iniciativa foi pelo Regime do Estado Novo, que interrompeu as eleições diretas, com isso o supletivo foi regulamentado quarenta e um anos depois com a LDB de 1971, justamente no período do regime militar. Mesmo com a regulamentação, os princípios que nortearam o ensino do supletivo com a LDB de 1971 foram explicitados um ano depois pelo Parecer do Conselho Federal de Educação. No Estado Novo o governo foi ausente em relação à Educação de Adultos, fazendo com que a sociedade civil toma-se pra si esse papel de educar os Jovens e Adultos.

A partir do final da Segunda Guerra Mundial e do Estado Novo no período de 1947 a 1963, a alfabetização no Brasil se democratizou, surgindo uma campanha nacional com característica emergencial e assistencialista para erradicar o analfabetismo num prazo curto sem com isso garantir os direitos à educação. A busca pela erradicação do analfabetismo tinha por propósito o desenvolvimento econômico do país, mas essa campanha sofreu muitas críticas porque a metodologia era uma adaptação da forma de alfabetizar crianças, desconsiderando a singularidade que tem o mundo adulto e ainda tinha o agravante de que qualquer pessoa poderia alfabetizar.

Com as críticas a essa campanha, surgem outros movimentos a partir da década de 60 para a Educação de Jovens e Adultos e o grande pensador foi Paulo Freire. Nesse período surgem vários programas desenvolvidos por Paulo Freire que tinham como princípio ampliar a criticidade para gerar e avaliar a produção de cultura. Alguns programas desenvolvidos nesse período foram: Movimento de Educação de Base - MEB⁵; Centros de Cultura Popular – CPC⁶

⁵ Criado pela Igreja Católica em 1961, com apoio do Governo Federal, propunha-se a desenvolver programa de alfabetização e educação de base, por meio de escolas radiofônicas, a partir de emissoras católicas. Após dois anos de atuação reformulou radicalmente seus objetivos e seus métodos de ação, aliando-se a outros movimentos de cultura popular do período.

⁶ Criado em 1962 por um grupo de intelectuais ligado à UNE – União Nacional de Estudantes, tinha como propósito a “arte revolucionária”, colocando-se ao lado do povo. Sua produção centrou-se na música e na poesia, no cinema e no teatro. Extinto violentamente nos primeiros dias de abril de 1964, foi um dos movimentos mais inovadores do período, e por isso mesmo o mais discutido.

da UNE; Movimentos de Cultura Popular - MCP⁷. A consequência de todo esse empenho político dos grupos foi a pressão em cima do governo para estabelecer uma Coordenação Nacional de Alfabetização, aprovando assim em janeiro de 1964 o Plano Nacional de Alfabetização, que tinha como orientador Paulo Freire na disseminação dessa proposta.

Com o golpe militar em 64, a visão que se tinha da Educação Popular era que essa poderia ameaçar à ordem pela forma que educavam o sujeito, levando-o a pensar de forma mais crítica. Os programas foram extintos e seus inventores reprimidos, mantida apenas iniciativas conservadoras e assistencialistas pelo governo no que se referia a Alfabetização de Adultos.

No ano de 1967, ainda regido pelo governo militar que passa a assumir e centralizar a alfabetização de adultos a partir do MOBREAL⁸, o qual só veio a ser realmente implantado no início da década de 1970, com uma divisão em dois programas inicialmente: Programa de Alfabetização e o Programa de Educação Integral, que tinham por princípio a redução do curso primário, sendo dessa forma a garantia de continuidade dos estudos para esses sujeitos.

Na década de 1980, a partir da abertura política, os movimentos sociais, ganharam autonomia e deram novo formato ao MOBREAL. Mesmo assim não conseguiram se firmar porque esse programa já estava totalmente desacreditado, com isso veio a ser extinto cinco anos depois. Em seu lugar foi criada a Fundação Educar, que fazia esse trabalho indiretamente, a partir de parcerias com governos, ONG's⁹, empresas, mas também foi extinta na década de 1990, passando a ser a Educação de Adultos restrita a alguns estados e municípios isso aconteceu, a partir da sociedade civil organizada que tiveram muita influência para essas mudanças no cenário, contribuindo numa nova forma de atuação da EJA.

Mesmo o Governo Federal ficando ausente nesse período, a Educação de Jovens e Adultos foi garantida como direito na elaboração da Constituição de 1988, entretanto, o governo se eximiu de garantir essa modalidade de ensino. A partir daí, os estados e municípios ampliaram seus programas de Educação de Adultos e concomitante surgem também os

⁷ Criado no dia 13 de maio de 1960, como uma instituição sem fins lucrativos, durante a primeira gestão de Miguel Arraes na Prefeitura do Recife. Sua sede funcionava no Sítio da Trindade, antigo Arraial do Bom Jesus, localizado no bairro recifense de Casa Amarela.

⁸ Criado e mantido pelo regime militar pela Lei n° 5.379, de 15 de dezembro de 1967 a 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi um projeto que propunha a alfabetização funcional de jovens e adultos, que abandonaram a escola, visando conduzir a pessoa a adquirir a leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la a sua comunidade, permitindo melhores condições de vida na sociedade.

⁹ Um acrônimo usado para as organizações não governamentais (sem fins lucrativos), que atuam no terceiro setor da sociedade civil. Estas organizações, de finalidade pública, atuam em diversas áreas, tais como: meio ambiente, combate à pobreza, assistência social, saúde, educação, reciclagem, desenvolvimento sustentável, entre outras.

MOVA's¹⁰ na educação popular que tinham no bojo dos seus projetos políticos pedagógicos o legado de Paulo Freire.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB de 1996 é que a EJA vai se constituir como modalidade de Educação Básica, passando a ter uma concepção diferenciada de ensino regular, em que o sujeito se apropria da sua aprendizagem nos moldes da educação de Adultos da década de 1950, com isso, ainda surge um novo modelo de Educação de Jovens e Adultos, que entende essa educação com permanente ao longo da vida. E para Haddad e Di Pierro (2000, p. 128), há uma valorização porque ela

(...) está relacionada à aceleração da velocidade de produção de novos conhecimentos e difusão da informação que tornaram a formação continuada um valor fundamental para a vida dos indivíduos (...)” (HADDAD E DI PIERRO, 2000, p. 128)

Em 1996, o Governo Federal retorna ao seu ato de efetivação na Educação de Jovens e Adultos com o Programa Alfabetização Solidária – PAS¹¹ totalmente assistencialista e emergencial com uma concepção de alfabetização que qualquer pessoa sendo alfabetizada poderia alfabetizar. Mesmo com uma ação entre o Governo Federal, administrações municipais, universidades e empresas, o PAS não conseguiu garantir alfabetizar no período previsto e nem garantir a continuidade de estudos desses sujeitos. A Educação de Jovens e Adultos é a possibilidade que muitos têm de voltar aos bancos escolares.

Dessa forma, no Brasil, com aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal nº 9.394/1996), a Educação de Jovens e Adultos passa a ser uma modalidade da Educação Básica, tendo como premissa maior a eliminação do analfabetismo, por meio da oferta de cursos e de exames destinados à população de jovens e adultos que na faixa etária apropriada não tiveram acesso ou não obtiveram sucesso no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é marcada por fatos históricos, fragmentados de descontinuidade e descaso dos poderes públicos, ocasionando com isso uma educação que não emancipa e não possibilita aos sujeitos sociais se reconhecerem como indivíduos capazes de buscar novas transformações sociais e pessoais. E nos últimos anos esse quadro vem sendo modificado com novas políticas públicas voltadas exclusivamente pra a EJA.

¹⁰ Criado por Paulo Freire quando à testa da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, o MOVA tem como finalidade possibilitar aos educandos, jovem ou adulto, o processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento por meio de intervenção sistemática do educando e da vivência com os colegas numa relação de diálogo.

¹¹ Criado em 1997 para erradicar o analfabetismo no Brasil.

É fundamental o conhecimento das trajetórias da história de vida dos sujeitos que permeiam o universo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e com mais ênfase, os docentes. O entendimento dos sentidos atribuídos por esses sujeitos, entre SER, sentir-se e estar no mundo sobre suas necessidades sociais e profissionais. Assim, a formação continuada desses educadores e a organização desse tempo de compreender e assimilar essas novas modificações pedagógicas, dentre outros elementos que compõem a EJA podem ser mais bem entendidos e, desse modo, reestruturados visando atender às necessidades mais próximas e daqueles que, até o momento atual, não vem tendo efetivado o seu direito à educação.

Já virou até lugar comum dizer que a EJA é um dos segmentos da educação que reflete de forma dramática todo processo de exclusão e desigualdades impostas às classes sociais menos favorecidas de uma sociedade, mas que, aos poucos, vêm conquistando seu espaço no cenário educacional. Para Haddad (2007, p. 8):

A EJA é uma conquista da sociedade brasileira. O seu reconhecimento como um direito humano veio acontecendo de maneira gradativa ao longo dos séculos passados, atingindo sua plenitude na Constituição de 1988, quando o poder público reconhece a demanda da sociedade brasileira em dar aos jovens e adultos que não realizaram sua escolaridade o mesmo direito que os alunos dos cursos regulares que frequentam a escola em idades próprias ou levemente defasadas. (HADDAD, 2007, p.8)

Contudo, sabemos que há uma grande distância entre as intenções promulgadas nas leis e o seu cumprimento efetivo, haja vista que na contemporaneidade ainda existe um grupo significativo da população excluído do direito básico da educação e principalmente de jovens. É preciso reconhecer a importância social da educação de jovens e adultos com qualidade e de forma contínua.

Para Haddad (2007, p.12) “é necessário a continuidade nos programas de EJA para que o atendimento possa garantir um bom letramento dos alunos. A não garantia dessa continuidade é hoje o principal problema...” essa falta de complementação nos programas de jovens e adultos contribui e muito para a manutenção do quadro social que ainda sobrevive na sociedade, através das desigualdades sociais e a carência de oportunidades iguais para todos.

2.2 JUVENTUDE NA EJA

As grandes modificações pelas quais vem passando a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, acredita-se que seja motivada pela crescente presença dos adolescentes nas suas turmas. Essa juvenilização dos seus discentes sinaliza para algumas particularidades na metodologia e

novas propostas formativas que viabilizem a sua inserção e permanência na EJA. Carrano (2007, p. 1) sinaliza para o desconforto para alguns,

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

O sistema escolar encontra-se ainda muito deficiente nas turmas da Educação de Jovens e Adultos. O alto índice de repetência e evasão nas turmas do Fundamental vem intensificando a Juvenilização nessa modalidade, justamente pela defasagem da idade série, levando esses educandos, muitos dos quais sem motivação retornarem a instituição quando sente a necessidade da certificação para ingressar no mercado de trabalho. A educação precária e sem qualidade cooperam para que o fracasso escolar, repetência e evasão ocorram, fazendo com que os jovens abandonem a escola regular, mudando para as turmas Educação de Jovens e Adultos. De acordo com Carrano (2007, p.2):

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

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

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

Aprovo o que Carrano (2000, p. 16) fala quando esse afirma,

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

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

Carrano (2007, p. 6) enfatiza:

Além das dificuldades de acesso e permanência na escola, os jovens enfrentam a realidade de instituições públicas que se orientam predominantemente para a oferta de conteúdos curriculares formais e considerados pouco interessantes pelos jovens. Isso implica em dizer que as escolas têm se apresentado como instituições pouco abertas para a criação de espaços e situações que favoreçam experiências de sociabilidade, solidariedade, debates públicos e atividades culturais e formativas de natureza curricular ou extra-escolar. (CARRANO, 2007, p.6).

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

2.3 A EJA JUVENIL NO MUNICÍPIO DE CATU-BA

Com essa preocupação e visão de gestão na Educação a Secretaria de Educação vem investindo de forma significativa na Educação de Jovens e Adultos no município de Catu-BA principalmente com a percepção da grande procura da juventude, nessa modalidade que não poderia ser excluída desse processo.

Com esse entendimento e buscando trabalhar com os jovens é que, em 2013, a Secretaria de Educação de Catu-BA acolheu uma nova proposta de Educação de Jovens e Adultos (EJA), chamada de Tempo Formativo Juvenil(TFJ). O modelo foi elaborado para ser trabalhado na rede Estadual da Bahia, e que na época não tinha sido colocado em prática. Dessa forma, o município pediu autorização para implantar essa nova proposta dentro da modalidade da EJA

na eminência de democratização e efetividade do processo educacional para esses educandos, sendo este o pioneiro no atendimento aos jovens com idade série defasado na redondeza.

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

Art. 5º... II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário.

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

Nas observações feitas nas instituições pesquisadas, ainda há muitos obstáculos que são estabelecidos pela escola e pelos educadores, por não aceitarem as especificidades e singularidades desses discentes, ao não autorizarem as culturas juvenis que quase sempre transpõem os portões da instituição. Isso acaba dificultando o diálogo entre o aluno e a escola, e não ajuda a construir a identidade desses sujeitos. Carrano (2007, p.7) afirma:

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

A juventude procura mudar a escola a partir de modelos significativos para eles, e de preferência que eles sejam eles mesmos. Isso é observado nas suas posturas, formas de vestir, agir e o tratamento que dá ao outro, nesse caso, aos colegas e aos profissionais da escola. Essas atitudes e gestos, na sua grande maioria não são aceitos pela instituição e pelos educadores. Com isso, o que podemos ver no ambiente escolar são conflitos em que elas e não estão preparadas para agir para contornar a situação. A combinação entre as partes é sempre complexa

e por muitas vezes acaba não ocorrendo. No ponto de vista deste autor, a instituição escolar apesar de ser um local onde o sujeito muitas vezes gostar de estar, até agora não reconhece as culturas juvenis como aquilo que pode incluir e transformar.

Dayrell (2007) chama a atenção para os prováveis fracassos escolares entre os discentes juvenis, os docentes, os alunos e as suas famílias. Para a escola e seus professores, o problema está com esses jovens, a sua individualidade, irresponsabilidade, e, segundo eles, a falta de interesse nos estudos. Para o juvenil, a escola se exhibe de maneira bem distante do que para eles é relevante e. Para completar os profissionais são na maioria das vezes inaptos, sem interesse em suas formações.

Nesse sentido, Dayrell (2007, p. 1121) diz que:

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

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

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

Buscando criar espaços de reflexão para atuar com esses jovens é que surge a necessidade da formação dos professores que atuam nessa modalidade, constituindo-os como um grupo de pesquisa-formação, no qual procurarei dar voz aos professores do TFJ, de forma que eles possam compreender a sua prática para poder transformá-la e (trans)formar-se como educador. Para tanto, a alternativa metodológica escolhida para o trabalho nesse grupo será à produção, por esses sujeitos, de narrativas autobiográficas nas quais procuraremos trazer à tona

memórias de suas experiências de vida para que nelas identifiquem as origens e as razões de suas concepções e das suas ações nesse novo cenário.

2.4 O DESAFIO DE COMPREENDER A SIGNIFICANTE PRESENÇA DO JUVENIL NAS TURMAS DA EJA

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

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

Abordar esse grande fenômeno que vem acontecendo em todo o território que é a juvenilização na EJA como aspecto de fundamental importância no atual campo dessa modalidade de ensino, já que a “invasão” dessa faixa etária na EJA vem crescendo a cada ano. A escolha do estudo da formação dos educadores que atuam nessas turmas da EJA deve-se à experiência nessa modalidade desde 2002, vivida durante a prática docente e agora como coordenadora específica dessas turmas do Tempo Formativo Juvenil, e observando o desconforto dos educadores. Carrano (2007, p.3) explica como esse problema vem à tona:

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

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

A partir dos estudos pesquisados, observa-se que há muito pouca produção de trabalhos que buscam relacionar entre as experiências vividas pelos docentes e o campo do ordenamento

legal e das políticas públicas que tratam desse fenômeno. Refletir a juvenilização na EJA, apontando os motivos pelos quais tantos jovens optam por ingressar nessa modalidade e apresentar as políticas públicas que retratam esse fenômeno, analisando as singularidades e especificidades das histórias dos docentes que trabalham com esses sujeitos.

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

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

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

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

Com esses programas a escola precisa criar um ambiente onde o sujeito aprenda não só pela transmissão ordenada dos livros didáticos, mas também pelas experiências da vida cotidiana, por meio de pesquisas, análise, reflexão de sua condição e troca de ideias em que possa refletir sobre a condição do outro, propiciando aos jovens uma análise crítica da estrutura

social, administrativa e política, desenvolvendo uma postura ética, fundada em valores dignos de um cidadão comprometido com os problemas sociais vigentes em sua realidade.

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

3 NAS ANDANÇAS, A DEFINIÇÃO DOS CAMINHOS DA PESQUISA

[...] a escrita da narrativa tem um efeito formador por si só. Isto porque coloca o ator num campo de reflexão, de tomada de consciência sobre sua existência, de sentidos estabelecidos à formação ao longo da vida, dos conhecimentos adquiridos e das análises e compreensões empreendidas sobre a sua vida [...]. (SOUZA, 2006, p. 60)

Este capítulo situa, especialmente, o tipo e o cenário da pesquisa, as características dos sujeitos envolvidos e a proposta de construção, organização e interpretação das informações.

3.1 SOBRE A ABORDAGEM DE PESQUISA ADOTADA NO TRABALHO

Nóvoa e Finger (1988) mostram que o uso do método autobiográfico nas ciências da educação sucedeu há pouco tempo em relação a outras abordagens metodológicas e surgiu inicialmente na Alemanha no final do século XIX, como uma alternativa sociológica ao positivismo. Praticada pela primeira vez de forma sistemática por sociólogos americanos da Escola de Chicago a partir de 1920, acabou despertando muitas controvérsias na epistemologia. As inúmeras críticas às metodologias positivistas fizeram surgir uma alternativa chamada método biográfico. Essa renovação metodológica, surgida pela crise dos instrumentos heurísticos da Sociologia, responde à necessidade de compreender as pessoas na sua vida cotidiana. Nesse sentido, o método biográfico foi criado como a ciência das mediações com autoridade de explicar os comportamentos individuais ou microsociais.

Pineau foi o precursor na utilização das Histórias de Vida como auto-formação, produzindo um espaço no qual a abordagem passa a ser vista como método e metodologia, e ainda situa a escrita de si como arte profissional. Delory-Momberger (2008, p. 241), diz que: “Gaston Pineau propôs que seja reconhecido e analisado o poder transformador da história de vida e examinadas as condições nas quais ela pode entrar num processo de formação.” Dessa forma, vai-se tomando forma gradualmente a autonomia do sujeito, como autor/ator de sua própria história.

Para Souza (2006, p. 204), a “história de vida” é entendida da seguinte maneira:

A utilização do termo **História de Vida** corresponde a uma denominação genérica em formação e investigação, visto que se revela como pertinente para a autocompreensão do que somos, das aprendizagens que construímos ao longo da vida, das nossas experiências e de um processo de conhecimento de si e dos significados que atribuímos aos diferentes fenômenos que mobilizam e tecem a nossa vida individual/coletiva (grifo do autor). (SOUZA, 2006c, p. 204)

Sendo assim, o consenso entre vários autores é que as histórias de vida vêm dando origem a um extenso espaço para se concretizar essa abordagem no campo da pesquisa. Souza (2006, p. 139) ainda amplia mais sobre essas histórias de vida:

As variadas tipificações ou classificações no uso do método biográfico inscrevem-se no âmbito de pesquisas sócio-educacionais como uma possibilidade de, a partir da voz dos atores sociais, recuperar a singularidade das histórias narradas por sujeito históricos, sócio-culturalmente situados, garantindo o seu papel de construtores da história individual/coletiva intermediada por suas vozes. (*Ibid*, p. 139)

Os estudos a partir desta abordagem ficam bem esclarecidos por Delory-Momberger (2008), quando localiza a base de seus estudos em duas tradições de pesquisa sobre o ‘biográfico’: a primeira, o movimento socioeducativo das ‘histórias de vida em formação’, que surgiu no final dos anos 70, do século XX, tornando-se mais conhecido a partir da década de 80 com livro organizado por Nóvoa e Finger (1988), em que se chama a atenção para a importante contribuição dos pioneiros desse movimento como Gastón Pineau, Pierre Dominicé e Marie-Christine Josso; e a segunda tradição refere-se à pesquisa biográfica que remonta ao século XVIII e ao Bildungsroman (romance de formação) em que é exposto, de forma pormenorizada, o processo de desenvolvimento físico, moral, psicológico, estético, social ou político de um personagem, geralmente desde a sua infância ou adolescência até um estado de maior maturidade. Ela utiliza o conceito de ‘biografia educativa’, estendendo com o intento

[...] da noção de escrita e a concebe como a ação cognitiva com a qual se desenha, antes de qualquer traço, a figura de si. A biografização é, desse modo, uma ação permanente de figuração de si que se atualiza na ação do sujeito ao narrar sua história, a tal ponto que ele se confunde com esta [...]. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p. 17)

É a partir dessa mobilização cognitivo que o sujeito, ao narrar sua trajetória e projeto, constrói, através de sua própria narrativa, uma ‘figura de si’ que se anuncia como sujeito de uma história, a qual, ao mesmo tempo em que é pesquisado também é o autor.

A forte impressão que produz o potencial heurístico da biografia, sem dúvida nenhuma é a subjetividade e a historicidade, justamente por compreender a dialética entre o indivíduo e o sistema social. O método busca, com toda a sua complexidade, mostrar a subjetividade dos sujeitos com todos os seus valores, perspectivas, intensidades. Assim, para Finger (1988, p. 84): “[...]o método biográfico se justifica pelo fato de valorizar uma compreensão que se desenrola no interior da pessoa, sobretudo em relação a vivências e a experiências que tiveram lugar no decurso da sua história de vida”.

Dessa forma, surge nas ciências sociais a *biografia* como método de investigação e vem se constituindo como uma alternativa para a formação de adultos, ganhando uma importância especial nos programas destinados aos professores. A história de vida como meio de pesquisa vem avançando e assumindo várias formas, desde as tradicionais, como memórias ou crônicas, até formas novas que valorizam a oralidade e consideram as vidas ocultas como um testemunho vivo de épocas e períodos históricos.

Segundo Ferrarotti (1988, p. 21), o método biográfico é decorrente da crise de método na sociologia clássica, que impôs o desenvolvimento de um procedimento investigativo que levasse em consideração os atos individuais concretos, o que não poderia ocorrer por meio de generalizações ou correlações fixas, seguindo determinados padrões interpretativos, mas sim se valendo de um método que assegurasse a articulação “[...] do ato à estrutura, de uma história individual à história social”. Ele ainda atesta:

A Biografia parece implicar a construção de um sistema de relações e a possibilidade de uma teoria não formal, histórica e concreta, de ação social. Uma teoria que preencheria o ‘corte epistemológico’ que, segundo Althusser, divide inelutavelmente o domínio do psicológico e o domínio do social. (FERRAROTTI, 1988, p. 21).

A abordagem biográfica¹² para Souza (2006, p. 36) “a partir do trabalho com histórias de vida ou com as biografias educativas, configura-se como um processo de conhecimento[...]”. Esse conhecimento que o sujeito faz de si e das compreensões que faz dos outros e do dia a dia. Essa ferramenta de investigação-formação dá consentimento a um grupo de elementos formadores, que, na maioria das vezes, é deixado de lado pelas metodologias clássicas. A principal possibilidade que essa abordagem traz é pensar e compreender o indivíduo na sua totalidade a partir da forma como ele apoderou-se dos objetos formadores ao longo de sua vida. Na abordagem autobiográfica não é possível evitar o caminhar do professor. Necessitamos desenvolver um processo de auto formação, que contribui numa tomada de consciência tanto individual quanto coletiva. A esse respeito, afirma Ferraroti (1988, p. 27):

[...] todo ato individual é uma totalização sintética de um sistema social. Toda a narrativa de um acontecimento ou de uma vida é, por sua vez, um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. (FERRAROTTI, 1988, p.27)

Vejam os que pensa Souza (2006, p. 39) sobre o tema:

¹² Aqui vem das reflexões de Souza: “As sistematizações construídas por Josso (1988, 1991 e 2002), Dominicé (1988 e 1990) e Pineu (1988 e 1993) sobre a abordagem biográfica e a história de vida marcam significativamente um outro movimento de compreensão e de trabalho com formação, visto que é o sujeito que forma e forma-se a partir das experiências que viveu e das aprendizagens que construiu ao longo da vida.” (2006, p.36)

O trabalho centrado nas narrativas da trajetória de escolarização[...] de professores instaura-se como fértil, na medida em que parte da historicidade e da subjetividade do sujeito remetendo-o a refletir sobre seu próprio processo de formação[...]” (SOUZA, 2006c, p.39)

Os estudos com as narrativas autobiográficas estão sendo extensamente utilizadas nos estudos das ciências sociais, pois compreendem as estruturas da vida cotidiana com todas as suas contradições, problemas e conflitos:

É com base nessa perspectiva que a abordagem biográfica instaura-se como um movimento de investigação-formação ao focar o processo de conhecimento e de formação que se vincula ao exercício de tomada de consciência, por parte do sujeito, das itinerâncias e aprendizagens ao longo da vida.” (SOUZA, 2006c, p. 47-48)

Com isso, ela vem satisfazendo e tornando-se a ciência das mediações, explicando as estruturas sociais em comportamentos individuais ou microssociais. Nesse contexto, os estudos no campo da Pedagogia vêm utilizando essa abordagem e é por meio das histórias de vida, que ela vem descobrindo o que os professores conhecem sobre o ensino, como vem construindo seus conhecimentos e transformando a sua prática, pois a história pessoal/profissional pode retratar o que os professores pensam e estão fazendo no cotidiano.

A formação por meio de práticas autobiográficas vem se tornando cada vez mais uma perspectiva adotada por pesquisadores, por considerar como uma de suas ferramentas de pesquisa a subjetividade individual, pois ela oportuniza ao sujeito ter sua voz ouvida, portanto, ela rompe com a concepção de transmissão de saberes e se caracteriza como a busca da compreensão de si mesmo e de suas relações com o saber.

[...] A crescente utilização da abordagem biográfica em educação busca evidenciar e aprofundar representações sobre as experiências educativas e educacionais dos sujeitos, bem como potencializa entender diferentes mecanismos e processos históricos relativos à educação em seus diferentes tempos. Também porque as biografias educativas permitem adentrar num campo subjetivo e concreto, através do texto narrativo, das representações de professores sobre as relações de ensino-aprendizagem, sobre a identidade profissional, os ciclos de vida e, por fim, busca entender os sujeitos e os sentidos e situações do/no contexto escolar. (SOUZA, 2006c, p. 136).

O mundo contemporâneo exige cada vez mais dos indivíduos mudanças mais profundas, justamente por ser tão complexo, envolvendo questões que nos colocam diante de desafios de construir outros formatos teórico-metodológicos que nos auxiliem na compreensão do saber-fazer docente. No âmbito da subjetividade, um postulado tem direcionado as pesquisas sobre o conhecimento dos professores nos últimos anos: “[...] os professores possuem saberes

específicos que são mobilizados, utilizados e produzidos por eles mesmos no âmbito de suas tarefas cotidianas.” (TARDIF, 2011, p. 228).

Quando ficamos mais próximos do cotidiano da sala de aula, criamos uma nova situação educacional que enfatiza a construção realizada pelo indivíduo, através de uma pedagogia crítica, criativa, dinâmica, apoiada na descoberta de si, na investigação e no diálogo. Segundo Giroux e McLaren (1993, p. 26):

Apenas quando podemos nomear nossas experiências - dar voz a nosso próprio mundo e afirmar a nós mesmos como agentes sociais ativos, com vontade e um propósito - podemos começar a transformar o significado daquelas experiências, ao examinar criticamente os pressupostos sobre os quais elas estão construídas. (GIROUX e MCLAREN, 1993, p.26)

Usar narrativas autobiográficas como instrumento de pesquisa na formação continuada de professores tem sido um expediente bastante relevante. Não basta dizer que o professor tem só que ensinar; deve-se pensar nele também como sujeito de sua própria história. Estas reflexões favorecem a percepção de que a produção de narrativas serve, ao mesmo tempo, como procedimento de pesquisa e como alternativa de formação.

Esta maneira própria de ser e de se constituir enquanto profissionais da educação é, no entender de Nóvoa (1995, p. 15-16), o que se constitui uma espécie de segunda pele profissional, ou seja, “[...] trata-se de uma produção heterogênea, [...] que teve mérito indiscutível: recolocar os professores no centro dos debates educativos e das problemáticas de investigação.

Pineau (1988, p. 65) nos leva a compreender e a ampliar concepções de formação aqui anunciado a se aventurar no decurso de vidas múltiplas e complexas e ao considerar que a formação do sujeito ocorre de três formas distintas, mas coexistentes, ao longo da sua existência, por ele denominadas: *ecoformação*, *autoformação* e *heteroformação*, sendo a última a que historicamente tem sido mais valorizada na escola:

Entre a ação dos outros (heteroformação) e a do meio ambiente (ecoformação), parece existir, ligada a estas últimas e delas dependente, mas à sua maneira, uma terceira força de formação, a do eu (autoformação). Uma terceira força que torna o decurso da vida mais complexo e que cria um campo dialético de tensões [...]. (PINEAU 1988, p. 65).

Para ele, a biografia não representa apenas um método para a formação de adultos, mas, fundamentalmente, um novo paradigma para o desenvolvimento de trabalhos com pessoas, seja no âmbito da pesquisa – já que coloca em causa a abordagem sociológica clássica, seja no

âmbito da educação formal, por integrar a noção de experiência de vida a uma importante dimensão geradora de conhecimento, qual seja, a da *autoformação*, resultado do exercício reflexivo do sujeito acerca da própria existência. Dessa forma, para Pineau (1988, p.77) o processo de formação é considerado “permanente, dialético e multiforme” capaz de situar o sujeito dentro de um mundo sociocultural em constante mutação.

A metodologia que utilizamos nesse percurso teve como princípios paralelamente a teoria, através da abordagem qualitativa que é o método, os dispositivos para operacionalizar a compreensão, as técnicas e as experiências existenciais da pesquisadora, instrumentos que traz toda sua subjetividade. Sabemos que a metodologia que utilizamos na pesquisa é muito mais que técnicas, pois inclui as práxis vividas, articuladas no contexto que foi realizada. A pesquisa com abordagem qualitativa tem suas singularidades da realidade e trabalha num campo significativo para o sujeito a partir das suas crenças, desejos, atitudes e valores. Daí a importância dessa abordagem.

A minha opção por trabalhar com a abordagem de narrativas autobiográfica no processo formativo de professores da EJA, vem do entendimento que tenho do processo de formação continuado de um professor, pois o cotidiano desse sujeito permite traçar seu perfil pessoal e profissional, dando uma dimensão de como esses processos estão baseados.

Ao escolher a história de vida desses docentes para a compreensão do contexto e percurso destes sujeitos sociais, busco, por meio de suas vozes, compreender duas questões centrais de pesquisa, conforme anunciei na Introdução, quais sejam: Por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil? Quais as contribuições desses processos formativos para a atuação profissional dos docentes?

Nesta perspectiva, devemos levar em consideração o aprofundamento das teorias correspondentes, no contexto deste trabalho, às abordagens sobre formação contínua e narrativa autobiográfica. Catani *et al.* (2000, p. 169), em suas pesquisas sobre a semelhança entre docência e memória, notaram que a escrita das narrativas autobiográficas, para os docentes-em-formação, busca quase sempre considerar o esforço para trazer à tona lembranças sobre suas experiências.

[...] o estímulo à construção de narrativas autobiográficas que favoreçam a explicação das formas pelas quais se vivencia e se concebe a própria história de formação e suas múltiplas relações com as pessoas e os espaços que a conformaram pode constituir um recurso inestimável às reflexões acerca da natureza dos processos formadores e das intervenções que neles se fazem. (CATANI *et al.*, 2000, p. 169).

O sujeito que constrói o conhecimento a partir de situações concretas vividas, precisa de tempo para estabelecer as conexões e, assim, poder assimilar e acomodar as novas práticas em suas estruturas mentais. Segundo Souza (2006c, p. 117),

A busca de nós, na condição de seres sociais, é fortemente marcada pela dimensão cultural, no que se refere ao componente afetivo da vida e das experiências humanas. A estrutura social, as instituições e os diferentes grupos a que vinculados constroem códigos relacionais sobre as condições de pertença, tanto para a sua manutenção quanto para o seu desenvolvimento. (SOUZA, 2006c, p. 117)

A condição de pertença faz com que cada momento vivido pelo professor seja construído ao longo de suas próprias experiências e articulado com conhecimentos de diversas de maneira desafiadora. Do ponto de vista epistemológico, essa perspectiva busca reconhecer um saber de origem e reconstruído nas práticas docentes. Busca compreender e esclarecer a produção de saberes no âmago da experiência docente, saberes subjetivos que se objetivam na ação, o que é possível perceber nas histórias de vida.

[...] a escolha pelas Histórias de vida e narrativas autobiográficas tem um posicionamento político epistemológico. [...] me entrego agora a uma nova experiência, sempre desafiadora, sempre fascinante, a lidar com uma temática, o que implica desnudá-la. (FREIRE, 1994, p. 9).

Compreendemos que a narrativa autobiográfica, na formação continuada, promove o sentimento de pertença presente na reconstrução das histórias de vida, tanto pessoal quanto profissional. Esse direcionamento na reelaboração de saberes que as narrativas trazem proporcionam elementos para o tornar-se professor na EJA com toda sua autonomia e subjetividade. Souza (2006c, p.57) ainda nos diz que:

A subjetividade como valor heurístico e a hermenêutica como um dos princípios da abordagem biográfica exigiu assumir, com clareza, o distanciamento e a implicação no processo de formação e de pesquisa. O distanciamento marca a autonomia e a possibilidade do ator narrar, através de sua escrita, variados aspectos, lembranças, memórias e representações da sua trajetória[...] (SOUZA, 2006c, p. 57)

Os saberes e as experiências da profissão docente são entendidos como elementos de formação que podem possibilitar melhoria no próprio processo formativo dos sujeitos por meio de momentos de reflexividade crítica e de construção conjunta desses próprios saberes, no movimento de recordar as próprias experiências. Josso (2010, p. 47) diz que “[...] falar das próprias experiências formadoras é, pois, de certa maneira, contar a si mesmo a própria história, as suas qualidades pessoais e socioculturais”; e isso tem uma contribuição singular de valor

para o que foi vivido. Daí a importância de compreender a formação continuada desse educador a partir dos seus saberes e experiências construídos na prática diária.

Quando trazemos o método autobiográfico, reconstituído por meio de memoriais de formação, buscamos reafirmar a escrita de si, no propósito de abscondir e delimitar o entendimento dos educadores da pesquisa no seu processo de formação permanente. No que tange ao seu trajeto formativo e a seus saberes, compreendendo que a narrativa, além de investigar, é também formar e formar-se, pois constrói sentidos ao sujeito, na medida em que ele evoca suas lembranças e pensa sobre o que faz. O professor que escreve sobre todo o seu caminhar, revendo sua prática, (re)constrói outros caminhos didáticos para trilhar.

Os saberes dos trabalhadores da Educação a partir das histórias de vida e das recordações da memória, têm um potencial que confronta as circunstâncias atuais com as guardadas na memória, levando o docente a entender e auxiliar, com criticidade, singularidade e autonomia, a construção formativa. Dessa forma, a pesquisa e a ação-formação articuladas conjuntamente, alcançam um segmento que considera a voz, o fazer e o sentir do docente, contribuindo para o processo emancipador do sujeito e, principalmente, para (auto)formação.

Nesta perspectiva, tomamos as narrativas (auto)biográficas como escritas de si que revelam as histórias de vida e o caminho para o processo de investigação-formação da reflexão de si como o ser protagonista, ou seja, autor/ator de sua própria história, desconstruindo, reconstruindo e ressignificando a sua formação de ser no mundo. Assumido como tal, ressaltamos que este caminho não apela ao psíquico para operar sobre o psiquismo; porém, ela induz reações emocionais socializadas no quadro coletivo construído. O que merece destaque é a clareza do propósito estabelecido na utilização dos relatos de si como possibilidades de formação profissional. Em alguns estudos sobre educação, essa concepção metodológica vem interessando mais aos pesquisadores, como podemos perceber nas palavras de Souza (2006c, p. 23):

Nas pesquisas na área de educação adota-se a história de vida, mais especificamente, o método autobiográfico e as narrativas de formação como movimento de investigação-formação, seja na formação inicial ou continuada de professores/professoras ou em pesquisas centradas nas memórias e autobiografias de professores. (SOUZA, 2006c, p. 23)

Para aqueles que se dedicam a analisar depoimentos, relatos e recuperações históricas, é imprescindível a compreensão, especialmente porque a estes se agregam as interpretações do pesquisador, que percebe seu entorno, com olhar científico, numa junção que necessita ser

dialógica para que os acontecimentos se efetivem, pois este é o caminho natural a todos aqueles que se projetam no mundo da pesquisa.

3.2 O CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada no município de Catu no estado da Bahia, que tem uma população de 55.021 habitantes, distante 86 km da capital, Salvador, em uma escola do município situada em Pau-Lavrado, antes um povoado às margens da BR 110, que na atualidade virou um bairro, mas que não deixou de ser do campo, no mapeamento das escolas municipais da cidade.

A escola constitui-se de aproximadamente duzentos e cinquenta e nove alunos matriculados, uma diretora, uma vice-diretora, uma coordenadora, 18 professores e 6 servidores. Conta com os serviços de apoio, tais como: Direção, Vice-direção, Coordenação Pedagógica, Conselho Escolar. Sua infraestrutura compõe-se de quatro salas de aulas, uma biblioteca, sala de professores, cozinha, sanitários, laboratório de informática e vídeo, dois depósitos, um pátio e uma área externa.

A instituição foi fundada em 10 de outubro de 1948 e oferece, atualmente, turmas nos três turnos, de Fundamental II e EJA. O Ensino Fundamental II é ofertado no diurno e a EJA, que tem uma Proposta Curricular com base em aprendizagens por Tempos Formativos, Eixos Temáticos e Temas Geradores, nos turnos vespertino e noturno.

Os Tempos Formativos I e II são cursos de matrícula anual, nos quais as aulas são presenciais e exigem frequência diária. O currículo é organizado em eixos temáticos, temas geradores e áreas de conhecimento. O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos. O curso total é composto de dois (02) segmentos distribuídos ao longo de 04 anos: O Tempo Formativo I Eixo I, II e III (equivale ao 1º segmento da educação fundamental) e o Tempo Formativo II Eixo IV, V (equivale ao 2º segmento da educação fundamental) e funcionando no noturno.

Já o Tempo Formativo Juvenil I Eixo I, II e III, (corresponde ao 1º segmento da educação fundamental) e o Tempo Formativo Juvenil II Eixo III e IV (corresponde ao 2º segmento da educação fundamental) por ser uma proposta para os jovens entre 14 a 17 anos, funciona no turno vespertino. Essa proposta é para formar os educandos da EJA por áreas do conhecimento.

Portanto, a pesquisa teve por base a interpretação da formação continuada desses professores do Tempo Formativo Juvenil, por ser uma proposta com pouco tempo dentro da rede municipal e que precisava ter o olhar para as questões que existiam dentro do programa

para descrever como vinha sendo esse processo de construção formativa dos docentes colaboradores. Sendo assim, procuramos através das diferentes narrativas de si que me apresentaram tentar unir as experiências pessoais e singulares dos colaboradores a uma teoria geral, ou seja, buscou-se, a partir das experiências experimentais dos professores, compreender a formação e a especificidade desta complexa profissão.

3.3 OS COLABORADORES DA PESQUISA

Como afirmamos, o universo dessa investigação abarca o caminho da formação de educadores do campo que atuam na modalidade da EJA com as turmas do Tempo Formativo Juvenil. A pesquisa começou com quinze professores de três escolas diferentes, que ministravam aulas nas turmas do Tempo Formativo Juvenil em 2013. Como pretendíamos trabalhar com as narrativas autobiográficas, e por limitação no tempo, tivemos que diminuir de quinze docentes para oito, sendo todos de uma mesma escola, por questão de localização, e também para que pudéssemos ter uma visão geral com todas as disciplinas do programa e construir o trabalho de investigação, objetivando concluir o mestrado no tempo previsto pelo MPEJA.

Para a execução deste trabalho, foi organizado, assim, um grupo constituído por oito educadores efetivos e contratados, todos participaram da formação continuada do Tempo Formativo Juvenil, no contexto da EJA. Com esse grupo de colaboradores construído, resolvemos desenvolver dois procedimentos para produzir informações: o uso de questionários abertos e fechados e a elaboração de memoriais autobiográficos com tópicos estabelecidos, organizados por meio de temáticas que versam sobre o período de vida escolar, formação inicial e continuada, a nova proposta das turmas da EJA no município, repercussões dessa formação em sua vida prática e profissional na atualidade.

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

No primeiro encontro, foi o momento de apresentar a pesquisa para os professores que iriam colaborar com a pesquisa. O segundo encontro, o trabalho consistiu em responder os questionários fechados que tratava do perfil desse professor. Adotei como critério para

identificação depois do trabalho concluído uma tabela pra que ficasse mais compreensível o perfil dos colaboradores da pesquisa. O perfil de todos os professores ficaria assim:

Tabela 1: Perfil das informações sócio profissionais dos professores

Colaboradores	Faixa Etária	Formação Profissional	Tempo de experiência na Profissão	Vínculo empregatício e Carga Horária	Disciplina que Leciona	Tempo de trabalho na EJA	Curso de nível médio
---------------	--------------	-----------------------	-----------------------------------	--------------------------------------	------------------------	--------------------------	----------------------

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

Dessa forma, foram selecionados todos os professores que trabalham com o Tempo Formativo Juvenil de uma escola do Campo, no total de oito professores que lecionam disciplinas distintas. Dos oitos professores, somente dois são trabalhadores efetivos da rede com mais de vinte anos de serviço. Os demais professores atuam como contratados, com tempos diferentes na docência do município. Eles ministram as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, Geografia, História, Inglês, Artes, Educação Física. Adotamos como critério para identificação depois do trabalho concluído uma tabela para que ficasse mais compreensível o perfil dos colaboradores da pesquisa. O quadro abaixo mostra o perfil desses colaboradores:

Tabela 2: Perfil completo dos professores

Colaboradores	Faixa Etária	Formação Profissional	Tempo de experiência na Profissão	Vínculo empregatício e Carga Horária	Disciplina que Leciona	Tempo de trabalho na EJA	Curso de nível médio
P1	31 a 45	Licenciatura em Matemática	13 anos	Contratada 20h	Matemática	3 anos	Magistério Téc. Contabilidade
P2	46 a 50	Bacharelado em Design de Interiores	22 anos	Contratada 20h	Artes	1 ano	Magistério Téc. Secretariado
P3	31 a 45	Licenciatura em Letras com Inglês	5 anos	Contratada 20h	Inglês	3 anos	2º Grau
P4	51 a 60	Licenciatura em Biologia	20 anos	Efetiva 40h	Ciências	2 anos	Magistério Téc. Enfermagem
P5	31 a 45	Licenciatura em Letras Vernáculas	4 anos	Contratada 20h	Português	2 anos	2º Grau
P6	31 a 45	Licenciatura em Educação Física	3 anos	Contratada 20h	Educação Física	2 anos	Magistério
P7	31 a 45	Licenciatura em Geografia	2 anos	Contratada 20h	Geografia	1 ano	2º Grau
P8	51 a 60	Graduanda Licenciatura em História	34 anos	Efetiva 40h	História	13 anos	Magistério

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

A maioria dos professores que trabalham no Tempo Formativo dessa instituição, tem um acúmulo de vivências na docência, mas alguns iniciaram há pouco tempo, sem deixar de ter uma visão clara do torna-se professor nas turmas da EJA. Temos uma professora que está em fase de conclusão do curso de Licenciatura em História pelo Parfor¹³ e os demais licenciados, alguns com curso de pós-graduação. A adesão foi voluntária para participar da produção dos memoriais. Um importante critério, além desses já citados, na seleção dos educadores colaboradores, é a história de formação inicial e continuada deles.

A relação interpessoal estabelecida com os pesquisados, o respeito e cuidado na interpretação foram embasados na perspectiva de desenvolver uma pesquisa que oferecesse a construção de um conhecimento crítico, expressando através dele uma compreensão holística¹⁴ do lado empírico do ser humano, enquanto experiências formativas. Tendo em vista a atividade docente, as condições da profissão e os processos formativos que inspiram pesquisas e projetos centrados nas atribuições do professor, esse trabalho destaca a atuação de educadores que analisam, coletivamente, seu pensar-fazer educação, assumindo o lugar de produtores de saberes.

3.4 ETAPAS PARA CONSTRUÇÃO DE INFORMAÇÕES COM OS SUJEITOS DA PESQUISA

As reflexões com o grupo de colaboradores se iniciam com as mudanças que ocorreram na Secretaria de Educação de Catu, com base na Resolução CNE/CEB, n. 3, de 15 de junho de 2010, que incentiva e apoiava as redes de ensino no atendimento de estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos. Tendo conhecimento dessa proposta, a Secretaria Municipal de Educação e Cultura (SMEC) de Catu pede autorização para implementação dessa nova

¹³ O Parfor, na modalidade presencial é um Programa emergencial instituído para atender o disposto no artigo 11, inciso III do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009 e implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior – IES. O Programa fomenta a oferta de turmas especiais em cursos de:

I. Licenciatura – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras em exercício na rede pública da educação básica que não tenham formação superior ou que mesmo tendo essa formação se disponham a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que atua em sala de aula;

II. Segunda licenciatura – para professores licenciados que estejam em exercício há pelo menos três anos na rede pública de educação básica e que atuem em área distinta da sua formação inicial, ou para profissionais licenciados que atuam como tradutor intérprete de Libras na rede pública de Educação Básica;

III. Formação pedagógica – para docentes ou tradutores intérpretes de Libras graduados não licenciados que se encontram no exercício da docência na rede pública da educação básica.

¹⁴ Holística é um adjetivo que classifica alguma coisa relacionada com o holismo, ou seja, que procura compreender os fenômenos na sua totalidade e globalidade. Um conceito criado por Jan Christiaan Smuts em 1926, que o descreveu como a "tendência da natureza de usar a evolução criativa para formar um "todo" que é maior do que a soma das suas partes".

proposta de EJA voltada para o juvenil, por nome de Tempo Formativo Juvenil (TFJ), mas com a diferença da idade inicial para o educando ingressar nessas turmas que seria a partir dos 14 anos.

Essa nova proposição tem por objetivo tornar a educação e o aprendizado algo mais próximo possível da realidade desses jovens alunos de 14 a 17 anos e, assim, diminuir a taxa de abandono escolar na rede municipal de educação. Um olhar para a grande presença do adolescente na EJA e principalmente saber como seria a construção formativa dos educadores, já que esse novo olhar não tinha metodologia nem material didático que pudesse dar conta de tamanha diversidade. Consequentemente, isso poderia comprometer a aprendizagem dos educandos.

Com base na proposta de Delory-Momberger (2008, p.101), as etapas são arrumadas da seguinte maneira: a primeira e a segunda fazem parte de um único momento em que todos são chamados para a apresentação do que é a pesquisa e dos procedimentos que permeiam seus objetivos, demais preceitos adotados e também a explicação da proposta metodológica que seria utilizada, para o desenvolvimento do trabalho de investigação. Esse procedimento foi feito na unidade escolar e teve como finalidade possibilitar que os colaboradores sentissem clareza do que seria feito e, assim, pudessem desvelar particularidades dos seus saberes e também para que eles compreendessem o percurso a ser construído.

Inicialmente, conversei informalmente com alguns colegas ao retornar para rede¹⁵ em novembro de 2013, falando do meu ingresso no mestrado e o desejo de fazer a pesquisa a partir das narrativas de vida deles. Em 2014, na semana pedagógica, voltei a dialogar com alguns colegas das escolas que coordenava, e firmamos a parceria. Eram três escolas que tinham o Tempo Formativo Juvenil, já que o meu interesse era pesquisar a construção formativa desses professores nessa proposta dentro da modalidade da EJA. Durante o ano de 2014 até o início de 2015 tinha muito claro que trabalharíamos com esses 15 professores. Mas percebendo a complexidade e o tempo muito limitado, resolvemos ficar com oito professores de uma mesma instituição nesse trabalho até outubro de 2015.

A pesquisa através da abordagem autobiográfica passou por três momentos: o da apresentação do tema e objetivos (Início de 2015); o das primeiras escritas que são os questionários fechados e abertos, e sua socialização no processo de rememoração do processo educativo, os percursos profissionais, o estar nas classes da EJA e outras situações vividas (no

¹⁵ Passei um período de 9 meses de Licença Prêmio

final do primeiro semestre); e os encontros para a construção das narrativas tendo como dispositivo os memoriais autobiográficos (durante o segundo semestre).

Portanto, as narrativas podem ser tanto um fenômeno que se investiga como um método de investigação. Sendo assim, a pesquisa foi pautada no estudo e análise da vivência, narrativas de vida, a partir dos memoriais autobiográficos dos professores da modalidade EJA na proposta do Tempo Formativo Juvenil, na construção do conhecimento de si, dos outros e do mundo, levando-os ao reconhecimento e reflexão sobre sua existência, legitimando-se como profissional.

Os encontros realizados inserem-se no trabalho proposto por Delory-Momberger (2008) e de outros pesquisadores brasileiros como Souza (2006a, 2006b, 2008) Passegi (2006, 2008), Catani (2003) que vêm se dedicando à produção coletiva de narrativas. Para a pesquisadora, as indagações realizadas coletivamente acerca das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos como produtores de um saber heterogêneo trazem o contexto para que sejam “[...] nomeados previamente pelos indivíduos e encontrem lugar em seu sistema de representação” (CATANI, 2003, p. 92).

Logo no início da investigação, conversamos com os docentes colaboradores do estudo que o compromisso com eles de manter o anonimato seria firmado e a utilização do memorial era específica da pesquisa, mas tínhamos que ter um termo que firmasse essa parceria. Tivemos uma grata surpresa quando todos os colaboradores autorizaram o uso de seus nomes originais na pesquisa.

Com isso, no segundo momento da pesquisa, no qual todos os colaboradores estavam reunidos, dessa forma, os questionários foram divididos em razão da natureza de suas perguntas em duas modalidades: fechados e abertos. Entregamos os questionários fechados nessa etapa, por neles constarem as informações sócio profissionais dos colaboradores e num segundo encontro os questionários abertos que são mais subjetivos, para saber o que eles pensavam a respeito da EJA, formação continuada, trajetória de vida e a nova proposta do Tempo Formativo Juvenil. Os memoriais autobiográficos foram inseridos no segundo semestre e fizeram parte de um novo encontro com os colaboradores.

Nesse momento foram entregues memoriais com um teor pré-estabelecido para orientar as escritas dos colaboradores. Neles constavam tópicos para os professores escreverem sobre suas narrativas de vida. São eles: O nascer ao florescer da adolescência; Do vida adulta foi assim; Minha vida escolar; Eu e o ser professor...; Como tudo iniciou; A dor e delícia de ser docente da EJA; Os desafios da formação continuada da SME; Trabalhar no coletivo; e o Eu docente agora. Esses dispositivos foram entregues nos encontros com os docentes para serem

escritos durante o processo de pesquisa. Essa forma de proceder se deu em grande parte por já ter um convívio com os docentes na experiência da profissão compartilhada por alguns anos na rede municipal de Catu.

Durante o processo da investigação, mesmo diante de prazos, tempos e espaços curtos e flexíveis, a liberdade de expressão do pensamento foi sempre levada em conta. Os educadores, algumas vezes, mostraram certo anseio com a construção de seus memoriais de vida pessoal e profissional, argumentaram que, como eles estariam participando de uma análise científica, precisavam apresentar um nível de coerência discursiva mais apropriada aos objetivos da pesquisa. Assim, procuramos esclarecer que a investigação tinha a ver também com um processo de autoconhecimento e de reflexão sobre as práticas pedagógicas que já eram uma constância no cotidiano educacional de cada um deles.

3.5 O MEMORIAL COMO DISPOSITIVO DE PESQUISA-FORMAÇÃO

A utilização do memorial na formação de professores tem a função de cumprir o papel formativo que leve à reflexão, a partir das próprias histórias de vida desse sujeito. Esse dispositivo de formação propicia ao educador reflexões da sua postura e do torna-se professor, a partir da sua importância na heurística, hermenêutica, social e afetiva.

O memorial na formação parte da compreensão da heurística, da hermenêutica e do conhecimento de si, num diálogo reflexivo entre a formação continuada e a prática docente. Esse processo impulsionado pela escrita de si autoriza o autor reviver e, conseqüentemente, recriar uma nova versão da sua trajetória de vida, através dos seus registros.

Passegi (2008, p. 120) define o memorial autobiográfico como:

[...] um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSEGI, 2008, p.120)

As escritas de si na formação, tendo o memorial como dispositivo na pesquisa, é um instrumento avaliativo com dimensões extraordinárias que rompe com os modelos clássicos convencionais, largamente utilizados pelas investigações acadêmicas. De acordo com Passeggi (2008, p. 114), “O ato de escrever o memorial a partir de uma injunção institucional e o ritual de defesa pública tencionam, inegavelmente, o processo de escrita.” São esses relatos de momentos significativos de uma vida, através de recortes da memória que o sujeito vai

descrevendo nas suas escritas, que refletem todos os processos pelos quais passaram na sua iniciação da profissão docente, possibilitando mudanças no seu fazer pedagógico, a partir da transformação de si pelas suas próprias palavras, pois o memorial é um instrumento formativo. Passegi (2008, p. 127) ainda mostra que:

O êxito da escrita do memorial se realizaria quando o autor explora o potencial formativo do memorial e se deixa envolver pelo encantamento estético e ético de fazer da vida intelectual e profissional um texto acadêmico como arte autoformadora de si mesmo como profissional. (PASSEGI, 2008, p. 127)

A pesquisa ao utilizar o memorial permitiu aos colaboradores rememorar suas trajetórias na docência, ao mesmo tempo em que narravam, a partir das escritas de si, o seu percurso formativo e a suas práticas pedagógicas, construindo novas habilidades no agir, pensar e na forma de ser do seu fazer docente. Essa escrita compõe um importante papel, pois foi o dispositivo que possibilitou aos colaboradores da investigação o rememorar seu itinerário na profissão de educador, chamando para si o papel principal das suas ações no fazer docente.

Esse recurso do memorial na escrita de si permitiu ao colaborador lembrar os seus percursos e suas singularidades, no momento em que fazia a retrospectiva das suas andanças na profissão, pois essa conexão com o passado vivido estabelece nos docentes um contato maior nas particularidades que vivenciou das práticas docentes. Como bem explica Catani *et al* (2003, p. 42), a escrita do memorial “[...] é sempre uma extensão da pessoa que se revela a si mesmo e aos outros.”

O memorial é validado pela grande relevância que tem na construção das histórias de si, tanto pessoal quanto profissional, pois possibilita a compreensão do torna-se professor com todas as suas subjetividades e historicidades da prática docente, dando um sentido de humanização no fazer pedagógico a partir das suas reflexões. Dessa forma, utilizamos nesta pesquisa os memoriais como dispositivo que viabilizou as mudanças, as contradições, as alegrias, as indecisões e angústias do dia a dia dos professores para referendar o seu desenvolvimento nas práticas pedagógicas e formação continuada.

O contexto em que foram feitos os memoriais desta investigação partiu de um roteiro¹⁶ para orientar a produção e construção das escritas de si dos colaboradores. A utilização dos memoriais permitiu diálogos esclarecedores sobre as características que tem essa forma de

¹⁶ Os roteiros dos memoriais e também dos questionários aplicados com os professores colaboradores encontram-se nos apêndices dessa pesquisa.

pesquisar, para desmistificar possíveis incertezas na elaboração do seu caminhar, seguindo sempre uma concepção de autonomia, liberdade e criatividade nos seus relatos de vida.

Portanto, as narrativas de vida produzidas pelos colaboradores, favoreceram conhecer e refletir sobre o tornar-se e o fazer-se educador, mostrando todas as particularidades que envolvem a sua formação continuada e suas práticas docentes, dando mais vida à construção formativa dos questionários abertos e fechados e aos memoriais autobiográficos, tendo em vista que estes são dispositivos que permitem aos professores reviver suas ações docentes para reavaliar o seus saberes e fazeres pedagógicos.

3.6 PERSPECTIVA DE ORGANIZAÇÃO E DE INTERPRETAÇÃO DAS INFORMAÇÕES

Os docentes têm saberes que são incorporados no seu cotidiano pelos saberes pessoais, a partir do conhecimento de si na trajetória escolar; saberes pedagógicos, que acontecem na sua construção formativa inicial e continuada; e os saberes que vêm dos livros e das informações usados no cotidiano da profissão. Mesmo com todos esses, não podemos deixar de falar dos saberes experienciais que têm origem na “prática cotidiana dos professores em confronto com as condições da profissão. Isso significa que eles residem[...] nas certezas subjetivas [...] nas relações com os pares” (TARDIF 2011, p. 52). Os saberes experienciais precisam estar integrados com as narrativas de vidas dos docentes.

Tudo aquilo que o professor viveu no seu percurso formativo tem um dinamismo para relação de conhecimento e aceitação de si e angústias que estão presentes na interação entre os pares. E narrar as suas vivências, como fizeram os professores, é contar histórias experienciais, a verdade de quem realmente vivenciou, entrelaçados nos vários contextos, a partir das suas histórias.

As narrativas que utilizamos na pesquisa fizeram parte das escritas dos memoriais autobiográficos, em específico da vivência pessoal e profissional dos colaboradores, numa perspectiva de aproximar a prática cotidiana com o processo formativo na análise do envolvimento das escritas das narrativas, para responder aos objetivos centrais: Compreensão, por meio das narrativas autobiográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil; e a reflexão e compreensão, coletivamente, sobre as contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional, pois o processo formativo possibilita uma maneira de sentir-me pertencente desse processo de

investigação, formação e auto formação dos atores envolvidos. Com isso, comungo com Souza (2006c, p.67) quando diz que:

Neste momento compreendo ser pertinente ampliar o sentido de que a formação do professor deve passar pela reflexão sobre seu saber e seu saber fazer, assim como sobre essa nova aprendizagem e sua utilização. Teorias, práticas e experiências escolares passadas são contempladas como objeto de estudo e reflexão, pois elas são indissociáveis, de modo que a mudança de uma delas implica o repensar e o mudar de outra. (SOUZA, 2006c, p. 67)

Os memoriais apresentam descrições e reflexões dos percursos dos docentes, mas com um enfoque da pesquisadora, sobre a trajetória do estudo, a partir da fala dos colaboradores. Entendemos que os memoriais possibilitaram uma intertextualidade entre as escritas dos docentes e as práticas experienciais narradas por eles.

As narrativas dos memoriais autobiográficos, escritos pelos professores na pesquisa de investigação-formação, representado a partir do *corpus* da pesquisa, por considerar a subjetividade das referidas fontes, nos levou a análise interpretativa-compreensiva dos percursos formativos desses colaboradores. A partir da abordagem que utilizamos nas análises dessa pesquisa, entre os questionários e os memoriais, percebemos que eles se entrelaçaram, nos permitindo investigar os processos subjetivos das histórias de vida que são únicas para cada sujeito. (SOUZA, 2006c, p.78)

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

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

Os diálogos travados no processo de entrevista abriram várias possibilidades de sentido, porque o modo de pensar era diverso nesse grupo, as formações eram diferentes, a compreensão sobre os assuntos e essas distinções biográficas da vida que fomentaram as entrevistas, a partir dessa doação de experiências de vida e trajetórias das biografias ligadas a pesquisa através da formação continuada que fizeram na Secretaria Municipal. Sobre essas questões tivemos como base os princípios epistemológicos e metodológicos da pesquisa (auto)biográfica, que destacamos como fundamento norteador, a abordagem qualitativa de pesquisa e o vínculo no biográfico e narrativo como uma das formas de reflexão, empoderamento, centrando na reconstrução da identidade, a partir da trajetória e percurso da partilha das experiências de si narradas no processo de pesquisa e formação.

A análise compreensiva-interpretativa experienciada nessa pesquisa procura mostrar a relação entre o objeto e as práticas de formação continuada dos colaboradores para a interpretação das suas experiências de vida. O processo de investigação-formação partiu das leituras das narrativas de si e toda a sua singularidade contidas nas histórias de vida e das experiências vivenciadas pelos colaboradores ao longo de suas vidas. Narrativas individuais construídas em vários momentos na coletividade. Essas relações dialógicas eram motivadas pela reciprocidade, pois a aproximação que os professores tinham por todos atuarem na mesma turma do TFJ contribuiu no momentos de análise.

A pesquisa foi organizada com base nos três tempos que Souza utilizou:

- Tempo I: Pré-análise / leitura cruzada;
- Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas;
- Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus.

No Tempo I da pré-análise traçamos o perfil biográfico de cada colaborador, a partir dos questionários fechados, depois esse momento organizamos a *leitura cruzada*¹⁷ dos questionários abertos, a partir dos memoriais autobiográficos para o cruzamentos das perguntas e respostas. Esse momento mostrou-se significativo e reflexivo, pois nos levou a compreender a estruturação da pesquisa através da singularidade e particularidade de cada professor para a pluralidade do grupo pesquisado. Para perceber melhor esse contexto trouxemos uma tabela

¹⁷ Aqui entendida como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto das narrativas para sucessivas leituras. (SOUZA, 2006a, p.80)

que mostra como esse atrelamento foi feito entre os questionários fechados e abertos e os memoriais autobiográficos dos colaboradores foram importantes na formatação dessa pesquisa:

Tabela 3: Atrelamento entre os questionários e os memoriais

Triangulação entre os questionários e os memoriais	
<p>4.1. A compreensão da EJA pelo professor do TFJ</p> <p>1. Para você o que é a Educação de Jovens e Adultos? 4. Qual a importância de se trabalhar formação continuada de professores da EJA? A dor e delícia de ser docente da EJA</p>	<p>4.2. Formação Continuada o DEVIR na docência da EJA</p> <p>2. O que você entende por Formação Continuada? 3. O que você acha dessa formação continuada para se atuar na modalidade da EJA especificamente para o Tempo Formativo Juvenil? 5. Essa formação que a prefeitura vem oferecendo possibilita a reflexão/ação em relação ao trabalho que você vem aplicando na sala de aula? 6. Até o momento essa formação continuada proporciona a você uma ação formativa que possibilita uma qualidade maior para o ensino? 9. A Formação continuada possibilita a reflexão/ação em relação a sua atuação profissional? Dê exemplo. 16. Qual o impacto da formação continuada que você vem participando para o Tempo Formativo Juvenil da EJA para a qualidade do ensino dos seus discentes? 18. Para você a formação continuada que a Secretaria de Educação do município de Catu vem propondo está contribuindo na qualidade do ensino desses jovens? Os desafios da formação continuada da SMEC</p>
<p>4.3. Trajetória pessoal e profissional dos educadores das disciplinas que compõem o tempo formativo juvenil</p> <p>Do nascer ao florescer da adolescência Minha vida escolar A vida adulta foi assim Eu e o ser professor... como tudo iniciou 7. A sua trajetória de vida e as memórias que você carrega são validadas durante esse processo de formação continuada? 8. Para você qual a importância de um entrelaçamento entre a sua história de vida (memórias e trajetórias) e a sua formação continuada?</p>	<p>4.4. A prática pedagógica e os saberes necessários para o aprendizado dos discentes</p> <p>12. De que forma essa nova proposta da Secretaria de Educação de Catu contribuiu na prática em sala de aula e na sua formação continuada? 13. Que momento você percebeu a influência dessa nova proposta na sua formação profissional e a dos colegas? 14. Como essa nova proposta ajudou-o a construir uma nova prática pedagógica na docência?</p>
<p>4.2. A resignificação do torna-se professor a partir das narrativas de si</p> <p>10. O curso tem oportunizado experiências que mudem a prática de ensino que possibilite uma qualidade maior no aprendizado dos discentes? Dê exemplo. 11. Por meio das experiências vividas e do autoconhecimento, que tipo de professor você se tornou a partir dessa formação continuada? 15. Fazendo uma retrospectiva no seu caminhar, o que você percebeu de mais significativo com essa nova proposta da EJA de trabalhar com o juvenil na Educação de Catu? 17. Que desafios, ranços e avanços essa formação vem mobilizando na sua prática docente nas turmas Juvenis? Trabalhar no coletivo O eu docente agora</p>	

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2015.

No Tempo II da Leitura temática, articulamos as leituras feitas com base nos atrelamentos que fizemos com a triangulação dos questionários e memoriais, permitindo o nosso adentrar na interpretação das narrativas dos professores colaboradores. Para Souza (2006, p. 81):

A leitura analítica e a interpretação temática têm o objetivo de reconstituir coerentemente o conjunto das narrativas, no que se refere à representação e agrupamento, através das unidades temáticas de análise, percebendo as sutilezas, o indizível, as subjetividades, as diferenças e as regularidades históricas que comportam e contêm as fonte. (SOUZA, 2006, p. 81)

Sendo assim, essas leituras tornam-se de uma importância muito grande, por nos permitir perceber toda a complexibilidade, a subjetividade e a particularidade das histórias narradas nos revelando e desvelando as lembranças vividas, a partir da hermenêutica e da fenomenologia, pois permite a compreensão das experiências vivenciadas na trajetória dos sujeitos pesquisados.

No Tempo III da Leitura interpretativo-compreensiva do corpus, partiu dos agrupamentos feitos entre os questionários e os memoriais que geraram enunciados para análises do coletivo e sua totalidade. Esse processo passou por leituras e releituras para perceber o que de significativo os professores estavam construindo no percurso formativo e identificar se essas perguntas que faço: Por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil? Quais as contribuições desses processos formativos para a atuação profissional dos docentes? Seriam respondidas e se esses objetivos centrais: Compreender, por meio de narrativas autobiográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil; Refletir e compreender, coletivamente, sobre as contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional, traçados no início da pesquisa, seriam respondidos.

Esses três tempos dialogam entre si e respondem de forma mútua as questões que foram levantadas durante a pesquisa, de uma maneira que nos leva a compreender a sistematização das narrativas de si e suas construções formativas na investigação-formação que trato nessa pesquisa.

O conhecimento de si, a partir das memórias vividas, nos permitiu compreender as construções que esses sujeitos realizam no seu percurso formativo, pois as lembranças e experiências vividas, além de relembrar momentos importantes da trajetória, também constroem e reconstroem o que foi internalizado durante seu processo de formação.

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

4 SABERES PARA A DOCÊNCIA NA EJA POR MEIO DE PROCESSOS FORMATIVOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: TRAJETÓRIAS, MEMÓRIAS, SENTIDOS

Memorial [...] como um gênero acadêmico autobiográfico, por meio do qual o autor se (auto)avalia e tece reflexões críticas sobre seu percurso intelectual e profissional, em função de uma demanda institucional. O interesse de sua narrativa é clarificar experiências significativas para a sua formação e situar seus projetos atuais e futuros no processo de inserção acadêmica e ascensão profissional. (PASSEGGI, 2008, p.120).

Nesta pesquisa, a abordagem está baseada no estudo da formação continuada de professores da EJA em escolas do município de Catu-BA, para conhecer e compreender por quais processos formativos passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil e quais as contribuições desses processos formativos para a atuação profissional dos docentes, a partir do educacional de formação centrado numa nova proposta da Secretaria Municipal de Educação de Catu para a Educação de Jovens e Adultos que atuam no juvenil. Faz-se necessário refletir ainda qual o tipo de formação continuada é essa que a SMEC vem proporcionando para melhorar a atuação desses docentes.

A grande importância da pesquisa das histórias de si na formação docente favorece efeitos relevantes no percurso formativo. Elas trazem à tona o quanto é significativo para o sujeito ter consciência da sua própria formação e as relações que tecem essas histórias pessoais e profissionais para as reflexões acerca das narrativas (auto) biográficas, que vão tornando clara a capacidade de as pessoas orientarem as escolhas que vão fazendo na trajetória de vida.

Esse estudo, como dissemos, apoia-se nas interpretações dos questionários e de oito memoriais de histórias de vida de professores em formação continuada, que trabalham em uma nova proposta com do juvenil na EJA. As pesquisas que têm a abordagem qualitativa, a partir dos memoriais autobiográficos, nos permitem entender os dispositivos de construção formativa, suas particularidades e conhecimento de si na composição desses professores. Essa é a tarefa a que nos colocamos nesta parte da dissertação.

4.1 TRAJETÓRIA PESSOAL E PROFISSIONAL DOS EDUCADORES DAS DISCIPLINAS QUE COMPÕEM O TEMPO FORMATIVO JUVENIL

A partir dos questionários e dos memoriais feitos no decorrer do ano de 2015, percebemos que todo professor tem uma história para narrar e muitas dessas histórias fazem parte das vivências e trajetórias que compõem a sua jornada. E se torna inviável ser insensível a tudo que esse docente em formação permanente passa ou sente, principalmente porque ele

tem sonhos, necessidades e desejos que mobilizaram toda sua vida pessoal e a profissional. Josso (2011, p. 40) mostra como a nossa infância influencia na nossa trajetória de vida:

Os contos e as histórias da nossa infância são os primeiros elementos de uma aprendizagem que sinalizam que ser humana é também criar as histórias que simbolizam a nossa compreensão das coisas da vida. As expectativas de que falam as recordações-referências constitutivas das narrativas de formação, contam não o que a vida lhes ensinou, mas o que se aprendeu experiencialmente nas circunstâncias da vida. (JOSSO, 2011, p. 40)

Essas experiências vividas no percurso de ser humano, juntamente com o conhecimento de si, a partir da abordagem biográfica instituem nos sujeitos uma relação entre os processos formativos com as construções que fizeram ao longo da vida. Esse olhar para Josso (2011, p. 247) é:

Um olhar que se detém, pela primeira vez, e talvez, pela última, com essa amplitude, sobre o tempo de vida de cada um, acompanhado de uma escuta e de uma partilha atentas ao que se diz sobre a formação de cada ser, considerando-se o conhecimento de si, do seu processo de formação, dos seus processos de aprendizagem e do seu conhecimento. (JOSSO, 2011, p. 247)

Com esse olhar e essa escuta sobre o tempo de vida e suas recordações, as professoras P1, P2 e P3, a partir de seus memoriais autobiográficos, narraram sobre a sua infância até adolescência e as marcas que foram deixadas em suas lembranças. Para a P2, seu nascimento foi um grande momento para família:

Acredito que o meu nascimento foi uma grande alegria para toda a família. Nasci de parto normal, em casa, realizado por uma parteira chamada Lucíola, e apelidada de Cecé, a qual eu chamava de mãe Cecé. Tive uma infância normal, sem maiores problemas, sempre alegre e extrovertida. Nasci em uma família estruturada tanto financeira como emocionalmente. Passei por todas as etapas que uma criança poderia e pode passar: brincadeiras, viagens, amizades, brinquedos e tudo mais. Na fase da adolescência passei a ter alguns problemas de saúde. Na verdade, desde a infância, sofria de asma alérgica, e uma alergia muito aflorada a picadas de insetos, a qual foi tratada de uma forma minuciosa e dedicada tanto pelos meus pais, quanto aos profissionais ao qual fui indicada. Aos 16 anos, fiquei hipertensa por consequência do excesso de peso. Mesmo assim, não julgo uma adolescência ruim, fui muito feliz, apesar de muitos obstáculos e restrições por conta do problema de saúde. Não fui uma adolescente de namorar muito, mesmo porque me sentia um pouco retraída, talvez envergonhada pelo excesso de peso. Esse problema me acompanhou por muito tempo. (Professora de Artes)

P1 se lembra dessa trajetória como um marco, com muita alegria, sofrimento, mas recheadas de prazeres com os laços criados e a mobilidade nesse ciclo constante.

No dia 18 de agosto na cidade de Barra Mansa-RS, nasce a mais bela flor da família Ramos. Ana Paula, nome que recebeu para contagiar a todos que o rodeia. Aos três anos foi à escola e aos seis anos foi alfabetizada. Sempre sonhou desde de pequena em ser médica, mas o destino a premiou com a dor e a delícia de ser educadora. Aos dez anos seus pais voltaram para a terra natal (Bahia). Foi um momento muito difícil onde laços de amizades foram corrompidos. Iniciou-se um novo ciclo cheio de certezas e incertezas. Com seu sorriso contagiante e sua meiguice, fez muitas amizades em que se perduram até hoje. Momentos bons com os amigos foram na adolescência, mitos e verdades pairavam no ar; aos treze anos, aconteceu o momento mais esperado: o primeiro beijo. Daí em diante tudo era alegria, explosão de emoções não paravam mais. Namorei muito, beijei muito, mas com muita responsabilidade. Tempos bons como estes não voltam mais. Aprendi que nessa vida temos que ser sábio o suficiente para aproveitar cada minuto e segundo como se fosse um milagre. (Professora de Matemática)

Com P4, a adolescência não foi vivida por ter muitas responsabilidades:

Criança feliz, muito amada por meus pais, tive apenas infância, pois a adolescência não fez parte da minha trajetória. A idade chegou, mas as brincadeiras, os divertimentos, os estudos e o prazer do ser eu não permitir que a fase adolescência adentrasse a minha vida. (Professora de Ciências).

P3 lembra muito pouco da infância, pois enfrentou muitas dificuldades para ir à escola:

Lembro pouco da minha infância. Só sei que tive dificuldades para estudar, pois a escola era muito distante de casa e na minha adolescência estava no ginásio, época muito boa de descobertas na escola. (Professora de Inglês)

São essas memórias guardadas, de momentos vividos que ajudam a alicerçar e a construir conhecimentos que potencializam a ação crítico-reflexiva na formação continuada. O percurso formativo, a partir do trabalho com histórias de vida ou memoriais, representa como um processo de conhecimento de si, dos outros e do cotidiano vai perpassando as reflexões apresentadas pelos sujeitos. Para Josso (2011, p. 247), “[...] a formação tem lugar quando a pesquisa enriquece o olhar de descobertas sobre si mesmo, de novas perspectivas, de tomadas de consciência sobre temáticas criadoras ou de dialéticas [...]”. Com isso, a investigação-formação grifa a relevância da abordagem compreensiva e das experiências de vida que esses sujeitos constroem na sua trajetória.

Nos memoriais, percebi como vai se definindo o desejo de tornar-se professor e como a construção dos saberes vai tomando dimensões heurísticas de acordo com a vivência de cada professor, evidenciando desafios que surgem na trajetória dos sujeitos.

A professora P2 relata:

A minha fase escolar foi muito divertida e proveitosa. Tinha nos professores a imagem dos meus pais, aos quais mereciam o maior e melhor respeito. Sempre gostei de estudar, fiz o primário e ginásio em rede pública, a qual valorizava muito. O segundo grau também em rede pública (Secretariado) sonhava falar vários idiomas e viajar muito. Foi onde percebi que deveria fazer magistério, achava linda profissão, decidi fazer o curso, esse, em rede particular. Foi um dos melhores períodos escolares. Conheci pessoas incríveis, as quais tenho contato até hoje, e isso é muito grandioso. Era uma aluna dedicada, mas gostava muito de brincar, me divertir, conversar, isso me atrapalhou um pouco, mas não chegou a me prejudicar. Aos 18 anos concluí o “Secretariado” e depois fiz o magistério. Os dons artísticos foram sempre aflorados, sempre gostei de desenhar, escrever, pintar, dançar, tudo que se referia à arte me interessava. Queria muito ter feito o desenho arquitetônico, mas não foi possível. Aos 38 anos, passei no vestibular para cursar designer de interiores, onde me realizei, e hoje leciono como professora de arte e me encontro perfeitamente como profissional. (Professora de Artes)

Já para a professora P5, evidencia que foi na fase escolar que adquiriu referências iniciais para a profissão:

Minhas primeiras letras aprendi no Colégio Pio X na cidade de Aracajú, e logo fui transferida para um colégio religioso. Foi no Colégio Salesiano que passei quase toda a minha vida escolar, da Pré-escola até o 2º ano do 2º grau. Foi uma ótima experiência, onde adquirir toda a minha base educacional, o que me ajudou a minha vida profissional. A melhor experiência, no entanto, foi na Universidade, pois foi um novo universo, uma transição do ensino particular para o público. (Professora de Língua Portuguesa)

Na narrativa da professora P1, percebemos a perseverança em ultrapassar as barreiras que as pessoas de situação socioeconômica desprivilegiada enfrentam na sua vida. Ela narra a importância da educação para mudança de vida:

Com amor e dedicação iniciei a minha vida escolar com 03 anos de idade. Com muita dificuldade, estudei em escola particular (meu pai pedreiro e minha mãe doméstica), através de bolsas; às vezes, ia para a escola com fome, a pé, raramente tinha dinheiro para pagar condução. Através de sua dedicação e perseverança, concluí o ensino médio e mais uma vez meu pai lutou bravamente para conseguir uma bolsa para que eu pudesse ingressar e concluir o ensino superior. Venho de uma família simples de oito irmãos, onde todos, com muito

sacrifício, concluíram o ensino superior. E recordo com lágrimas nos olhos os sacrifícios enfrentados e a sábia palavra de meu pai: - 'Filhos, eu não tenho dinheiro e o que estiver ao meu alcance para vocês obterem conhecimento, irei fazer'. Lembro-me o meu pai sentado no sofá com olhos marejados de lágrimas nos dizendo: - 'Nessa vida vocês não podem ter nada, mas o conhecimento é tudo e ninguém tira de vocês'. Hoje reconheço as sábias palavras de meu pai e luto bravamente pela melhoria da educação, onde os jovens tenham o senso crítico e reflexivo. (Professora de Matemática)

Através dessas memórias podemos compreender como a formação ao longo da vida produz mudanças na vida desses professores. Podemos também refletir como a narrativa de vida amplia a consciência das relações que os docentes têm com o meio social e levando-os a mudar, muitas vezes, a direção do entendimento que esses têm do mundo, das pessoas. Escrever sobre esse processo formativo não é tarefa tão fácil, como diz Passeggi (2008, p. 36):

Escrever sobre o processo de formação parece, aos olhos de quem jamais o fez, uma tarefa fácil. Mas fixar na escrita o que se tenta pegar no ar, o que foge e escapa a cada tentativa é um trabalho ao mesmo tempo laborioso, sedutor e consideravelmente formador. (PASSEGGI, 2008, p. 36)

Nas escritas dos seus memoriais autobiográficos, os professores falam da vida adulta, das dificuldades e complexibilidades que ela impõe e das contribuições deste percurso para o seu próprio crescimento. Para P2, a dedicação ao seu meio familiar foi o mais positivo na sua vida, mesmo vindo a perder seus pais e ter complicações na gravidez:

A minha fase adulta foi de grande luta, descoberta, confiança, perdas e fé. Sempre fui uma pessoa responsável, amiga, sensível, sincera e companheira. Aos 17 anos me mudei da minha terra natal, onde obtive grandes consequências dessa troca de cidade. A saudade dos amigos era grande. Hoje sou apaixonada pela cidade que moro, mas não esqueço minhas raízes. Filha de Catu, cidadã Catuense e Alagoense de coração. Passei a fase adulta dedicada a minha família, 3 irmãs que amo e aos meus pais aos quais já perdi. Foi a pior fase da minha vida. Fiquei noiva aos 20 anos e tive a minha filha aos 30, a melhor coisa que me aconteceu. Foi uma gravidez complicadíssima por conta da hipertensão e da asma, mas superei. Hoje, considero-me uma pessoa realizada e feliz. A falsidade é uma das coisas que mais me incomoda no ser humano. Por pensar dessa forma, procuro ser alguém leal e verdadeira, tendo DEUS como o alvo mais importante da minha vida, pois sem Ele não seria quem sou. (Professora de Artes)

A professora P6 não acreditava que a fase da infância e adolescência tivesse passado tão rápida e relata os transtornos causados pela complexidade da contemporaneidade e a demanda

de informações e desestruturas nas relações pessoais e que, mesmo assim, não a deixaram desistir de continuar sua trajetória.

A vida adulta chegou? Tomei um susto quando a vida adulta chegou com tantas responsabilidades e cobranças. Passei a perceber que o mundo é injusto e que nem todas as pessoas eram honestas e boas. Mas, mesmo assim, tento de todas as formas que a complexidade da vida adulta não estrague a minha vida e que a rotina de dias cheios de papéis inúteis, computadores, celulares, notícias deprimentes, contas, fofocas e a necessidade de atribuir um valor monetário a tudo que existe, de forma nenhuma deprimam a minha vida. (Professora de Educação Física)

Com P1, a busca por dias melhores vem da sua persistência em conquistar uma qualidade de vida melhor, e sempre agradecendo o apoio da família que esteve presente o tempo todo na sua trajetória:

A minha vida adulta é marcada com muita perseverança e determinação. Desde quando terminei o ensino médio, venho lutando para alcançar uma vida melhor. Fiz vários cursos na área da educação, trabalhei em escola particular, e hoje trabalho na rede municipal. Agradeço a Deus por ter saúde e ser agraciada pela minha família, onde encontro forças para seguir em frente. (Professora de Matemática).

A professora P4 narra, com sua forma direta e determinada, suas percepções sobre momento da vida adulta no tornar-se professora.

Minha vida adulta determina a vida por leitura e conhecimento, envolve-me com projetos, lutas onde minha filosofia era fazer. Alguns atropelos que ao levantar sentia-me mais forte e segura, independente dos arranhões. (Professora de Ciências)

Essas leituras fizeram com que as particularidades de cada colaborador fossem sendo desvendadas e desveladas através das lembranças de suas vivências. Reconhecer as lutas diárias e conquistas realizadas geram significados no que foi feito na travessia de uma vida, favorecendo aos professores o reconhecimento das construções elaboradas no seu percurso pessoal e profissional e no seu processo formativo. Dessa forma, esse conhecimento gerado específico da profissão docente na formação tem compromisso e responsabilidade com seus pares, como escreveu Imbernóm (2011, p. 30):

A profissão docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um compromisso ético e moral e a necessidade de dividir a responsabilidade com outros agentes sociais, já que exerce influência sobre outros seres humanos e, portanto, não pode nem deve ser uma profissão meramente técnica de ‘especialistas infalíveis’ que transmitem unicamente conhecimentos acadêmicos. (IMBERNÓM, 2011, p. 30)

Esse contexto formativo cria perspectivas de reflexões, elos, ações pedagógicas e os colaboradores não passam indiferentes, mesmo os que passaram por muitas adversidades. É no tornar-se professor que os desejos se manifestam. A esse respeito, afirma P2:

Sempre tive vontade de ser professora, mas o incentivo maior foi dos meus pais por ser uma profissão com muitas possibilidades de atuação. Durante o curso, fui percebendo que o amor pela profissão já existia em mim. Ao me formar, engajei-me logo na área, e percebi que o papel do professor era bem maior do que pensava. Hoje, a necessidade de ampliar horizontes na vida de jovens e adultos com a minha colaboração é de suma importância em minha vida. (Professora de Artes).

A descoberta de P5 em ser professora veio ainda na adolescência, nos momentos de partilhas com seus colegas de profissão, no desprendimento de ensinar no pré-vestibular:

Descobri a minha vontade de ser professora ainda criança, e se fortaleceu no 2º grau, no curso pré-vestibular ao ensinar a matéria a um colega de classe. Pela primeira vez, senti prazer ao ver alguém aprender algo explicado por mim. Foi, nesse momento, que tive a certeza de que profissão seguir. Comecei ministrando aulas de reforço nas horas em que não estava estudando. Só depois de graduada, tive minha primeira turma, até vir morar em Catu e trabalhar na prefeitura desta cidade. (Professora de Língua Portuguesa)

O sonho de P1 desde a adolescência era ter nível superior, mas as dificuldades financeiras eram muitas. Começou a dar reforço na escola e com isso as portas se abriram e a oportunidade de torna-se professora da educação infantil se apresentou:

Desde quando iniciei o ensino fundamental, tinha um sonho de ingressar no ensino superior e cursar medicina. Mas, devido às condições financeiras, conclui o ensino médio com muito sacrifício e não tive condições de fazer o vestibular e iniciei o curso de contabilidade. Trabalho, na época, estava difícil e resolvi dar reforço escolar em casa, até que apareceu uma oportunidade para trabalhar com educação infantil em uma escola particular. Foi amor à primeira vista! Eu estava adorando aquele universo infantil; depois de três anos, abriu-se uma janela e comecei a trabalhar na rede pública e foi para mim uma experiência única, mas sabia que meu conhecimento não era o suficiente e participei de um curso de formação “O Salto para o Futuro”. Daí em diante, foi uma paixão irradiante e surgiu a necessidade de trabalhar com os adolescentes

e comecei a me aperfeiçoar e concluir o ensino superior em Matemática. Hoje, com uma nova visão, vejo a dificuldade em aprendizagem de alguns de meus educandos e novamente a ânsia em aprender mais. Estou concluindo a especialização em Psicopedagogia. (Professora de Matemática)

A professora P8 começou sua experiência na condição de docente ainda muito nova, quando era estudante do segundo segmento do ensino fundamental.

Ainda no fundamental II, foi quando houve a necessidade de professor na própria escola onde eu estudava, sendo turno oposto. Então aos 17 anos, ainda menor de idade, comecei a lecionar na 2ª série, sem experiência alguma, com a ajuda da mãe de Vânia (Vice Diretora) que era a diretora. Segundo elas dei conta do recado. Era uma escola do Estado, não tinha nem coordenador e trabalhávamos por conta própria. (Professora de História).

A trajetória de vida a partir dos memoriais (auto)biográficos mostraram o que os docentes carregam nas suas lembranças para validar seu processo no decorrer da sua formação continuada. Segundo Tardif (2011, p. 159):

[...]o processo de formação visa aqui o ‘desenvolvimento’ de uma forma humana de vida que tem em si mesmo sua própria finalidade, noção que engloba, a um só tempo, os fins [...] sociais e individuais do ser humano. (TARDIF, 2011, p. 159)

Para P6, professora de educação física, essa validação ocorreu em parte na formação continuada que participou na rede municipal de educação de Catu, pois faltou esse olhar no seu percurso:

Eu acho que sim. Mas em nenhum momento durante esse processo de formação continuada a validação da nossa trajetória de vida e nem as nossas memórias aconteceram. (Professora de Educação Física)

A professora de língua portuguesa, P5, acredita que sua experiência, na época de estudante, ajudou muito mais sua trajetória:

[...] *Sim. Minha experiência enquanto estudante me ajuda bastante, principalmente na relação professor-aluno.*

P1, professora de matemática, na sua narrativa, fala de bagagens adquiridas ao longo da vida que melhoraram suas práticas

[...] *Sim. A bagagem que nós adquirimos ao longo dos anos é ela que nos move para melhorar a educação.*

Para os professores é importante um entrelaçar entre a sua história de vida (memórias e trajetórias) e a sua formação continuada como fator preponderante, principalmente no que se refere ao educando. Para P2, o colocar-se no lugar do outro tem uma importância ímpar:

[...] *Me coloco de forma cuidadosa no lugar de alguns alunos, onde revejo e manejo algumas aulas por conta dessas memórias vividas.* (Professora de Artes).

P6 acredita que esse conhecimento de si e essa construção feita no decorrer das suas experiências de vida tem muita relevância:

Muito importante, pois não há construção de conhecimento ignorando a nossa história de vida. No entanto aplicada de forma correta. (Professora de Educação Física).

Conforme P3, esse entrelaçar entre memórias e trajetória

“[...] é muito importante na minha história de vida porque há um relacionamento entre ambos” (Professora de Inglês).

O que se percebe nas leituras dos memoriais é a forma como esses sujeitos tomam consciência de si, do outro e do meio. Os docentes narram, abertamente, quando se trata da sua própria história, aflorando as dimensões mais profundas do ser que habita na memória de cada um. Pensar na sua formação e na sua história de vida através dos fragmentos lembrados possibilita uma nova construção no que ainda vem na sua formação ao longo da vida.

4.2 A COMPREENSÃO DA EJA PELO PROFESSOR DO TFJ

A educação é também um ato coletivo e solidário e nunca se dá isoladamente. "Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1987, p. 13)

Quando se perguntou a esses colaboradores: O que é a Educação de Jovens e Adultos? Percebemos que eles tinham uma resposta do senso comum e já articulada automaticamente. P2 foi muito clara quando disse:

É uma parte da educação que dá oportunidade a jovens e adultos a conseguir uma formação de escolaridade que não foi almejada no período adequado assim assegurando os seus direitos estudantis. (Professora de Artes)

Para P6, a EJA oferece chances para concluir os estudos:

É uma modalidade de ensino que oferece uma chance melhor para pessoas que por algum motivo não terminaram os estudos. (Professora de Educação Física)

P7, fala da garantia e permanência que esses sujeitos têm nessa modalidade:

É uma parte da educação que garante a jovens e adultos o direito à formação na especificidade em seu tempo e assegura a permanência e a continuidade dos estudos. (Professor de Geografia)

Se pensarmos que um dos aspectos primordiais da formação continuada de professores da Educação de Jovens e Adultos é a percepção da diversidade tão inerente nessa modalidade e as alterações das práticas pedagógicas vivenciadas, então essas práticas precisam ser revistas o tempo todo, para que não terminem emitindo juízos que neguem o sentido educativo e reforcem o que já vem tão cristalizado na sociedade. Os educadores que são desmotivados e inaptos na sua trajetória profissional e atuam com turmas que tem educandos, sem vontade e interesse para mudar sua realidade, precisam ter uma formação continuada diferenciada para modificar o que vem se percebendo no cotidiano dessas escolas.

A formação continuada tem perspectivas de favorecer uma compreensão maior do crescimento profissional no sentido de promover uma autonomia na prática dos saberes habilidades e competências necessárias ao fazer pedagógico. A valorização desses paradigmas no processo de formação continuada que viabilizem uma preparação reflexiva desses docentes tem que ser o fator fundamental para concretização do tornar-se um professor protagonista de mudanças significativas. Imbernóm (2011, p. 41) diz que “na formação do profissional da educação é mais importante centrar a atenção em como os professores elaboram a informação pedagógica de que dispõem e os dados que observam nas situações da docência[...]” Para ele:

Trata-se de formar um professor como um profissional prático-reflexivo que defronta com situações de incertezas, contextualizadas e únicas, que recorre à investigação como uma forma de decidir e de intervir praticamente em tais situações, que faz emergir novos discursos teóricos e concepções alternativas de formação.” (IMBERNÓM, 2011, p.40)

O desafio maior nas classes da Educação de Jovens e Adultos, principalmente nas turmas do TFJ, é, com toda certeza, as particularidades e singularidades que são frequentes na prática pedagógica de qualquer docente, porque os sujeitos juvenis nas turmas da EJA se encontram nessa modalidade de ensino com muita força. Com isso, a formação contínua tem que ser baseada como diz Tardif (2011, p. 240) em “reconhecer que os professores de profissão são sujeitos do conhecimento é reconhecer, ao mesmo tempo, que deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua própria formação[...].”

Nesse sentido, perguntamos aos docentes colaboradores: Qual a importância de se trabalhar formação continuada de professores da EJA? A professora P2 diz que:

A visão do professor, (Aquele comprometido) passa a mudar, pois a realidade nos transmite um despertar para adquirirmos novas ferramentas de trabalho. (Professora de Artes)

Na sua tranquilidade na forma de falar e agir P2 fala da competência em que cada professor se encontra:

É importante, pois cada educador deve ter consciência do nível de competência em que se encontra, realizando uma auto avaliação que irá resultar em uma grande evolução na sua função como educador. (Professora de Educação Física)

Na concepção de P1, professora de Matemática, a formação continuada tem o seguinte papel:

Qualificar o trabalho do docente, buscando os melhores níveis de aprendizado, solicitando reflexões constantes diante as transformações ocorridas e da demanda educativa e da realidade presente.

O que precisa ser entendido aqui é que a presença da juventude na Educação de Jovens e Adultos exige não só do educador um olhar diferenciado, como das secretarias e instituições escolares um atendimento que permita não só o acesso como a permanência nesses espaços educacionais, em virtude de eles exercerem os seus direitos à educação, buscando uma Educação qualificada.

Pelo fato de o espaço de formação ter um propósito de libertação do outro e das angústias que o aprisionam na profissão docente, principalmente por esses serem os sujeitos responsáveis da prática pedagógica vivenciadas no meio escolar e que os fazem sofrer ao invés de sentir

prazer, quando falamos desse amódio¹⁸ da dor e delícia de ser docente da EJA, os educadores do Tempo Formativo Juvenil se desvelam e mostram como as dificuldades são grandes, quando P6 fala que:

Lecionar na educação com os alunos do TFJ não tem delícias, só tem dores, pois é doloroso querer ensinar a quem não tem o menor interesse em aprender. Eles acham que já sabem tudo e não tem mais nada o que aprender. Ir à escola é uma diversão para eles. Na qual disciplina e respeito são ultrapassados e sem necessidades. (Professora de Educação Física)

É possível identificar nos memoriais que as situações descritas na sua maioria retratam um sofrimento subjetivo vivido por cada uma dessas docentes. Desta forma, P5 relata que esses desafios são causados pela falta de interesse, quando diz que:

O maior desafio como docente da EJA é a falta de interesse dos alunos e falta de respeito dos discentes para com os seus colegas e professores. Tentamos de todas as formas atrair o interesse dos alunos em sala de aula, e quando conseguimos é uma grande vitória. Sinto-me às vezes desmotivada para trabalhar com os adolescentes, mas a vontade que eles obtenham o melhor resultado possível, e com isso tornar-se adultos capazes de seguir qualquer caminho. O prazer de estar em sala de aula, planejar e pesquisar coisas novas é que me dá força para continuar neste segmento com os adolescentes. (Professora de Língua Portuguesa)

Com P1 há uma diferença nesse contexto. Ela mostra que pode ser transformado o que se apresenta como impossível em algo que contribua com outro, a partir das colaborações entre os parceiros:

Adoro o que faço e a vontade de aprender e aprender me fascina. Sei que a minha caminhada é árdua, mas sei que nessa vida nada é por acaso. A cada dia tento melhorar a minha prática pedagógica, pois trabalhar com a turma do TFJ é muito prazeroso, mas requer dinamismo e dedicação. Encontramos alunos que precisa de um olhar diferenciado e ajuda de outros profissionais, eu enquanto educadora faço o impossível ser possível. A dor e a delícia de ser docente do TFJ é a paixão de transformação de uma educação melhor, mas para que isso aconteça temos que estar de mãos dadas um ajudando o outro, trocando experiências, etc.

Já para P8, a dificuldade já vem de outros projetos também pela falta de interesse dos educandos:

¹⁸ O psicanalista Jacques Lacan cunhou o neologismo “amódio” como síntese dialética entre amor e ódio.

Foi uma experiência difícil. Primeiro no Projeto Crescer no primário, eram alunos com defasagem, idade, série, mas chegamos lá em meios às dificuldades. Na EJA o trabalho não era difícil, o problema era a falta de interesse dos alunos, talvez por não saberem ler e não acompanharem o conteúdo ficavam sem participar das aulas. (Professora de História)

Sofrer na docência não deve ser encarado como vontade de desistir ou o desejo de abandonar a causa. Esse sofrimento pode ser percebido como uma maneira própria desse sujeito enfrentar seus medos, desventuras para superar os desafios da profissão docente. Como escreveu Tardif (2011, p. 43)

A qualidade essencial de um sujeito em formação está, então, na sua capacidade de integrar todas as dimensões do seu ser: o conhecimento dos seus atributos de ser psicossomático e de saber-fazer consigo mesmo; o conhecimento das suas competências instrumentais e relacionais e de saber-fazer com elas; o conhecimento das suas competências de compreensão, de explicação e do saber-pensar. (TARDIF, 2011, p.43)

Com isso, o objetivo de todo esse estudo é entender e analisar a escrita de si numa nova proposta de formação continuada. Percebe-se que somente através da abordagem qualitativa poderemos ter um entendimento do tema, e assim, buscar, conhecer, desenvolver e interpretar os dados destas subjetividades da formação profissional.

Ferrarotti (1988, p. 29) nos fala que é preciso superar a epistemologia clássica:

[...] a especificidade do método biográfico implica a ultrapassagem do quadro lógico-formal e do modelo mecanicista que caracterizam a epistemologia científica dominante. Se queremos utilizar sociologicamente o potencial heurístico da biografia sem trair as suas características essenciais (subjetividade, historicidade), devemos projetar-nos para fora do quadro epistemológico clássico. (FERRAROTTI, 1988, p.29)

Os memoriais autobiográficos na formação de professores nos faz pensar como o desenvolvimento pessoal e os relacionamentos humanos nesse processo formativo podem ir se aperfeiçoando nessa dualidade de sentimentos. Pensar esses desafios na contemporaneidade se faz necessário.

4.3 FORMAÇÃO CONTINUADA O DEVIR NA DOCÊNCIA DA EJA

As mudanças pelas quais a sociedade contemporânea vem passando é um dos fatores determinantes para um novo olhar do educador para sua formação. Isso acontece porque a grande quantidade de informações que nos são apresentadas diariamente e a velocidade

alarmante das notícias são requisitos indispensáveis para uma mobilização do docente no processo de formação continuada.

A escola que tem a modalidade EJA precisa ser a primeira a mudar e romper com os velhos paradigmas que estão enraizados e que não emancipam o sujeito. E, para isso acontecer é necessária mudar o pensamento sobre essa escola e principalmente, levar os docentes a encontrar caminhos mais adequados e efetivos, para os problemas vivenciados na atualidade.

O envolvimento de todos aqueles que estão inseridos nesse contexto escolar é fundamental, já que é na instituição escolar que se faz a interação entre os sujeitos. Para Imbernóm (2011, p.85), “Quando se fala de formação centrada na escola, entende-se que a instituição educacional transforma-se em lugar de formação prioritária diante de outras ações formativas. [...]é mais que uma simples mudança de lugar da formação.” Para ele tem uma dimensão formativa que:

“Não é apenas uma formação como conjunto de técnicas e procedimentos, mas tem uma carga ideológica, valores, atitudes, crenças. Não é, portanto, uma simples transferência física, nem tampouco um novo agrupamento de professores para formá-los, e sim um novo enfoque para redefinir os conteúdos, as estratégias, os protagonistas e os propósitos da formação.” (IMBERNÓM, 2011, p.85)

Quando se trata de formação continuada dos professores do Tempo Formativo Juvenil os colaboradores, nesse caso, P7, professor de geografia, tem o entendimento que:

É o processo pelo qual o professor precisa estar sempre preparado para novos desafios, tendo a necessidade de um contínuo aprimoramento profissional.

Para a professora de Educação Física, P6, o entendimento que ela tem dessa formação continuada é:

[...]como aquela desenvolvida geralmente mediante atividades de estudo planejadas e realizadas como parte do desenvolvimento profissional dos professores.

P1, professora de Matemática acredita que:

Trata de um processo que visa a formação contínua do docente dando-o uma oportunidade de reflexão da prática educativa.

Podemos perceber claramente que as narrativas desses docentes mostram o percurso intelectual que eles passaram e os conhecimentos que formaram ao longo desse trajeto. São registros elaborados a partir dos conhecimentos firmados e fixados no aprendizado das relações que construíram na sua experiência enquanto professor. Josso (2010, p. 48), nos mostra que:

O estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem permite-nos estabelecer marcos importantes sobre o que são as experiências formadoras. Sem acentuar em demasia esta contribuição particularmente centrada no que é experiência ou, se preferir, nos processos experienciais[...] (JOSSO, 2010, p.48)

As experiências pessoais ou coletivas vivenciadas permitem compreender referenciais que construímos ao longo da vida, na forma sensível e afetiva dos laços sociais que estabelecemos. Quando se trata do que eles acham da formação continuada que a Secretaria de Educação de Catu vem fazendo com os docentes que atuam na modalidade da EJA, especificamente para o Tempo Formativo Juvenil, eles são contundentes nas respostas. A professora P5 que trabalha com Língua Portuguesa, nas turmas do TFJ, acha que não existe essa separação nos tempos de vida entre os adolescentes e os Adultos quando diz que:

A formação é importante, pois, não existia a separação dos adolescentes e adultos na EJA, e é sabido que temos de trabalhar de forma diferenciada por faixa etária. Para P1, professora de Matemática vai além: Eu acho que o professor deveria ter mais apoio tais como: profissionais especializados para acompanhar o aluno com dificuldades, material didático, palestras e etc.

Essas dificuldades traduzidas nos memoriais demonstram ainda como essa formação continuada precisa ser repensada e reelaborada. Para os docentes que atuam nessas turmas e estão nessa formação continuada que a prefeitura vem oferecendo, ainda não se possibilitou a reflexão/ação em relação aos trabalhos aplicados na sala de aula.

A professora de Educação Física P6 diz que:

Essa formação possibilita uma reflexão/ação distorcida com relação ao trabalho que aplicamos em sala de aula.

P4, professora de Ciências fala: *da discrepância dos fatos.* E a professora de História P8 é taxativa quando relata que não:

Porque o que se coloca não há possibilidade de pôr em prática.

A pergunta que se fez é: Até o momento essa formação continuada proporciona a você uma ação formativa que possibilita uma qualidade maior para o ensino? Sentimos um certo desconforto de alguns na respostas, mas a grande maioria dos relatos como são negativos por vários motivos. P6 é taxativa e econômica nas palavras quando diz que *Não*.

P5, professora de Língua portuguesa acredita que:

Na área do conhecimento sim, mas na prática faltam recursos para a realização das atividades.

Já P1 sente que: *Não*. Pois não temos apoio necessário, falta recursos materiais.

P4 acha: Melhor não responder... e P8 diz que: Não, pois a falta de interesse dos alunos atrapalha.

A perspectiva de entender esse universo plural que habita em cada um de nós, nos fez buscar conhecer mais sobre as histórias de si através dos memoriais e questionários, para ampliar a visão sobre essas narrativas tecidas e construídas no percurso de formação desses professores. A Formação continuada não possibilitou a reflexão/ação em relação a atuação profissional de alguns professores como no caso de P4 quando ela diz: *Não teve em momento algum algo novo para acrescentar a minha atuação profissional...* Reforçada por P8 quando nos fala que: *Às vezes, mas não há participação dos discentes*. Os memoriais mostraram ser um dispositivo de pesquisa importante para reflexão dos elementos relevantes na trajetória desses professores em processo de formação continuada.

As reflexões que apresentamos nessa pesquisa, a partir das análises dos memoriais de vida dos professores são extremamente significativas porque esse texto escrito, das suas lembranças produz novos entendimentos do contexto vivenciado por eles no passado, do processo que estão inseridos no presente e a construção do conhecimento para novos sentidos no futuro. Essas redefinições da vida cotidiana pessoal e profissional utilizadas pela metodologia autobiográfica nos levam a perceber qual o impacto da formação continuada que os educadores que participam do Tempo Formativo Juvenil na EJA vem fazendo para elevar a qualidade do ensino dos educandos. Para P6: *Contribuiu para uma reflexão mais ampla acerca das metodologias utilizadas na sala de aula com os alunos do TFJ.*

As narrativas (auto)biográficas como escritas de si revelam as histórias de vida e o destino delas para o processo de investigação-formação. A concepção metodológica da pesquisa-formação utilizada nelas está na concordância de que o sujeito da narrativa procure “atingir uma produção de conhecimentos que tenham sentido para eles e que eles próprios se inscrevam num projeto de conhecimento que os institua como sujeitos” (JOSSO, 2010, p. 25).

P1 acredita que precisa de formadores mais qualificados quando fala que:

As práticas de capacitação são muito teóricas, o que sinto que não é só o aluno que precisa de um bom professor para aprender. O professor também necessita de bons formadores para fazer diferença em sua prática pedagógica.

P4 na sua forma de pensar a realidade que vive é clara quando diz que:

Ao observar que esta formação não está preenchendo parâmetros nenhum educacional, é visto uma falta de interesse em aprender e um desleixo em ensinar. Não há nada que ligue o aluno ao ensino a não ser vir a escola para diverte-se.

A adoção de uma postura diferente dos educadores possibilita uma experiência existencial na prática de ensino-aprendizagem que eles aplicam nas suas turmas. A partir da capacidade deles de analisar, observar, comportar, interpretar, escrever, pensar e avaliar esse seu fazer em sala, levará a uma reflexão muito maior sobre as experiências e as práticas vivenciadas, respondendo assim a essas novas situações com que se deparam nos momentos de angústias e indefinição da prática cotidiana. Josso (2010, p.55) fala dessas experiências existenciais:

[...]a experiência existencial diz respeito ao todo da pessoa, diz respeito à sua identidade profunda, à maneira como ele vive como ser; enquanto a aprendizagem a partir da experiência, ou pela experiência, está relacionada apenas com as transformações menores. Ainda que adquirir uma competência ou um saber-fazer instrumental ou pragmático possa mudar certo número de coisas numa existência, não há verdadeiramente uma metamorfose do ser; há uma contribuição, por vezes e perda[...] (JOSSO, 2010, p.55)

Na pesquisa vamos demarcando o entendimento que temos da formação continuada como um movimento incessante e permanente de construção e (re)construção do processo de aprendizagem pessoal e profissional, que envolve as experiências existenciais, os saberes e práticas. A formação contínua integra uma construção plural do sujeito, pois ela trata do ser

social, do ser pessoal e profissional, que se relacionam entre si, daí emerge um sentimento de pertença.

Os desafios da formação continuada da Secretaria Municipal de Educação e Cultura são muitos na concepção dos docentes colaboradores. P5 fala dos primeiros anos:

Nos dois primeiros anos a formação realmente supriu e me ajudou no exercício da docência da EJA. Revimos todas as teorias, algumas já esquecidas, e vi uma nova visão, de uma maneira mais humana. Trazer o novo, nos desafiar a pesquisar mais sobre temas do interesse dos adolescentes foi melhor momento. Contudo, ao longo do terceiro ano de curso, foi ficando menos desafiador, as metas traçadas não foram cumpridas e não tivemos o suporte necessário para continuar o trabalho. (Professora de Língua Portuguesa)

P1 critica a falta de apoio dos profissionais que estão à frente dessa formação quando fala que:

Uns dos desafios da formação continuada é a falta de apoio e acompanhamento dos profissionais no âmbito escolar. Muita cobrança com o educador, acompanhamento deixa a desejar. Violência, notas baixas, problemas sociais são uma das causas para o alto índice de reprovação, o professor sozinho não pode fazer milagres. Materiais didático é um grande problema, pois o educador não tem como desenvolver um bom ensino sem recursos adequados. (Professora de Matemática)

E P3 acredita que esse desafio é maior por ter um módulo de sugestões de atividade para trabalhar no juvenil:

Os desafios para nós professores e a falta de um módulo para seguirmos com nossas aulas bem planejadas. (Professora de Inglês)

Portanto, para Ferrarotti (1988, p. 51), “o conhecimento integral de um torna-se, assim, o conhecimento integral do outro. Coletivo social e universal singular reciprocamente.” Assim, os detalhes das experiências existenciais fazem com que tomemos as rédeas da nossa própria vida.

4.4 A PRÁTICA PEDAGÓGICA E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA O APRENDIZADO

Os novos paradigmas e investimentos feitos em educação na contemporaneidade no que se refere à formação continuada dos educadores e ao exercício docente têm se mostrado

permeados de complexidade e que, por isso, precisa-se olhares plurais e múltiplos para o enfrentamento desses desafios na construção de teóricas e metodológicas inovadoras que auxiliem nas discussões dos saberes: do saber-fazer e do saber-ser na ação docente. Pensando assim, lançamos a pergunta para os colaboradores: De que forma essa nova proposta da Secretaria de Educação de Catu contribuiu na prática em sala de aula e na sua formação continuada?

Para P6:

Contribuiu para uma melhor reflexão com relação aos conteúdos trabalhados na sala de aula. Contribuiu na minha formação continuada, pois possibilita um diálogo mais amplo com outros professores.

No caso da professora P5 a contribuição veio na:

Ajuda no planejamento das aulas e como atingir o discente na sua prática escolar.

E P1:

Mostrando como lidar com os nossos alunos mediante a tecnologia que vem adentrando em nossas salas de aula.

Com P4 o que ocorreu foi a falta de:

Suporte, pois nem eles sabem o que fazem. Contradizem-se nos questionamentos.

E a professora P8 afirma categoricamente que:

Não contribuiu, muito pelo contrário, colocou duas turmas juntas, dificultando ainda mais o trabalho do professor.

Para Josso (2010, p.40), a “narrativa de um percurso intelectual e de práticas de conhecimento põe em evidência os registros da expressão dos desafios de conhecimento ao longo de uma vida.” Daí, que esses registros a partir dos memoriais autobiográficos são compreendidos e elaborados no percurso do trabalho que esses docentes vêm desenvolvendo, dos conhecimentos que vão construindo e com isso consideramos que foi importante. O modo

como os colaboradores se apropriaram dessas narrativas, participando da pesquisa, tornando-se sujeitos de suas práticas e pensamentos.

A percepção dos professores, no que se refere à influência dessa nova proposta na sua formação profissional e nas dos colegas, foi validada pelos próprios professores. A professora P2 percebeu:

No decorrer do ano, no dia-a-dia escolar sendo aprimorada e mais destacada nos momentos dos encontros pedagógicos e das oficinas.

P6 foi mais além e diz:

Percebi essa influência, a partir do momento que mudei as minhas estratégias na hora de planejar as minhas aulas. Através do relato de alguns professores percebe-se mudanças na forma deles atuarem como professores com os alunos do TFJ.

P5, professora de Língua Portuguesa:

Quando comecei a atuar no TFJ, e percebi a real necessidade de trabalhar de uma maneira diferente.

Quando utilizamos as histórias de vida através dos memoriais e, mais evidente, da abordagem autobiográfica, como uma possibilidade de auto formação, colocando o sujeito colaborador na posição de ator e autor do decurso da vida, através da narrativa de formação, “permitindo aos sujeitos reunirem e ordenarem os seus diferentes momentos de vida espalhados e dispersos no decurso dos anos[...]” (Pineau, 1988, p. 73).

Compreendemos que a narrativa escrita tem por objetivo trabalhar com o conhecimento experiencial das vivências ao longo da vida, possibilitando um processo formativo construído nas experiências vividas. Nesse caso, convém entender através da trajetória de formação, quais conhecimentos foram constituídos sobre a profissão docente que levaram a ajudar os professores a construir uma nova prática pedagógica na docência.

Mais uma vez P2 fala do impacto inicial:

Na realidade o impacto no início do ano letivo foi forte, onde me sentir triste pela realidade encontrada, no decorrer do ano, as coisas foram ficando mais claras e reais, assim dando-me oportunidade de analisar, e buscar ideias para coloca-las em prática de acordo a realidade encontrada.

P6 sentiu uma certa leveza ao afirmar que esses conhecimentos *proporcionaram uma abertura para construir uma prática pedagógica mais ampla e sem censuras.*

A professora de Matemática, P1 sentiu um despertar nos desejos de ir além:

Na verdade, mediante a essa nova realidade, eu enquanto educador e preocupada com os anseios, dúvidas e inquietação do educando, despertou-me a vontade de ir em busca de novos conhecimentos para ter um olhar crítico e reflexivo mediante a minha prática pedagógica.

P4 com sua forma crítica de falar dos problemas que enfrentam disse:

Vamos por parte.... Venho atuando pedagogicamente a alguns anos.... não considero nova esta proposta....considero uma proposta sem base de trabalho com adolescentes que não tem nenhum tesão em estar em sala de aula....limitando-os do mesmo jeito que sempre onde a violência e agressividade latente da idade impulsionada pelo rótulo imposto pela condições ocupada de TFJ...

Sendo assim, como escreveu Josso (2010, p. 69), “o estudo dos processos de formação, de conhecimento e de aprendizagem, tendo em vista a elaboração de uma formação experiencial [...]” tem um efeito formador, a partir das construções das histórias de formação. Isto porque coloca o sujeito num campo reflexivo, na tomada de consciência sobre sua existência experiencial, estabelecidas na sua formação permanente adquiridos ao longo da vida. Podemos pensar a narrativa de vida dos professores, como meio de aumentar a conscientização em relação as práticas e saberes pedagógicas, pois ela proporciona uma maneira de pensar as relações e redirecionar o entendimento do mundo.

4.5 A RESSIGNIFICAÇÃO DO TORNA-SE PROFESSOR A PARTIR DAS NARRATIVAS DE SI

A ressignificação em um processo de formação continuada, na perspectiva do tornar-se professor como um profissional reflexivo-crítico e transformador da sua própria prática, a partir do memorial autobiográfico, traz em seu bojo um processo interpretativo, que nos permitiu uma releitura da vivência e experiências, que resultaram na tecedura desta pesquisa.

Eles tiveram nesse trabalho, a oportunidade de falar da sua própria história, percebendo-se como atores da ação nesse contexto que estão vivendo. Esse relacionar da atualidade com inúmeras informações que esses colaboradores vem adquirindo na posterioridade da formação,

dão um novo sentido para tudo que foi vivido, ou seja, reconstruem e ressignificam tudo que foi significativo, num movimento constante.

Tardif (2011, p. 240) considera que os docentes são concretamente, os sujeitos do conhecimento, e para tanto devem agir como tais. Dessa forma, devem tornar-se atores com capacidade de nomear, partilhar e objetivar sua própria prática docente e sua vivência na profissão, reconhecendo que eles são sujeitos do conhecimento e deveriam ter o direito de dizer algo a respeito de sua formação profissional:

“É estranho que os professores tenham a missão de formar pessoas e que se reconheça que possuem competência para tal; mas que, ao mesmo tempo, não se reconheça que possuem a competência para atuar em sua própria formação e para controlá-la, pelo menos em parte, isto é, ter o poder e o direito de determinar com outros atores da educação, seus conteúdos e formas.” (TARDIF, 2011, p. 240).

Os Educadores precisam parar de pensar que a sua formação continuada será sempre de obrigação das pessoas que são formadores. O mais importante é que essas professoras compreendam que são responsáveis pela sua própria formação, e que devem fazer uso de todas as dimensões de formação continuada. Ainda para Tardif (2011, p. 243):

[...] Pessoalmente não vejo como posso ser um sujeito do conhecimento se não sou, ao mesmo tempo, o ator da minha própria ação e o autor do meu próprio discurso. A desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias não é um problema epistemológico ou cognitivo, mas político. (TARDIF, 2011, p. 243).

O decurso da construção dos memoriais envolveu constantes idas e vindas, despertou a análise da trajetória de vida dos professores. Foi um processo cheio de diálogos. Os professores falaram na oportunidade que o curso teve para as suas experiências diárias, o que mudou na prática de ensino e o que possibilitou para a qualidade do aprendizado dos alunos. Para os professores esse processo tem:

Tem oportunizado sim. Para que essa qualidade de aprendizado melhore, é necessário uma preparação melhor dos profissionais que atuam em sala de aula. (P2, professora de Artes)

A possibilidade de tomar decisões que visam a aplicação técnica de conhecimentos científicos. (P7, professor de Geografias)

Sim. Pois no mundo globalizado em que vivemos, ser professor hoje não significa ensinar determinados conteúdos, mas sobretudo ser um educador comprometido com as transformações da sociedade, oportunizando aos alunos

o exercício básico à cidadania. (P1, professora de Matemática)

Não consigo ver por este ângulo. (P4, professora de Ciências)

Não. Fazer milagre só Deus. (P8, professora de História)

O saber-fazer dos professores faz parte do conceber da sensibilidade que está no real desses sujeitos, em que o importante figura na possibilidade de se trabalhar, a partir da intervenção pedagógica compreendida na formação continuada. Essa identificação das expressões que impactam e dão forma significativa aos saberes transmitidos aos estudantes, promovendo a reflexão, o desafio, tornando o aprendizado mais significativo na trajetória escolar. Com isso, perguntamos aos colaboradores: Por meio das experiências vividas e do autoconhecimento, que tipo de professor você se tornou a partir dessa formação continuada? A resposta dos educadores foi:

Me tornei uma professora com uma maior sensibilidade, um olhar mais delicado e perseverante na situação. (P2, professora de Artes)

Eu me tornei uma professora mais aberta para entender as questões relacionadas a aprendizagem dos alunos. A partir das experiências compartilhadas pelos outros professores que participam da formação. (P6, professora de Educação Física)

Um educador que está aberto à novos conhecimentos e que promove uma aprendizagem mais significativa de acordo com a realidade do educando, um educador que planeja e avalia constantemente. (P1, professora de Matemática)

Os conhecimentos construídos pelos professores na formação continuada, mostram as relações que esses têm e a percepção que eles têm do mundo. Dessa forma, o conhecimento estabelece relações entre o mundo que eles vivem e mundo escola. Com essa pluralidade de saberes, velocidade de informações, avanços tecnológicos e científicos, as mudanças na prática escolar precisam ser priorizadas na formação contínua dos sujeitos. O trabalho pedagógico significativo perpassa por conhecimento que tenham significado para os alunos. Como disse Tardif (2011, p. 249):

“[...]Os profissionais devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios, após seus estudos universitários iniciais. Desse ponto de vista, a formação profissional ocupa, em princípio, uma boa parte da carreira e os conhecimentos

profissionais partilham com os conhecimentos científicos e técnicos a propriedade de serem revisáveis, criticáveis, e passíveis de aperfeiçoamento. (TARDIF, 2011, p.249)

O conscientizar-se e a auto formação que a narrativa de vida possibilita faz com que o docente se coloque como aquele sujeito produtor de conhecimento não só sobre si, mas dos outros, do mundo e da sua prática cotidiano escolar, que revela a subjetividade, a pluralidade, à particularidade, as experiências e os saberes que foram se construindo no percurso da sua vida pessoal e profissional.

Os memoriais autobiográficos, com as narrativas de si comportam uma subjetividade, que é inerente e constitui o ser humano de tudo aquilo que ele viveu ao longo de sua vida escolar. Pensando dessa forma pedimos aos colaboradores para fazer uma retrospectiva no seu caminhar, e procurar perceber o que foi mais significativo com essa nova proposta da EJA de trabalhar com o juvenil na Educação de Catu. Os professores assim responderam:

Só estou há um ano nessa caminhada, a qual julgo difícil e delicada, tendo como maior objetivo a história de cada um. Para mim, conhecer ou ao menos tentar conhecer a história da clientela é de fundamental importância. São tantos os problemas encontrados que às vezes o desânimo chega, mas nada que não possa contornar. (P2, professora de Arte)

A possibilidade de o professor garantir o direito aos jovens a formação no seu tempo humano. (P7, professor de Geografia)

P4 R. Não sei quanto a outras realidades...mas Catu não estava preparada para abraçar um projeto onde o preparo dos docentes é limitado a papo de vida pessoal....onde o trabalho restringe-se a papeis, relatórios, cobranças e como se lidar com adolescentes de faixa etária distorcidas da série estão incomodados com seriação...era preciso base...modulado onde o preparo para o mercado fosse uniforme...não trabalhos aleatórios onde alguns profissionalismos gazeta para expor numa tentativa demagoga de que está tenho êxito em algo que nem eles mesmo acreditam...Alunos do TFJ precisam de profissionalismo...aulas tradicionais que o encaminhe ao mercado de trabalho ...não brincar de escola. Onde o desrespeito em sala é gritante... a violência já extrapolou as barreiras da agressividade.... Enfim a mim não houve acréscimo... (P4, professora de Ciência)

Eu achei a proposta válida, para com os discentes, esses que não tiveram oportunidade de estudar, no caso dos idosos e os jovens por ter que estudar a noite porque trabalham durante o dia. (P3, professora de Inglês)

A formação de turmas diferentes fazendo uma separação dos outros alunos, pois os alunos do TFJ na maioria são alunos desinteressados por não saberem ler talvez, sendo que o professor não teve um suporte para alfabetizá-los, para que

o aluno pudesse participar das aulas como um todo. (P8 professora de História)

Reconhecer a história de vida de cada um, como autor/ator ativo, participante, que modifica e transforma a realidade vigente se torna cada vez mais urgente e necessário. O sujeito passa a ser, ao mesmo tempo, parte integrante de uma sociedade e visto também como autor e ator da própria história. E saber deles que desafios, ranços e avanços essa formação vem mobilizando na sua prática docente nas turmas juvenis se fez relevante. P2 fala dos grandes desafios que foi e que continua sendo quando diz que:

Os desafios são muitos, destacando a capacidade de tolerância e jogo de cintura que somos obrigados a ter e aumentar a cada aula dada; incompatibilidade das realidades. Os avanços em relação ao aprendizado são lentos, porém visíveis. (Professora de Artes)

No entanto, para a professora de Língua Portuguesa, P5, o despertar no juvenil é o mais alarmante e isso vem da falta de apoio como é fala:

O grande desafio é despertar o interesse dos adolescentes a vida escolar; pude perceber em dois anos poucos avanços, pois o programa não nos dá o suporte necessário para atuar.

As dificuldades na aprendizagem são por vários motivos, relata a Professora P1, quando avisa que:

A indisciplina, as dificuldades de aprendizagem, os problemas psicológicos e comportamentais são os desafios encontrados nas turmas juvenis. E a formação não nos dar suporte necessário para atender as necessidades acima, pois muitos precisam de profissionais especializados. (Professora de Matemática)

Nas escolas, os professores vêm afirmando no seu cotidiano que a educação está passando por um momento muito grande de crise e essa vem refletindo na identidade do profissional docente, principalmente no perfil do educador, que com essas dificuldades precisa ter formações continuadas mais condizentes com esses conflitos. Com esses problemas se faz necessário uma formação que leve em conta a aprendizagem experiencial, pois ela e a formação continuada se integram, justamente por ser alicerçadas na prática pedagógica e no saber-fazer das experiências docentes. Para Souza (2006, p. 94)

As narrativas ganham sentido e potencializam-se como processo de formação e de conhecimento porque têm na experiência sua base existencial. Desta forma, as narrativas constituem-se como singulares num projeto formativo, porque se assentam na transação entre diversas experiências e aprendizagens individual/coletiva. A arte de narrar inscreve-se na subjetividade e implica-se com as dimensões espaço-temporal dos sujeitos quando narram suas experiências.” (SOUZA, 2006, p.94)

Com isso, a real situação dos docentes das escolas nas condições atuais necessita desse olhar para a abordagem experiencial das memórias de sua trajetória que são narradas por eles, pois através das suas histórias de vida podemos ter noção da totalidade que integram a vida desses atores.

Os professores estão passando por um desgaste muito grande na profissão na contemporaneidade, mas observamos que não possuem nenhuma vontade de abandonar a escola ou os alunos, até porque há uma relação estabelecida entre eles e o trabalho no coletivo. No memorial autobiográfico fizemos a pergunta de como eles se sentem em trabalhar no coletivo e as respostas foram as mais diferentes, quando pensamos em trabalho na diversidade.

P6 fala da sua dificuldade em pensar e trabalhar no coletivo:

Pensar no coletivo já é difícil, imagine trabalhar no coletivo. Está sendo bastante difícil, eu acho que é um dos entraves do curso. Já na sala de aula é bastante desafiador, principalmente com a turma do TFJ, na qual cada aluno tem uma especificidade diferente. (Professora de Educação Física)

Com P5, o início foi mais trabalhoso, mas com o tempo as coisas foram tomando outro rumo:

No início foi muito trabalho trabalhar no coletivo por resistência de alguns colegas, mas com o tempo passou a ser um trabalho prazeroso e cheio de descobertas. Hoje encontro na EJA, colegas que me ajudam a trabalhar com mais qualidade. (Professora de Língua Portuguesa)

Para P8 seria até muito bom, mas na prática ela não vislumbra isso e sim muito individualismo:

O trabalho coletivo seria muito bom, mas na prática do dia-a-dia cada um que se vire, que na prática deveria viabilizar a participação de todos, baseados nas trocas entre colegas, fazendo relação com a realidade e que toda intervenção pedagógica tenha um consenso entre educadores viabilizando um trabalho coletivo. (Professora de História)

Percebemos os esforços que os docentes vêm fazendo no sentido de se produzir saberes a partir do que estão vivenciando na formação continuada, para se trabalhar no coletivo. Sabemos que o interesse maior, por se tratar da EJA, tem como finalidade a construção de um ambiente escolar mais igualitário, com menos desigualdades entre os pares, que todos possam aprender o conhecimento científico, sem perder as histórias por que passaram ao longo do seu trajeto, que possam gerar qualidade de vida.

A história de vida amplia os sentidos, contribui para os valores pessoais e sociais. Ao lembrarmos de nossas vivências acionamos um conjunto de representações, pois recriamos esses fatos que passaram nas nossas vidas com os olhos límpidos para o que virá. O (re)construir e (re)significar juntos numa perspectiva de busca de sentidos nos motiva a procurar mudanças significativas para o nosso saber-fazer.

Conhecer o EU docente no momento atual a partir dos memoriais das experiências de vida nos mostra como esse dispositivo pode agir no momento de compreensão e reelaboração de si dos professores colaboradores, dando-lhes uma oportunidade formativa de proporcionar elementos para ressignificar, organizar a trajetória biográfica, a partir dos momentos que tiveram significados na história de vida.

A professora de Artes P2 na sua forma mais poética fala desse momento cheio de sentimentos conflitantes que a docente tem:

*Em parte, feliz - em parte perante
Em parte, triste - em parte decepcionada;
Em parte, esperançosa, desacreditada;
Em parte, perseverante;
Em parte, vitoriosa.*

P6, professora de Educação Física, inicialmente pensa que pode ser sua culpa a falta de interesse dos alunos, mas com o tempo percebe que os entraves são bem maiores e que precisam ser mais discutido para ser compreendido:

Tive uma formação pautada na concepção empirista de ensino e aprendizagem e a partir dela passei a desenvolver a minha prática. E acreditava que meus alunos poderiam aprender muito bem com a minha proposta de ensino. Mas com o tempo, fui vendo que ou não aprendiam muito bem; ou nem sequer aprendiam, muitas vezes e me culpava. Mas com o decorrer dos anos em sala de aula passei a perceber que esse é um dos entraves da sala de aula e um dos desafios dos professores. Mas aprendi que cada um de nós se apropria do que é objeto do nosso conhecimento de acordo com as nossas possibilidades pessoais de compreensão-muitas vezes distorcemos as informações buscando entendê-las, e

isso é bastante natural (se de fato acreditamos que o conhecimento é construído). E essa forma distorcida com certezas e incertezas é o eu docente agora.

Para a professora P4 de Ciências as decepções são tantas que ela se sente só e sem estímulo:

Decepcionada com o ensino, com os valores que são passados de forma errôneas a quem não tem esclarecimentos, a falta de apoio e parceria na continuidade da educação. A solidão do educador é gritante a linguagem do “nós” são baterias de queixas idênticas, de derrotas parecidas, de falta de suporte, do ancoró geral.

Os muitos avanços com a globalização, para a professora P8 de Geografia, é que vêm exigindo dos docentes novos olhares:

O processo de globalização da sociedade, o avanço tecnológico tem posto novas exigências em relação à formação do discente. Hoje a profissão já não é mais uma transmissão de conhecimento do aluno e sim, um ensino que de apenas uma atualização, que possibilita uma reflexão em que os discentes possam aprender a conviver com a mudança e a incerteza. O professor é um elemento fundamental para atingir os objetivos pela educação, devendo estar adaptado à realidade na sociedade em que se insere.

Procuramos no desenvolvimento da pesquisa entender esse movimento que a prática pedagógica tem na formação continuada dos professores do TFJ e perceber os aspectos relevantes que pudessem ser parte constante desse saber-fazer, principalmente que os ajudassem na experiência cotidiana do ensino aprendizagem de forma mais criativa e prazerosa. Isso nos foi possibilitado com a ajuda das narrativas de si, pois percebemos as dificuldades, as angústias, conflitos, medo, insegurança que alguns professores têm no que se refere às questões didáticas, especificamente, no que concerne ao planejamento, ao tempo pedagógico, à violência, a falta de motivação, a indisciplina dos alunos e ao problema mais contundente para eles, que é não ter um livro didático e nem um módulo que auxiliem na prática diária.

Considerando que os professores destacaram a ausência do livro didático ou de um módulo para servirem de apoio nas suas aulas, proporemos nesse momento, uma intervenção através da realização de oficinas na formação continuada para elaboração de material pedagógico. Assim, elaboramos a proposta para a construção de um módulo de atividades

pedagógicas¹⁹, numa perspectiva interdisciplinar, que permite o aprendizado e a participação efetiva do educando a partir dos componentes curriculares. Dessa forma, um dos instrumentos imprescindíveis para elaboração desse projeto de intervenção é fazer com que os docentes, a partir da formação continuada, sejam capazes de produzir atividades que possibilitem a formação de cidadãos críticos, autônomos e atuantes.

A análise dos questionários e dos memoriais autobiográficos revelou a importância que tem a formação continuada, mas principalmente uma formação que leve em conta as singularidades das práticas específicas de cada escola, pois cada instituição tem suas especificidades, evidenciando a importância de uma formação continuada, apoiada no reconhecimento da subjetividade, na reflexão sobre a práxis e, sobretudo num estudo formativo de continuidade além da que é dada na SMEC, ou seja, grupos de estudos na própria unidade escolar. Que irá ter uma escuta e olhares mais voltados para particularidades locais, a partir de estudos feitos entre os pares no global que seria na Secretaria.

A riqueza dos memoriais e questionários dos professores, nos revelando suas histórias de vida e suas práticas pedagógicas confirmaram a importância de rever como está sendo esse processo formativo e também reconhecer que essas limitações na formação continuada precisam urgentemente ser reelaboradas, ressaltando que se faz necessário que a organização dessa formação, entenda e escute o que veem sinalizando dos professores que participam desse processo.

Além disso, o memorial autobiográfico tem o papel de favorecer esse processo reflexivo da tomada consciente desse percurso formativo do educador que se encontra na formação continuada. Sendo assim, proporciona informações com um valor significativo para remover formas viciadas de práticas no contexto escolar que não emancipa e para uma nova proposta que construa uma escola inclusiva com um ensino de qualidade.

Portanto, este estudo revela a voz dos docentes do Tempo Formativo Juvenil num esclarecimento acerca do seu processo de formação continuada, procurando compreender o processo da formação continuada que eles estão passando, na tentativa de ajudar a reformar pensamentos, buscando evidenciar os saberes para pensar a educação como um processo mais suave, em que os sentimentos e as vivências estejam em constante integração numa teia de sentidos significativos para as pessoas e que sua subjetividade seja levada em consideração como toda a sua história, sociabilidade, política, economia, cultura e principalmente seu lado mental.

¹⁹ A proposta de Intervenção encontra-se no Apêndice F desse trabalho

CONSIDERAÇÕES FINAIS: IMPLICAÇÕES (IN)CONCLUSAS

“Este é um momento de (in)conclusão. Um espaço-tempo que me remete, de forma implicada, a apreender como nos tomamos professores e quais as relações que se estabelecem entre a vivência pessoal - conhecimento de si -, o processo de formação, autoformação e suas implicações com o trabalho docente[...]” (SOUZA, 2006c, p.167)

Pensando a partir de uma reflexão de uma ciência que, de certa forma, provocasse e produzisse um conhecimento sobre si, sobre nosso tempo e que, sobremaneira, problematizassem os limites da própria subjetividade e do tempo em que se vive com tantas informações e formações para os professores que atuam com o juvenil é que nos lançamos na investigação-formação para compreender os questionamentos feitos no início e a chegada até objetivos, com base nos estudos de Tardif (2000, p. 11), quando caracteriza a profissionalização do ensino:

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes, compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores” (TARDIF, 2000, p. 11)

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

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

De fato, diante do percurso que nossas vidas vêm dando na contemporaneidade e mundo global, ritualizados pelos mais diversos aprendizados, tempos significativos, escritas e escutas sentidas, experiências vividas, convivências saboreadas, leituras, se faz necessário um espaço em que a pesquisa em educação o dispositivo para sermos um sujeito melhor. Acreditamos no potencial que as narrativas de si têm na formação integral do sujeito e tomo como referência o que Souza (2006c, p. 169) nos fala:

A escrita da narrativa de formação permite diferentes entradas sobre a constituição da identidade docente, do desenvolvimento pessoal e profissional e formas de compreender a cultura escolar. A identidade profissional demarca-se como um processo constante e contínuo, articula-se a diferentes tempos e espaços, implica-se com as experiências e aprendizagens construídas ao longo da vida e perpassa o tempo de formação inicial e de aprendizagem institucionalizada da profissão. (SOUZA, 2006c, p. 169)

Cabe refletir também os efeitos produzidos por estudos que tenham a abordagem autobiográfica como base nos domínios escolares. Percebemos, agora, quanto as relações intra-institucionais no campo da gestão da escola e da consolidação de um processo formativo são potencializados na medida em que seus atores são efetivamente escutados e concebidos como protagonistas e autores da própria formação e da construção da escola em que atuam.

Buscamos no alcance do objetivo proposto neste trabalho uma abordagem teórico-metodológica de investigação que contribuísse com singularidade no olhar e na análise da realidade que se encontram os profissionais investigados. Dentre as diferentes abordagens investigativas, a pesquisa qualitativa respaldou todo esse trabalho, considerando que se referiu ao estudo da história de vida, experiências, sentimentos, emoções e comportamentos vividos pelos sujeitos implicados.

As histórias de vida e as narrativas de formação marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal, quanto profissional, e entrecruzam movimentos potencializadores da profissionalização docente, as quais inscrevem-se na história de vida de cada sujeito, na sua dimensão de ator e autor de sua própria narrativa de formação. (SOUZA, 2006c, p. 169)

Os memoriais autobiográficos dos sujeitos dessa pesquisa confirmaram a necessidade e a relevância de uma formação continuada de professores que tenham apoio no reconhecimento da subjetividade e que considere as suas angústias, conflitos e a falta de um livro didático para as turmas do TFJ, como marcas do humano.

Este trabalho partiu do pressuposto de que as relações entre experiências de vida do professor, pessoal e profissional, são aspectos determinantes na constituição de sua prática

docente. Souza (2006c, p. 46) fala no seu estudo que a formação “consiste em possibilitar ao professor em formação ouvir sua voz, a partir da sua história de vida, e relacioná-la com processos constituintes da aprendizagem docente[...]Com isso ele buscou:

“[...]compreender as relações entre o vivido e os fundamentos que estruturam e demarcam a opção e a aprendizagem do exercício docente. Assim, o trabalho com as narrativas de formação objetiva colocar as alunas em transação com suas crenças e valores, bem como refletir sobre os dispositivos de formação. (SOUZA, 2006, p.46)

Buscou-se, no decorrer da investigação, realizada com professores inseridos em um processo de educação continuada, compreender, por meio de narrativas autobiográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil e refletir coletivamente, sobre as contribuições e implicações desses processos para o contexto de atuação profissional. Identificar essas relações estabelecidas entre suas histórias de vida e suas práticas profissionais, por meio do registro de suas memórias educativas foi um dos pontos que nos fez pensar no tipo de intervenção que poderíamos fazer para ajudar os colaboradores. Tendo as narrativas de si como ato reflexivo como escreveu Souza (2006c, p. 171):

“A escrita autobiográfica configura-se como um ato de reflexão e invenção do eu. O mergulho na interioridade e as relações contextuais de desenvolvimento e formação, através do pacto autobiográfico, vivido pelo sujeito em seu processo de formação, possibilita, a partir do conhecimento e da singularidade de cada ator e autor no seu percurso de formação, revelar dimensões histórica, cultural, contextual e constitutiva das identidades dos sujeitos em formação que a escrita de si e sobre si oportuniza.” (SOUZA, 2006c, p.171)

O uso do dispositivo do memorial com as narrações de si na formação continuada de professores possibilitou-nos a compreensão dos processos formativos que eles estão passando nos cursos da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil e contribuiu para que percebêssemos as dificuldades para atuação na profissão docente. O motivo que inviabiliza esse processo passa muito mais pela falta do livro didático e módulo para essas turmas, pois o professor precisa de material mais significativo para esses alunos, que os levem a se emanciparem e terem criticidade.

O professor precisa participar dessa criação na elaboração desse suporte teórico significativo que atenda todas as especificidades e singularidades do aluno do Tempo Formativo Juvenil. Essa necessidade que o professor tem em atribuir novos sentidos na mediação e transmissão do conhecimento a partir de sua prática, possibilitando, dessa forma, um aprendizado de qualidade para os seus alunos.

As histórias de vida em formação permitem explorar e aprofundar diferentes experiências que constituem as trajetórias de formação ao longo da vida, as quais partem de uma perspectiva fenomenológica da formação e da aprendizagem da profissão. A escrita narrativa, por se tratar de uma entrada sobre a historicidade e subjetividade do sujeito em formação tanto em sua dimensão pessoal, quanto profissional, revela experiências e compreensões construídas sobre a cultura escolar e as práticas instituídas e instituintes no seu cotidiano. (2006, p. 171)

Esta pesquisa tem como objetivos centrais: Compreender, por meio de narrativas autobiográficas, os processos formativos pelos quais passaram os professores da EJA para atuar no contexto do Tempo Formativo Juvenil; refletir e compreender, coletivamente, sobre as contribuições dos processos formativos dos docentes do Tempo Formativo Juvenil e suas implicações para o contexto de atuação profissional. Percebemos, a partir dos memoriais de vidas, pessoais e profissionais dos professores colaboradores que as marcas das suas vivências singulares, criativas, fizeram-nos tornar o saber-fazer na educação uma experiência melhor, mas que precisa ainda de partilhas maiores para que o conhecimentos que traduz nas salas de aula repercuta na vida dos seus alunos e os transformem em pessoas mais críticas e autônomas.

Sendo assim, as narrativas de si analisadas nesta pesquisa revelam a necessidade de que os professores tenham estratégias que os possibilitem a dar aulas melhores e que através da formação continuada possam ser capazes de atuar na sala de aula com um aprendizado mais significativo. Portanto, concluímos que isso só não basta. É preciso que se tenham propostas de estudos continuados que melhorem os ensinamentos estratégicos, visando uma prática pedagógica mais eficaz para essas turmas. O processo de escrever as narrativas nos permite ainda compreender que o professor também é ator e autor, e que ele nas suas lembranças das vivências e no conhecimento de si, acabam se questionando sobre sua vida, levando-os à reflexão e formação.

Com o conhecimento das angústias e dificuldades por que passa o profissional do Tempo Formativo Juvenil no contexto atual, o produto final dessa pesquisa, será a intervenção para elaboração de um módulo pedagógica na instituição onde foi feita a pesquisa, tendo em vista que é uma interferência propositiva que o pesquisador fará para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos colaboradores, justamente por esse ser um dos maiores entraves levantados pelos professores. A intervenção será o procedimento que adotado para viabilizar o processo do conhecimento, com o objetivo de contribuir de forma positiva para a realização de um estudo permanente de leitura e interpretação de textos teóricos, para elaboração do módulo didático que dará um suporte maior nas inquietudes dos colaboradores.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. Formação de educadores de jovens e adultos / organizado por Leôncio Soares. — Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

BRASIL. Lei n. 9394 de 20 dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, p. 027833, col. 1, 23 dez. (1996)

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF. (1998)

_____. Ministério da Educação. Diretrizes nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília. (2000)

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica. Parecer n.º 11, de 10 de maio de 2000. Assunto: diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jun. 2000 temas transversais. Brasília: MEC/SEF, (1998)

_____. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1996). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 10 março. 2015

CARRANO, Paulo César. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos, v. 1, ago. 2007. Belo Horizonte. (2007)

_____. Juventudes: as identidades são múltiplas. 2007. Disponível em: <http://www.multirio.rj.gov.br/sec21/chave_artigo.asp?cod_artigo=1086>. Acesso em 26 de setembro de 2015.

_____. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da —segunda chance. In: REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 0, ago. 2007, p. 55-67.

_____. Identidades juvenis e escola. Alfabetização e Cidadania, São Paulo: Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora no Brasil (RAAAB) n.10, p.16, nov. 2000.

_____. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. III Fórum Goiano de EJA, Goiânia –30/05 e 02/06/2007. 15p. http://www.emdialogo.uff.br/sites/default/files/educacao_de_jovens_e_adultos_e_juventude_-_carrano.pdf

CATANI, Denice *et. al.* (Orgs.). Docência, memória e gênero: estudos sobre formação. 2. ed. São Paulo: Escrituras. (2000)

_____. *et al.* A vida e o ofício dos mestres: formação contínua, autobiografia e pesquisa em colaboração. São Paulo: Escrituras, 2003.

D'ÁVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 17, p. 33-41, jul./dez. (2008.)
DAYRELL, J.T. A escola “faz” juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. In: Educação e Sociedade, Campinas, v.28, n.100. p.1105-1128, out. (2007)

_____, PAULA, Simone Grace. Situação Juvenil e formação de professores: diálogo possível? <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/9/28/11>. Acesso em 29 de setembro de 2015

_____. A escola como espaço sociocultural. In: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DELORY-MOMBERGER, Christine. *Biografia e Educação*. Figuras do indivíduo-projeto. Tradução de Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto, Luis Passeggi. São Paulo:Paulus, Natal:EDUFRN, (ISBN 978-85-349-2837-0) (vol. 1). (2008)

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. In: Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. (2008)

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. (1988)

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos, Hoje: algumas Reflexões. In: FREIRE, Paulo. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, p. 16-17. (2001)

_____. Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 165 p. (1996)

_____. Política e educação. São Paulo: Cortez. (1993)

_____. A importância do ato de ler. 39.ed. São Paulo: ed. Cortez. (2000)

_____. Professor sim tia não: cartas a quem a quem ousa ensinar. 5 Ed. Olho d' água. SP. (1994)

_____. Pedagogia do oprimido. Rio: Paz e Terra. (2003)

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, E. B.; LEAL, T.F. A alfabetização de jovens e adultos: em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

GAUTHIER, C. Por uma teoria da pedagogia. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Editora Unijuí. (1998)

GIROUX, Henry; MACLAREN, Peter. Linguagem, escola e subjetividade: elementos para um discurso pedagógico crítico. In: Educação e Realidade, Porto Alegre, v.18, n.2, p.21-35, jul./dez. (1993)

HADDAD, S. PIERRO, M.C. Di. Escolarização de Jovens e Adultos. In: Revista Brasileira de Educação, mai-ago, n.14, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, p.108-130, 2000.

_____. Novos caminhos em educação de jovens e adultos. São Paulo: Global. (2007)

IMBÉRNON, F. Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez. (2011)

IMBERNÓN, F. Formação continuada de professores. Lisboa: Porto Alegre: Artmed, 2010.

JOSSO, M-C. Experiências de vida e formação. São Paulo, Cortez. (2010)

MORIN, Edgar. Meus demônios. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. (2000)

NÓVOA, A. Vida de professores. Lisboa: Porto. (1995)

_____; FINGER, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. (1988)

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs.). Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: DP&A, p. 29-42. (2004)

PAIS, José Machado. Culturas Juvenis. Lisboa: Imprensa Nacional – Casa da Moeda, 2003.

PASSEGI, M. C.; BARBOSA, T. M. H. A (re)invenção de si na formação docente. In: SOUZA, E. C.; MIGNOT, A. C. V. (Orgs.). Histórias de vida e formação de professores. Rio de Janeiro: Quartet -FAPERJ, 2008. p.147-165.

_____. Memoriais: injunção institucional e sedução autobiográfica. In: PASSEGGI, M. C.; SOUZA, E. C. (Org.) (Auto)biografia: formação, territórios e saberes. Natal: EDUFRRN, 2008, p. 103-131.

_____. As duas faces do memorial acadêmico. Odisséia: Revista do Programa da Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Natal, 2006.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida. In: Nóvoa, Antônio; Finger, Mathias. O método (auto)biográfico e a formação. Lisboa: MS/DRHS/CFAP. (1988)

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos. - 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, (Estudos em EJA) 296p. (2011)

_____. Formação de educadores de jovens e adultos / organiza-do por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

SPOSITO, Marília Pontes. Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola. Revista USP. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.

SOUZA, Elizeu Clementino de & ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) Tempos, Narrativas e Ficções: a invenção de si. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. (2006a)

_____. (Org.). Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino. Porto Alegre: EDPUCRS; Salvador: EDUNEB. (2006b)

_____. O conhecimento de si: Estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A, Salvador, BA: UNEB. (2006c)

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes. (2011)

APÊNDICES**APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ABERTO****UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS
MESTRADO PROFISSIONAL (MPEJA) DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
CAMPUS I – SALVADOR****QUESTIONÁRIO**

Aos docentes do município de Catu-BA que atuam nas classes do Tempo Formativo Juvenil

Objetivo geral da Pesquisa- INVESTIGAR a formação continuada dos docentes do Tempo Formativo Juvenil do município de Catu-BA que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Atores sociais: Docentes

1. Para você o que é a Educação de Jovens e Adultos?

2. O que você entende por Formação Continuada?

3. O que você acha dessa formação continuada para se atuar na modalidade da EJA especificamente para o Tempo Formativo Juvenil?

4. Qual a importância de se trabalhar formação continuada de professores da EJA?

5. Essa formação que a prefeitura vem oferecendo possibilita a reflexão/ação em relação ao trabalho que você vem aplicando na sala de aula?

6. Até o momento essa formação continuada proporciona a você uma ação formativa que possibilita uma qualidade maior para o ensino?

7. A sua trajetória de vida e as memórias que você carrega são validadas durante esse processo de formação continuada?

8. Para você qual a importância de um entrelaçamento entre a sua história de vida (memórias e

trajetórias) e a sua formação continuada?

9. A Formação continuada possibilita a reflexão/ação em relação a sua atuação profissional?

Dê exemplo.

10. O curso tem oportunizado experiências que mudem a prática de ensino que possibilite uma qualidade maior no aprendizado dos discentes? Dê exemplo.

11. Por meio das experiências vividas e do autoconhecimento, que tipo de professor você se tornou a partir dessa formação continuada?

12. De que forma essa nova proposta da Secretaria de Educação de Catu contribuiu na prática em sala de aula e na sua formação continuada?

13. Que momento você percebeu a influência dessa nova proposta na sua formação profissional e a dos colegas?

14. Como essa nova proposta ajudou-o a construir uma nova prática pedagógica na docência?

15. Fazendo uma retrospectiva no seu caminhar, o que você percebeu de mais significativo com essa nova proposta da EJA de trabalhar com o juvenil na Educação de Catu?

16. Qual o impacto da formação continuada que você vem participando para o Tempo Formativo Juvenil da EJA para a qualidade do ensino dos seus discentes?

17. Que desafios, ranços e avanços essa formação vem mobilizando na sua prática docente nas turmas Juvenis?

18. Para você a formação continuada que a Secretaria de Educação do município de Catu vem propondo está contribuindo na qualidade do ensino desses jovens?

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO FECHADO**INFORMAÇÕES SÓCIO PROFISSIONAIS**

1.FAIXA ETÁRIA DO PROFESSOR:

18 a 30 () ; 31 a 45 () ; 46 a 50 () ; 51 a 60 () ; 61 a 70 ()

2. SEXO:

FEMININO () MASCULINO ()

3.QUAL SUA FORMA DE CONTRATAÇÃO COMO PROFESSOR DESTA REDE?

4.CURSO DE NÍVEL MÉDIO:

MAGISTÉRIO () SEGUNDO GRAU() ESTUDANTE DA EJA()

OUTROS:

5. QUAL O NÍVEL MAIS ELEVADO DE EDUCAÇÃO FORMAL QUE VOCÊ CONCLUIU?

6. QUANTOS ANOS TÊM ATUANDO COMO PROFESSOR?

7. E NA MODALIDADE DE ENSINO DA EJA QUANTO TEMPO LECIONA?

8. PARTICUPOU DE EXPERIÊNCIAS FORA DE SALA?

SIM () NÃO ()

9. JÁ DESENVOLVEU DURANTE A GRADUAÇÃO EXPERIÊNCIAS DE EXTENSÃO?

SIM () NÃO ()

10. SE SIM, QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES PARA A SUA FORMAÇÃO:

11. PARTICIPA OU JÁ PARTICIPOU DE PESQUISAS?

SIM () NÃO ()

12. SE SIM, QUAIS FORAM AS CONTRIBUIÇÕES PARA A SUA FORMAÇÃO?

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIOS E MEMORIAIS**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DOS QUESTIONÁRIOS E MEMORIAIS**

Eu, _____, CPF _____, RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, benefícios e riscos da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso das minhas narrativas autobiográficas, na pesquisa. AUTORIZO, através do presente termo, a pesquisadora Margareth da Conceição Almeida de Araújo **“A DOR E DELÍCIA DE TORNAR-SE... PROFESSOR: narrativas de si na construção formativa de educadores do juvenil no município de Catu-BA**, a realizar a pesquisa com os questionários e memoriais autobiográficos sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes.

Ao mesmo tempo, libero a utilização destes questionários e memoriais autobiográficos para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor da pesquisadora desse trabalho, acima especificados, obedecendo ao que está previsto nas Leis que resguardam os direitos das crianças e adolescentes (Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA, Lei N.º 8.069/1990), dos idosos (Estatuto do Idoso, Lei N.º 10.741/2003) e das pessoas com deficiência (Decreto N.º 3.298/1999, alterado pelo Decreto N.º 5.296/2004).

Catu, Bahia, 12 de março de 2015.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO FECHADO**FICHA DE DADOS DO PROFESSOR DO TEMPO FORMATIVO JUVENIL-TFJ**

Nome Completo:

Idade: _____ Estado Civil: _____

Endereço:

Bairro: _____ Cidade _____ Estado _____

Fone p/ contato: _____ CEP _____

Situação contratual com o município:

 Efetivo Contratado

Anos de experiência na profissão docente Fundamental: _____ docente EJA _____

Formação Nível:

Médio _____

Graduação _____

Pós Graduação _____

Autorizo a usar minhas informações para a pesquisa?

 Sim Não

Nome que será usado na pesquisa:

 O próprio nome _____ Nome Fictício _____

Data: _____ Assinatura: _____

APÊNDICE F – PROPOSTA DE INTERVENÇÃO

Projeto de Intervenção: A arte de criar atividade interdisciplinar, ato de querer bem

Margareth da Conceição Almeida de Araújo

Projeto de Intervenção

Introdução

Entende-se que os alunos desta modalidade de ensino devido às adversidades que lhe são impostas tiveram que interromper os estudos, por motivos diversos para o abandono escolar como: deixar a escola para trabalhar; o acesso de segurança é precário; os horários incompatíveis; evadem por motivo de vaga, de falta de professor e também abandonam a escola por acharem que a formação que eles têm recebendo, não se dá de forma significativa para eles. Diante de um diagnóstico feito na escola, observamos algumas dificuldades dos professores na condução do trabalho com as turmas do Tempo Formativo Juvenil, mesmo passando por uma formação continuada, dessa forma fez-se necessário a elaboração desse projeto, que visa desenvolver através de oficinas para confecção de um módulo, que levem os discentes a um maior aprendizagem de maneira significativa e lúdica.

Justificativa

As exigências que a sociedade contemporânea vem impondo a Educação são cada vez crescente e no que se refere a Educação de Jovens e Adultos os desafios são maiores, justamente por relacionar as diferentes dimensões da vida das pessoas desde as pessoais até as profissionais, à participação social e política, à vida familiar e na comunidade e o desenvolvimento cultural. Dessa forma, um dos instrumentos imprescindíveis na elaboração desse projeto é fazer com que os docentes, a partir da formação continuada sejam capazes de produzir atividades que possibilitem a formação cidadãos críticos, autônomos e atuantes. Nesta sociedade em constante mudanças, pretende-se através das atividades interdisciplinares variadas promover debates que reflitam sobre o contexto social em que estão inseridos, constituindo-se como agente produtor de seu próprio futuro. O Projeto se justifica pela necessidade de orientar e motivar os professores na construção de atividades significativas para os alunos da Educação de Jovens e Adultos que estudam no Juvenil e assim reduzir o índice de evasão escolar nesta modalidade de ensino. Nessa perspectiva torna-se relevante, que os educadores respeitem a condição juvenil dos discentes, tendo em vista o direito deles a formação plena, a partir da vivência dos valores, das culturas, da memória e das identidades.

Objetivo Geral

Elaborar com os docentes atividades educacionais na perspectiva de reeducar o olhar para uma visão afirmativa dos adolescentes, considerando-os sujeitos de direito e de conhecimento, aproximando as práticas pedagógicas dos referenciais que aceitem suas histórias de vida e busquem construir uma educação para humanização/emancipação.

Objetivos específicos

- Despertar o interesse dos professores na elaboração das atividades pedagógicas;
- Destacar a importância da construção do módulo de atividades para um melhor;
- Produzir acervo diversificado de atividades pedagógicas para o TFJ.

Metas

Com a cooperação dos professores da modalidade da EJA queremos construir o módulo atividades pedagógicas interdisciplinar que permite o aprendizado e a participação efetiva do educando, a partir dos componentes curriculares que possibilitem o estudo, a compreensão, ampliação e provável mudança da visão que eles já trazem para a escola, e que fazem parte das suas vidas.

Metodologia

Para orientar metodologicamente na produção desse material didático, contextualizaremos o campo conceitual do TFJ e sinalizaremos a forma de ser trabalhada as atividades, a partir dos temas geradores e de maneira interdisciplinar. A perspectiva que se busca é de uma comunicação dialógica, na qual os professores interagem entre si no processo. Assim, em diferentes momentos da apresentação do projeto, o material construído deverá convidar o aluno a despertar a curiosidade sobre o assunto, aprofundar conceitos ou contextualizar o tema e a fazer leituras complementares. A função da construção desse módulo é apoiar o trabalho do professor e oferecer um material básico, que apresente os temas geradores/conteúdos essenciais dos Eixos, mas sem a pretensão de esgotá-lo. A abordagem será qualitativa com um metodologia participante dos sujeitos envolvidos na construção. Serão feitos encontros durante o ano letivo, nos momentos de ACs(Atividades Complementares) e nos planejamentos por Unidades. Cada encontro contará com a participação de todas as disciplinas para elaboração das atividades pedagógicas, tendo como prioridade os temas geradores para a construção das atividades.

Recursos Humanos

Professores do TFJ

Recursos materiais

Notebook

Projeter Multimídia

Papel sulfite

Caneta

Caixa de som

Livros didáticos

Xerox

Materiais para dinâmicas

Cronograma

Início no ano letivo (palestra expondo a dinâmica do trabalho) até o final do ano corrente. Considerando a importância do projeto para a formação completa do aluno da EJA, ele será executado a partir do início do ano letivo, onde os professores já poderão nos momentos dos planejamentos das unidades e ACs começarem a construir suas atividades de forma interdisciplinar. A partir dos resultados alcançados é importante que o projeto continue para que desperte a vontade nos professores na elaboração de material pedagógico que faça com que o aluno tenha vontade de permanecer, participar dos estudos e diminua o índice de evasão escolar na EJA.

Avaliação

Avaliar-se-á os professores quanto a participação e desempenho na elaboração da atividades interdisciplinares. No momento da exposição dos trabalhos aluno será avaliado quanto a participação e atenção ao assunto abordado. Também será feita a avaliação de forma contínua considerando a aceitação, o desprendimento, a mudança no comportamento de cada professor envolvido. Promover uma avaliação coletiva sobre o resultado do projeto, o que foi marcante para eles? Qual a mensagem que eles deixariam para os que desistiram? O que pretende para os próximos anos.

Cronogramas da Oficinas

Reunião para exposição do projeto com professores;

Primeira etapa: estudo dirigido com teóricos;

Segunda etapa: preparação de material didático da I Unidade, a partir dos temas geradores (jogos, atividades, cartazes, textos, etc.);

Terceira etapa: preparação de material didático da II Unidade, a partir dos temas geradores (jogos, atividades, cartazes, textos, etc.);

Quarta etapa: preparação de material didático da III Unidade, a partir dos temas geradores (jogos, atividades, cartazes, textos, etc.);

Quinta etapa: preparação de material didático da IV Unidade, a partir dos temas geradores (jogos, atividades, cartazes, textos, etc.);

Sexta etapa: Materialização das oficinas através do módulo.

Referências:

DI PIERRO, M.C. Luta social e reconhecimento jurídico do direito humano dos jovens e adultos à educação. In: **Revista Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez
FREIRE, Paulo. Educação de Adultos, Hoje: algumas Reflexões. In: **FREIRE, Paulo**. Política e Educação: ensaios. São Paulo: Cortez, p. 16-17. (2001)

_____. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 165 p. (1996)

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez. (1993)

_____. **A importância do ato de ler**. 39.ed. São Paulo: ed. Cortez. (2000)

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. - 4. ed. - Belo Horizonte: Autêntica, (Estudos em EJA) 296p. (2011)

_____. **Formação de educadores de jovens e adultos** / organizado por Leôncio Soares. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006

SPOSITO, Marília Pontes. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. Revista USP. Seção Textos, n. 57, pp. 210-26, mar.-mai./2003.