



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Anais, Volume XVI, n. 4, set. 2022
ISSN: 1982-3657 | Prefixo DOI: 10.29380

Eixo 4

Formação de Professores, Memórias e História da Educação

**HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DE EJA: OS (NÃO)
LUGARES DAS JUVENTUDES NA ESCOLA**

EJA STUDENT LIFE STORIES: THE (NO) YOUTH PLACES IN
SCHOOL

Wilton Carneiro Barbosa

DOI: <http://dx.doi.org/10.29380/2022.16.04.14>

Recebido em: 14/07/2022

Aprovado em: 01/09/2022

Editores responsáveis:

Veleida Anahi Capua da Silva Charlot e Bernard Charlot



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



HISTÓRIAS DE VIDA DE ESTUDANTES DE EJA: OS (NÃO) LUGARES DAS JUVENTUDES NA ESCOLA

EJA STUDENT LIFE STORIES: THE (NO) YOUTH PLACES IN SCHOOL

RESUMO

Esta pesquisa, em fase de desenvolvimento, se pauta na história de vida do estudante jovem da EJA em uma escola em Piranhas - AL. Já há algum tempo, observa-se um fenômeno nessa escola: a juvenilização dos estudantes na modalidade EJA. Propõe-se investigar percepções e saberes de jovens estudantes da EJA em suas histórias de vida, fazendo relação entre os (não) lugares ocupados na escola e seus planos de futuro. De abordagem qualitativa, a investigação será pautada no método (auto) biográfico, tendo como técnica a entrevista narrativa. Para embasar esta pesquisa, utilizar-se-á teóricos como Reis (2017), que aborda sobre juventudes; Souza (2007), que pesquisa sobre história de vida; Nacarato e Moura (2017), Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012), que abordam sobre entrevista narrativa.

Palavras-chave: Histórias de vida. Juventudes. Educação de Jovens e Adultos.

ABSTRACT

This research, in development phase, is based on the life history of the young student of the EJA in a school in Piranhas - AL. For some time now, a phenomenon has been observed in this school: the juvenilization of students in the EJA modality. It is proposed to investigate the perceptions and knowledge of young students of the EJA in their life histories, making a relation between the (not) places occupied in the school and their future plans. From a qualitative approach, the investigation will be based on the (auto) biographical method, having as technique the narrative interview. To support this research, it will be used theoreticians like Reis (2017), that approaches on youths; Souza (2007), who researches on life history; Nacarato e Moura (2017), Schütze (2011) and Jovchelovitch and Bauer (2012), which deal with narrative interview.

Keywords: life stories. youths. young and adult education.

INTRODUÇÃO



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



1. INTRODUÇÃO

Já há algum tempo, mais precisamente desde 2000, tenho sentido a necessidade de investigar um fenômeno específico na educação na Escola Estadual de Xingó – I (EEX-I), localizada no município de Piranhas, no alto sertão alagoano: trata-se da juvenilização dos estudantes na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Tal escola, fundada em 1989 para atender os filhos dos operários da Usina Hidrelétrica de Xingó, ofertava dois níveis de ensino: ensino fundamental (antigos primário e ginásio) e ensino médio (antigos científico e magistério), atendendo mais de dois mil estudantes. A implantação da EJA só veio acontecer 11 anos após a fundação da escola, no ano 2000, sendo uma das pioneiras no estado de Alagoas a atender o que preconizava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96). A legislação estadual a respeito do funcionamento da EJA só viria a ser criada dois anos depois, com a Resolução 018/2002, o que comprova o pioneirismo da EEX-I. A partir daí, a escola se tornou uma referência regional no que se refere à oferta de EJA. Jovens e adultos povoaram as salas de aula, trazendo vida ao ensino noturno; professores tiveram que passar por formações voltadas para EJA, tendo que rever concepções e metodologias de ensino. Entretanto a juvenilização, entendida aqui como o processo de adesão de uma alta demanda de jovens na EJA em detrimento a um número ínfimo de adultos, sempre se fez presente até os dias de hoje. Comparada com outras escolas estaduais que também ofertam esta modalidade, localizadas nos outros municípios que compõem a 11ª GERE[1], a EEX-I se destaca pelo alto número de matrículas de jovens. Dos 87 estudantes matriculados em 2022 na EJA, 48 são jovens[2] (estudantes entre 18 a 29 anos), o que corresponde a 55,17% de matrículas, e 39 são adultos (estudantes entre 30 a 61 anos), equivalendo a 44,83% das matrículas. Tais dados foram averiguados na matrícula inicial[3], no mês de março de 2022. Outra característica marcante da EJA na EEX-I, é que os estudantes vêm, em sua totalidade, da zona urbana, diferenciando-se das demais escolas da região que ofertam essa modalidade.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Num contexto em que os jovens estudantes se deparam com professores supostamente preparados para lidar com o público adulto, expõem-se conflitos, encontros e desencontros no cotidiano daquela EJA na EEX-I. Com base nisso, o objeto de estudo desta pesquisa está voltado para a investigação desses jovens que trazem em suas trajetórias de vida saberes, concepções, experiências e expectativas, as quais, em contato com o cotidiano escolar, traz à tona inquietações quanto aos seus planos de futuro e aos seus (não) lugares na EJA. Há, pois, a necessidade de se ouvir a voz desses jovens, seus anseios, suas histórias, seus trajetos. Assim sendo, pergunta-se: Quais são as histórias de vidas desses jovens e em que contexto sócio histórico cultural se inserem? Quais são seus planos de futuro e de que maneira a escola lida com eles? Quais as relações entre a juvenilização presente nessa escola e a sensação/situação de (não) lugar dos estudantes?

A pesquisa se justifica pelo fato de haver inquietação em compreender as causas de existir uma presença massiva de adolescentes e jovens na EJA da escola em questão, bem como entender quais sejam as contribuições/prejuízos da escola no que diz respeito aos planos de futuro dos jovens alunos e, ainda, entender a responsabilidade da escola em lidar com a sensação/situação de (não) lugar vivenciada pelas juventudes. Em relação à investigação por meio de histórias de vida, esta já vem sendo perseguida por mim em outros trabalhos e artigos. Acrescentou-se a isso, a investigação de juventudes, seus planos de futuro e os (não) lugares ocupados na EJA.

A pesquisa é relevante porque coloca o jovem estudante da EJA em situação de reflexão e compreensão de si no que se refere às suas escolhas, sua relação de convivência com as pessoas adultas no cotidiano escolar e, sobretudo, aos seus planos de futuro. Tal investigação será pautada no método biográfico, por meio da entrevista narrativa. Conforme Souza (2007, p. 2-3), “a narrativa (auto) biográfica oferece um terreno de implicação e compreensão dos modos como se concebe o passado, o presente e, de forma singular, as dimensões experienciais da memória de escolarização”, num processo de resignificação. E essa compreensão de passado e presente está carregada de saberes, concepções, experiências e expectativas.

É importante salientar que outros pesquisadores vêm se debruçando sobre esta temática, o que demonstra uma preocupação no aprofundamento sobre juventudes na EJA. Para embasar este projeto, utilizar-se-á teóricos como Reis (2017), que aborda sobre juventudes; Souza (2007), que pesquisa sobre história de vida; Nacarato e Moura (2017), Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012), que abordam sobre entrevista narrativa. Também serão utilizadas bases teóricas e legais sobre EJA, dentre outras.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



A realização da pesquisa, por meio dos relatos a serem analisados, tem enfoque nas mudanças pelas quais, acredita-se, jovens estudantes e professores passarão, refletindo sobre suas práticas. Porém, é de suma importância ressaltar que este artigo se refere a uma pesquisa em andamento, ficando para um outro momento a análise das narrativas (auto) biográficas dos estudantes, as quais ainda serão realizadas, conforme o desenvolvimento da investigação.

[1] A 11ª GERE (Gerência Regional de Educação), localizada em Piranhas, é um órgão estadual que coordena, acompanha e fiscaliza as escolas dos municípios do alto sertão alagoano, a saber: Piranhas, Olho d'Água do Casado, Delmiro Gouveia, Pariconha, Água Branca, Inhapi, Mata Grande e Canapi.

[2] Conforme a Lei 12.852 de 05 de agosto de 2013 (Estatuto da Juventude), no Art. 1º, Parágrafo 1º, a pessoa jovem compreende aqueles que têm entre 15 e 29 anos de idade.

[3] Dados obtidos pelo Sistema de Gestão do Estado de Alagoas - SAGEAL.

1. A EJA E OS (NÃO) LUGARES DA JUVENTUDE

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é permeada de avanços, fracassos, retrocessos, rupturas, sucessos e descontinuidades.

A partir da década de 40 do século passado, é que surgiram os primeiros movimentos políticos em torno dela. No final dessa década, após a ditadura Vargas, surgiu a I Campanha Nacional de Educação de Jovens e Adultos, incentivada pela Organização das Nações Unidas pela Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), com o objetivo, sobretudo, de alfabetizar adultos em três meses. Tal campanha sofreu muitas críticas pela inadequação de materiais e metodologias e pelo despreparo dos professores.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Porém no final dos anos 50 e início da década de 60, houve uma grade mobilização por parte da sociedade civil em busca de mudanças significativas para a educação de adultos, pautada, sobretudo, pelas ideias de Paulo Freire que trazia as concepções da Educação Popular. No entanto, esse caminho foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964, e a educação de adultos voltou a ter caráter assistencialista e conservador. Funda-se, então, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), distante da visão de movimento de educação democrático e popular de Paulo Freire.

Com o advento da Lei 5692/71, é criado o Ensino Supletivo, de caráter tecnicista, com o intuito equivocado de “repor a escolaridade não realizada na infância e na adolescência, ciclo da vida considerado mais adequado à aprendizagem” (DI PIERRO, 2005, p. 1118), também desprezando o legado freireano.

Na década de 80, com o processo de democratização no Brasil, o MOBRAL dá lugar à Fundação Educar, que “passa a apoiar técnica e financeiramente as iniciativas de governos estaduais, municipais e entidades filantrópicas” (HAAS, 2013, p. 66). E em 1988, com a promulgação da Constituição Federal Brasileira, a EJA passa a ser dever do estado, que tem que garantir oferta obrigatória e gratuita para a escolarização de todos.

Nos anos 90, percebe-se um processo de internacionalização das políticas voltadas para EJA com incentivo da UNESCO, que desencadeou movimentos como a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) em Hamburgo e o I Encontro Nacional de EJA (ENEJA) no Rio de Janeiro. Apesar dessa imagem de que as coisas começariam a entrar nos trilhos, o governo não assumia a responsabilidade da EJA, delegando essa modalidade aos municípios. A EJA nem sequer entrava no Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental (FUNDEF). E com a omissão do Ministério da Educação, ampliaram-se os fóruns de EJA, que trouxe diálogo e discussão com todos os estados brasileiros. Esses fóruns se tornaram interlocutores dessa modalidade em todo o Brasil.

É na década de 2000 que a EJA dá um salto de qualidade, propondo uma nova configuração por meio de intensos movimentos estruturais e políticos advindos da criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), a discussão com o Fundo de Manutenção da Educação Básica, a criação e o fortalecimento dos fóruns de EJA e o investimentos na formação de profissionais, na pesquisa e na produção teórica dessa área. Mesmo assim, ainda prevalece a ideia de que a EJA representa uma segunda chance aos que estão em distorção idade/série. Em relação a isso, Arroyo (2005) diz:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de serem reconhecidos como sujeitos dos direitos humanos (ARROYO, 2005, p. 24).

É necessário superar essa visão de suplência tão presente no interior das escolas, como é necessário também que a academia se aprofunde mais nessa temática, dialogando com os espaços e sujeitos que trabalham com EJA. É preciso acolher as expectativas do adulto trabalhador que não teve oportunidade de realizar seus estudos na idade convencional como certa. É preciso voltar os olhares para os jovens que povoam a EJA, os quais vêm de uma história de fracasso e exclusão do sistema regular de ensino. É preciso, enfim, dar protagonismo a essas juventudes.

No final do século XX e início do XXI, tem surgido vários estudos e pesquisas sobre o processo de juvenilização da EJA. As juventudes têm ocupado seus lugares onde, antes, só existia uma educação voltada para adultos, e o fazem como sujeitos de direito, não legitimada pelos órgãos governamentais, mas existente nas lutas dos movimentos de educação popular.

Essa juventude surge na própria escola, nos espaços ditos “regulares”, num processo de idas e vindas, de sucessos e fracassos, de aceitação e preconceitos, de trabalho e desemprego e, também, de divisão de classes sociais. Juventude essa que aos poucos vai migrando para o ensino noturno, sobretudo para a EJA. Porém, por muito, tempo ignorou-se esse fenômeno de juvenilização, ocasionando a invisibilidade e o silenciamento dessas juventudes. Conforme Oliveira (1999):

O jovem, recentemente incorporado ao território da antiga educação de adultos, não é aquele com uma história de regularidade escolar, o vestibulando ou o aluno de cursos extra-curriculares [...]. Não é também o adolescente no sentido naturalizado de pertinência a uma etapa biológica da vida. [...] falar de um jovem abstrato não localiza historicamente qual é esse jovem, que convive, pelo menos parcialmente com pessoas de idade mais avançadas em cursos escolares [...] (OLIVEIRA, 1999, apud LIMA, 2017).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A autora expõe a necessidade de a escola perceber a presença dessas juventudes na EJA, não as tratando de forma abstrata. Ela não diz quem é esse jovem, mas dá pista de quem ele não é, o que gera para escola uma nova responsabilidade: tirar as juventudes da invisibilidade na EJA. Ora, se a escola tem dificuldade de enxergá-las, deveria ao menos se voltar para a legislação, visto que a CF 1988 legitima o direito de todo cidadão à educação, assim como a LDB 9394/93, no Art. 37, § 1º afirma que “os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, [...] oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho”. É mister que se considere as características das juventudes, posto que a EJA é um espaço múltiplo, complexo e tensionado. É o espaço dos conflitos de gerações, das tensões provocadas por uma escola que trabalha, e trabalha mal, somente para o adulto. É o espaço dos encontros e desencontros das juventudes, espaço este que traz “situações em que as culturas dos estudantes e a cultura da escola/a cultura escolar em contínua circularidade chocam-se” (LIMA, 2017, p. 149). É o (não) lugar dos jovens que procuram seu lugar na escola. Conforme Reis e Souza (2017), “os/as jovens são pressionados/as a atender as expectativas da escola, enquanto suas próprias expectativas pessoais nem sempre são consideradas”, corroborando para que as juventudes da EJA se percebam num lugar que não é seu; sintam-se estranhos na própria escola.

Desta forma, o jovem estudante não recebe ajuda necessária da escola na construção de seus planos de futuro, uma vez que nem a própria escola sabe lidar com a presença da juventude na EJA, ora ofertando um ensino planejado apenas para os estudantes adultos, ora trazendo um processo de escolarização nos moldes do ensino regular. Entende-se que a família é importante na construção dos planos de futuro, contudo a escola não pode se esquivar dessa responsabilidade, devendo possibilitar espaços de diálogos com a juventude e reorganizar seu processo educativo no que diz respeito à EJA. Em relação a planos e projetos de futuro, Leão, Dayrell e Reis explicam:

A ideia de projeto de vida remete a um plano de ação que o indivíduo se propõe a realizar em relação a alguma esfera de sua vida (profissional, escolar, afetivo etc.) em um arco temporal mais ou menos largo. Tais elaborações dependem sempre de um campo de possibilidades dado pelo contexto socioeconômico e cultura no qual cada jovem se encontra inserido e que circunscreve suas experiências (2011, p. 1071).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Ao trazer a ideia de construção de um projeto de vida ou de planos de futuro dentro de eixo temporal mais ou menos largo, os autores corroboram com a discussão desta pesquisa, no sentido de que a escolarização demanda um cliço de tempo na vida dos estudantes, sendo arco temporal relevante na construção dos planos de futuro, embora saibamos que a escola não o faz. Dado o contexto socioeconômico e cultural em que se encontra a juventude em questão, a escola jamais poderia lançar fora essa oportunidade. Segundo Dayrell e Carrano (2010, p. 75), a postura do indivíduo em relação ao seu futuro tem a ver com as estratégias construídas no seu processo de formação, entendendo que a escola poderia abrir essas possibilidades mas não o faz, trazendo frustrações e aumentando a sensação de (não) lugar do indivíduo, pois a escola não consegue cumprir seu papel nessa questão.

É nesse contexto que se deve procurar estabelecer na EJA um espaço de formação que atenda as juventudes, redimensionando o tratamento a esses sujeitos em prol de uma educação que os forme, não apenas para o trabalho, mas como seres humanos com identidade, protagonistas de sua história. É nesse contexto, ainda, que esta pesquisa vai investigar as juventudes da EJA presentes na EEX-I, escola que abriga quase 80% de jovens nessa modalidade de ensino. Seus sonhos, anseios, angústias, planos de futuro serão ouvidos em suas trajetórias e histórias de vida.

2. HISTÓRIAS DE VIDA E NARRATIVAS



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



As histórias de vida são narrativas dos seres humanos em torno da experiência sob diferentes formas, procedimentos, fins e contextos (MONTEAGUDO, p. 59) presentes em todas as culturas e etapas históricas, constituindo-se um feito antropológico universal. Para Pineau e Le Grand (1996, apud SOUZA, 2011), as histórias de vida formam parte das práticas cotidianas de transmissão intergeracional e intrageracional, e de práticas da vida cultural, a exemplo de literatura pessoal biográfica e autobiográfica, e produções audiovisuais cinematográficas e digitais. Segundo a *Association Internationale des Histories de Vie em Formation*, numa perspectiva mais específica e especializada, as histórias de vida – métodos biográficos, enfoques autobiográficos, narrativas pessoais, documentos pessoais e relatos de vida – são

práticas de investigação, formação e intervenção, guiadas por um objetivo inovador e emancipador, que pretendem registrar o trabalho individual do sujeito narrador de sua vida com a dimensão coletiva própria dos seres humanos. Tratando-se de investigação, o objetivo consiste na produção de conhecimento; na formação, a meta perseguida é contribuir para que os sujeitos deem sentido a sua própria vida; já na intervenção, o fim consiste em contribuir para que as pessoas se insiram na ação social (ASSOCIATION INTERNACIONALE DES HISTORIES DE VIE EM FORMATION, 2005, apud SOUZA, 2011, p. 62).

A abordagem das histórias de vida como práticas de investigação busca a centralidade do indivíduo, dando a esse sujeito o papel de ator e autor de sua própria história, o que traz um caráter emancipatório. As histórias de vida têm como foco a busca na experiência, que se configura, na verdade, como uma busca de identidades e subjetividades. É a busca das lembranças, por meio das histórias de vida, que vai trazer à tona discursos impregnados de sentimentos, bem como saberes e experiências que, através da reflexão e ressignificação, trará condição ao indivíduo de intervir e redimensionar sua prática. Nessa perspectiva, história de vida se confunde com biografias, autobiografias, memórias, escrituras de si e narrativas.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Autores como Polkinghorne (1988), McEwan e Egan (1998) afirmam que é a narrativa que dá sentido à experiência humana. Assim, conforme Reis (2008), a narrativa surge como a metodologia mais adequada à compreensão dos aspectos contextuais, específicos e complexos dos processos educativos e dos comportamentos e decisões dos indivíduos. É no ato de narrar que estes indivíduos encontram consigo mesmos em seus contextos, nas reflexões em torno de suas atitudes e nas tomadas de decisões. Para Elbaz (1991), a narrativa permite uma melhor compreensão do conhecimento dos sujeitos através da análise das suas próprias palavras. A investigação narrativa aglutina diferentes vozes e a interpretação dessas vozes. Logo, a narrativa autobiográfica realça e compreende os elementos singulares que configuram a história de cada sujeito.

Conforme Souza, Sousa e Catani (2007), o movimento biográfico tem sua vinculação com as pesquisas na área educacional, a exemplo da (auto) formação de professores, bem como em outras áreas que tomam as narrativas como perspectiva de pesquisa e de formação. Essa dupla função tem impacto na vida pessoal e profissional de professores, como afirma Souza (2007):

Uma vez que as narrativas assumem e desempenham uma dupla função, primeiro no contexto da investigação, configurando-se como instrumento de recolha de fontes sobre o itinerário de vida e, em segundo lugar, no contexto de formação de professores, seja inicial ou continuada, constituem-se como significativo instrumento para compreensão do desenvolvimento pessoal e profissional (SOUZA, 2007, p. 16).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Assim sendo, as narrativas (auto) biográficas constituem-se não apenas em “experiência formadora”, “aprendizagem experiencial” (JOSSO, 2002), mas também em métodos de pesquisa, no que diz respeito à formação-investigação. É no campo da compreensão que a história de vida, a narração, a (auto) biografia se firmam como método/técnica de investigação/formação, situando-se no plano hermenêutico, em que se compreendem os fenômenos sociais como textos e a interpretação como atribuição de sentidos e significados das experiências individuais e coletivas. Segundo Josso (2002), a metodologia autobiográfica dá legitimidade à mobilização da subjetividade como modo de produção do saber e à intersubjetividade como suporte do trabalho interpretativo e de construção de sentido para os (auto) relatos, assumindo a complexidade e a dificuldade em atribuir primazia ao sujeito ou à cultura no processo de construção de sentido. “É a abordagem biográfico-narrativa que auxilia na compreensão do singular/universal das histórias, memórias institucionais e formadoras dos sujeitos em seus contextos, pois revelam práticas individuais que estão inscritas na densidade da História” (SOUZA, p. 66). Tal abordagem traz à tona, por meio da memória, a compreensão do sujeito em sua individualidade, revelando práticas implícitas em sua história, identificando-o com os contextos social e histórico.

A abordagem experiencial, que compreende a pesquisa de autobiografias e narrativas, constitui-se como um processo de conhecimento. Conhecimento este que vai se configurando através da história de vida, da trajetória de formação e do autoconhecimento. Por meio dessa abordagem, o sujeito reflete sobre si mesmo, sobre o outro e sobre seu contexto de vida, num processo que envolve subjetividade, singularidade, experiências e saberes, ao narrar com profundidade. Conforme Souza (2007):

A centralidade do sujeito no processo de investigação-formação sublinha a importância da abordagem compreensiva e das apropriações da experiência vivida, das relações entre subjetividade e narrativa como princípios, o que concede ao sujeito o papel de ator e autor de sua própria história (SOUZA, 2007, p. 15).

O sujeito passa a ter papel fundamental no processo de investigação-formação, já que é ele mesmo narrador de sua própria história. E ao narrar, seu “eu” vem à tona com uma carga intensa de subjetividade, que se faz presente quando o sujeito faz buscas em suas próprias dimensões espaço-temporais.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



Dessa forma, ao tornarem explícitos seus conflitos, sua cultura, seus contextos, seus saberes construídos ao longo de suas experiências, desencadeiam o questionamento de ideias e práticas, a tomada de consciência de si, o desejo de transformação e a construção e o fortalecimento de compromissos quanto aos seus projetos de vida e planos de futuro.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa será pautada no método (auto) biográfico, tendo como técnica a entrevista narrativa. Conforme Minayo (2007), a pesquisa qualitativa trabalha com uma dimensão da realidade que não pode ser quantificada, pois seu universo envolve “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (2007, p.21), além do que entendo que essa abordagem possibilita relações mais próximas entre sujeitos participantes da pesquisa, ambos trocando experiências num ambiente de aprendizagem que é coletivo.

Opto pelo método (auto) biográfico por compreender que este vincula-se às concepções dos sujeitos da pesquisa ao longo da vida, adentrando em suas trajetórias e mergulhando no seu processo identitário. Comungo com Ferrarotti (2010), quando expressa que, além de ter o rigor e as características de um método igualmente científico, o método (auto)biográfico ainda emerge como resposta possível a duas necessidades: a necessidade de renovação metodológica, e a necessidade de uma compreensão da própria existência individual, no contexto da sociedade contemporânea em que estamos inseridos.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



Como técnica, foi definida Entrevista Narrativa (EN), idealizada por Fritz Schütze (2011). Trata-se de um dispositivo de produção e análise de dados que rompe com o conservadorismo positivista de pesquisa e com a rigidez imposta pelas entrevistas estruturadas, permitindo investigar as estruturas sociais que norteiam as experiências, visto que nas entrevistas narrativas “o sujeito se expressa, trazendo em sua voz o tom de outras, pensando no contexto de seu grupo, gênero, etnia, classe social, momento histórico, social e cultural” (NACARATO e MOURA, 2017, p. 16). Entendendo-se que o ato de narrar é humano, encontro nessa técnica os subsídios necessários para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, o foco da pesquisa não reside na veracidade do que vai ser dito pelo estudante narrador, e sim no que foi lembrado por ele, no que ele escolheu ser dito, como construção de sua história de vida.

A técnica apresenta-se como uma fecunda metodologia para coleta de dados (tomo a liberdade de substituir o informante por narrador e entrevistador por pesquisador-ouvinte), uma vez que tem como objetivo provocar e fazer emergir no narrador os sentimentos mais profundos em relação a sua história de vida. O narrador conta a história de um acontecimento do qual participou sem nenhuma interferência do ouvinte, cujo papel é privilegiar a emergência de enredos singulares,

Segundo Schütze (2011) e Jovchelovitch e Bauer (2012), para a entrevista narrativa, é fundamental o momento de preparação, pois é nesse momento que o pesquisador deve conhecer o ambiente da pesquisa, seu funcionamento, suas configurações, as pessoas que fazem parte dele, o local de onde elas vêm. Este momento da pesquisa será favorável a mim, enquanto pesquisador, porque trabalhei na escola em questão por 9 anos, assumindo depois a função de coordenador regional de EJA na 11ª GERE, da qual a EEX-I faz parte. Depois do momento de preparação, formula-se a questão central que, conforme Jovchelovitch e Bauer (2012), deve fazer parte da experiência do entrevistado e possuir relevância social, pessoal e comunitária; ser ampla, para permitir ao narrador desenvolver uma história longa, com situações iniciais, e percorrer o passado até chegar à atual circunstância. Para esta pesquisa, a questão central será esta: Quais as percepções que estudantes jovens têm sobre seus planos de futuro, construídos em suas trajetórias vida, em relação ao que vivenciam na EJA?



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



A entrevista narrativa acontecerá em dois momentos distintos com três estudantes jovens da EJA da EEX-I, momento em que se fará uso de um gravador. Esses estudantes são de diferentes idades e todos são oriundos de camadas populares, residentes de espaços urbanos. Depois de gravadas as narrativas, o pesquisador transcreverá e depois apresentará, num segundo momento, a cada entrevistado para leitura e aprovação. O narrador, se quiser, aprovará, reprovará a textualização ou suprimirá parte das entrevistas. Neste momento, é aconselhável que o entrevistador faça uso de um diário de pesquisa, pois as modificações, as supressões e os acréscimos feitos pelos entrevistados deverão ser registrados, bem como novas perguntas e novas narrativas surgidas para melhorar o entendimento da entrevista. Conforme Nacarato e Moura (2017), o essencial é não entrevistar todos os narradores de uma só vez para evitar atropelos. Por isso este dispositivo de produção e coleta de dados é uma técnica demorada que exige paciência e ética por parte do entrevistador, exigindo, no caso desta pesquisa cerca de quatro meses.

Os dados coletados, mediante a técnica acima mencionada, serão tratados *qualitativamente* a partir de duas perspectivas metodológicas. A primeira é o chamado *Paradigma Indiciário de Análise*, postulado por Ginzburg (1989), a saber, o conjunto de princípios e procedimentos que contém a proposta de um método heurístico centrado no detalhe, nos dados marginais, nos resíduos tomados enquanto pistas, indícios, sinais, vestígios ou sintoma. Pode-se dizer que o Paradigma Indiciário de Ginzburg se resume ao trabalho detetivesco, ou seja, o historiador italiano parte do pressuposto de que toda realidade está repleta de pequenos detalhes que permitem vê-la numa profundidade pouco costumeira. Assim, seu método pode ser resumido nesta passagem do texto que trabalharemos a seguir Para Ginzburg (1989, p. 177): “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas – sinais, indícios – que permitem decifrá-la”. Tal frase sintetiza seu método, que implica em buscar nos pormenores a maior aproximação com a verdade de um fato.

Dessa perspectiva metodológica, “a linguagem é tomada como elemento vivo que permite analisar e compreender o real, reconhecendo a pluralidade de sentidos que podem ser atribuídos a esse real e a possibilidade de ir além do que está exposto” (LOPRETTI, 2013). É nos sinais, nas pistas e nos indícios que se pode compreender uma realidade por vezes opaca e invisível.

Para Bruner, (2001, p. 119): “narrativa é discurso e a principal regra do discurso é que deve haver um motivo para que o mesmo se distinga do silêncio”. Narrativa é texto e contexto carregados de sentidos que permeiam a história de vida de cada sujeito. História essa construída de significados, e por isso sujeita à interpretação e não à explicação.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



O caráter hermenêutico no qual a análise de dados se insere é a segunda perspectiva metodológica trabalhada nesta pesquisa. Denominada por Minayo (2002) de método hermenêutico-dialético, essa perspectiva de análise situa a voz dos sujeitos em seu contexto para melhor ser compreendida. Parte-se do interior da fala para chegar ao campo da especificidade histórica e totalizante que produz a fala, levando em conta os sentidos das falas dos sujeitos, em seus consensos e dissensos. Desse modo, a hermenêutica procura atingir o sentido do texto, e a dialética enfatiza as contradições, a ruptura de sentido, porque crê na possibilidade da crítica social do tempo presente. Opto pela perspectiva hermenêutica por entender sua importância na contribuição para o processo de interpretação das narrativas, por ter como interesse, não a objetivação da realidade, mas a captura dos sentidos e significados que estão colocados pelos sujeitos em suas significações do mundo e de sua realidade complexa.

Todo esse percurso, na perspectiva *do Método Biográfico, com caráter hermenêutico e paradigma indiciário*, buscará apreender concepções, ideias, crenças e saberes dos entrevistados a partir da priorização da voz do próprio sujeito, isto é, partindo-se sempre da história de vida, da trajetória de formação e do autoconhecimento a fim de, por meio de seus relatos, “pensar encaminhamentos, perguntar-se pelos sentidos e desenvolver a capacidade de sempre reviver, atualizar, ressignificar esses sentidos” (SOLIGO, 2015) nos (não) lugares na EJA e na vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. PERCEPÇÕES FINAIS... AINDA QUE PROVISÓRIAS

Presume-se que as histórias de vida desses jovens estudantes sejam marcadas por dificuldades, tão comuns à Educação de Jovens e Adultos e às políticas voltadas para esta modalidade. Nesse sentido, a escola é fator significativo no processo de definição de seus planos de futuro, e este jovem aluno da EJA, conforme Filho, Cassol e Amorim (2021), precisa entender

que a escola tem muito a ver com o seu objetivo de vida, que para ele a escola é uma das principais opções para direcionar sua trajetória de vida porque traz a Educação, que é fundamental para a humanização das pessoas, sendo um espaço que precisa ser melhorado e ampliado para alcançar as conquistas sociais dos alunos (p. 734).



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



É necessário que os docentes defendam uma escola direcionada para a diversidade da população de estudantes jovens e adultos, escola esta que requeira o engajamento político e educacional com a finalidade de buscar e atender esses alunos.

Depreende-se que o espaço escolar não tem dado essa condição, trazendo a sensação de (não) lugar na EJA. Sensação esta que é fomentada também pelas tensões na convivência com os adultos, os quais reclamam da postura de parte dos jovens, tratando-os como desinteressados pelos estudos. Tais estudantes adultos alegam que sofrem preconceito pelos jovens, o que demonstra que realmente existe uma tensão latente no dia a dia escolar, indicando que a escola não esteja preparada para mediar os conflitos na relação entre esses sujeitos, sendo necessária a mudança de concepção e tratamento para os estudantes da EJA. Para Reis, Pereira e Silva,

Parte-se do pressuposto de que não existem “o jovem” e “o adulto”, mas juventudes e pessoas adultas, homens, mulheres, como sujeitos históricos e socioculturais, com seus diferentes modos de viver, se expressar e de se relacionar com o mundo e que precisam ser reconhecidas pela escola (2012, p. 01).

Os estudantes da EJA, seja a juventude ou as pessoas adultas, não se sentem sujeitos ativos do processo escolar porque são ignorados, tratados com invisibilidade. Essa falta de reconhecimento pela escola, contribui para a condição de (não) lugar dos jovens, uma vez que eles já deixaram o ensino dito “regular” por, dentre outros fatores, não se reconhecerem naquele meio ou por terem sentido na pele o preconceito e a divisão de classe social. Quando chegam no ensino noturno, eles percebem mais nitidamente essa exclusão, pois na maioria das atividades propostas pela escola, eles não são sequer comunicados, ficando de fora de atividades culturais, jogos internos, feiras de ciências e gincanas. Sentem-se “marcados por esta condição, que (...) não possibilita o mesmo tempo e qualidade de escolarização dos colegas do ensino regular” (REIS, PEREIRA E SILVA, 2012, p. 01), sentem-se estudantes de segunda categoria.

A EJA só deixará de ser o (não) lugar da juventude quando a escola mudar suas concepções e práticas no tratamento dessa modalidade, transformando não só ensino noturno num espaço de diversidade, mas toda a escola. A EJA é um espaço tensionado, múltiplo e complexo, e isso não pode ser ignorado. O documento nacional preparatório da VI CONFITEA (Conferência Internacional de Educação de Adultos), (2009, p. 28-29) traz sobre o espaço da EJA:



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



[...] um espaço de tensionamento e aprendizagem das culturas jovens, adultas e idosas; de trabalho para, com e na diversidade; de igualdade de todos os sujeitos que dela participam como sujeitos de direitos; espaço de gerações, de diálogos entre saberes, de compreensão e reconhecimento da experiência e da sabedoria; para onde devem confluir políticas do Estado; e, onde formas e padrões homogêneos conflitam, exigindo acolher a discussão de *juventudes*, do tempo de vida adulta e de *velhices*, no plural.

Pressuponho que seja necessário e urgente redimensionar a EJA, construindo um processo escolar que leve em consideração a pluralidade e a diversidade existentes nessa modalidade, voltando-se o olhar para os tensionamentos e a complexidade vivenciadas pelas juventudes, pelas pessoas adultas e pelas velhices, trazendo visibilidade às suas culturas, aos seus saberes e às suas experiências. Enfim, presumo que o estudante deva ser tratado para além da sua condição de aluno, como sujeito vivo, dinâmico e capaz; tirando-o da invisibilidade no cotidiano escolar; ajudando-o a encontrar-se em detrimento à sensação de (não) lugar e dando apoio e respaldo para que essa juventude de EJA, por meio da escuta sensível de sua voz, adquira condições necessárias para construir, reconstruir e consolidar seus projetos de vida e seus planos de futuro.

REFERÊNCIAS

1. REFERÊNCIAS

ALAGOAS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução 018/2002 – CEE/AL**. Regulamenta a EJA no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Alagoas. Maceió, AL, 2002.

ARROYO, Miguel González. Educação de Jovens-Adultos: Um campo de direitos e responsabilidades públicas. In: **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Minas Gerais: Autêntica, 2005, p. 19-50.

BRASIL. Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. CONFITEA VI. VI Conferência Internacional de Educação de Adultos. **Documento Nacional Preparatório**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º Graus. Brasília, 1971.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei n.º. 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; CARRANO, Paulo César Rodrigues. **Relatório final da pesquisa Diálogos com o Ensino Médio**. Observatório da Juventude (UFMG); Observatório Jovem (UFF). Ministério da Educação. Brasília, 2010. Disponível em:

http://www.uff.br/observatorijovem/sites/default/files/documentos/EMDialogo_RELATORIO_FINAL_PESQUISA.pdf. Acesso em 28 mai. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas e de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Campinas, SP. **Educação & Sociedade**. Vol. 26, n. 92, p. 1115-1139. Out. de 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>. Acesso em 01/06/2022.

ELBAZ, Freema. **Research on teachers' knowledge: The evolution of a discourse**. Journal of Curriculum Studies, 23 (1), p.1-19, 1991.

FILHO, Alcides Alves de Souza; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [S.l.], v. 29, n. 112, p. 718-737, July 2021. ISSN 1809-4465. Disponível em: <https://revistas.cesgranrio.org.br/index.php/ensaio/article/view/2293>. Acesso em: 02 sep. 2022. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>.

FERRAROTTI, Franco. Sobre a autonomia do método biográfico. In: **O método (auto)biográfico e a formação**. Natal, RN: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais – Morfologia e história**. Companhia das Letras, 1989.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história!”**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2013.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiência de vida e formação**. Lisboa: EDUCA, 2002.

JOVCHELOVITCH, Sandra e BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: **A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras**. Cad. Pes., São Luiz, v. 24, n. 1, jan/abr. 2017.

LEÃO, Geraldo; DAYRELL, Juarez Tarcísio; REIS, Juliana Batista dos. Juventude, projetos de vida e ensino médio. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 32, n. 117, pp. 1071.

LIMA, Divanir Maria de. **O cotidiano dos jovens na/da educação de jovens e adultos: Compreensão dos (des)encontros entre juventudes e escolas**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Alagoas. Maceió: 2017.

LOPRETTI, Tamara. **E os saberes das crianças ensinam à professora: contribuições para o desenvolvimento pessoal e profissional docente**. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação da Unicamp, 2013.

McEWAN, Hunter; EGAN, Kieran. **La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8ª edição. Editora Hucitec. São Paulo, 2002.

MONTEAGUDO, J. G. As histórias de vida em educação: entre formação, pesquisa e testemunho. In: **Memória (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.

MOURA, Jónata Ferreira de; NACARATO, Adair Mendes. A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 24, n. 1, jan/abr. 2017.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com
21 a 23 de setembro de 2022



OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 6ª ed. Editora Vozes. Petrópolis – RJ, 2014.

POLKINGHORNE, D. **Narrative knowing and the human sciences**. Albany, NY: State University of New York Press, 1988.

PRADO, Guilherme do Val Toledo e SOLIGO, Rosaura (orgs.). **Porque escrever é refazer história: Revelações, subversões, superações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

REIS, Pedro Rocha dos. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan/dez. 2008.

REIS, Rosemeire; SOUZA, Emanuelle de Oliveira. Juventudes na educação de jovens e adultos: contradições entre suas conquistas como sujeitos de direitos e os silenciamentos nos espaços escolares. **HOLOS**, Ano 33, Vol. 03. 2017.

REIS, Rosemeire; PEREIRA, Angélica Silvana; SILVA, Maria Priscila. **Juventudes na EJA de Ensino Médio**. Disponível em: http://www.unicap.br/jubra/wp-content/uploads/2012/10/Trabalho_2070008572_1.pdf. Acesso em: 01 jun. 2022.

SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: A entrevista narrativa: dispositivo de produção e análise de dados sobre trajetórias de professoras. **Cadernos de Pesquisa**, São Luiz, v. 24, n. 1, jan/abr. 2017.

SOLIGO, Rosaura. **A experiência da escrita no espaço virtual – a voz, a vez, uma conquista talvez**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas. Campinas: 2015.

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

SOUZA, Elizeu Clementino de. Abordagem experiencial: Pesquisa educacional, formação e histórias de vida. In: **Histórias de vida e formação de professores**. Brasília: Programa Salto para o futuro, SEED/MEC, 2007.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **Memória (auto) biografia e diversidade: questões de método e trabalho docente**. Salvador: EDUFBA, 2011.



Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade

www.coloquioeducon.com

21 a 23 de setembro de 2022



SOUZA, Elizeu Clementino de; SOUSA, Cynthia Pererira de; CATANI, Denice Bárbara.

La reserche (auto)biographique et l'invention de soi au Bresil. Colloque International (1986 2007) Le Biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler, Langues, cultures et formation. Université François-Rabelais, 25-27 juin 2007, Tours-França.