



**GESTÃO,
POLÍTICAS
DE FORMAÇÃO,
INCLUSÃO E
CULTURA POPULAR**

Antonio Amorim

David Mallows

Patrícia Lessa Santos Costa

Carla Liane Nascimento Santos

Organizadores

**GESTÃO,
POLÍTICAS DE FORMAÇÃO,
INCLUSÃO E CULTURA POPULAR**

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Reitor *João Carlos Salles Pires da Silva*
Vice-reitor *Paulo Cesar Miguez de Oliveira*
Assessor do Reitor *Paulo Costa Lima*



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
Diretora *Flávia Goulart Mota Garcia Rosa*

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes
Angelo Szaniecki Perret Serpa
Caiuby Alves da Costa
Charbel Niño El Hani
Cleise Furtado Mendes
Evelina de Carvalho Sá Hoisel
Maria do Carmo Soares de Freitas
Maria Vidal de Negreiros Camargo

DCH - CAMPUS I
Departamento de
Ciências Humanas



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Antonio Amorim
David Mallows
Patrícia Lessa Santos Costa
Carla Liane Nascimento Santos
Organizadores

GESTÃO, POLÍTICAS DE FORMAÇÃO, INCLUSÃO E CULTURA POPULAR

Salvador
EDUFBA
2020

2020, Autores.
Direitos dessa edição cedidos à Edufba.
Feito o Depósito Legal.

Grafia atualizada conforme o Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa de 1990,
em vigor no Brasil desde 2009.

Capa, Projeto Gráfico e Diagramação *Rodrigo Oyarzábal Schlabitz*

Imagem de Capa *Pexels.com / C. Cagnin*

Revisão *Cristovão Mascarenhas*

Normalização *Bianca Rodrigues de Oliveira*

Sistema Universitário de Bibliotecas – UFBA

Gestão, políticas de formação, inclusão e cultura popular / Antonio Amorim ... [et al.]
(organizadores). - Salvador : EDUFBA, 2020.
289 p.

ISBN: 978-85-232-1994-9

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores de educação de jovens e adultos - formação.
3. Prática de ensino. I. Amorim, Antonio.

CDD - 374
CDU - 374.7

Elaborada por Evandro Ramos dos Santos CRB-5/1205

Editora afiliada à



Editora da UFBA

Rua Barão de Jeremoabo
s/n – Campus de Ondina
40170-115 – Salvador – Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

SUMÁRIO

- 9 **APRESENTAÇÃO**
ANTONIO AMORIM, DAVID MALLOWS, PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA E
CARLA LIANE NASCIMENTO SANTOS
- 13 **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS INSTITUÍDAS NA EJA
VINCULADAS À SOCIOEDUCAÇÃO COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE**
ELIANE SILVA SOUZA, MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA E
GISELE MÁRCIA DE OLIVEIRA FREITAS
- 37 **A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO
POSSIBILIDADE DE MELHORIA NO DESEMPENHO DOS
ESTUDANTES DA EJA**
ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA, ÉRICA VALÉRIA ALVES E
LANARA GUIMARÃES DE SOUZA
- 61 **A EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA E LETRAS
DO *CAMPUS* I E MATEMÁTICA DO *CAMPUS* II DA UNEB**
JUSTINA OLIVEIRA NETA, JOCENILDES ZACARIAS SANTOS E
JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR
- 83 **AS INTERCONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
DO CAMPO E AS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO**
RODRIGO GUEDES DE ARAÚJO, TÂNIA REGINA DANTAS E EDITE DE FARIAS
- 97 **TRABALHAR E ESTUDAR: TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS
ESTUDANTES DA EJA**
VALDIR DOS SANTOS, JOSÉ HUMBERTO DA SILVA E
FRANCISCA DE PAULA SANTOS DA SILVA

- 115 **O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNEB E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS**
KLEBER ROSA DE SOUZA, CARLA LIANE N. SANTOS E IÊDA RODRIGUES DA SILVA BALOGH
- 131 **A INCLUSÃO DE JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL**
ANA PATRÍCIA FALCÃO, PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA E DANIEL AMARAL BARROS SOUZA
- 161 **PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE EJA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM MOMENTO DE REFLEXÃO**
LUCIENE LEAL ALVES GÓES DOS SANTOS, MARIANA MORAES LOPES E MARIA HELENA DE BARROS MORAES AMORIM
- 179 **FLOR DO RETIRO – O SAMBA DE RODA NA CULTURA DE SALVADOR E RECÔNCAVO: DESENVOLVIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EJA**
DENISE MARIA SOUZA SANTANA, LELIANA SANTOS DE SOUSA E ANTONIO PEREIRA
- 207 **QUANDO A COMUNIDADE VAI À ESCOLA DA EJA: IMPACTOS ENCONTRADOS**
JOSÉ RAIMUNDO CARNEIRO SANTOS, ANTONIO AMORIM E ATENUZA PIRES CASSOL
- 223 **GESTÃO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE XIQUE-XIQUE, NA BAHIA**
NAIÂNE DE CARVALHO REIS, PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA E ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA

241 **POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA E SUA EFETIVIDADE EM SEIS
MUNICÍPIOS BAIANOS**

SILVANY SILVA DOS SANTOS, DÉBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS E
KÁTIA SIQUEIRA DE FREITAS

261 **PERSPECTIVA DA EJA NO BRASIL E NA BAHIA**

PATRÍCIA JESUS LIMA, MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA E
ALCIDES ALVES DE SOUZA FILHO

279 **SOBRE OS AUTORES**

APRESENTAÇÃO

O livro *Gestão, políticas de formação, inclusão e cultura popular* tem como finalidade refletir as questões contemporâneas da gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando os processos formativos significativos e as questões da inclusão e da cultura popular.

Trata-se de um livro organizado pelo professor David Mallowes da University College London, London (UCL), e pelos professores Antonio Amorim, Patrícia Lessa Santos Costa e Carla Liane Nascimento Santos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Apresenta uma sequência de capítulos variada, observando a temática, seus objetivos e contextualização. O primeiro capítulo analisa a questão das práticas pedagógicas inovadoras instituídas na EJA e que são vinculadas à socioeducação, no processo de privação de liberdade, no qual são analisados os conceitos de inovação, mudança e reforma em educação, essenciais à definição e caracterização das práticas que se inserem nessa temática. Tem como autores Eliane Silva Souza, Maria da Conceição Alves Ferreira e Gisele Márcia de Oliveira Freitas.

O segundo capítulo reflete a questão da formação continuada de professores como possibilidade de melhoria no desempenho dos estudantes da EJA, observando as possibilidades de melhoria no desempenho dos estudantes, a melhoria da qualidade da escola pública e a sua relação com o educador que está desenvolvendo o trabalho pedagógico em sala de aula. Os autores desse capítulo são Rose Santos de Jesus Pereira, Érica Valéria Alves e Lanara Guimarães de Souza.

O terceiro capítulo do livro apresenta a discussão sobre a EJA nos cursos de licenciatura em Pedagogia e Letras, do *campus* I, e em Matemática, do *campus* II

da UNEB. Verifica como a EJA está sendo abordada nos cursos, considerando a matriz curricular e os componentes curriculares trabalhados, no sentido de analisar o suporte teórico e metodológico, se oferecem as condições formativas necessárias, para que o aluno da EJA desempenhe as funções formativas. Quem assinam essa investigação são os professores Justina Oliveira Neta, Jocenildes Zacarias Santos e José Veiga Vinal Júnior.

Já o quarto capítulo tem como temática: as interconexões entre a educação de jovens e adultos do campo e as relações com o mundo do trabalho. São analisadas as mudanças ocorridas no âmbito da educação e, especialmente, na EJA do campo, observando-se as verdadeiras faces da relação dessa modalidade educacional com o mundo do trabalho. Pensar a relação entre a educação e o mundo do trabalho quando e através dos saberes escolares, da produção e da reprodução dos conhecimentos científicos e tecnológicos que o conceito de trabalho enquanto atividade teórica – prática é o princípio educacional inerente a escola primária. O estudo é assinado por Rodrigo Guedes de Araújo, Tânia Regina Dantas e Edite de Farias.

O quinto capítulo promove uma reflexão sobre o trabalhar e estudar: trajetória formativa dos estudantes da EJA. Analisa como a EJA contribui para as relações de trabalho e formação profissional dos estudantes, descrevendo as características que envolvem o jovem e o adulto que veem na EJA uma oportunidade de ascensão social a partir da educação. É um estudo assinado por Valdir dos Santos, José Humberto e Francisca de Paula Santos da Silva.

Na sequência, o sexto capítulo discute a importância do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB, analisando a sua contribuição para a educação das relações étnico-raciais. Aprofunda o problema da qualificação dos docentes do ensino fundamental e médio para atuar na implementação da educação das relações étnico-raciais, tornada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) através da Lei nº 10.639/03, de março de 2003. Trata-se de uma investigação que foi defendida por Kleber Rosa de Souza, Carla Liane N. Santos e Iêda Rodrigues da Silva Balogh.

O andamento do livro apresenta no sétimo capítulo o estudo da inclusão de jogos digitais educativos na sala de recurso multifuncional. Busca propor o uso de jogos digitais educativos no Centro Estadual de Educação Magalhães Neto (CEA), em Salvador, Bahia, como potencial à inclusão de alunos com deficiência intelectual

da EJA, identificando nos jogos digitais educativos o sentido pedagógico da inclusão dos sujeitos com deficiência intelectual, no contexto da EJA. Verifica ainda a efetividade da ferramenta proposta como recurso de entretenimento e de aprendizagem cognitiva. Essa investigação tem como participantes Ana Patrícia Falcão, Patrícia Carla da Hora Correia e Daniel Amaral Barros Souza.

O oitavo capítulo do livro traz a discussão em relação aos professores da EJA e a educação inclusiva, ampliando o processo de reflexão sobre a necessidade das rodas de conversa na Educação Inclusiva. É realizada uma retrospectiva dos aspectos históricos em relação às pessoas com deficiência e uma análise dos instrumentos pedagógicos para além da deficiência. Destaca-se a necessidade de promover a inclusão efetiva dos alunos com deficiência, independentemente das suas especificidades. O trabalho é assinado por Luciene Leal Alves Góes dos Santos, Mariana Moraes Lopes e Maria Helena de Barros Moraes Amorim.

O tema da Flor do Retiro – o samba de roda na cultura de Salvador e Recôncavo: desenvolvimento de uma experiência pedagógica no ensino da EJA é apresentado no capítulo nono. Tem a finalidade de verificar se o conhecimento do samba de roda possibilitará aos alunos da EJA reconhecer a riqueza e a importância da cultura afro-brasileira, no bairro de Pau da Lima, em Salvador. Destaca ainda como objetivo geral observar como o samba de roda influencia no reconhecimento e na valorização da identidade dos estudantes da EJA, no Colégio Estadual Daniel Lisboa e a importância da cultura afro-brasileira em Salvador. É um tema retratado por Denise Maria Souza Santana, Leliana Santos de Sousa e Antonio Pereira.

Em seguida, vem o capítulo décimo destacando o seguinte: quais são os impactos encontrados quando a comunidade vai à escola da EJA. São analisados os principais impactos sociais e educacionais encontrados por jovens e adultos, ao retornarem à escola, na modalidade da EJA, destacando-se as situações sofridas por esses sujeitos, que concentram em si um contexto histórico e uma realidade social, distintas a cada ser, pois vivem num mundo de trabalho, família e grupos, com responsabilidades tanto sociais quanto familiares. A pesquisa foi realizada por José Raimundo Carneiro Santos, Antonio Amorim e Atenuza Pires Cassol.

No capítulo 11, analisa-se a questão da gestão escolar e das políticas públicas da EJA, no município de Xique-Xique, na Bahia. Tem-se como principal questionamento se as políticas públicas são reconhecidas na gestão municipal e como elas

são desenvolvidas no âmbito municipal, observando-se o contexto histórico da EJA, reconhecendo-se a aplicabilidade das mesmas pelas escolas municipais locais. A investigação traz as assinaturas de Naiâne de Carvalho Reis, Patrícia Lessa Santos e Alfredo Eurico Rodrigues Matta.

O livro apresenta, em seu capítulo 12, o tema das políticas públicas da EJA, num processo reflexivo sobre o chão da escola. É efetivado um diálogo a respeito da perspectiva que os profissionais, que estão imbricados com a EJA, demonstram sobre as políticas públicas educacionais no campo da EJA, em especial, foca-se a análise sobre o cumprimento das metas 9 e 10 do Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que, essas metas estão voltadas para essa modalidade de educação básica. A investigação vem com as assinaturas de Silvanly Silva dos Santos, Débora Regina Oliveira Santos e Kátia Siqueira de Freitas.

Finalmente, o capítulo 13 apresenta o processo reflexivo sobre a perspectiva da EJA no Brasil e na Bahia, compondo o cenário institucional atual. Efetiva-se uma discussão a respeito da configuração da EJA na sua gênese e quais elementos apontam para uma necessidade de reconfiguração. Aprofunda-se na discussão a respeito do processo de ensino-aprendizagem, para garantir o sucesso dos alunos. Defende que a organização do trabalho didático para ser bem-sucedida precisa de uma contextualização histórica que posicione as educadoras e educadores diante dos desafios a serem superados, contribuindo no delineamento de sua prática docente. É um estudo assinado por Patrícia Jesus Lima, Márcia Tereza Fonseca Almeida e Alcides Alves de Souza Filho.

Antonio Amorim

David Mallows

Patrícia Lessa Santos Costa

Carla Liane Nascimento Santos

Organizadores

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS INSTITUÍDAS NA EJA VINCULADAS À SOCIOEDUCAÇÃO COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE

ELIANE SILVA SOUZA
MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA
GISELE MÁRCIA DE OLIVEIRA FREITAS

INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de práticas pedagógicas que tenham sentido para os sujeitos e que colaborem para a instituição das mudanças necessárias ao cenário educacional contemporâneo, visando uma existência mais equilibrada e justa, está no campo das preocupações dos professores da escola pública. Por essa razão, traremos, neste capítulo, a temática das práticas pedagógicas inovadoras, no qual discutimos os conceitos de inovação, mudança e reforma em educação, essenciais à definição e caracterização das práticas que se inserem nessa temática. O estudo levanta um amplo processo reflexivo sobre as práticas instituídas pelos professores na Educação de Jovens e Adultos (EJA), os seus múltiplos aspectos, no qual consideramos como sendo essencial o fato de que podem ser evidenciadas

enquanto dispositivos que respondem às questões vinculadas aos sujeitos para os quais são desenvolvidas.

Para tratar das práticas pedagógicas inovadoras na EJA, em um contexto vinculado à socioeducação com privação de liberdade, colocamos o seguinte problema: quais práticas pedagógicas, desenvolvidas com os sujeitos da socioeducação com privação de liberdade, os professores da EJA reconhecem como inovadoras? Trata-se de uma questão que precisa ser estudada para propiciar a possibilidade de conhecer, refletir e mobilizar a discussão sobre a natureza das práticas pedagógicas inovadoras instituídas a partir do movimento investigativo e reflexivo dos professores da EJA, em um contexto educacional que carece de estudo em profundidade acerca dos desafios e das possibilidades inerentes ao trabalho do professor.

A consolidação do estudo dessa problemática promove a formulação do seguinte objetivo geral: evidenciar práticas pedagógicas inovadoras que são instituídas pelos professores da EJA que atuam com os sujeitos da socioeducação com privação de liberdade. Esse objetivo procura descrever as práticas pedagógicas desenvolvidas pela escola pública da EJA com sujeitos vinculados às medidas socioeducativas, analisando a natureza dessas práticas e evidenciar a possibilidade de se constituírem como dispositivos dinamizadores dos processos das mudanças que se tornam emergenciais na escola de EJA.

Para aprofundar essa discussão, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: investigar acerca das práticas pedagógicas inovadoras instituídas na EJA e analisar a concepção de práticas pedagógicas inovadoras que os professores de EJA assumem. Essa investigação é muito significativa porque proporcionará o estudo de questões como: conhecer a perspectiva de inovação presente na concepção dos professores e discutir a possibilidade das práticas pedagógicas instituídas na escola da EJA colaborarem com a ruptura em relação às concepções tradicionais de educação pouco efetivas na colaboração para a superação das discrepâncias sociais.

O estudo que apresentamos neste capítulo é relevante, pois a EJA, desenvolvida com sujeitos da socioeducação com privação de liberdade, apresenta singularidades, pluralidades e desafios, constituindo um contexto educacional específico, com práticas e saberes que precisam ser evidenciados e analisados. Essa discussão precisa ser desenvolvida tanto com aqueles que atuam no cotidiano da EJA vinculada à socioeducação, quanto no contexto acadêmico, nos percursos de formação

inicial e continuada de professores, para se consolidar uma formação de professores que compreende e respeita a especificidade da EJA e sua natureza diversa em relação aos contextos educacionais e aos sujeitos.

Dessa forma, este capítulo está organizado por esta introdução, na qual destacamos a temática, o problema, os objetivos: geral e específicos. Além disso, apontamos os procedimentos metodológicos com a abordagem utilizada, os sujeitos, o local de pesquisa, os instrumentos e a análise dos dados e informações. Seguimos, na tessitura textual, apresentando os pressupostos metodológicos e teóricos e, por fim, a análise e discussão dos resultados, bem como as considerações que pudemos delinear a partir do estudo.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS E CONTEXTO DA PESQUISA

O estudo discute acerca das práticas pedagógicas inovadoras na EJA, em contexto de privação de liberdade, envolvendo sujeitos/estudantes com trajetórias diversas na sociedade e que apresentam um ponto de convergência: a privação de direitos básicos, dentre eles, o direito à educação. São sujeitos que têm trajetórias de vida extremamente condicionadas pelas relações sociais, econômicas, políticas e culturais e, para responder à problemática envolvendo as práticas pedagógicas da EJA na socioeducação, utilizamos a abordagem qualitativa.

De acordo com Minayo (2002), trata-se de uma abordagem que propicia o estudo de questões que tem as circunstâncias sociais enquanto elementos condicionantes. A abordagem qualitativa possibilita a compreensão das questões que, enquanto resultado da inserção em uma dada realidade, somente nela encontrará as suas razões e objetivos. Richardson (2015) também corrobora com essa compreensão, definindo tal abordagem enquanto possibilidade à compreensão dos processos e particularidades de grupos estudados. Dessa forma, a abordagem qualitativa favorece o estudo envolvendo as práticas pedagógicas dos professores, que são marcadas pela subjetividade dos sujeitos envolvidos e instituídas na dinâmica específica de um grupo, além de marcadas pelos elementos que condicionam a EJA na socioeducação com privação de liberdade. Trata-se de uma abordagem que propicia a compreensão em profundidade contribuindo para a propulsão de mudanças necessárias ao contexto educacional.

A pesquisa participante é o procedimento técnico que atende à proposição da investigação, pois busca-se evidenciar práticas desenvolvidas pelos professores que podem impulsionar mudanças e agregar sentido à vida dos estudantes. Nessa perspectiva, “[...] acredita-se que o domínio do saber é uma fonte de poder, o que colaboraria no projeto de transformação social”. (DEMO, 1982, p. 78) Assim, o procedimento técnico escolhido se constitui em uma oportunidade para os sujeitos atuarem no processo investigativo, produzindo conhecimentos que podem subsidiar as mudanças necessárias ao seu campo de atuação.

Além disso, a pesquisa participante é mais apropriada à captação do sentido das coisas relacionadas à ação humana (HAGUETTE, 2001), tornando possível o compartilhamento de processos subjetivos, propiciado por um maior envolvimento do pesquisador. A interação no campo de pesquisa possibilita o acesso a aspectos que não poderiam ser conhecidos caso o pesquisador se bastasse com dados resultantes de instrumentos aplicados por outrem. Os sentidos das coisas, captados por meio da interação e do envolvimento no campo de pesquisa, extrapolam as possibilidades dos dados produzidos de tal forma.

Enquanto dispositivos para a produção de informações, utilizamos o questionário de pesquisa semiestruturado, no qual os sujeitos puderam expressar concepções relacionadas à temática da investigação e relatar sobre as suas práticas pedagógicas, constituindo um conjunto de informações que foram analisadas e confrontadas com às informações produzidas por meio da observação participante. Neste estudo, consideramos as questões discutidas por Brandão, Campos e Demo (1984) acerca da diferença entre discurso de participação e prática de participação, a relação entre a ação do pesquisador e um projeto de mudança na estrutura política da sociedade e as relações conflitantes que podem surgir no curso da pesquisa.

No que diz respeito à observação participante, não se trata de uma técnica simples. É um dispositivo apropriado à captação do sentido da ação humana que precisa ser desvelado, uma vez que a sociedade é construída com base na interação dos indivíduos e grupos que atuam em razão dos sentidos que atribuem ao seu mundo circundante. (HAGUETTE, 2001) A observação participante agrega valor à participação enquanto ação baseada na reflexão voltada à mudança, na qual os protagonistas são os sujeitos envolvidos na pesquisa.

O estudo foi desenvolvido em uma das duas escolas da rede municipal de ensino de Salvador-BA, que atendem exclusivamente a estudantes que cumprem medida socioeducativa com privação de liberdade. Esses estudantes têm assegurado o direito à educação conforme artigo 124 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tendo na Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, que institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), em seu artigo 15, a definição de que para a inscrição de programas de privação de liberdade é preciso garantir a existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência.

É importante observar que os sujeitos/estudantes da escola são oriundos de uma diversidade de municípios do estado da Bahia para cumprimento de medida socioeducativa na capital, por não haver Comunidades de Atendimento Socioeducativo (Case) em todas as regiões do estado. Do total de 61 estudantes matriculados em 2018, 62% são de Salvador, 36% são oriundos de 25 cidades distintas do interior da Bahia e 2% são da Região Metropolitana de Salvador (RMS). Assim, há estudantes que estão extremamente distantes de seu local de origem, dificultando o acompanhamento sistemático das famílias e compondo um universo extremamente diverso, além daquele comumente encontrado nas escolas.

No perfil do estudante da EJA no contexto pesquisado, que tem faixa etária de 13 a 20 anos, predomina o sujeito negro, oriundo de comunidades periféricas, com histórias de vida marcada pela privação de direitos básicos, dentre eles, o direito à educação, perfil que está circunscrito nos coletivos da EJA que Arroyo (2005) evidencia. O perfil da turma pode ser evidenciado da seguinte forma: são 56% cursando o Tempo de Aprendizagem (TAP) III, equivalente aos 4º e 5º anos, 36% cursando turmas de TAP-II, equivalente aos 2º e 3º anos e 8% cursando turmas de TAP-I, que tem equivalência ao 1º ano de escolarização do ensino fundamental.

Os sujeitos participantes da pesquisa compõem um grupo de oito professores, que equivale a 73% dos sujeitos que estão em sala de aula. Esses sujeitos atuam com turmas de TAP-I, TAP-II e TAP-III, como primeiro ou segundo regente, em um universo de 12 turmas, ofertadas no período diurno, em um espaço composto por seis salas de aula na sede da escola, além das demais dependências, e uma sala anexa localizada em uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina, lugar onde funciona uma classe multisseriada.

Mantém vínculo temporário com a escola 62% dos professores, enquanto 38% são funcionários públicos efetivos. A atuação exclusiva na escola envolve 63% dos professores e 37% também atuam em outras escolas. Em relação ao tempo de atuação na escola, 75% têm de menos de um ano a dois anos, enquanto 25% têm entre cinco e dez anos. Considerando o tempo de atuação no magistério, 12% têm até cinco anos de atuação, 38% têm entre seis e dez anos, 12% têm entre 11 e 15 anos, 38% têm 16 anos ou mais.

Todos os professores são graduados em Pedagogia, sendo que 75% têm curso de especialização, enquanto 25% têm apenas a graduação. Em relação às áreas de especialização identificamos: psicomotricidade; produção de mídias para educação *on-line*; pedagogia para as séries iniciais; educação, processos tecnológicos e práticas inovadoras; gestão e coordenação escolar; alfabetização e letramento; medida socioeducativa e deficiências visuais nas séries iniciais. Nesse levantamento, evidencia-se que não há formação específica em EJA.

INOVAÇÃO, MUDANÇA E REFORMA: CONCEPÇÕES BASILARES

Transformações profundas desencadeadas pelos avanços tecnológicos e científicos, bem como pela expansão de um modelo econômico baseado na produtividade e no lucro estruturado, a partir da produção de necessidades e busca da satisfação, têm marcado a forma como nos relacionamos com o planeta e com outros sujeitos. Essas transformações, que ganharam velocidades vertiginosas com o desenvolvimento das tecnologias da comunicação e da informação, exigem reconfigurações econômicas, políticas, sociais e culturais.

Todo o progresso observado nos campos da ciência, tecnologia e cultura não tem apresentado equivalência no campo social, uma vez que tem se aprofundado as contradições socioeconômicas. (FARIAS, 2006) Entendemos que a realidade apresenta um grau crescente de exclusão de direitos essenciais de grandes parcelas da população. Vivemos “[...] uma crise de paradigmas civilizatórios” (GADOTTI, 2011, p. 100) que requer uma análise crítica reflexiva acerca da escola e das práticas desenvolvidas, considerando o modo de organização social e de produção.

Nesse cenário, duas questões emergem apresentando conexão com a temática deste estudo: a primeira diz respeito ao lugar que a escola e os professores

assumem em relação ao aprofundamento das contradições socioeconômicas, que apresentam margens cada vez mais contrastantes entre o elevado padrão de qualidade de vida de um grupo restrito ao lado da crescente pobreza e exclusão de direitos de um grupo amplo, situação que conta com a omissão do Estado que não estabelece equilíbrio com a instituição de políticas públicas equalizadoras.

A segunda se relaciona ao fato de a escola não ser mais o lugar privilegiado de aprendizagem na contemporaneidade. A escola passa a apresentar uma emergente necessidade de reinventar a si e às suas práticas para que tenha condição de atuar no cenário de tensões e lutas à instituição de uma outra lógica que possibilite uma existência melhor e mais equilibrada, pensando nos sujeitos do presente e nas futuras gerações. Nesse cenário, emerge a necessidade de discussão acerca das práticas pedagógicas inovadoras na EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade, considerando as suas características e potencialidades.

As mudanças que têm se estabelecido compõe o “[...] cenário que se disseminou a ‘crise da escola’, contestando os modos de saber e de fazer até então predominantes na ação educativa, questionando a função social da escola e do trabalho do professor” (FARIAS, 2006, p. 34) A crise promovida por tais mudanças, mas que não surgiu recentemente. Segundo Fino (2007), essa crise pode ser compreendida como a exigência tácita de que a escola se reconfigure para atender a nova lógica de um mercado globalizado e competitivo. A sociedade, e a forma como tem depositado sua credibilidade na escola, mostra-se como uma reguladora do cumprimento da exigência, e o movimento de resistência, instituído por práticas que visam superar os efeitos nocivos do modelo de produção para superação das contradições sociais, tem sido atacado e desconfigurado.

Em virtude das mudanças, a forma de produzir e de disseminar a informação foram transformadas. O conhecimento produzido nas mais diversas áreas do conhecimento pode ser acessado a qualquer instante e de qualquer ponto do planeta. Televisão, computador, *smartphones*, uma diversidade de dispositivos que possibilitam o acesso instantâneo à informação, impactam diretamente na educação e na escola, exigindo do professor uma outra postura. De acordo com Amorim (2015), esse impacto tem exigido, enquanto resposta, o desenvolvimento de um processo inovador na educação.

Nesse cenário, é preciso verificar o sentido de mudança, inovação e reforma à produção da reconfiguração da educação e da escola, objetivando uma educação de qualidade para todos, para atender às aspirações dos sujeitos na contemporaneidade. É preciso reconhecer a polissemia relativa aos termos, necessitando evidenciar as distinções e aproximações. Vale destacar que, ao passo que a sociedade apresenta o seu descrédito na escola, esta passa pela privação de recursos e de condição de trabalho sem que isso seja evidenciado como fator condicionante à produção dos resultados questionados. Dessa forma, caminhamos movidos por aspirações de mudanças a partir de reformas educativas promovidas pela política educacional.

A busca de respostas que move a humanidade produz uma onda incessante de mudanças, pois, para produzir as respostas necessárias, o homem altera a forma de atuar, levando à modificação da existência, de si e do seu mundo material. Considerar a mudança a partir dessa perspectiva implica evidenciar que ela comporta “[...] uma dimensão humana, política e ética por parte dos sujeitos nela envolvidos. Mudar pressupõe uma ruptura por dentro, para libertar das amarras com o estabelecido e redefinir um novo modo de pensar e agir”. (FARIAS, 2006, p. 43) É repensar a existência imaginando outras possibilidades, em lugar da concepção fatalista onde o estabelecido é a única opção viável. Nesse sentido, mudar está relacionado com alterações profundas, com mudanças radicais que possibilitam a instituição de novos paradigmas a partir de alteração de crenças e valores antigos.

O processo de mudança exige um tempo necessário, pois envolve alterações a nível individual e coletivo (FARIAS, 2006) e envolve tensões conflituosas ou interações consensuais permeando as relações. Nesse sentido, a mudança é um processo construído pelo sujeito, portanto, não há como impor ou transferir, a partir de orientações de reconfiguração das práticas. Vale destacar que “[...] quem está se beneficiando desse mundo não vai se interessar em muda-lo”. (GADOTTI, 2011, p. 93) A mudança interessa àqueles que protagonizam as lutas contra as injustiças e discrepâncias sociais, requer o engajamento da coletividade e o tempo necessário à maturação e consecução da ruptura definitiva com a situação a ser modificada.

Em relação à ideia de inovação, não envolve necessariamente o surgimento de algo novo e original, pois pode resultar da incorporação de algo de uso corrente em outros contextos, mas que é novo para o contexto onde está sendo integrado. Também pode ser algo novo que emerge em virtude do empreendimento dos

sujeitos à constituição de respostas às necessidades evidenciadas. Tal ideia coaduna com Farias (2006), que trata sobre a possibilidade de inovações educacionais surgirem a partir da concepção, desenvolvimento e produção pelos sujeitos que atuam na escola, buscando responder aos desafios experimentados, caracterizando-se como empreendimentos que respondem às necessidades internas. O resultado inovador desse protagonismo envolve a reflexão em torno da própria ação e dos resultados que se têm obtido.

A inovação pode ter natureza simples e significativa, a exemplo da horizontalização dos saberes de estudantes e professores. (AMORIM, 2015) A busca de superação dos fatores, que impõem limites no campo da ação e nos resultados, culmina no processo inovador que tem a escola e suas questões como centro da germinação da inovação. Esse processo se diferencia daqueles resultantes de induções externas, a exemplo da ação de órgãos ligados à gestão da educação que orientam e conduzem a implantação de programas ou reformulação educacional.

Com relação a indução externa, é preciso evidenciar que uma dada inovação carrega consigo intencionalidades “[...] e se faz guiada por fins específicos. Toda inovação tem pretensão de suscitar mudanças, pois este é seu fim último”. (FARIAS, 2006, p. 55) Quando induzidas, carecem de questionamentos sobre as suas razões e finalidades, uma vez que é necessário compreender para que e a favor de quem estaremos reconfigurando a escola em um contexto marcado pela produção de contradições socioeconômicas.

O conceito de inovação apresentado por Amorim, Santos e Castañeda (2012, p. 118) envolve “[...] a reconstrução dos espaços plurais da escola, possibilitando a eliminação do processo de acriticidade ainda existente na construção do conhecimento [...]”. Dessa forma, o processo de inovação relaciona-se com a efetivação de mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola, considerando diálogo e participação como elementos imprescindíveis à inovação, a qual se configura como resultado da ação significativa que se desenvolve efetivamente vinculada à vida de estudantes, professores e gestores.

A inovação enquanto mudança que rompe com o estabelecido, envolve “[...] a noção de interioridade, de novidade relativa e de intencionalidade”. (FARIAS, 2006, p. 55) Em relação à noção de interioridade, consideramos o fato de que surge como resposta à questão em um dado contexto. Dessa forma, a inovação é

um processo interno que envolve reflexão, criatividade e criticidade. Em relação à relatividade da novidade, trata-se da questão de que pode ser algo novo apenas no contexto em que emerge como resposta a uma dada questão.

Com relação à noção de intencionalidade, é preciso considerar que a inovação envolve razões e valores que a motiva. Além disso, “[...] não tem o mesmo significado para quem a promove, para quem a coordena, para quem a põe em prática ou para quem recebe seus efeitos”. (FARIAS, 2006, p. 56) Nessa perspectiva, algo inovador em um dado contexto pode não corresponder às alterações essenciais às mudanças desejadas, ou, além disso, pode trazer mudanças sem que altere os elementos contraditórios que necessitariam ser superados.

Enquanto a mudança envolve alterações produzidas pelos sujeitos em seus espaços de atuação, a inovação está imbricada à mudança, pois significa “[...] a concretização da ruptura do sistema ou da escola com o velho, com as práticas escolares isoladas, fragmentadas [...]”. (AMORIM, 2015, p. 409) Está vinculada ao processo de “ruptura paradigmática”, de “salto” e de “descontinuidade”, conforme concepção apresentada por Fino (2008, p. 277). A inovação pode ser concebida, portanto, como um elemento estratégico à instituição de mudança.

Os processos de mudanças são caracterizados pela complexidade e seu ponto de mobilização envolve diretrizes ideológicas e políticas. As reformas educacionais, por exemplo, provocam alterações de caráter macro envolvendo todo o sistema ao qual se destinam, podendo ser entendidas como respostas delineadas e voltadas a situações críticas que se materializam como diretrizes políticas de ampla abrangência. (FARIAS, 2006) Perpassam por um projeto de sociedade sem neutralidade, marcado pelas tensões resultantes do confronto de uma diversidade de interesses políticos, econômicos, sociais e culturais. O poder de decisão, em um processo de reforma educacional, está distante do lugar onde se pretende desencadear a mudança.

Os professores respondem de forma diversificada aos imperativos de um processo de reforma educacional, colaborando com a pouca mudança em que resulta. No entanto, não se trata de uma produção deliberada de respostas pouco produtivas. “Não é nada fácil eles deixarem de agir conforme suas crenças e práticas já confirmadas pela experiência, em favor de mudanças que não conhecem nem compreendem seu significado e delas desconfiam”. (FARIAS, 2006, p. 64)

Esse é um reflexo da indução de mudanças planejadas e decididas sem a consulta aos sujeitos que estão no campo de ação, delegando-lhes o papel de executores.

No desenvolvimento de reformas educacionais, distanciadas das concepções e experiências dos professores, se desconsidera a realidade concreta referente ao terreno material, pedagógico e intelectual envolvido. A reforma traz processos concebidos como inovadores que não têm viabilidade prática em diversos contextos que são invisibilizados no momento de tomadas de decisão e de planejamento. Assim, as inovações pretendidas não se consolidam como inovações efetivas na totalidade dos contextos educacionais, pois desconsideram o fato de que a inovação requer o entendimento a partir “de dentro” (FINO, 2008), o que certamente inviabiliza a possibilidade de serem produzidas fora e incorporadas ao contexto.

O resultado desencadeará na contestação das práticas desenvolvidas pelos professores frente aos elementos inovadores da reforma educacional. Tal processo culminará em ações inócuas que, tendo a centralidade do poder de decisão distante daqueles que protagonizam nos espaços educativos, parece conter em si um tipo de intencionalidade característico de um projeto de sociedade no qual as contradições socioeconômicas são entendidas como naturais e inerente à natureza humana, portanto, não se intenciona a efetivação de mudanças radicais.

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS: DELINEANDO O CONCEITO

As considerações desenvolvidas promovem a compreensão de conceitos básicos ao delineamento da concepção de práticas pedagógicas inovadoras. Para a tessitura desse conceito, convém dialogar com Fino (2008, p. 278-279) acerca de inovação pedagógica. Para o autor:

A educação institucionalizada preserva as práticas tradicionais, encontrando sempre pretextos para impor a ortodoxia. A inovação pedagógica não é o resultado da formação de professores, ainda que a (boa) formação seja determinante. [...] não é induzida ‘de fora’, mas um processo ‘de dentro’, que implica reflexão, criatividade e sentido crítico e autocrítico. [...] ainda que inspirada ou estimulada por ideias ou movimentos, que extravasam do âmbito local, é sempre uma opção individual e local. [...] dentro da escola envolve sempre o risco de esbarrar contra o currículo.

[...] nestes dias de desenvolvimento exponencial da ciência e da tecnologia não é sinônimo de inovação tecnológica.

Nesse entendimento, evidencia-se que a inovação pedagógica envolve um movimento pessoal do sujeito, com reflexão, criatividade, criticidade e autocrítica. No contexto da EJA, teremos o desenvolvimento de práticas que superam àquelas baseadas em concepções tradicionais de educação culminando em rupturas e discontinuidades. Como visam a superação de um paradigma, as práticas pedagógicas inovadoras apresentam tensionamentos com o currículo da EJA, já que este contém em si uma proposta situada a partir de um determinado marco conceitual e ideológico, em relação aos quais essas práticas apresentam uma ação de transgressão. Isso evidencia que a ação inovadora só se qualifica enquanto tal a partir da ação do sujeito que vivencia o lugar onde são instituídas, o qual desenvolve o posicionamento crítico, questiona a realidade da EJA e suas contradições e promove a superação a partir de proposições que respondam de maneira efetiva às problemáticas visando as discontinuidades necessárias.

O desconhecimento dessa acepção de inovação pode culminar em entendimentos esvaziados a exemplo da vinculação sinonímica à inovação tecnológica. Esta última pode responder a uma dada situação pedagógica que requer mudanças, no entanto o seu uso, por si só, não resulta em inovação. Isso seria reduzir inovação ao emprego de uma resposta padronizada e cunhada no movimento exponencial do desenvolvimento tecnológico, compreendendo-a como mera incorporação tecnológica e restringindo-a à oferta acrítica de “mais do mesmo”. (FINO, 2011, p. 33) As práticas pedagógicas inovadoras na EJA são exatamente um tipo de resposta aos problemas promovidos por verdades absolutas que se instituem e produzem discrepâncias. Elas se fundamentam pela superação da resposta pronta e envolvem investigação, conhecimento das problemáticas e superação das mesmas.

Convém destacar a relação existente entre investigação em educação e a intenção de inovar nas práticas pedagógicas. Ainda dialogando com Fino (2011, p. 30), percebemos que essa relação envolve:

[...] encarar o investigador como agente transformador, aventurando-se nas areias movediças de não saber, com nitidez, onde começa um e acaba

o outro, ou, caso coexistam, como chegarão ao final sem se desfazer essa harmonia cúmplice entre a dúvida que impele à pesquisa e a certeza que conduz à ação.

Nessa relação, o professor da EJA pode se posicionar enquanto investigador da própria prática e, diferentemente do movimento de produção de conhecimento por sujeitos distantes da realidade investigada, o objetivo da ação investigativa é o desenvolvimento de conhecimentos necessários às mudanças que serão empreendidas no campo de ação. No cenário delineado por Fino (2011, p. 33), “[...] a inovação pedagógica passa por uma mudança de atitude do professor, que presta muito mais atenção à criação dos contextos de aprendizagem para os seus alunos [...]” e amplia, portanto, a possibilidade de mudanças instituindo as práticas pedagógicas inovadoras, que alcançam tanto o professor quanto os sujeitos para os quais são desenvolvidas.

O professor desencadeia, portanto, um movimento de investigação ação que resulta na reconfiguração do seu fazer, no qual tanto ensina quanto aprende consolidando a instituição das práticas pedagógicas inovadoras enquanto rupturas paradigmáticas. Essa ideia de mudança envolvendo ruptura com modelos pedagógicos tradicionais é compartilhada por Hetkowski (2014, p. 436) quando afirma a necessidade de:

[...] pensar a inovação pedagógica como propulsora de processos dialéticos às práticas humanas, as quais considerem análises crítico-reflexivas na criação de solução aos problemas sociais e, nas perspectivas para o presente e futuro dos alunos, especialmente aos sujeitos da Rede Pública de Ensino.

Na afirmação da autora, temos as práticas pedagógicas inovadoras relacionadas à ação crítica reflexiva do professor no delineamento de processos de aprendizagem significativos à vida dos sujeitos, consistindo no desenvolvimento de soluções para os problemas sociais. Nesse entendimento, evidencia-se, também, a ação do professor estruturada a partir de um recorte ideológico e político, uma vez que visa a superação de questões relacionada à vida dos sujeitos decorrente das contradições produzidas pela forma como nossa sociedade se organiza.

Nessa perspectiva reflexiva, entendemos que as práticas pedagógicas na EJA são construídas a partir de uma multiplicidade de práticas relacionadas ao sujeito da ação, às orientações e pressupostos incorporados do processo formativo e ressignificados em seu campo de ação, na sua experiência cotidiana e a forma como interage com os sujeitos para os quais as práticas pedagógicas são desenvolvidas. Nesse sentido, Hetkowski (2014, p. 436) delinea os elementos constituintes das práticas pedagógicas dos professores afirmando que:

As práticas pedagógicas dos professores são constituídas pelas práticas sociais, religiosas, culturais, filosóficas, políticas, artísticas, produtivas e pelos pressupostos teórico-metodológicos de sua formação, as quais contemplam o caráter histórico de suas experiências nas formas de ensinar e aprender; nos modelos tradicionais ou inovadores vivenciados; nos saberes científicos e populares agregados aos processos formativos à reorganização dos conceitos, didáticas, metodologias, mediações, afeto e relacionamento com seus alunos dentro e fora dos espaços da escola.

A autora apresenta um movimento do sujeito para ressignificar os elementos oriundos do seu processo formativo, reorganizando os elementos vinculados à sua ação, evidenciando que as práticas pedagógicas são estruturadas a partir de uma intencionalidade e que a inovação pedagógica na escola da EJA não significa a reconfiguração das práticas dando-lhes uma aparência diferente e mais contextualizada com os avanços da contemporaneidade ou mais palatáveis aos sujeitos. Significa “educar para outros mundos possíveis [...]” (GADOTTI, 2011, p. 98), provocando a superação da desumanização do atual modelo de produção apesar de que tenha sido forjada na necessidade de atender às demandas de um modelo de produção, a escola é um lugar onde as contradições podem ser problematizadas e questionadas à constituição de novas formas de pensar pactuadas com a vida e com a existência equilibrada e sustentável. As práticas pedagógicas inovadoras na EJA são respostas de professores protagonistas que se inquietam e se incomodam com tais questões, são elementos motrizes que germinam nos espaços educativos.

RESULTADOS DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS EM EJA

Com base nos autores com os quais dialogamos neste estudo, destacamos os elementos que agregam caráter inovador às práticas pedagógicas, os quais nos auxiliam na interpretação dos resultados da pesquisa:

- buscam a superação de práticas pedagógicas tradicionais, inócuas aos desafios apresentados no campo educacional;
- emergem no contexto em que são desenvolvidas como respostas a problemas identificados pelos sujeitos que protagonizam no contexto educacional;
- envolvem diálogo e participação em uma relação horizontalizada e acontecem em uma esfera concreta da vida dos sujeitos;
- não resultam de programas, reformas ou qualquer tipo de proposição externa;
- resultam do olhar investigativo do professor em relação às problemáticas que se estabelecem no contexto educacional;
- envolvem uma intencionalidade ideológica e política e produzem efeitos na vida dos sujeitos com os quais/para os quais são desenvolvidas;
- não são concebidas como sinônimo de inovação tecnológica;
- descontinuidade, rupturas e superação são marcos para definir uma prática pedagógica como inovadora.

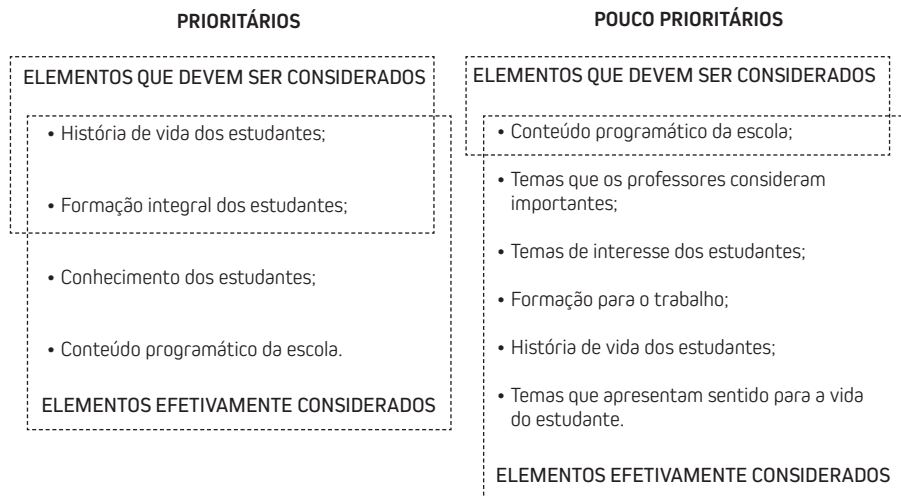
As informações resultantes da aplicação do questionário semiestruturado envolveram a concepção das práticas pedagógicas inovadoras e a relação destas com a socioeducação, práticas que os professores consideram inovadoras, a concepção de inovação e os elementos a serem considerados no desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Inovadoras. Em relação a estes últimos, os sujeitos participantes da pesquisa definiram o nível de prioridade dos elementos que devem ser considerados no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras e dos elementos que consideram efetivamente ao desenvolverem suas práticas.

Na Figura 1, verificamos que tanto os elementos considerados prioritários, quanto os pouco prioritários apresentam diferenciação quando os sujeitos definem

os elementos que devem ser considerados e os elementos efetivamente considerados. No entanto, evidencia-se um campo de intersecção entre os grupos de elementos. Em relação aos elementos que devem ser considerados no desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras, por exemplo, os sujeitos demonstram que ampliam o universo de elementos ao efetivarem as suas práticas.

Em relação aos elementos efetivamente considerados pouco prioritários, verificamos uma pulverização de perspectivas nas respostas apresentadas pelos sujeitos, sugerindo a ausência de coesão no momento em que os sujeitos tomam decisões sobre as práticas que irão empreender. Podemos verificar, na Figura 1, que o conteúdo programático da escola é considerado pouco prioritário, mas no momento de tomada de decisão o grupo amplia o universo de elementos incluindo-o. A construção dessa figura se baseou no primeiro e no último elemento apontado por cada sujeito em relação ao nível de prioridade dos oito elementos apresentados, todos presentes na Figura 1.

Figura 1 - Elementos vinculados às práticas pedagógicas inovadoras - classificação da importância



Fonte: elaborada pelos autores.

Em relação às práticas desenvolvidas na escola, os sujeitos evidenciam as “rodas de conversa desenvolvidas com os estudantes”, a “acolhida aos estudantes desenvolvida no início de cada ano letivo” e a “utilização de vídeos, filmes e músicas para trabalhar o conteúdo programático” enquanto práticas mais significativas. Em relação às práticas pedagógicas que consideram inovadoras sinalizam a “utilização de jogos”, o desenvolvimento de “aulas práticas”, aulas envolvendo o “trabalho em grupo e colaboração entre os sujeitos” e as “rodas de conversa desenvolvidas com os estudantes”.

A partir da observação participante, verificamos que os trabalhos envolvendo a geolocalização, aproximando o lugar de origem do estudante das atividades e debates desenvolvidos na escola; a Mostra de Saúde que já se encontra na décima edição, envolvendo a pesquisa e a produção de conhecimento acerca de temas de interesse dos estudantes à constituição de exposições e partilhas com todos os sujeitos da escola e da Case; e o concurso de desenho, desenvolvido para discutir o sentido da escola para os estudantes na construção do seu projeto de vida e recondução da sua trajetória na sociedade, que culminou no desenvolvimento de uma marca para a escola representando o resultado da discussão desenvolvida com todos os estudantes, professores, gestores e demais trabalhadores são atividades que podem ser definidas como práticas pedagógicas inovadoras.

Quadro 1 - Conceito de inovação, práticas pedagógicas inovadoras e relação com a socioeducação – elementos apresentados pelos professores

Dimensões	Depoimentos
Conceito de práticas pedagógicas inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Práticas que se aproximam da realidade do estudante; - Práticas que dialogam com a tecnologia; - São desenvolvidas na perspectiva de que professores e estudantes ressignificam os seus conhecimentos mutuamente; - Superam a perspectiva tradicional; - Consideram a perspectiva da aprendizagem significativa superando a ideia de transmissão de conhecimento; - Consideram uma perspectiva de educação dinâmica, produtiva e conscientizadora; - Envolve impactos significativo para a vida dos sujeitos.

Dimensões	Depoimentos
Conceito de inovação	<ul style="list-style-type: none"> - Está relacionado com criatividade; - Ações voltadas às mudanças estruturais na sociedade; - Redução da distância entre conteúdos e aprendizagem; - Transgressão positiva; - Transformação, mudança; - Desenvolvimento de algo novo; - Aprendizagem para além dos muros da escola visando a transformação das práticas sociais.
Relação entre socioeducação e práticas pedagógicas inovadoras	<ul style="list-style-type: none"> - Contexto socioeducativo é desafiador, necessitando o desenvolvimento de práticas significativas para os estudantes privados de liberdade; - As práticas devem envolver ações integradas com todas as necessidades dos sujeitos propiciando o exercício da liberdade com responsabilidade e autonomia; - As práticas devem ser desenvolvidas para aproximar os sujeitos da escola superando o histórico de fracasso e potencializando a permanência, garantindo a autonomia em relação a leitura, a escrita e a oralidade.

Fonte: elaborado pelos autores.

No Quadro 1, observamos elementos das respostas apresentadas pelos sujeitos, no qual, ao conceituar as práticas pedagógicas inovadoras, demonstram interlocução com os elementos que elencamos com base em Amorim (2015), Amorim, Santos e Castañeda (2012), Farias (2006), Fino (2007; 2008; 2011) e Hetkowski (2014). Observamos que a perspectiva apresentada pela professora Verbena, a qual conceitua as práticas pedagógicas inovadoras como *“toda ação que traga impactos significativos e de transformação para os sujeitos envolvidos e toda a comunidade em seu entorno”* dialoga com aquela construída a partir da nossa base teórica.

Em relação ao conceito de inovação pedagógica, evidenciamos, na interlocução com a base teórica deste estudo, que envolve a concretização de mudanças nas práticas pedagógicas desenvolvidas na escola (AMORIM; SANTOS; CASTAÑEDA, 2012), o salto paradigmático (FINO, 2008; 2011) e o desenvolvimento de práticas significativas para a vida dos sujeitos. (HETKOWSKI, 2014) Observamos, no Quadro 1, que os elementos apresentados pelos sujeitos ao definirem inovação

pedagógica dialoga com essas concepções, apontando para o entendimento de práticas significativas, efetivação de mudanças e superação paradigmática.

Amorim, Santos e Castañeda (2012) apontam que inovação envolve superação da acriticidade na produção do conhecimento. Observamos na concepção da professora Hortência, quando define inovação em educação como um “[...] processo que busca a modificação da nossa visão sobre o mundo através da educação, tornando nossas práticas pedagógicas melhores. Uma educação inovadora deve promover o diálogo entre as necessidades da sociedade [...] e as possibilidades tecnológicas para resolver problemas”, o desenvolvimento de um processo de reflexão e análise sobre a sua prática e sobre possibilidades da inovação em educação.

Os elementos apresentados no Quadro 1, referentes à relação do contexto socioeducativo com as práticas pedagógicas inovadoras evidencia que os sujeitos as compreendem enquanto possibilidade de responder aos desafios propiciados pelo contexto educacional capazes de responder às necessidades dos sujeitos. Essa é a perspectiva apresentada por Hetkowski (2014, p. 436), na qual a inovação em educação é “[...] propulsora de processos dialéticos às práticas humanas, as quais considerem análises crítico-reflexivas na criação de solução aos problemas sociais e, nas perspectivas para o presente e futuro dos alunos [...]”. Nesse sentido, a professora Verbena afirma que nessa relação é possível “[...] lançar mão de ações que sejam significativas para esses adolescentes que se encontram em privação de liberdade”.

Após a organização e análise das informações obtidas junto ao grupo participante, desenvolvemos uma roda de conversa para apresentar os resultados aos sujeitos. Essa etapa da pesquisa possibilitou discussão dos resultados, envolvendo um processo crítico reflexivo acerca da conjuntura social, política, econômica e cultural, e o diálogo sobre as possibilidades e limites do desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras na escola da EJA no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

No diálogo, os sujeitos pontuaram a ausência de recursos públicos que poderiam potencializar as práticas desenvolvidas na escola, a importância da análise crítica referente aos estudantes e ao contexto educacional para o desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras, a necessidade de alinhar as práticas pedagógicas às expectativas, interesses e especificidades de cada grupo de estudantes,

respeitando os elementos que os distinguem. Enquanto os estudantes correspondem a 95% dos sujeitos matriculados e têm aulas em turmas regulares de EJA compostas exclusivamente por homens, as estudantes, que correspondem a apenas 5%, têm aulas em uma classe multisseriada composta exclusivamente por mulheres.

A partir da roda de conversa, o grupo apresentou duas conclusões importantes: na primeira, destacaram que acreditam que todos os professores da escola desenvolvem práticas pedagógicas inovadoras à medida que vivenciam um processo constante de busca pela superação dos desafios que o contexto apresenta. Além disso, retomaram relatos dos estudantes sobre o sentido que a escola vem tendo em suas vidas, fazendo contraponto com a dificuldade que tiveram de acessar e permanecer na escola antes da privação de liberdade, exemplificando o alcance das práticas desenvolvidas na escola.

A segunda, em função da necessidade do exercício constante de se repensar as práticas pedagógicas desenvolvidas para que sejam significativas para a vida dos estudantes e da necessidade de superação da lacuna na formação voltada para a EJA na socioeducação com privação de liberdade, o grupo evidenciou o desejo de instituir uma proposta de formação interna, desenvolvida por meio da ação do próprio grupo, a partir de leituras e da discussão e compartilhamento das práticas pedagógicas que tem sido desenvolvidas na escola.

Podemos observar nas conclusões evidenciadas pelos professores da EJA que o estudo desenvolvido por meio da pesquisa participante, além de propiciar a resposta à questão norteadora, favoreceu, por meio da discussão coletiva dos resultados, o reconhecimento, pelo grupo participante, do caráter inovador em suas práticas pedagógicas e a definição da proposta de formação interna como uma estratégia potencializadora à instituição de práticas pedagógicas inovadoras no contexto da EJA na socioeducação com privação de liberdade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos resultados encontrados, verificamos que os sujeitos pesquisados reconhecem em suas práticas pedagógicas caráter inovador e assumem uma concepção de práticas pedagógicas inovadoras relacionada ao desenvolvimento de

práticas significativas que respondem às necessidades dos sujeitos, produzindo mudanças estruturais no contexto educacional e na vida dos estudantes. Além disso, estabelecem relação entre as práticas pedagógicas inovadoras e a possibilidade de interrupção do ciclo de dificuldade de acesso e de permanência na escola.

Ainda que atuem em um contexto marcado por desafios, os professores da EJA em contexto de socioeducação com privação de liberdade, demonstraram a busca contínua do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas. É oportuno afirmar que as práticas pedagógicas inovadoras, no contexto pesquisado, são dispositivos instituídos para alcançar o desenvolvimento de uma educação significativa para os sujeitos, voltada à superação das discrepâncias produzidas pela negação sistemática de direitos básicos em nossa sociedade, que resultam em processos de exclusão e marginalização, que condicionam, em última instância, a produção dos sujeitos das medidas socioeducativas com privação de liberdade.

Não temos dúvida de que o processo crítico reflexivo desenvolvido pelos professores acerca da conjuntura social, política, econômica e cultural potencializa a compreensão sobre os sujeitos do contexto educacional e sobre a necessidade e o impacto do desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas para esses sujeitos. Além disso, entendemos que a investigação desenvolvida, envolvendo os sujeitos enquanto participantes, potencializa esse movimento crítico reflexivo, bem como o desenvolvimento de soluções para as demandas dos professores da EJA vinculada à socioeducação com privação de liberdade.

O estudo, além de propiciar o conhecimento sobre as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas pelos professores, demonstra fecundidade no que diz respeito à produção de conhecimentos envolvendo os sujeitos que atuam na escola pública de EJA sobre os seus próprios fazeres e saberes pedagógicos, demonstrando que assumir a postura do professor pesquisador também é uma forma de inovar na educação básica, à medida que no exercício da investigação científica vão se delineando possíveis respostas às demandas do contexto educacional.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 10, p. 400-416, 2015.

AMORIM, A.; SANTOS, C. L.; CASTAÑEDA, J. A. S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. *Revista FAEEBA*, Salvador, v. 21, p. 115-126, 2012.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BRANDÃO, C. R.; CAMPOS, M. M.; DEMO, P. Quais as questões básicas, hoje, para um debate sobre pesquisa participante?. *Em aberto*, Brasília, DF, ano 3, n. 20, p. 13-23, 1984.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 14 jul. 1990.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 19 jul. 2012.

DEMO, P. *Pesquisa participante: mito e realidade*. Brasília, DF: INEP, 1982.

FARIAS, I. M. S. *Inovação, mudança e cultura docente*. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

FINO, C. N. Investigação e inovação (em educação). In: FINO, C. N.; SOUSA, J. M. *Pesquisar para mudar (a educação)*. Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMA, 2011. p. 29-48.

FINO, C. N. Inovação Pedagógica: significado e campo (de investigação). In: MENDONÇA, A.; BENTO, A. V. (org.). *Educação em Tempo de Mudança*. Funchal: Grafimadeira, 2008. p. 277-287.

FINO, C. N. O Futuro da Escola do Passado. In: SOUSA, J. M.; FINO, C. N. (org.). *A Escola Sob Suspeita*. Porto: ASA, 2007. p. 1-12.

GADOTTI, M. *Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido*. 2. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2011.

HAGUETTE, T. M. F. *Metodologias qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.

HETKOWSKI, T. M. Práticas pedagógicas inovadoras e TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2014, Curitiba. *Anais [...]*. Curitiba: PUC, 2014. p. 3630.

MINAYO, M. C. S. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 9-30.

RICHARDSON, R. J. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES COMO POSSIBILIDADE DE MELHORIA NO DESEMPENHO DOS ESTUDANTES DA EJA

ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA
ÉRICA VALÉRIA ALVES
LANARA GUIMARÃES DE SOUZA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos a temática da formação continuada de professores como possibilidade de melhoria no desempenho dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em que efetivamos uma discussão a respeito do tema “Melhoria da qualidade da escola pública da EJA” e a sua relação com a qualificação do educador que está desenvolvendo o trabalho pedagógico em sala de aula. Trata-se de uma turma da EJA I – Tempo de Aprendizagem (TAP) III B, composta por estudantes na faixa etária de 16 a 76 anos, da Escola Municipal Osvaldo Cruz.

Dessa forma, consideramos que se trata de uma temática que levanta um processo reflexivo e discussões sobre a qualidade da educação prestada na rede

pública para os sujeitos da EJA, em seus múltiplos aspectos, os quais envolvem a qualificação profissional do professor, redução do fracasso escolar e melhoria no desenvolvimento integral dos estudantes. O exposto conduz, conseqüentemente, à permanência dos referidos estudantes nos espaços educativos e os impulsionam a prosseguir para estudos mais avançados.

Assim, para desenvolver essa temática, abordamos o seguinte problema: em que medida a formação continuada de docentes poderá favorecer o desempenho dos estudantes da EJA? É uma questão que precisa ser estudada com vistas a favorecer a possibilidade de conhecer, refletir e propor alternativas que solucionem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela investigação.

O alicerce do estudo dessa problemática promove a formulação do seguinte objetivo geral: investigar os impactos da formação continuada dos docentes no desempenho dos estudantes da EJA. Esse objetivo procura descrever como os processos vivenciados pela escola pública da EJA, no atual contexto em que estamos, podem ser influenciados diretamente pela qualificação profissional dos sujeitos que nela ensinam e em que medida intervém nas aprendizagens demonstradas pelos estudantes as quais se evidenciam nos resultados apresentados no âmbito escolar, bem como nas avaliações de larga escala realizadas para esse segmento.

Para aprofundar essa discussão, precisamos estabelecer os seguintes objetivos específicos: compreender a formação continuada dos docentes como uma ação fundamental para melhoria do desempenho escolar dos estudantes da EJA; identificar práticas de ensino mais abrangentes, a partir da formação docente e sua relação com a redução do fracasso escolar. Essa investigação é muito significativa porque proporcionará o estudo de questões como fracasso e desempenho escolar, a importância da formação continuada de professores e os impactos na qualidade da educação.

Por isso, o presente capítulo está organizado por esta introdução, na qual destacamos a temática, o problema e os objetivos geral e específicos. Além disso, colocamos os procedimentos metodológicos com uma abordagem qualitativa. O procedimento técnico empregado foi o estudo de caso simples e entrevista semiestruturada como instrumento investigativo estratégico.

Justificamos o desenvolvimento dessa investigação na direção de se evidenciar a relevância do trabalho docente para o desenvolvimento integral dos estudantes e, conseqüentemente, a importância da qualificação profissional para esse fim. Se queremos construir uma sociedade que oportunize igualdade de direitos, possibilidades e oportunidades para todos, faz-se necessário que se invista numa educação de qualidade e isso perpassa, sobretudo, pela qualificação dos profissionais que nela atuam.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No intuito de desenvolver a pesquisa, elegemos a abordagem de investigação qualitativa, haja vista que intenciona o alcance de dados descritivos a fim de perceber as relações que envolvem a qualificação dos profissionais da educação e os impactos na aprendizagem dos sujeitos que compõem a EJA. Os referidos trazem em seu bojo, subjetividades e vivências bastante peculiares, perpassando, dessa forma, por questões subjetivas que envolvem o humano.

Objetiva a compreensão do fenômeno de forma ampla atentando ao afirmado por Minayo e demais autores (2009, p. 21) quando diz que a pesquisa qualitativa, no tocante às ciências sociais, permeia o campo da subjetividade, haja vista que “[...] o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”.

Assim, também no tocante à abordagem qualitativa, Chizzotti (2003, p. 221), observa que: “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Nessa perspectiva, o pesquisador realiza estudos, entrevistas, coleta dados, os descreve e analisa a fim de alicerçar sua investigação, intencionando elucidar o problema, objeto de sua investigação.

Para tanto, o procedimento estratégico empregado foi o estudo de caso simples que tem a intenção de perceber o objeto de estudo em toda a sua complexidade, atentando para as fases exploratória, de coleta de dados e de análise sistemática conforme salienta André (2013). Ainda segundo a autora, essa técnica, se

propõe a destacar o objeto da investigação ampliando o olhar sobre ele nos seus diferentes prismas.

Assim, também Yin (2001 apud GIL, 2002, p. 54) observa que o estudo de caso “[...] é encarado como o delineamento mais adequado para a investigação de um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto real, onde os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente percebidos”. Utilizamos a entrevista semiestruturada como instrumento investigativo estratégico, para coleta e análise dos dados, a qual precisa se organizar de forma a possibilitar a aplicação para todos os envolvidos. Esse instrumento precisa ser elaborado tendo um direcionamento prévio, entretanto não pode ser algo engessado e pode vir a receber outros contornos mediante o desenrolar da entrevista. (MANZINI, 2004) Isso favorece o trabalho de pesquisa na medida em que contribui para se obter um quantitativo maior frente aos sujeitos que se quer entrevistar, além de permitir a participação de todos independentemente de serem alfabetizados ou não. Permite esquadriñar alguns assuntos possibilitando uma ampliação maior do tempo e uma maior familiaridade entre entrevistador e entrevistado. (QUARESMA, 2005)

Intencionamos embasar o nosso estudo à luz de obras substanciais que tratam da formação de professores a exemplo de Amorim, Dantas e Faria (2016), Francisco (2006), Freire (2016), Machado (2008), Jeffrey e Leite (2016). São referenciais teóricos que abordam a presente temática, os quais estão disponíveis em meios escritos e eletrônicos, tais como livros, artigos, publicações periódicas, *websites*, dentre outros. Para tanto, as etapas referentes ao desenvolvimento da investigação deram-se da seguinte maneira: levantamento de material bibliográfico que deu suporte à pesquisa; elaboração das entrevistas; organização da produção escrita; primeiro contato com a equipe gestora e a professora da turma alvo da investigação para apresentação da proposta de trabalho; desenvolvimento das entrevistas com os estudantes e a professora; análise do material e construção do relatório.

A ESCOLA E SUA COMUNIDADE

A Escola Municipal Osvaldo Cruz está situada no bairro do Rio Vermelho, no município de Salvador-BA. Teve sua inauguração no dia 11 de junho de 1935, objetivando

atender a crianças de três a seis anos de idade. Em 1998, foi municipalizada passando a atender às séries iniciais do ensino fundamental – 1º ao 5º ano –, além dos anos finais da Educação Infantil (G4 e G5). No ano de 2000, a escola iniciou os trabalhos com a EJA, abrindo turmas para atender à demanda local e de bairros do entorno.

A instituição adota em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) a teoria da aprendizagem sociointeracionista, por acreditar que a aprendizagem ocorre baseada numa conjuntura histórica, social e cultural. A equipe gestora da escola é constituída por uma diretora, três vice-diretoras, que atendem aos três turnos individualmente e duas coordenadoras pedagógicas, sendo que uma atende ao diurno e outra ao noturno. O corpo docente é constituído por 24 professores, uma bibliotecária e sete Auxiliares de Desenvolvimento Infantil (ADIs).

As entrevistas foram realizadas numa turma da EJA I – TAP III, turno noturno, composta por 13 estudantes com idade entre 16 e 76 anos. Um deles não compareceu mais às aulas, por isso não compõe o quantitativo dos resultados apresentados. Dessa forma, os corolários observados nas entrevistas foram os seguintes: 66,67% dos estudantes entrevistados tiveram acesso à escola na fase da infância, mas não deram prosseguimento aos estudos, retornando na fase da adolescência ou adulta, 25% só tiveram acesso na fase adulta e 8,33% sinalizou que nunca evadiu da escola. Todos os estudantes pontuaram, nas entrevistas, que gostam muito do trabalho realizado pela professora e se sentem motivados a participar das aulas e a avançarem para estudos posteriores. Quando indagados sobre os motivos que os levaram a se matricularem na EJA, observaram que foi devido à necessidade de trabalharem para arcarem com o seu próprio sustento e de suas famílias, bem como por conta da idade, pois acreditavam não haver a possibilidade de se matricularem no diurno nas séries iniciais do ensino fundamental.

Os estudantes entrevistados integralmente consideraram que a educação contribui para a melhoria na qualidade de vida dos indivíduos. Apesar do exposto, 16,66% observou que estar na escola não favoreceu o seu desenvolvimento no trabalho, 58,35% sinalizou que melhoraram em suas atividades laborais depois que retornaram à escola e 24,99% dos entrevistados não trabalham. Os que trabalham sinalizaram que atuam em profissões como empregadas domésticas,

cuidadoras de idosos, operário da construção civil, diaristas, ajudante em *buffet*. Um dos participantes da pesquisa, embora já esteja aposentado, continua trabalhando de forma autônoma, para contribuir com o sustento da família.

A pesquisa evidenciou que os estudantes chegaram a passar 30 anos fora da escola para posteriormente retornarem, intentando dar prosseguimento aos estudos na fase adulta, em modalidade de EJA. Algumas vezes para realizar um sonho, em outras pela necessidade de melhoria na qualidade de vida e de trabalho, dentre outros motivos apresentados pelos estudantes. Devido à reserva técnica – planejamento da ação pedagógica do professor, na qual uma parte é realizada fora do âmbito escolar –, a professora regente se ausenta da escola por um dia dando lugar a uma 2ª pedagoga. Percebemos que nesses dias ocorre uma queda considerável na frequência dos estudantes chegando a mais de 50% em alguns deles.

Nesse sentido, podemos inferir que o vínculo estabelecido entre a professora regente e os estudantes, bem como as estratégias metodológicas utilizadas para o desenvolvimento das aulas, as quais são pautadas nas realidades e vivências dos sujeitos que compõem a sala de aula, realmente favorecem o processo de ensino e aprendizagem. Segundo as falas dos discentes evidenciadas nas entrevistas, as quais coadunam com a fala da professora, as aulas desenvolvidas são motivadoras e contribuem para os seus aprendizados.

Quando indagados sobre o tipo de aula que pode contribuir para a diminuição do fracasso escolar, os estudantes deram as mais variadas respostas, dentre as quais, aulas divertidas, motivadoras, utilizando o laboratório de informática, com música, dança e jogos, que intensifiquem a prática da leitura e escrita em sala de aula, dentre outras. No tocante às aulas da professora, verbalizaram que nelas há diálogo, brincadeiras e que se aprende bastante. Observaram que a referida professora respeita, se importa e acolhe os estudantes nas suas necessidades, além disso, é bastante carinhosa com eles, estreitando os laços de afetividade e amorosidade tão necessários ao processo educativo.

Para Freire (2003), não se deve temer demonstrar a afetividade, nem tampouco precisa ser evidenciada a todos de modo análogo, mas precisa se constituir como forma de aliançar a relação professor-aluno. Afirma ainda que se faz

necessário desmistificar a ideia de que somente o professor sério, severo e que impõe um distanciamento entre si e os seus alunos é que se constitui em um bom professor, haja vista que a amorosidade não está dissociada do desenvolvimento cognitivo, sendo, ao contrário, facilitadora da aprendizagem, bem como de uma relação salutar entre professores e estudantes.

Dos 12 estudantes entrevistados, um tem 18 e outro 22 anos de idade, dois estudantes têm 16 anos e os demais têm idade acima de 42 anos, representando 66,68% do grupo. Dos entrevistados, 66,67% é do gênero feminino e 33,33% do gênero masculino. No dado referente a cor/raça, 66,67% se autodenominou negro, 25% pardo e ainda 8,33% moreno. No tocante ao estado civil, 83,34% informou ser solteiro e 16,66% são viúvas. Quanto ao número de filhos, 54,54% relatou não ter filhos e 45,46% têm entre dois e cinco filhos.

No item tempo de permanência na escola, foi notório o que se caracteriza o histórico dos sujeitos da EJA quanto à negação de direitos, sobretudo ao da educação, o qual reside nos inúmeros e diferenciados motivos para o não ingresso ou evasão escolar ainda na fase da infância ou adolescência. Eles se apresentam a condição de escassez ou inexistência de escolas nas proximidades de suas residências, necessidade de autossustentência, abandono familiar, dentre outros aspectos que engrossam os motivos do não ingresso e/ou da não continuidade dos estudos ao longo da vida.

É nesse contexto que Arroyo (2005) afirma que se faz necessário compreender efetivamente quem são esses sujeitos jovens e adultos da EJA, a fim de operacionalizar legítimas e necessárias mudanças nessa modalidade de ensino. O exposto favorecerá o empoderamento dos referidos, os quais tiveram seus direitos impugnados ao longo de suas histórias e suas identidades mascaradas por trás de um termo genérico EJA, entretanto esses preteridos são identificáveis, ou seja, são os mesmos de sempre: negros, excluídos, de baixa condição socioeconômica, que precisam trabalhar para levar o sustento para a família.

Costa e Machado (2017) expressam, de forma clara, o cenário do nível de escolaridade da população brasileira, indivíduos de 15 anos ou mais por faixa etária sem os ensinos fundamental e médio e fora da escola, conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Escolaridade da população brasileira

Idade	Total	Sem Ensino Fundamental	Sem Ensino Médio
15 a 17 anos	10.547.337	862.075	
18 a 24 anos	22.681.790	3.364.545	1.867.111
25 a 29 anos	15.733.046	2.860.214	1.111.434
30 a 39 anos	31.681.756	8.987.485	1.619.256
40 a 49 anos	27.663.506	10.639.272	1.208.257
50 a 59 anos	23.054.063	11.825.082	561.842
60 anos e mais	27.881.872	20.022.534	338.599
Total	159.243.370	58.561.207	6.706.499

Fonte: adaptado de Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) (2014 apud COSTA; MACHADO, 2017, p. 85).

Encontramos, nas entrevistas, vários motivos para o abandono escolar os quais passaremos a discorrer. Essas causas coadunam com o apresentado no quadro anterior e se somam às estatísticas de fracasso e abandono escolar de grande parte da população brasileira. Vale ressaltar que de todos os estudantes entrevistados, não obstante estarem matriculados na EJA, apenas um afirmou nunca ter parado de estudar.

Dos relatos encontrados, um dos estudantes pronunciou que, a princípio, parou de estudar pois a família mudou de endereço e no lugar que foram morar não havia escola. Quando já estava adulto, matriculou-se em uma unidade escolar e foi pedir liberação para estudar no horário das 19h, entretanto, o encarregado da construção civil disse a ele: *“Está aqui a sua carteira de trabalho e, atravessando a rua, está a sua escola, você precisa decidir entre um e outro”*, devido à necessidade de se manter, ele optou pelo trabalho e abandonou os estudos.

Quase a totalidade dos entrevistados relatou que a necessidade de trabalhar para prover o próprio sustento, bem como o da família foi o principal motivo da evasão escolar. Outro fator de abandono escolar observado na pesquisa, foi a falta de entendimento de alguns pais, pois achavam que a educação não tinha importância e, por isso, não houve um esforço maior das famílias para oportunizar que os filhos tivessem acesso e pudessem permanecer na escola.

Uma das entrevistadas foi criada com a madrasta e denunciou que o pai não ligava para ela e nem se preocupava com seus estudos. Segundo a estudante o referido não valorizava a escola chegando a perguntar “o que você vai fazer lá?”. Ela expôs que quando os outros irmãos nasceram, o pai passou a não se importar ainda mais com ela, como se sentia rejeitada, passou a “aprontar muito” na escola para chamar sua atenção e, por fim, resolveu abandonar os estudos.

A necessidade de trabalhar fez com que outra entrevistada saísse da escola, seus pais diziam: “filho não é para estudar, mas sim para trabalhar”, segundo a entrevistada, ela e todos os seus irmãos “arrastaram enxada desde cedo”. Outra informou que vivia na rua, a mãe faleceu quando ela ainda era criança e o pai era alcoólatra e não cuidava ela. Depois ela passou a morar com a avó, foi quando teve o primeiro contato com a escola. Outra sinalizou que os pais morreram e ela foi entregue a um casal para ser criada por eles, entretanto, não se importaram em colocarem-na para estudar, a primeira vez que foi a uma escola tinha 21 anos de idade, não conseguiu permanecer nela, mas depois de alguns anos retornou.

Em outro relato, uma das entrevistadas disse que ingressou na escola aos nove anos de idade e, inicialmente, o que a motivou a sair da mesma foi a atitude da professora, pois batia nela e em seus irmãos por que “não sabiam o beabá completo”, se errassem alguma coisa, apanhavam de palmatória, suas orelhas eram puxadas, ficavam de joelhos sobre grãos de milho ou de sal grosso. A forma que encontraram para fugir dessa situação era se sujar de lama nas margens do rio.

No caminho para a escola, havia um rio, então, ela e os irmãos se sujavam da lama que ficava às margens e, ao chegarem na escola, a professora os mandava retornar para casa pois estavam todos sujos. Dia após dia, ao longo daquele ano, eles usavam desse expediente para se livrarem dos castigos físicos impostos pela professora. Aos 12 anos, teve que seguir para a capital a fim de trabalhar de doméstica para ajudar no sustento da família e isso foi outro impeditivo para estudar.

Ao chegar à fase adulta, o que a impossibilitou de dar prosseguimento aos estudos foi a situação de cárcere privado que seu marido a submetia. Ele dizia que “lugar de mulher era no pé do fogão, que mulher não tinha direitos”, que cabia ao

homem trazer o sustento da casa. Ela era proibida de pisar os pés na rua sem sua presença, nem para comprar algo no mercado das proximidades ela obtinha autorização para sair sozinha. Era privada do direito de ir e vir, constante na Constituição brasileira, disse, com pesar, que naquela época não tinha prazer na vida. Após o falecimento do marido, tomou a decisão de retornar à escola.

Depois de sua experiência escolar fatídica enquanto criança, somente conseguiu retornar após sua viuvez, na altura dos seus 49 anos de idade. Hoje em dia, o que ela mais valoriza é a liberdade, a possibilidade de fazer o que quiser na hora que quiser. Segundo a entrevistada, a certeza de ter assegurado esse direito é impagável. Hoje, ela sai com seus filhos, vão à praia, fazem passeios em família, voltou a trabalhar para contribuir com o sustento da família e participa do Conselho Escolar da escola em que estuda. A entrevistada considera que o fato de ter retornado à escola foi de suma importância para a autonomia que hoje tem, pois anteriormente não sabia nem ler o letreiro de ônibus. Ela ratificou que estudar é liberdade, que qualidade de vida é ter liberdade.

Uma das entrevistadas sinalizou que a necessidade de manusear os aparelhos tecnológicos, principalmente celulares e as possibilidades que oferecem num contexto de mundo virtual e tecnológico a impulsionou a retornar à escola. Ela comprou um celular bastante avançado e queria saber manuseá-lo. Já outra observou a *“necessidade de ocupar a mente e evoluir”*, pois *“Não dá para ficar o tempo todo na frente de uma televisão, pois fica muito bitolada em televisão”*, ainda outros sinalizaram a vontade de *“vencer na vida e alcançar seus sonhos”*.

Surgiu ainda, na entrevista, a necessidade de *“desenvolver a mente”*, pois via muita gente, na rua em que mora, estudando inclusive pessoas de idade avançada, as quais a incentivaram a retornar à escola. Outro verbalizou que sentia vergonha por não saber ler e nem escrever e ficava constrangido de ter que perguntar as coisas para o primo por isso resolveu retornar à escola. Um dos entrevistados considerou que se tivesse mais conhecimento teria uma qualidade de vida muito melhor do que a que ele já possui. Disse que, quando iniciou o trabalho, não sabia ler e nem escrever e que foi humilhado algumas vezes pela patroa.

Certa vez a referida patroa havia solicitado que ele pegasse um livro com um determinado nome, mas ele não conseguiu atender ao pedido pois não sabia ler, ao tomar conhecimento do fato, ela passou a falar na frente de outras

peçoas: *“um rapaz dessa idade e não sabe ler e nem escrever!”*. Ele se sentia muito mal com a situação e resolveu, em seu íntimo, que iria mudar esse quadro. Diante disso, procurou a escola para que pudesse aprender a ler e escrever, hoje em dia a patroa é a primeira a elogiar e a dizer *“Vá pegar tal objeto, não há dificuldades, pois agora você já sabe ler”*. Uma das entrevistadas, a mais velha da turma, discorreu que quando criança foi conduzida para *“morar na casa dos brancos”* por isso não pôde estudar na infância. Quando se casou, passou a dedicar-se exclusivamente à família deixando de trabalhar na condição de doméstica, apesar disso, ainda não havia ingressado na escola, embora tenha dito que sentia um desejo muito grande de frequentá-la pois *“achava muito bonito as pessoas irem para a escola”*.

Após o falecimento do marido com o qual convivia há muitos anos, entrou em depressão e não saía mais de casa. Ela era muito conhecida por todos na escola, haja vista ter conduzido filhos e netos àquela unidade de ensino. Quando o seu caso se tornou conhecido, a gestora convidou-a para estudar no noturno a fim de que pudesse, em contato com a dinâmica da escola, sair da condição de depressão em que se encontrava, foi então que ela, na convivência com os partícipes da escola, venceu a depressão e já tem seis anos que frequenta a mesma. Apesar das dificuldades cognitivas que apresenta, conseguiu ter alguns avanços na aprendizagem. Essa estudante ingressou na escola pela primeira vez, aos 70 anos de idade.

Foi notório nas entrevistas que o tempo de retorno à escola após o seu abandono é muito grande, como já fora observado nesta pesquisa. As razões que os levaram a evadir do ambiente escolar constituíram-se em entraves cabais que os impediram de retornar com um menor tempo, fortalecendo a condição de subservientes devido à negação do direito à educação e, conseqüentemente, do pleno desenvolvimento para atuação na vida social e produtiva. É sabido que a ação educativa visa instrumentalizar os aprendentes para que haja a expansão do senso crítico, ampliação da visão de mundo e de si próprio, além da promoção do desenvolvimento das capacidades necessárias para interferir na vida, e, por conseguinte, possibilitar a valoração de sua força de trabalho, que tornar-se-ia de mais qualidade. O resultado da subtração desse direito, não poucas vezes, constituiu-se no acesso aos subempregos, e à exploração por parte do empregador.

Percebemos que a falta de qualificação profissional devido à baixa escolarização, também contribui para fortalecer o que ora expomos.

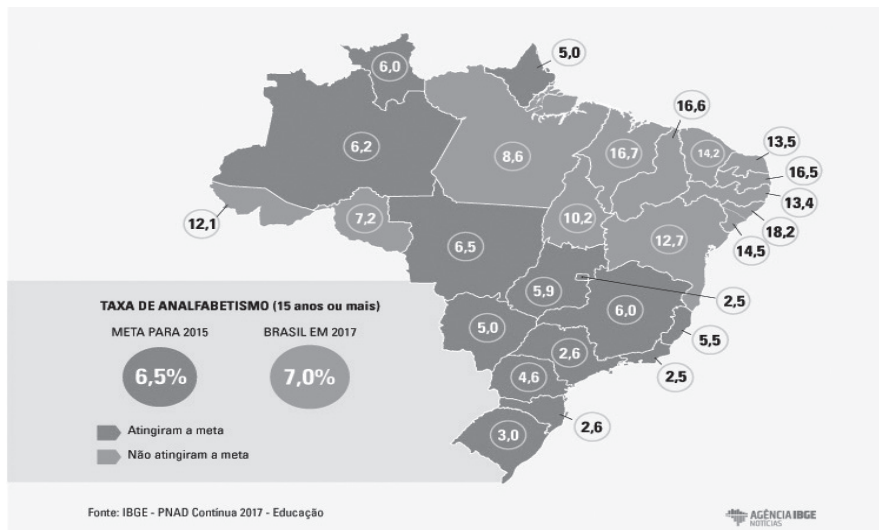
Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), “a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais no Brasil caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017, mas não alcançou o índice de 6,5% estipulado, ainda para 2015, pelo Plano Nacional de Educação (PNE)”. Esses dados retratam a triste realidade do nível escolar da população brasileira, haja vista que, em referência aos elementos supra citados, 11,5 milhões da população brasileira é composta de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, esse quantitativo praticamente triplica quando se analisa indivíduos com faixa etária superior a 60 anos e, em relação a essa mesma faixa etária, ainda há uma diferença entre pretos e pardos pois compõem mais que o dobro em relação aos brancos considerados analfabetos.

A região Nordeste foi a que apresentou o pior índice de analfabetismo, compondo um percentual de 14,5% da população. A região Norte apresentou 8%, a região Centro-Oeste o percentual de 5,2%, já as regiões Sul e Sudeste apresentaram dados de 3,5% cada, conforme dados explicitados pelo IBGE (2018).

Percebemos, nesse contexto, que as questões de cor/raça, bem como de regionalidade apresentam-se de forma expressiva, tendo em vista que os negros e pardos assim como as pessoas que compõem a região Nordeste, acabam por ter menos acesso e permanência à educação. Esse dado fortalece o que expomos ao longo dessa pesquisa, no tocante às desigualdades sociais e de negação de direitos aos considerados menos favorecidos social e economicamente, os quais, como já fora mencionado anteriormente, têm identidade definida: são os pretos, pardos, pobres, da periferia, sendo em maior número de nordestinos.

Essas desigualdades ora mencionadas, reforçam os dados estatísticos de desempenho escolar constantes nas avaliações de larga escala, assim também em dados estatísticos dos institutos de pesquisa, a exemplo do IBGE. A Figura 1 ilustra o que acabamos de sinalizar sobre as desigualdades regionais e socioeconômicas:

Figura 1 – Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais



Fonte: adaptado de IBGE (2018).

Embora o perfil dos estudantes da EJA esteja mudando, posto que muitos jovens a partir de 15 anos estão engrossando o quantitativo de discentes desse segmento, percebemos que ainda prevalece, na turma investigada, pessoas com uma faixa etária mais elevada. Talvez essa situação se dê pelo fato de a escola situar-se num local onde há uma concentração maior de pontos comerciais do que de residências, e os estudantes, em sua grande maioria, trabalharem nas proximidades ou residem em bairros próximos à escola.

A professora Luciana Brasileiro é a professora da turma. Formada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), possui especialização em Educação Especial e Novas Tecnologias pela UNEB, especialização em Gestão Educacional pela Universidade de Salvador (UNIFACS), especialização em Alfabetização e Letramento nas séries iniciais e EJA pela Faculdade Academus (FAAC) e mestrado em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pelo Programa Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB. Atua na área de educação desde 1990 e na EJA desde 2003, é também vice-gestora no diurno em outra unidade escolar. Luciana tem 46 anos de idade e declara-se de cor/raça branca, seu estado civil é solteira e tem apenas um filho.

Ao ser perguntada sobre o motivo que a impulsionou a lecionar para jovens e adultos, a professora informou que, inicialmente, teve a necessidade de ampliar a carga horária de trabalho na rede municipal e o noturno foi a opção que encontrou, pois ao longo do dia já tinha outro compromisso de trabalho. Na época, não tinha experiência com esse segmento, o primeiro contato que teve foi no estágio curricular na época da faculdade.

A princípio não houve a motivação para trabalhar com os sujeitos da EJA, mas sim de melhorar suas questões financeiras. Ao longo da jornada com esses alunos, a professora relata que foi se apaixonando pelo trabalho, pois apesar de ser um trabalho árduo e que dispende muita energia do professor é, na mesma medida, prazeroso e gratificante.

A professora narrou que em seu trabalho com os estudantes pouco senta à sua mesa, pois transita em sua sala atendendo a cada um, acomoda-se junto deles, busca sanar as suas dificuldades e isso requer um esforço maior, uma energia maior. Ela considera que sua formação acadêmica é extremamente importante na condução dos trabalhos em sala, não somente nas questões pedagógicas, mas também nos conhecimentos seculares e científicos que permeiam a ação pedagógica dentro e fora da sala de aula. As trocas entre os colegas de profissão e a formação continuada de qualidade, igualmente favorecem o seu trabalho enquanto educadora.

Observou ainda que a formação específica para a EJA é de suma importância, haja vista que oportuniza compreender a dinâmica dos trabalhos para esse segmento, as melhores estratégias a serem utilizadas atentando para a realidade vivencial dos referidos, favorece desenvolver um olhar mais cuidadoso na intenção de perceber seus anseios, necessidades, intencionalidades, com vistas a direcionar a práxis pedagógica para o que realmente interessa, que tenha significado efetivo, que não os infantilize e os impulsiona a se desenvolverem na vida social e no mundo do trabalho.

A professora asseverou que busca manter a escuta sensível junto a seus estudantes, pois, constantemente, chegam à sala de aula situações de ordem pessoal, que envolvem filhos e família e ela busca auxiliá-los dentro do possível. Discute conjuntamente situações que emergem daquele contexto e que, muitas vezes, são comuns a muitos deles, busca se aproximar dos estudantes para estabelecer um diálogo e reflexão sobre esses fatos, mas não aprofunda muito a fim de não

permitir que essas questões tragam implicações em seu bem-estar, bem como nos demais partícipes da turma. Vê os sujeitos da EJA como entes que têm suas experiências, suas vivências, que anseiam e pretendem melhorar de vida, embora perceba alguns que não demonstram a intenção de prosseguir para estudos mais avançados, embora pretendam aplicar os conhecimentos adquiridos na escola em sua vida cotidiana e de trabalho. Segundo ela, eles acreditam que o que estão aprendendo já os favorece para se movimentarem a contento no mundo do trabalho, de acordo com a área de atuação escolhida ou que a vida apresentou para eles.

Ela observou que os estudantes da EJA são produtores de sua própria história, são sujeitos de possibilidades, entretanto é preciso compreender que cada estudante tem suas especificidades e tempo próprio para aprender, disse que, no passado, muito se angustiou por não obter os resultados de suas próprias expectativas devido a resultados apresentados por alguns que não atendiam ao que havia planejado e destoava em muito do que almejava para a turma.

Questionava-se copiosamente se estava fazendo um trabalho de qualidade, sentia-se frustrada e angustiava-se bastante porque algumas vezes considerava ter feito um trabalho consistente, de qualidade, focado nas necessidades dos sujeitos e os resultados não foram os esperados e no tempo que ela mesma julgava necessário. O desejo de que esse tempo se abreviasse, o sentimento imediatista de que os resultados aparecessem rapidamente, levavam-na a se frustrar com os resultados apresentados pelos estudantes.

Hoje ela tem clareza de que cada indivíduo tem seu tempo e condições para avançar, uns mais rapidamente e outros mais lentamente. Com a vivência e experiência adquirida juntamente com os sujeitos da EJA, passou a compreender isso e decidiu fazer uma espécie de portfólio das atividades desenvolvidas por eles, objetivando avaliar seus avanços ao longo do ano letivo e verificar a efetividade do seu trabalho.

Quando indagada se ela se considerava um sujeito da EJA, disse, de forma contundente, que também era e foi por esse motivo que passou a questionar o seu protagonismo dentro do segmento. Na autoavaliação que faz de sua práxis, nos encontros e reuniões pedagógicas, nas atividades de planejamento – Atividades Complementares (ACs), nas discussões com seus pares dentro desses espaços, aprendeu a se “acalmãr” em seus anseios de resultados mais aligeirados,

compreendendo que há situações que não dependem apenas de seu trabalho junto aos estudantes. Desenvolve seu trabalho partindo do que os estudantes já sabem, articulando com os “saberes da EJA” que se constituem enquanto proposta curricular para esse segmento na rede municipal de educação de Salvador. Atenta para as possibilidades dos estudantes, realiza atividades diferenciadas em sala devido a heterogeneidade da turma, os assuntos são os mesmos para todos, entretanto as abordagens são diferenciadas.

Ao ser questionada sobre os motivos que podem gerar dificuldades de avanço dos estudantes da EJA observou que, além de outras questões que envolvem o cotidiano dos jovens e adultos e suas histórias de vida, o fato está ligado também às práticas realizadas pelos professores nos espaços educativos, inclusive pela deficiência na própria formação continuada específica para esse segmento, a qual não é feita com e nem para a EJA e por isso gera equívocos e ações precárias na práxis pedagógica docente.

Não poucas vezes, o próprio formador desse segmento, nas instruções realizadas para esse fim, traz exemplos de intervenções em sala, inclusive com atividades a serem realizadas pelos estudantes, que são específicas para o trabalho com crianças e ainda orienta que os professores façam as devidas adaptações. No entanto, o correto seria trazer reflexões, atividades e práticas específicas para as abordagens junto aos sujeitos da EJA.

O professor que não tem a competência pedagógica necessária para fazer essa transposição, certamente irá aplicar do jeito que aprendeu na formação. E isso é notório e comum nas salas de EJA, em que professores puerilizam esses sujeitos trazendo atividades e abordagens que não condizem com sua realidade, desconsiderando seu processo de pensamento que é totalmente diferente das crianças. De acordo com Amorim, Dantas e Faria (2016, p. 139), a formação do professor da EJA:

Deve transcender ao mero treino de competências profissionais, métodos, didáticas ou repertórios, mas constituir um processo de integração dos saberes ora elencados. Os mesmos devem permitir uma articulação entre situações vividas no chão da escola (fictícios ou reais) através da generalização, de forma que viabilize a relação entre teoria e prática, de experiência, e traga à tona conceitos e métodos que possam ser retomados

posteriormente. Portanto, o percurso da formação do docente da EJA deve sustentar um aprendizado complexo de saberes, articulando uma proposta reflexiva e crítica em que a prática seja decorrente de uma teoria.

A ação pedagógica precisa ser focada nas individualidades, especificidades e necessidades de cada estudante, pois as turmas são muito ecléticas e as intervenções precisam dar conta de atender a todos os indivíduos favorecendo o seu desenvolvimento e não um trabalho unificado, massificado, como se todos aprendessem do mesmo jeito e na mesma hora. Devemos atentar para cada sujeito como um ser singular e com necessidades e tempos únicos para o seu aprendizado e desenvolvimento cognitivo.

Segundo a docente, outro fato que impacta nos resultados dos estudantes, além da práxis pedagógica desenvolvida, é a frequência irregular às aulas a qual se justifica por inúmeras situações como: trabalho, saúde, violência, situações familiares, dentre outros. Sinalizou que constantemente busca fazer reflexões com eles sobre a importância da presença nas aulas e como esse fato contribui para o aprendizado e desenvolvimento deles.

A professora considera que seu trabalho coadjuva para a emancipação dos sujeitos da EJA na medida em que busca dar saltos qualitativos rumo à ampliação da cosmovisão e deslocamento do conhecimento do senso comum para os saberes socialmente construídos e acumulados pela humanidade. Para tanto, busca valer-se de estratégias que envolvem discussões de ideias e conteúdos, realização de trabalhos adequados ao segmento em questão, objetivando o desenvolvimento das capacidades necessárias ao pleno desenvolvimento dos estudantes, ampliando a visão crítica sobre si mesmo, bem como em relação à sociedade na qual se insere.

FORMAÇÃO E DOCÊNCIA: PERSPECTIVAS E POSSIBILIDADES PARA OS ESTUDANTES DA EJA

Sendo a formação do educador um instrumento poderoso para a ressignificação da práxis, não se pode desconsiderá-la, uma vez que possibilita direcionar os trabalhos docentes a partir dos resultados alcançados. Nem tampouco desenvolvê-la de forma incipiente ou sem o devido compromisso, pois subsidia a tomada de decisões

quanto às mudanças na proposta didático-metodológica, assim como, denuncia as aprendizagens adquiridas pelos estudantes e/ou os déficits apresentados por eles.

Dessa forma, o professor precisa ser protagonista de sua própria formação viabilizando, com seus pares, melhores caminhos para seu autodesenvolvimento, assim também, buscando junto às instituições em que atuam que haja um investimento no material humano como forma de valorização do magistério. Segundo Freire (2016), o professor que não se prepara para exercer a docência, não está apto a desenvolver o seu trabalho, assumindo a liderança do processo educativo em sala de aula, haja vista que a falta de competência profissional o inabilita a exercer a referida autoridade.

Destarte, o processo formativo visa, também, descortinar ao professor outros caminhos e estratégias para a condução do seu trabalho, instrumentalizando-o por meio de embasamentos teóricos que direcionarão sua práxis, contribuindo para forjar em seus estudantes construção de saberes que o levem a desenvolver a autonomia que precisam para aprender a aprender e dar saltos qualitativos no seu desenvolvimento cognitivo.

Machado (2008) sinaliza aspectos expressivos referentes à importância da formação de professores para EJA, os quais são destacados pelo parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000, quando ratifica que o preparo para um profissional de educação da EJA precisa transcender a sua formação primeira e geral desenvolvida na graduação e se aprofundar nas especificidades e necessidades dos sujeitos dessa modalidade multifacetada. Deve também estabelecer vínculos compreendendo esses estudantes em sua complexidade, usando de empatia e, sobretudo, estabelecendo o diálogo que favorecerá o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes.

Ainda, segundo a autora, conforme parecer CNE/CEB nº 11/2000: “Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer”. (BRASIL, 2000 apud MACHADO, 2008, p. 167)

O educador necessita ter uma visão crítica sobre sua própria atuação, ter clareza quanto aos seus saberes e não saberes e, portanto, ser responsável por ir em busca do seu autodesenvolvimento e construção das competências necessárias

e inerentes ao seu fazer pedagógico, como observou Madalena Freire (2003) em seu texto “Vida de Grupo”. Nessa perspectiva, precisa mover-se no sentido de realizar o seu trabalho tendo a livre consciência de que cumpriu de forma eficaz e eficiente o seu papel.

Segundo Jeffrey e Leite (2016), apesar dos percalços relativos à formação de professores para a EJA no início dos anos 2000, vislumbrou-se um leque de possibilidades à luz das atribuições reparadora, equalizadora e permanente re-tratadas no parecer CNE/CEB nº 11/2000. Segundo as autoras, essas atribuições indicam que a EJA precisa dar conta de assegurar o direito que foi negado aos sujeitos dessa modalidade que concerne ao acesso à educação, isso tem a ver com a questão de reparação.

Nesse sentido, faz-se necessário diminuir o fosso de desigualdades na medida que promove aos alunos o acesso a espaços outrora inacessíveis a eles, atendendo a atribuição equalizadora e, por fim, prepará-los para a inserção qualitativa e quantitativa no mundo do trabalho, instrumentalizando-os nas questões que envolvem cultura, economia e sociedade. Segundo as autoras, essa ação pode ocorrer dentro e fora do âmbito escolar, saltando para outras configurações de educação formal e não formal e, dessa forma, os educadores inseridos nesse contexto, precisam estar preparados para atuarem de forma competente diante da diversidade que ora se expõe.

Segundo Francisco (2006, p. 36):

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ser formado como alguém capaz de construção e de mobilização dos saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, temos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, consciente de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob a forma de fazeres descobertos por outros, que nada significa na hora da prática.

Diante do exposto, esperamos que a educação, tendo como ponto forte a formação continuada de educadores com vistas à melhoria de sua práxis pedagógica,

dialogue com seus atores, consolidando uma ação educativa libertária, que promova a reflexão crítica sobre o trabalho docente e sua importância para o desenvolvimento pleno dos estudantes, contribuindo para a sua formação holística, instrumentalizando-os para serem cômnicos e atuantes no espaço social em que estão inseridos.

Historicamente, a EJA vem ocupando um lugar de descaso e de pouca ação efetiva em várias instâncias sejam elas políticas, educacionais ou mesmo sociais. Entretanto, percebemos, nos tempos atuais, um apontar para novos rumos onde se começa a ter um olhar mais atento e preocupado em relação a essa modalidade de ensino e aos sujeitos que a compõe.

Segundo Arroyo (2005), a EJA vem se estabelecendo como espaço importante para investigação, sinalizando novos direcionamentos frente às políticas públicas para essa modalidade, formação específica de professores que nela atuem e responsabilidade social quanto aos sujeitos que dela participam.

As políticas públicas, bem como intervenções e práxis pedagógica dos educadores devem atentar para a percepção da pluralidade cultural e socioeconômica dos estudantes, assim como deve considerar a trajetória e os anseios desses sujeitos. Contribuir para o desenvolvimento integral dos referidos é extremamente necessário, a fim de que seja oportunizada a condição de se constituírem como agentes atuantes nos espaços de construção dos saberes, na vida produtiva e na transformação da sociedade onde se inserem, haja vista que esses sujeitos jovens e adultos estão imersos num contexto social de desigualdades e muitos já atuam em movimentos sociais que vão na contramão do que está posto, atuam na vida produtiva, movem-se na sociedade em diversos segmentos, comunicam-se, trocam experiências e exercem seu protagonismo, como afirmou Arroyo (2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada possibilitou inúmeras reflexões acerca da educação oferecida para os sujeitos da EJA, tanto aos docentes quanto aos discentes e não se esgota em si mesma, dando margem a estudos mais aprofundados e ampliados sobre a temática. Esses estudos podem vir a contribuir para a melhoria na educação desse segmento, possibilitando reflexões, outras perspectivas e possibilidades para os

partícipes da EJA, na intenção de ampliar o olhar e adequar estratégias pedagógicas que oportunizem a realização de boas práticas em sala de aula.

Os resultados da pesquisa aqui apresentados apontam para a importância da formação inicial e continuada de docentes, com o propósito de favorecer o desempenho dos estudantes. Entendemos que quando o professor está devidamente instrumentalizado para desenvolver um trabalho específico, que atenda aos sujeitos que buscam uma educação que se dá ao longo da vida, exatamente por conta das situações que a vida lhes impõe, os resultados tendem a ser melhores, inclusive a frequência às aulas se torna mais regular e o desejo de dar continuidade aos estudos se fortalece, apesar das agruras encontradas no caminho.

Dominar as estratégias e intervenções mais adequadas a serem trabalhadas em sala de aula constitui-se em diferencial para alcançar os objetivos estabelecidos e contribuem para o desenvolvimento das capacidades necessárias para a vida, haja vista que, de modo geral, os sujeitos da EJA buscam a escola com o claro objetivo de melhor se preparar para a vida produtiva e inserção social de forma plena.

Fica claro, ao longo da pesquisa, que as possibilidades de formação e desenvolvimento dos sujeitos da EJA, constituem-se em fator de grande relevância e alavanca rumo à efetivação das transformações que se almejam para esse segmento, a partir da ampliação da visão de mundo e efetiva participação social, contribuindo para o empoderamento e militância tanto pela causa da educação de qualidade para todos, quanto pela consecução dos direitos negados aos menos favorecidos, ao longo da vida.

Ademais, a relação estabelecida entre professores e estudantes quando pautada no respeito mútuo, na observação dos saberes demonstrados pelos discentes, nas suas vivências e experiências, são fatores que contribuem para o que ora expomos, haja vista que permite o estabelecimento de vínculos de afetividade/amorosidade tão importantes para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, pois os estudantes sentem-se seguros e têm prazer em participar das aulas.

Outro ponto a ser considerado em relação aos resultados apresentados nessa pesquisa, é que as dificuldades para o ingresso e permanência no âmbito da escola perpassam pela necessidade que as famílias têm de se manter, devido a sua condição econômica e isso força o estudante, ainda infante ou adolescente, a evadir da escola passando a retornar na fase adulta para dar continuidade aos estudos.

Esse é um fato recorrente entre as classes menos abastadas, sobretudo, oriundas da região Nordeste como foi demonstrado nesta pesquisa.

Um fator relevante a ser apresentado é que, entre as pessoas de baixa escolaridade ou iletradas no Brasil, os negros e pardos representam um número muito maior quando comparado aos brancos. Esse fato fica evidente quando verificamos o resultado das entrevistas realizadas nesta pesquisa, quanto ao item cor/raça em que os resultados apresentados foram 66,67% de pessoas que se consideravam negras, 25% pardas e 8,33% morena. Contudo, esses indivíduos que têm seus direitos negados buscam, na contramão dos percalços no caminho, encontrar um meio de melhorarem a condição de vida em que se encontram e isso é o que, em nossa visão, contribui para o fortalecimento da EJA impulsionando a sua continuidade, pois parte daqueles que são os sujeitos dela e têm interesse em que ela permaneça. Alia-se a essa vontade fortalecida dos estudantes, educadores que, compreendendo a importância da educação, desenvolvem o seu trabalho de maneira consciente e qualificada no intuito de forjar em cada estudante as capacidades necessárias para construir um caminho melhor para si, seus pares e a sociedade na qual se insere.

Nada obstante, foi perceptível na fala da professora, que alguns estudantes apresentam muitas dificuldades na aprendizagem e que o tempo que conseguem avançar, não poucas vezes, é muito maior do que as expectativas do professor, além dos avanços serem exíguos em alguns casos. Esse é um fator que requer um maior aprofundamento e estudos na intenção de encontrar caminhos que contribuam para dirimir essa situação e possam contribuir com a ação docente do segmento em questão.

Fica a reflexão de que muito ainda há que se caminhar para que haja a universalização da educação e que aconteça com qualidade para todos, não de forma abreviada para atender parcialmente ou superficialmente aos estudantes, sobretudo os da EJA, mas com a qualidade e adequação à especificidade que ela requer. Para tanto, faz-se necessário a implementação de políticas públicas que atendam às especificidades desse segmento e o efetivo investimento em formação de professores, que realmente se preparem para atendê-lo e consigam contribuir para o avanço de muitos.

Há que se afinar um diálogo entre os sujeitos da EJA, a gestão escolar e as políticas públicas voltadas para esse segmento, na busca de se promover a eficácia e democratização do ensino, oportunizando compreender e atuar frente às possibilidades reais de crescimento e inovação que trazem consigo, a fim de que, efetivamente, essa educação se torne pública e alcance esse público que fica sempre em desvantagem face a outros atores sociais.

Faz-se necessário também verdadeira atenção, responsabilidade e atuação do Estado e demais esferas sociais, na implementação de ações que convirjam para a melhoria da educação de jovens e adultos compreendendo suas especificidades e necessidades, conhecendo realmente quem são esses sujeitos que dela participam para melhor atendê-los. Seguindo nessa direção, iluminam-se caminhos possíveis para reparação das desigualdades sociais que são patentes em nossa sociedade e que tanto alijam os estudantes – sujeitos da EJA – das sociedades em que se encontram inseridos.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA, E. M. S. *Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: Edufba, 2016.

ANDRÉ, M. O Que é um Estudo de Caso Qualitativo em Educação? *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARROYO, M. G. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-112000-aprovado-em-10-de-maio-de-2000>. Acesso em: 4 nov. 2018.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 221-236, 2003.

COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.

FRANCISCO, M. A. S. Saberes Pedagógicos e Prática Docente. In: SILVA, A. M. M. MACHADO, L. B.; MELO, M. M. O. et al. *Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social*. Recife: ENDIPE, 2006. p. 27-49.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, M. O que é um grupo?. In: FREIRE, M. (org.). *Grupo: indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 3. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 2003. p. 29-38. (Série Seminários).

FREIRE, M. Vida de Grupo. *Angelfire*, [s. l.], [2005]. Disponível em: http://www.angelfire.com/blog2/am7lav20051/materesa/grupo01materesa_25022005.htm. Acesso em: 21 out. 2018.

GIL, A. C. *Como Elaborar Projetos de Pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IBGE. Analfabetismo cai em 2017, mas segue acima da meta para 2015. *Agência IBGE Notícias*, Brasília, DF, 18 maio, 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/21255-analfabetismo-cai-em-2017-mas-segue-acima-da-meta-para-2015>. Acesso em: 4 nov. 2018.

JEFFREY, D. C.; LEITE, S. F. Qualidade de Ensino na Modalidade EJA sob a Ótica dos Docentes. *Olh@res*, Guarulhos, v. 4, n. 1, p. 8-26, 2016.

MANZINI, E. J. Entrevista Semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: USC, 2004. p. 23.

MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 28 out. 2018.

MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O. et al. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

QUARESMA, V. B.; JUREMA, S. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. *Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC*, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

A EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURA DE PEDAGOGIA, LETRAS DO *CAMPUS I* E MATEMÁTICA DO *CAMPUS II* DA UNEB

JUSTINA OLIVEIRA NETA
JOCENILDES ZACARIAS SANTOS
JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR

INTRODUÇÃO

É evidente que a partir do século XX houve uma expansão da escolarização básica do Brasil, essa ocorreu através de levantes sociais e das demandas apresentadas pelo processo de industrialização. Com intuito de preparar esses trabalhadores para atender as necessidades do crescimento industrial, o país aumentou os investimentos na área educacional pública, desse modo, a escolarização que outrora só era permitida para as elites dominantes, agora, seria estendida para a classe trabalhadora, em síntese, seria popularizada e universalizada.

A partir desse viés, muitas pessoas foram preparadas superficialmente, e foram colocadas para exercer a docência improvisada com as classes trabalhadoras. O resultado das improvisações e rapidez para ampliação do sistema de ensino foram professores formados de maneira precária. Dentro desse cenário de ampliação

célere da escolarização, a situação da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) também sofreu impactos negativos de descaso e marginalização.

A partir do pressuposto de que a educação é uma das melhores estratégias para ocasionar uma mudança social, e que para que isso ocorra é necessário promover uma práxis pedagógica que formem sujeitos críticos e atuantes, sem deixar de colocar em pauta que a educação regular também apresenta deficiência, e no caso da EJA essa deficiência é bem mais abrangente, por se tratar de sujeitos com direitos sociais e educacionais negados, os quais sofreram um processo de exclusão, que perdura até os dias de hoje.

Neste presente século XXI, ainda muitos são os desafios relativos à EJA, e a formação de professores também está inclusa nesse contexto incerto, no intuito de compreender todo esse cenário, e tentar identificar se reconfigurações foram feitas na formação de professores para EJA, nesse contexto, não há como dissociar-se da questão do currículo. De maneira geral, todas as perquirições que passam pela construção da formação docente acabam nos levando para um ponto crucial e determinante que possivelmente é o pilar nesse processo: o currículo.

Partindo desse entendimento, este estudo investigou a temática concernente à matriz curricular dos cursos de Pedagogia e Letras do *campus* I da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), e Matemática do *campus* II dessa mesma universidade. A partir dessa análise curricular, buscou-se identificar a existência de disciplinas as quais preparasse o educador para lidar com educando adulto.

Assim, para desvelar a temática levantou-se o seguinte questionamento: Como a EJA está sendo discutida nos cursos de Pedagogia e Letras do *campus* I da UNEB e de Matemática no *campus* II? A partir da problemática apresentada, formulou-se o seguinte objetivo geral: verificar como a EJA está sendo abordada nos cursos de Letras e Pedagogia do *campus* I da UNEB. Dessa maneira, para detalhar o estudo, foram necessários estabelecer os seguintes objetivos específicos: verificar a matriz curricular dos cursos de Letras, Pedagogia e Matemática, e analisar se os componentes curriculares trabalhados preparam teórico e metodologicamente os educandos para lidar com a EJA.

A escolha da temática do artigo situa-se na grande importância da EJA para o exercício da cidadania de maneira concreta na vida desses educandos que tiveram o seu direito educacional e social interrompido por diversos motivos. Isso posto,

acrescenta-se que este artigo está organizado por esta introdução, em que a temática foi destacada, o questionamento, o objetivo geral seguido de dois objetivos específicos, pelos procedimentos metodológicos, os fundamentos teóricos, resultados, conclusão e referências bibliográficas, dentre as quais se destaca autores como Amorim e Ferreira (2017), Arroyo (2007), Freire (2009) e outros.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Podemos, de maneira geral, dizer que esta pesquisa se baseia em uma investigação bibliográfica/documental uma vez que esta utiliza-se como matéria-prima dos conteúdos observados nos currículos adotados nos cursos de Licenciatura de Letras e Pedagogia da UNEB, e seus respectivos Projetos Político Pedagógico (PPPs), no *campus* I, no município de Salvador, na Bahia. Por esse motivo, a investigação se fundamentou na abordagem qualitativa que procura compreender o fenômeno sem dissociar o sujeito do seu contexto de vivência, por isso, essa abordagem possibilitou compreender o objeto em estudo, partindo das representações dos participantes e do que se tem legitimado na proposta curricular do curso, ao analisar o documento.

Como afirma Ludke (2012), quando se considera diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar internamente as situações. Atrelado a isso, a autora ressalva a existência de um dinamismo inserido nas situações que se encontra inacessível ao observador externo. A pesquisa qualitativa pauta o seu estudo na análise do mundo real, e essa não pode de maneira nenhuma se desconectar dos sujeitos que da realidade observada. Depreendemos assim que existe uma íntima ligação entre o sujeito e o objeto. (BOGDAN; BIKLEN, 1994)

Com intuito de construir e interpretar as informações desta pesquisa qualitativa, de maneira próxima a realidade, foi adotado como procedimento técnico da pesquisa bibliográfica, que, segundo Gil (2002) é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos. Embora em quase todos os estudos seja exigido algum tipo de trabalho dessa natureza, há pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas, como é o caso desta.

Os dados deste artigo foram coletados a partir de vários artigos escritos sobre o assunto atrelado ao objetivo pesquisado, além disso, buscou-se a matriz curricular dos cursos de Pedagogia e Letras Vernáculas da UNEB *campus* I na coordenação de cada curso, e do curso de Matemática pesquisou-se no *site* da UNEB. A partir dos currículos, investigou-se como a UNEB aborda e sistematiza as disciplinas da EJA nessas licenciaturas.

A leitura dos artigos associados as matrizes curriculares permitiram perceber de maneira ampla algumas características curriculares dos cursos investigados, materializando-se a afirmação que Lakatos e Marconi (2003) apontam em que a finalidade da pesquisa bibliográfica é colocar o pesquisador em contato direto com tudo aquilo que foi escrito sobre determinado assunto. Desse modo, iniciamos a leitura de diversos artigos que discutiam a temática da EJA nos cursos de licenciaturas da UNEB, analisamos a matriz curricular dos cursos trabalhados, bem como também verificamos as leis instituídas para a modalidade da EJA.

A EJA NOS CURSOS DE LICENCIATURAS DE PEDAGOGIA E DE LETRAS DO *CAMPUS* I E DE MATEMÁTICA DO *CAMPUS* II DA UNEB

Para que adentremos com maior propriedade o *locus* da pesquisa pareceu-nos interessante situar a UNEB. A UNEB pode ser considerada, atualmente, a maior instituição pública de ensino superior das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do Brasil. A instituição tem sua base administrativa localizada no *campus* sediado nos bairros do Cabula e do Imbuí na cidade de Salvador. Está presente, geograficamente, em todas as regiões do estado da Bahia e se estrutura dentro de um sistema multicampi, sendo fundada no ano de 1983, é mantida pelo Governo do Estado por intermédio da Secretaria da Educação do Estado da Bahia. Possui 29 departamentos instalados em 24 *campi*: um sediado na capital do estado, onde se localiza a administração central da instituição, e os demais, distribuídos em 23 importantes municípios baianos de porte médio e grande.

Segundo o PPP reformulado, o curso de Pedagogia do *campus* I tem como objetivos fundamentais formar um docente para atuar na educação infantil, no ensino fundamental, na EJA, educação indígena, incluindo a perspectiva inclusiva dos portadores de necessidades educativas especiais; formar o pedagogo para

atuar no terceiro milênio, numa concepção de educação permanente, de contínuo aperfeiçoamento teórico-prático, considerando as demandas contemporâneas sócias históricas, a perspectiva e a exigência do mundo social e do trabalho, que estão sempre em processo de transformação.

A partir dos objetivos supramencionados, percebe-se que a modalidade da EJA faz parte do seu contexto teórico, e que o curso se destina à formação de um profissional que contribua para a melhoria da educação destinada a esse educando, e que, conseqüentemente, compromete-se com uma educação emancipatória e libertadora a qual intenciona uma transformação social, como defende Paulo Freire (2009, p. 11):

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo.

Porque não há dúvida de que a EJA sofreu ao longo dos anos pela falta de políticas públicas educacionais que realmente atendam e materializem as peculiaridades da EJA. Infelizmente, esses descasos se materializam nas universidades públicas através da “periferização” curricular dessa temática, local em que mais uma vez esse sujeito é afetado por uma exclusão, seguida de uma práxis pedagógica depositária, configurada para atender a demanda capitalista formadora de mão de obra, e não para oferecer uma formação norteada no contexto de reflexão paütado também no saber e viver prévio de cada educando envolvido.

No caso da licenciatura em Pedagogia, na matriz curricular, possui a disciplina específica que trata da EJA, a carga horária é de 60h. A ementa possui conteúdos direcionados à história da EJA, soluções e impasses pedagógicos gerados pelas práticas adotadas; as necessidades educativas dos jovens e adultos; o papel da escola e do educador; proposta curricular para EJA em suas várias dimensões; o gerenciamento do processo de ensino e aprendizagem dos educandos; natureza dos conhecimentos relativos à Língua Portuguesa, Matemática, Artes e Estudos

da Sociedade e da Natureza; tradução dos conteúdos em objetivos de aprendizagem; a análise, concepção e avaliação do ensino de EJA.

Observa-se que, na matriz curricular do curso de licenciatura de Pedagogia, existe uma disciplina que discute a temática EJA, mas também, o curso dispõe de estágio supervisionado em EJA, os quais ocorrem em dois momentos, isso demonstra a preocupação em oportunizar uma formação adequada para o futuro educador que atuará na EJA, desse modo, o futuro professor conseguirá lidar com as necessidades e realidades dos educandos adultos como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) estabelece:

ART. 37. A *educação de jovens e adultos* será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão *gratuitamente aos jovens e aos adultos*, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, grifos nosso)

A composição da matriz de Pedagogia demonstra a intenção de incluir todas as modalidades de ensino nas suas discussões, sejam aquelas que seguiram uma linearidade, ou aquelas que não conseguiram atender o tempo considerado regular, como é o caso da EJA. No curso em questão, evidencia-se também a importância dada a discussão e pesquisas aplicáveis a modalidade, e o comprometimento por parte da UNEB em formar um educador contextualizado com a configuração social, política e de resistência que estão atreladas à EJA.

É de extrema importância que a universidade pública, através dos seus cursos de licenciaturas, ofereça um currículo que discuta a temática da EJA de maneira aprofundada a fim de que possibilite o educador refletir e perceber essa modalidade como um campo de luta político e social de direitos negado. Existe ainda a necessidade da percepção de que a EJA precisa ir além de uma configuração supletiva, preventiva e moralizante, que ver um aluno adulto como uma ameaça ao sistema e não como um componente desse sistema, como enfatiza Arroyo no seu artigo sobre a EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública.

No que tange ao curso de Letras com habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas, oferecido pela UNEB, no *campus* I, em Salvador, foi implantado em 2004.¹ Segundo o PPP, o curso foi concebido dentro de uma perspectiva que possibilitasse a formação de profissionais capazes de refletir sobre a sua função na sociedade, com a percepção de que as relações linguísticas são também reflexo das relações sociais, históricas, políticas e culturais. Nesse aspecto, é possível questionar se realmente todas as realidades são refletidas e discutidas, quando se observa uma estrutura curricular em que sequer é citada a EJA, e pouquíssimas vezes é citada a educação básica.

O PPP ainda ressalva que é um curso que expressa, em sua dinâmica, preocupação com uma formação crítica e reflexiva, possibilitando, assim, evitar que seus egressos adotem posturas de meros repetidores e repassadores de conhecimentos e informações, dotando-os, em contrapartida, de habilidades que os levem a questionar, pesquisar o seu entorno, portanto, o seu próprio fazer, seus materiais, suas informações e a proporem alternativas de solução para questões que se coloquem na sua prática cotidiana. A partir desse objetivo, pressupõe-se que trataria de um currículo inovador e reflexivo

No âmbito da matriz curricular, não foi observado nenhuma disciplina que aborde o ensino da Língua ou das Literaturas para o sujeito adulto de maneira específica, existe a possibilidade dessa vivência na EJA nos estágios supervisionados em que o aluno poderá escolher estagiar numa turma de jovens e adultos, no entanto, não foi verificado nenhum tipo de disciplina obrigatória que possibilitasse a aproximação desse futuro educador com essa múltipla realidade da EJA.

O resultado supramencionado reforça a discussão feita por Pimenta (1999) sobre a grande disparidade existente entre formação inicial do educador e a prática em sala de aula. O educador não consegue enxergar aquilo que foi vivenciado no curso de formação inicial nas tarefas que lhe são exigidas na sala de aula. A explicação disso está na falta de associação entre o ensino superior e a realidade existente no campo da prática escolar, em que é muito mais cômodo estudar teóricos na casta universitária, tentando impor todo esse arcabouço como um modelo ideal e “hierarquicamente melhor”, do que conhecer de perto a realidade escolar nacional e tentar construir uma teoria prática para mudar tal realidade.

Ao pensarmos em formação docente para o trabalho junto à EJA, quicá a primeira coisa que venha a nossa mente, no contexto aqui expresso, é a questão do currículo. Esse pode configurar-se como uma das grandes problemáticas que impede uma formação adequada, necessária e específica para o professor que encarará uma sala de aula com um grupo da EJA. Se o currículo de um curso de licenciatura não contempla a EJA dentro de seu programa, esse curso nega ou impossibilita que seu licenciando desenvolva técnicas, metodologias, estratégias e conhecimento para trabalhar de maneira significativa com as pessoas da EJA.

No caso da licenciatura de matemática, foi verificada a matriz curricular, objetivo, ementa e PPP do curso oferecido no *campus* II da UNEB, situado em Alagoinhas. Segundo o portal da UNEB, o curso objetiva a formação de profissionais que sejam capazes de atuar tanto na área educacional quanto na área empresarial gerenciando projetos nas diferentes áreas do conhecimento matemático no âmbito de sua formação e no desenvolvimento e execução de projetos educacionais.

Ao observa o objetivo proposto, percebe-se que o curso visa aprimorar a práxis pedagógica do educador, mas também sugere atender às demandas empresariais, isso se torna um pouco delicado do ponto de vista que quando o contexto empresa também é levado em consideração, isso pode influenciar para uma proposta educacional manipulada pelas demandas capitalista, e a proposta de um ensino crítico e transformador para esse futuro educador pode ser posta a margem.

Na matriz curricular do referido curso, não foi vista nenhuma disciplina que aborde a EJA. Mais uma vez, dentro das 3.230 horas do curso presencial de matemática, a modalidade EJA foi esquecida. A partir do quadro geral das matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia e Letras e Literaturas do *campus* I, em Salvador, e de Matemática do *campus* II, em Alagoinhas da UNEB, inferiu-se que assim como a maioria dos alunos da EJA que têm um rosto, histórias e trajetórias específicas, mas continuam posicionados a margem, essa triste realidade é refletida também nos cursos de licenciaturas da universidade pública em questão.

Diante disso, é preciso refletir de que maneira o aspecto teórico-metodológico é construído nesse atual modelo dos cursos de formação inicial do professor. Selma Garrido aponta a necessidade de uma construção teórica baseada em três pilares fundamentais para o bom magistério do professor: o saber acarretado pela experiência que é adquirido no exercício profissional propriamente dito; o saber

conhecer que seria selecionar dentro desse grande “fast food” informacional aquilo que deverá ser aprofundado e remodelado; e o último pilar é o conhecer pedagógico, que em outras linhas seria o saber ensinar, a didática de ensino, a humildade e a capacidade de se fazer entendível.

Desse modo, depreende-se a partir das implicações da autora que para que os três pilares sejam alcançados, os cursos de licenciaturas necessitam transpor toda a resistência de contextualizar as realidades dos sujeitos do chão da escola ao conteúdo acadêmico, a universidade precisa se aproximar das peculiaridades dos indivíduos e não a rechaçar como se fosse uma coisa insignificante.

Moura (2006) explica que muitas universidades sequer mencionam a EJA dentro do currículo dos cursos de licenciatura e quando o fazem é de maneira mínima, somente citando o tipo de modalidade, não dando oportunidade do licenciando criar interesse em conhecer e entender sobre as questões que moldam essa educação. Não se estimula que o licenciando se aproprie dos fundamentos teóricos e práticos dessa modalidade, e muitos saem da universidade sem noção alguma da EJA. O que é, como se organiza, quais seus sujeitos, quais suas especificidades, quais as leis que a balizam, quais as melhores metodologias a serem empregadas entre tantas outras questões importantes que qualquer licenciando deveria realmente dominar. Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) comenta que essa problemática da formação docente nos cursos de licenciatura para a EJA é uma questão que perpassa por uma problemática histórica. Para ela:

Essa realidade não muda radicalmente a quase total ausência de formação específica para atuar com jovens e adultos, que ainda é a marca dos cursos de licenciatura no País. Os cursos de disciplinas específicas - como história, que é o meu caso, ou ainda letras, geografia, matemática, química, educação física e todas as outras licenciaturas, que habilitaram professores no final dos anos 1980 e 1990 - não propiciaram a oportunidade de aprender, nas disciplinas pedagógicas e no estágio, sobre os desafios de atuar com os alunos jovens e adultos que retornam ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola; menos, ainda, sobre como enfrentar esses desafios.

A posição de afastamento assumida pela UNEB foi visualizada quando a temática da EJA sequer é mencionada, ou praticamente está ausente, como no caso das

licenciaturas em Letras e Matemática. Quando aparece a temática nesses cursos, é de maneira optativa e superficial, ou seja, o aluno escolhe por livre espontânea vontade na grade curricular, ou no momento do estágio supervisionado, que, também por iniciativa do estudante, pode ser feito em uma turma de EJA.

Observa-se uma grande necessidade de reconfiguração nos currículos de licenciaturas de maneira que sejam inclusas de forma priorizada disciplinas que possibilitem a formação de professores direcionada para reconhecer as especificidades e singularidades da EJA, que formulem propostas curriculares e relacionadas às pluralidades desses sujeitos, aliadas a recursos didáticos que promovam uma aprendizagem significativa para esses discentes.

Diante desse quadro curricular que deixa uma lacuna na temática da EJA, é necessário que nas universidades sejam reforçadas as atividades de ensino e pesquisa que promovam a discussão não somente sobre a alfabetização do adulto, mas também que incentivem a professores lecionar em um contexto de continuidade dessa escolarização. Seria interessante um curso com disciplinas sistematizadas e realmente voltadas para essa educação tão rica e complexa.

A partir do panorama geral observado nos cursos de licenciaturas de Letras Vernáculas, Pedagogia e Matemática dos *campi* I e II da UNEB, comprovou-se, infelizmente, a total ausência ou tratamento superficial dado à EJA. As Diretrizes Curriculares dos cursos de licenciaturas verificados não levam em consideração a formação de professores que atuarão na EJA. Conforme apontam Jardimino e Araújo (2014, p. 96),

Os professores da EJA, originários de diversas áreas de formação, são preparados para atuar no ensino regular e ingressam na EJA por diferentes motivos e, em raras situações, por uma escolha pessoal. Em geral, são professores que não possuem formação teórico-metodológica para o trabalho com jovens e adultos, construindo sua compreensão das necessidades e possibilidades da docência na EJA no dia a dia da sala de aula.

Mesmo com diversas leis que asseguram a materialidade dessa modalidade com uma práxis pedagógica, que seja norteadas na realidade específica apresentada pelo aluno adulto, percebemos que isto ainda se encontra somente numa esfera

de ideias ainda não concretizada nos cursos de formação teórico-metodológica relativa à EJA oferecidos nas licenciaturas da universidade pública da UNEB.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA – Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000 e Resolução CNE/CEB nº 1/2000 – estabelece que devem ser observadas, na oferta e estrutura dos componentes curriculares dessa modalidade de ensino da educação básica, a identidade própria da EJA, considerando as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Mas como todas as diretrizes que compõe as DCN saíram do papel, e chegará nas salas de aulas, se a temática EJA não está sendo discutida detalhadamente no currículo das licenciaturas, como seria possível uma proposição de um modelo pedagógico próprio para os educandos adultos se nem sequer a modalidade faz parte do currículo obrigatório da maioria dos cursos de formação inicial para docentes? Não será possível promover um ensino-aprendizagem focado em uma restauração de direitos negados ao cidadão, se este sequer for mencionado nos espaços da universidade pública.

O documento originado a partir do Seminário Internacional de Educação ao longo da vida, ocorrido no Brasil, em 2016, denominado Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confitea) + 6 definiu as seguintes funções para o ensino da EJA: reparadora significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado – o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano; equalizadora, vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais como donas de casa, migrantes, aposentados e encarcerados, assim como a reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas.

Esse cenário de ruptura forçada deve ser sanado como reparação corretiva, ainda que tardia, a qual possibilite aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. Qualificadora, mais do que uma função permanente da EJA que pode se

chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares.

Ao observar a tríade funcional do ensino da EJA escrita pela Confitea + 6 e fazer um paralelo com a estrutura curricular dos três cursos de licenciaturas investigados, percebe-se que será muito difícil um professor cumprir uma proposta de um fazer pedagógico de luta por direitos, se nos cursos isso não é presenciado, nem contextualizado nas discussões no âmbito acadêmico. A maioria dos cursos ainda não oferta a disciplina de EJA em sua matriz curricular, exceto o de Pedagogia que oferece uma disciplina de 60h abordando a temática.

Percebemos que a discussão sobre a EJA ainda ocupa lugares periféricos no currículo dos cursos de licenciaturas oferecidos nos *campi* I e II da UNEB. O currículo dos cursos de licenciaturas tem grande influência e valor na estruturação do trabalho pedagógico escolar, não somente porque sistematiza os conhecimentos a serem socializados pelos professores e apropriados pelos estudantes da educação básica, mas porque nele estão implícitas as escolhas, os silêncios e as disputas culturais, sociais e políticas que privilegiam determinados conhecimentos teórico-metodológicos em detrimento de outros, nesse caso, os conhecimentos sobre as especificidades dos sujeitos da EJA.

Formar o professor para atuar na EJA está cada vez mais difícil, porque a maioria dos currículos dos cursos de licenciatura não discute a realidade dessa modalidade de ensino, e, quando ofertam alguma disciplina específica, a carga horária não atende à demanda da formação. Na perspectiva de Jardimino e Araújo (2014), nacionalmente, a EJA reproduz a experiência dos antigos cursos supletivos, na oferta de uma educação compensatória e aligeirada, com pouca qualidade. Em geral, não se leva em consideração os sujeitos da ação educativa, jovens adultos e idosos que necessitam de tempos e espaços pedagógicos diferenciados. Esse contexto começa nos cursos de licenciatura, responsáveis pela formação do professor da educação básica.

Por meio das verificações das matrizes curriculares dos cursos investigados, infere-se que as disciplinas Estágio, EJA, Saberes da docência e da Didática possuem grande relevância para a formação de um professor que pretende atuar na EJA. No caso da disciplina de Estágio Supervisionado, é uma única possibilidade

de proximidade vivenciada com os sujeitos da EJA no decorrer do curso. A carência de discussões teóricas e metodológicas sobre essa modalidade de ensino nos cursos de licenciaturas é um fato e não possibilita um preparo teórico para o campo de estágio, que ocorre sem nenhum tipo de conhecimento prévio sobre as especificidades da EJA.

Além disso, ficou evidente a falta de suporte teórico nos currículos dos cursos de licenciaturas. A única disciplina que dá base direcionada para atuar na EJA é o Estágio Supervisionado, porque as outras disciplinas não estão voltadas para a área de educação, específica da EJA. Além disso, a disciplina de Estágio II também possibilita abordar as várias realidades vividas por alunos da EJA.

A disciplina de EJA do curso de Pedagogia seria uma das únicas que trabalha a EJA de forma específica, estuda a história da educação de adultos e o perfil do educando, dá o suporte teórico e metodológico necessário para o licenciando pensar como deve ser a docência nessa modalidade de ensino, todavia não consegue em uma carga horária tão limitada abarcar toda a complexidade inerente a EJA.

Depreende-se de todo esse cenário de carência e improvisação, que o esquecimento atrelado ao sujeito da EJA acaba sendo refletido nos cursos de formação inicial de educadores, além da ausência da discussão sobre a especificidade da EJA e o despreparo dos professores em lidar com esse público na educação básica, as licenciaturas não refletem no seu fazer pedagógico uma contextualização à escolarização de jovens adultos.

A maioria dos professores reproduz os moldes da escolarização de crianças e adolescentes, materializados em ações que refletem a perspectiva supletiva do currículo escolar. Como consequência, ainda hoje, um dos principais desafios que os cursos de EJA enfrentam é a superação da lógica de aceleração e a construção de um projeto pedagógico específico, dando mais uma vez a ênfase a uma educação por conquista de direito negado e transformação social.

Quando se faz uma análise sobre o lugar que a EJA ocupa no âmbito social, observávamos que essa modalidade de ensino sempre fica em um lugar não muito importante, já que é destinada aos subalternizados da sociedade, ou seja, à classe trabalhadora; e sua constituição no Brasil ocorreu de forma paralela ao sistema regular de ensino. (VENTURA, 2012) Desse modo, se, por um lado, é preciso garantir o direito de acesso à educação a todos, com as secretarias estaduais e

municipais assumindo suas responsabilidades no que se refere à ampliação das matrículas na EJA nas redes públicas de ensino.

Por outro lado, é fundamental suplantar concepções e ações, construídas historicamente, que entendem a EJA como uma modalidade de educação de menor qualidade, uma vez que “[...] tais concepções, fornecendo a base para as práticas infantilizadoras e assistencialistas, além de desqualificarem o educador, distanciam a EJA de um estatuto teórico metodológico próprio”. (VENTURA; RUMMERT, 2011, p. 79) A EJA urge por uma reconfiguração, em que o aluno seja o protagonista, em que sua história e vivência esteja na contextualização do ensino oferecido para esse sujeito e cidadão de direitos.

A exclusão sofrida por esse educando precisa deixar de ser reforçada e legitimada nos espaços escolares, em que o reconhecimento do direito à escolarização dos trabalhadores é posto de lado, o saber possuído pelos educandos não faz parte da organização dos processos didático-pedagógicos da escola de maneira significativamente diferente dos demais níveis e modalidades de ensino. No geral, prevalecem no ensino da EJA currículos pautados em uma abordagem com disciplinas compartimentalizadas, em uma organização do tempo com caráter acelerativo e em uma avaliação classificatória.

Esse tipo de educação de cunho conteudista, não servirá em hipótese nenhuma para atender às demandas específicas do aluno adulto, e nem para ser um espaço de reparação social legitimado, para que isso aconteça, é necessário tomar os alunos da EJA como principal elemento para sua caracterização e especificidade, reconhecer que eles não podem ser separados das suas condições de vida e das relações de poder na qual estiveram e estão mergulhados, isto é, somente a partir dessa perspectiva será possível oferecer uma aprendizagem significativa e libertadora para o jovem e o adulto.

Essa baixa priorização conferida à EJA nos cursos de formação de professores, em nível superior, de forma geral, vem sendo apontada em vários estudos. Pesquisas realizadas por Di Pierro (2006), Gatti e Barreto (2009) assinalam tanto o lugar secundário da preparação para a docência como o silêncio em relação ao trabalho específico em EJA, ausente na maioria das experiências de formação inicial em cursos de licenciatura que habilitam o profissional a exercer a docência numa dada área do conhecimento, nos níveis e modalidades da educação.

Essa baixíssima priorização é vista quando nos três cursos de licenciatura verificados não há disciplinas direcionadas para formar educadores para o ensino de jovens e adultos, apenas em pedagogia encontra-se uma disciplina específica. Isso reforça a ideia de que a formação educacional oferecida nas universidades está voltada para educação considerada regular. A universidade não está preocupada em sanar a carência imposta ao sujeito da EJA, que acaba sendo exposto a uma educação descontextualizada.

O currículo praticado nos cursos de licenciaturas não está possibilitando um reformular pedagógico que inclua as especificidades da EJA. De que maneira o professor conseguirá lidar com uma vivência discente que nem sequer foi mencionada na sua formação inicial, o lugar secundário concedido à EJA não conseguirá ser modificado, se o currículo não for repensado.

Ressalva-se também que os alunos da EJA, que possuem diversas características e roupagens, são, em boa parte, jovens com mais de 15 anos e adultos trabalhadores ou filhos deles, moradores do campo, das pequenas e das grandes cidades, das periferias, em situação de privação de liberdade etc. Diante da grande multiplicidade, esses possuem necessidades educacionais diferenciadas, com variada características, e sendo a expressão da desigualdade social existente no Brasil, eles fazem parte da sociedade, e precisam que os seus direitos saiam do formal para o real.

Diante de tal cenário, as desvantagens em relação ao saber sistematizado são assustadoras, e a escolarização a eles destinada não tem assegurado a todos a apropriação dos instrumentos teórico-metodológicos disponíveis nos níveis superiores de ensino, e como seria diferente, se o assunto da EJA não é discutido nos cursos de formação inicial de professores de maneira prioritária, como esses futuros educadores conseguirão lidar com esses sujeitos, e através de uma prática pedagógica repetitiva e advinda de uma formação somente direcionada para o ensino considerado regular.

Atrrelado ao contexto de precariedade ou ausência relacionado à EJA, no que tange aos currículos dos cursos de licenciaturas analisado da UNEB, é preciso refletir um pouco sobre a missão dessa instituição pública de ensino, a qual com certeza associa-se a algo relativo ao desenvolvimento socioeducacional e econômico

de todo um país, porque quando se menciona o termo público pressupõe-se que é algo voltado ao povo, com uma missão social de transformação e reparação.

Desse modo, quando nos deparamos com o quadro geral dos currículos de licenciaturas, e notamos que um componente social está ausente ou excluído, nesse caso aqui a EJA, surge o questionamento se não seria o momento de repensar nesse conteúdo programático, de maneira a oferecer um currículo que contemple todos os possíveis sujeitos sociais, para que esses vivenciem uma prática pedagógica que associe essa diversidade de realidades de vida, em suma, essa prática pedagógica estaria agregada ao cotidiano dos educando, por isso, é muito interessante que essas múltiplas vivências estejam inclusas nas discussões e reflexões dos cursos de formação iniciada para professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

Com base nas considerações teóricas, nas leis e nas matrizes curriculares analisadas dos cursos de licenciaturas de Pedagogia, Letras do *campus* I e de Matemática do *campus* II, da UNEB, constatou-se a enormidade dos desafios a serem superados na EJA quanto à formação docente. Verificou-se a matriz curricular dos cursos supramencionados, e foi feita uma análise para perceber como a EJA está sendo discutida nos cursos de formação inicial.

Um dos desafios inicial é a pouquíssima presença da temática EJA nas disciplinas dos cursos de licenciatura, contudo, o único curso que possui uma disciplina que trata o assunto de maneira específica é Pedagogia, com uma disciplina de 60 horas, e também nos estágios supervisionados existem possibilidades do aluno experienciar, na prática, a temática da EJA, em dois momentos distintos.

Quanto a discussões da EJA nos cursos de Letras, a EJA ocupa ainda um lugar pouco significativo, mesmo tendo toda uma conquista formal através das diversas leis, esse direito a uma educação abrangente, ainda não se tornou real. É evidente que a EJA ocupa um lugar secundário no currículo das universidades, fato que resvala nas discussões sobre o tema que acaba sendo inexistente. Assim como os sujeitos que fazem parte da EJA são excluídos e passam por privação de direitos, o mesmo ocorre com a temática dentro da UNEB, é excluída, ou debatida superficialmente.

Essa superficialidade foi constatada pela generalidade da abordagem, seja pela carga horária insignificante para tais discussões. É preciso lembrar que é impossível falar em democratização e universalização da educação básica sem levar em conta a inserção nas licenciaturas de conhecimentos que permitam aos professores compreender a diversidade dos educandos e suas demandas de aprendizagem. Como um professor atuará numa sala da EJA de maneira coerente se isso não foi vivenciado teoricamente no curso de formação.

Diante das análises feitas, percebemos que é urgentemente necessário que se repense nos currículos praticados nos cursos de licenciaturas, é necessário um currículo que abarque uma prática pedagógica transformadora e emancipatória em que os sujeitos da EJA, que vivem em um contexto de exclusão, sejam incluídos. Necessita-se de um curso de formação de professores que ofereça um suporte teórico capaz de prepará-lo de maneira específica para lidar com as multipluralidades dos sujeitos da EJA.

Ademais, para que essa reformulação curricular se materialize, é preciso reconhecer os interesses dos educandos, levar em consideração suas histórias de vida e sua cultura, para então tomar decisões que busquem possibilitar a reinclusão dos jovens e adultos. A EJA exige uma forma diferenciada de propor os conteúdos considerando suas especificidades, pois normalmente os alunos trazem conhecimentos para a sala de aula que podem ser utilizados no processo de ensino e aprendizagem.

Desse modo, seria interessante oferecer nos primeiros dois anos dos cursos de licenciaturas disciplinas de base comum a todos os cursos, e nos próximos dois anos possibilitar ao aluno direcionar o curso para algo mais específico, através de uma variedade de disciplinas optativas ofertadas que tratem das especificidades dos sujeitos, por exemplo, caso o educando queira se especializar em EJA, ele terá diversas disciplinas que tratem dos fundamentos da EJA, quem são esses sujeitos, educação indígena, educação da EJA no campo etc.

Para que tenhamos uma distribuição mais adequada, a UNEB poderia propor eixos de especializações nos quais as disciplinas fossem agrupadas. Sugerimos como eixo de especialização: educação infantil; EJA; educação profissional; educação à distância; e outros. Esse direcionamento do eixo específico seria bem interessante no curso de Pedagogia que acaba abordando um pouco de tudo, e não

dá tempo em se aprofundar numa temática específica. Quanto aos outros cursos deveriam ser ofertadas disciplinas optativas que possibilitem ao professor discutir as multipluralidades dos diversos sujeitos que estarão interagindo dentro da esfera do processo de ensino-aprendizagem.

No curso de Matemática, foi vista uma carga horária muito curta de disciplinas referentes à didática. As duas somam apenas 90 horas da carga horária total do curso. A preocupação preponderante é com os conteúdos da matemática, ao invés da reflexão de que maneira esses conteúdos servirão ou impactarão nas práticas sociais dos sujeitos que terão acesso. Em nenhum momento se consegue perceber a realidade do aluno naquela matriz. Fica evidente a ausência de uma proposta para um ensino significativo e é legitimado a todo instante uma proposta de ensino tão somente baseada em “despejar conteúdos”.

Dentro dessas complexidades, acreditamos que o Estágio Curricular Supervisionado (ECS) poderia funcionar como uma disciplina-chave para suprir algumas carências em relação à EJA nos cursos de licenciatura da UNEB. Já que conectar essa disciplina a uma prática docente junto às pessoas da EJA promoveria uma aprendizagem em níveis teórico e prático imprescindíveis para aquele profissional que ensina de fato preparar-se para lidar com os desafios da carreira docente junto às pessoas da EJA. Esse processo necessita ocorrer durante todo o curso de formação acadêmica e, nesse devir, deve-se incentivar que os alunos conheçam os diferentes espaços educativos e possam entrar em contato com a realidade sociocultural da população e da instituição. O ECS também representa a preparação da realização da prática em sala de aula, além de possibilitar a relação entre teoria e prática, possibilitando o conhecimento da profissão que o aluno elegeu para exercer. Ou seja, o alunado tem possibilidade de correlacionar aquilo que tem estudado com o que começará a fazer parte do cotidiano de seu trabalho.

Para Tardif (2002), o ECS pode considerar-se como um dos momentos mais significativos no desenvolvimento acadêmico do alunado dos cursos de licenciatura. Tardif ressalta a importância do cumprimento das exigências da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a partir do ano de 2006 que confirmava a função do estágio supervisionado como um ciclo onde deve-se proporcionar ao aluno a observação, a pesquisa, o planejamento, a execução e a avaliação de

diferentes atividades pedagógicas, a possibilidade da aproximação das questões teóricas acadêmicas com a prática em sala de aula.

O ECS é um aprendizado prático desenvolvido por intermédio de atividades que buscam promover o exercício das funções relacionadas à profissão que será executada num futuro próximo na vida dos licenciandos. O estágio obrigatório é uma etapa avalizada na matriz curricular dos cursos de licenciatura e sua prática pode ser feita de acordo com o curso em questão em entidades públicas, privadas, organismos não governamentais ou até mesmo através de programas de extensão oferecidos pela universidade.

Dessa maneira, pode-se inferir que o estágio supervisionado promove ao alunado dos cursos de licenciatura a possibilidade de dominar os instrumentos teóricos e práticos necessários para o desenvolvimento de suas atividades. Através dessas práticas, busca-se lograr o aperfeiçoamento de habilidades, práxis e atitudes relacionados ao exercício da docência e construir possibilidades para que os estagiários desempenhem suas funções com maior segurança e criticidade em relação àquilo que compõe seu espaço de trabalho.

Na visão de Imbernon (2001), o processo de crescimento demanda ter acesso a informações, demanda o ato de fazer o aluno participar, e isso nada mais é que liberdade em exercer sua própria cidadania. Partindo disso, faz-se necessário que o licenciando conheça seu alunado, a comunidade a que este pertence, suas peculiaridades e especificidades. Essas ações certamente são possibilitadas pela disciplina do estágio supervisionado obrigatório, conhecendo a realidade do público que irá conviver e interagir, o licenciando e futuro professor conseguirá engendrar com mais eficácia sua prática de sala de aula e conseguir que o seu trabalho obtenha bons resultados.

Dessa maneira, pode-se perceber que na prática de sala de aula o estagiário terá condições de perceber as variadas conceituações que lhe foram ensinadas a princípio na teoria. Nesse sentido, nos lembramos das palavras de Cury (2003, p. 55) quando nos diz que “educar é acreditar na vida, mesmo que derramemos lágrimas. Educar é ter esperança no futuro, mesmo que os jovens nos decepcionem no presente. Educar é semear com sabedoria e colher com paciência. Educar é ser um garimpeiro que procura os tesouros do coração”. O estágio supervisionado é

muito semelhante a esse trabalho do garimpeiro, requer paciência e habilidades que foram amadurecidas e desenvolvidas.

Diante, muitas vezes, das condições precárias da educação em nosso país que permeiam diferentes setores, o estágio supervisionado pode ser imprescindível para o desenvolvimento de um ensino e aprendizagem de qualidade. Nesse processo, durante as disciplinas de ECS que em muitos cursos de licenciatura divide-se em I, II, III e IV o licenciando tem possibilidade de entender os desafios da profissão docente, as problemáticas de ordem política e social e as metodologias que devem ser mais eficazes em relação a cada pessoa da EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, L. O. L.; FERREIRA, A. M.; OLIVEIRA, M. M. O. A Formação docente na EJA: Revisitando o curso de Licenciatura em Pedagogia. In: ALFAEEJA – ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2016, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: UFSC, 2016. p. 1-15. Disponível em: https://alfaejablog.files.wordpress.com/2017/06/lucimeire-lobo-de-o-almeida-maria-da-conceicao-a-ferreira-maria-olivia-de-matos-oliveira_aformac3a7c3a3o-docente-na-eja-revisitando-o-curso-de-licenciatura-em-pedagogia.pdf. Acesso em: 30 out. 2018.
- AMORIM, A.; FERREIRA, M. L. D. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 40, p. 228-239, 2017. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oaid=84852464011>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- ARROYO, M. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares?. *Revej@*, [s. l.], v. 1, p. 5-19, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 25 out. 2018.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Investigação qualitativa em educação*. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação. *Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação

- Básica, 2000. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-112000-aprovado-em-10-de-maio-de-2000>. Acesso em: 4 nov. 2018.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 1/2000, de 5 de julho de 2000*. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso: 4 nov. 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- CURY, A. *Pai Brilhantes, Professores Fascinantes*. São Paulo. Ed. Sextante, 2003.
- DI PIERRO. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. p. 17- 30. In: CONSTRUÇÃO coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília, DF: Unesco: MEC: RAAAB, 2006. p. 17-30. (Coleção Educação Para Todos)
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.
- GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: Unesco, 2009.
- GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. São Paulo: Atlas, 2002.
- IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.
- JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos).
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 2012.
- MACHADO, M. M. Formação de professores para EJA Uma perspectiva de mudança. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, DF, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, 2008.
- MOURA, T. M. M. Os estudos e as pesquisas sobre a formação de professores para a educação de jovens e adultos: uma releitura do silêncio, dos vazios e das lacunas institucionais no Estado de Alagoas. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 160-186.

OLIVEIRA, P. K.; NEVES, C. S.; REIS, A. O. S. M. O lugar da EJA no currículo dos cursos de Licenciatura dos Campi VI e XII da UNEB. In: SEMINÁRIO GEPRÁXIS, 6., 2017, Vitória da Conquista. *Anais [...]*. Salvador: UESB, 2007. v. 6, n. 6, p. 2274-2285.

PIMENTA, S. G. Formação de professores - saberes da docência e identidade do professor. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

RUMMERT, S. M. Educação de adultos, trabalho e processos de globalização. *Contexto e Educação*, Ijuí, v. 9, n. 39, p. 89-111, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em: 15 nov. 2018.

VENTURA, J.; RUMMERT, S. Considerações político-pedagógicas sobre as especificidades da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: SOUZA, J. S.; SALES, S. R. *Educação de Jovens e Adultos: políticas e práticas educativas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

AS INTERCONEXÕES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO CAMPO E AS RELAÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

RODRIGO GUEDES DE ARAÚJO
TÂNIA REGINA DANTAS
EDITE DE FARIAS

INTRODUÇÃO

As mudanças ocorridas no âmbito da educação e, especialmente, na Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo, têm nos mostrado as verdadeiras faces da relação dessa modalidade educacional com o mundo do trabalho. Sobre esse entendimento, percebemos a EJA como modalidade educacional, com princípios educacionais, que através de sua proposta curricular busca, através de seus recursos didáticos e pedagógicos, oportunizar aos sujeitos da EJA as necessárias condições para o ingresso no mundo do trabalho. Souza (2002) corrobora com esta premissa quando afirma que ao tratarmos de formação para o trabalho, inevitavelmente estaremos estabelecendo uma interfase entre trabalho e educação.

Para melhor compreender essa dinâmica e relação entre a EJA e a reinserção de sujeitos na escola e mercado de trabalho, realizamos uma pesquisa com abordagem essencialmente qualitativa, utilizando-se como abordagem a revisão bibliográfica.

Desse modo, a categoria trabalho e suas contradições assumida neste capítulo é compreendida a partir das ideias de Marx (1963, p. 202) quando define trabalho como sendo “[...] um processo de que participam homem e a natureza, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla, seu intercâmbio material com a natureza e suas formas”.

De forma organizacional, este capítulo está dividido em seções que dialogam entre si, sendo elas: introdução, referencial teórico, considerações finais e referências. Na primeira seção deste capítulo, tratamos do contexto histórico da EJA do campo no Brasil, traçando um breve panorama das políticas educacionais já instituídas no país. Na segunda seção, realizamos algumas reflexões sobre as mudanças ocorridas nas relações do mercado de trabalho ao longo de sua história, bem como suas implicações e condições para entrada e permanência de jovens e adultos no mercado de trabalho. A terceira, que versa sobre a temática da empregabilidade, refletimos sobre esse conceito que surgiu ainda na década de 1990 com o objetivo de criar novos mecanismos no mercado de trabalho. E, por último, realizamos as considerações finais, ressaltando as relações entre a temática da EJA e o mercado de trabalho.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

Para se realizar toda e qualquer pesquisa seja qual for a sua natureza é preciso promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico acumulado a respeito dele. (GIL, 2010)

Neste trabalho, consideramos os princípios da pesquisa bibliográfica, momento de que houve o levantamento e estudo das bibliografias já produzidas neste campo temático.

E a partir desses pressupostos teóricos-metodológicos no campo da educação, o principal objetivo foi elucidar a relação da escolarização desses jovens e adultos com a sua inserção no mercado de trabalho, através da pesquisa descritiva-expliativa, realizamos as análises dos dados e informações das produções acadêmicas, artigos científicos, dissertações e teses com a temática em estudo.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

A educação durante sua trajetória foi garantida a todos os cidadãos como elemento necessário para desenvolvimento humano, bem como na democratização do conhecimento socialmente construído. Porém, essa premissa não se aplicou aos homens e mulheres do campo sob a falácia de essas pessoas não precisavam de educação para viver no campo. Nesse sentido, se faz necessário problematizar a temática da educação de jovens e adultos do campo para que possamos compreender sua história e suas interfaces.

A EJA é uma modalidade da educação básica instituída através da Constituição Federal, artigo 205, que afirma: “[...] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I – Ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive sua oferta gratuita para aqueles que não tiveram acesso e permanência na idade própria” (BRASIL, 1989, p. 99) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/1996, artigo 37, parágrafos I e II.

Desse modo, a EJA, aqui compreendida como uma modalidade da educação básica, durante sua história, passou por uma série de compreensões quanto aos seus conceitos teórico-metodológicos. Sob esse prisma, compreendemos a EJA como uma construção de uma política pública que se dá pela disputa ideológica, política e econômica na qual estão envolvidos diversos grupos sociais, que através da correlação de forças conquistam seus objetivos.

Um olhar histórico da EJA nos mostra que essa modalidade de ensino no Brasil teve e tem forte e íntima ligação com os acontecimentos sociais, políticos e econômicos do país e, por isso, ela passou por uma série de (in)compreensões e concepções quanto ao seu verdadeiro papel frente às demandas educacionais daqueles que, por vários motivos, não tiveram acesso e permanência aos processos formativos escolar propriamente ditos. Conforme Soares, Giovanetti e Gomes (2007, p. 7), “[...] a educação de jovens e adultos (EJA) é um campo carregado de complexidade que carece de definições e posicionamento claros. É um campo político, denso e carrega consigo o rico legado da educação popular”.

Dantas (2016, p. 133) denuncia que:

[...] a EJA, particularmente no Brasil, sempre esteve relegada a um segundo plano na política governamental, deixando as camadas populares alijadas do mercado de trabalho, se constituindo em mão de obra barata, porquanto com baixo nível de instrução, vivendo a margem da sociedade capitalista. Convém destacar as experiências inauguradas pelos movimentos de cultura popular na alfabetização de adultos, a partir dos novos pressupostos de educação popular defendidos por Freire [...].

Nesse exposto, essa modalidade de educação, por muito tempo, foi negada aos sujeitos – homens, mulheres, jovens e adultos –, do campo e da cidade, por questões de ordem econômica e social, não tiveram acesso e permanência na educação escolar, seja na infância, na adolescência ou na juventude. (ARAÚJO, 2013) Nesse sentido, Freire (2005, p. 9) afirma que “[...] a sociedade que exclui dois terços de sua população e que impõe profundas injustiças à grande parte do terço para o qual funciona é urgente que a questão da leitura e da escrita seja vista sob o ângulo da luta política”.

Corroborando com Araújo (2012), compreendemos que a EJA, no contexto das lutas sociais do campo, surge como resposta ao silenciamento do governo frente às demandas educacionais para essa população, bem como uma necessidade de prosseguimento de suas lutas sociais.

Destarte, ao analisar a trajetória da EJA desde o princípio, ou seja, desde a invasão dos portugueses ao Brasil já é possível perceber os equívocos no que tange à EJA, pois ao invés de ensinar – enquanto ação educativa – os portugueses se utilizavam desse mecanismo para pregar seus princípios religiosos e difundir o catolicismo como instrumento de dominação e subordinação sobre aqueles que já habitavam essas terras, nesse caso, os povos indígenas. Para Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), “[...] além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e, posteriormente, aos escravos negros”.

Nesse entendimento, buscaremos na próxima seção identificar quem são esses jovens e adultos que estão voltando aos bancos escolares e quais suas as principais motivações para esse retorno ou reinserção no espaço escolar.

A REINSERÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NOS ESPAÇOS ESCOLARES

A EJA é constituída de pessoas de idade elevada, e que depois de algum tempo retorna à escola em busca do que lhes foi tirado ainda na infância: o direito de estudar. Jovens e adultos que por uma série de motivos precisaram abandonar a escola, no ensino regular, e que na sua maioria são pessoas de baixa renda, nascidas em famílias numerosas, cuja subsistência necessitou de mão de obra de todos desde cedo, pessoas essas que vivem em favelas, na área rural e nas periferias das grandes cidades.

O perfil e trajetória do educando e da educanda da EJA é aquele jovem e/ou adulto que não teve oportunidade ao processo de alfabetização, que busca uma nova chance de recomeçar e/ou concluir seus estudos, mas que, na sua maioria ficam divididos entre o desejo de retornar à escola e a necessidade de trabalhar, pois, ao voltar à instituição escolar, esses jovens enfrentam as aulas geralmente no horário noturno, encarando, assim, novamente, muitas dificuldades para permanecer, uma vez que, na sua totalidade são homens e mulheres que têm uma longa jornada de trabalho diariamente.

Segundo Arroyo (2014, p. 33):

Os jovens e adultos e até as crianças e adolescentes populares que se fazem presentes nas escolas e os coletivos em ações e movimentos aprenderam a disputar não só concepções, mas as instituições legitimam a validade dos conhecimentos e das pedagogias. Disputar as cercas que protegem saberes e pedagogias como legítimos, válidos e segregam outros como ilegítimos

Por esse pensamento, compreendemos que os sujeitos da EJA têm sobretudo uma enorme diversidade existente, uma vez que, em sua maioria, são jovens das camadas populares, inseridos no mercado de trabalho, alguns já possuem famílias e, têm em comum a realidade de que em dado momento da vida foram impedidos de prosseguir seus estudos.

É importante destacar que, apesar dessas pessoas terem todos os motivos que dificultam o retorno à escola, elas retornam, mesmo sabendo dos limites e das dificuldades que lhes são colocados para construir uma trajetória bem-sucedida. Percebe-se então que esse esforço é para alcançar o objetivo traçado por

eles, que de acordo com os dados obtidos através da aplicação do questionário é a aquisição da leitura e da escrita, pois, os sujeitos dessa modalidade de ensino consideram o domínio de saber ler e escrever de fundamental importância para uma boa vivência social.

Desse modo, essa volta aos bancos da escola representa a chance que, mais uma vez, esse jovem/adulto está dando ao sistema educacional de considerar a sua existência social, cumprindo o direito de todo cidadão que é: ter acesso à escolaridade. A esse respeito, alguns autores destacam a importância de valorizar e respeitar as diferenças na EJA, argumentando que é essencial para que os educandos reconstruam a sua trajetória de escolarização, ressignificando as marcas e percalços de uma escola que uniformiza a todos.

Nesse cenário, percebe-se que o público da EJA são pessoas que não tiveram a oportunidade quando menores de frequentar uma instituição de ensino, por diversos motivos, entre os quais os mais atuais são: ter que ajudar na renda familiar e desempenhar determinadas tarefas domésticas rurais ou urbanas.

No caso específico da EJA, aqui compreendida na perspectiva da EJA do campo, entendemos que sempre existiu uma relação de negação do direito, visto que a educação historicamente foi concebida como elemento necessário para desenvolvimento humano, bem como para a democratização do conhecimento socialmente construído. Porém, essa premissa não se aplicou aos homens e mulheres do campo, sob a falácia de que essas pessoas não precisavam de educação para viver e permanecer no campo. Esse descaso com a população do meio rural não está simplesmente ligado às políticas educacionais, mas em todas suas dimensões políticas, econômicas, sociais e ambientais.

Nesse sentido, no processo educacional, até o final do referido século XIX, não havia uma proposta de educação específica para o homem camponês, pois a escolarização desse tinha como referência o que já vinha pronto da cidade, incluindo aí a educação de adultos. Para Coutinho (2009, p. 46), “As políticas de educação do Estado brasileiro para o campo, predominantemente, usaram como parâmetros os modelos dos centros urbanos para promover a educação, em que pese a evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade”.

Nesses termos, a EJA como uma modalidade educacional entendida como práticas educativas escolares e não escolares desenvolvidas com e para os trabalhadores

e trabalhadoras do campo. Esses, que historicamente foram aliados do processo educacional construída social, histórico e culturalmente. E, diante desse contexto de negação do direito à educação, Arroyo (2017) ressalta que reconhecer os jovens-adultos de “rebeliã” confere a seus itinerários por educação radicalizada que definem a função da EJA, das escolas públicas e do trabalho dos seus profissionais.

Afirma seus defensores que a negação do direito à educação aos povos do campo e a demanda real de oportunidade à educação foram os principais instrumentos mobilizadores dos movimentos sociais do campo pelo direito à educação. Dessa maneira, a EJA no campo tem se constituído enquanto resposta entre as principais demandas por escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo organizados em seus respectivos movimentos sociais.

O MERCADO DO TRABALHO E SUAS TRANSFORMAÇÕES SOCIOCULTURAIS

A relação entre a educação de jovens e adultos com mundo do trabalho tem sido algo marcante no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. Cabe-nos aqui delinear sobre essa importante relação que já vem se configurando com uma das estratégias nas políticas de educação do Brasil.

Nesse universo, é mais que necessário pensarmos sobre o que compreendemos como trabalho propriamente dito e qual a sua relação com os jovens e adultos que frequentam a EJA. Nesse sentido, a historiografia da temática trabalho, nos mostra que passou por uma série de transformações e compreensões de forma que ele foi se modificando e estruturando nas formas e organização.

Desse modo, o conceito de trabalho até os dias de hoje foi amplamente discutido no campo teórico e por vários autores. Segundo Karl Marx (1963, p. 149):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as formas naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para a sua vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a natureza externa a ele e ao modificá-lo, ao mesmo tempo, sua própria natureza [...]

Diante do pensamento de Marx, percebemos, de forma bastante evidente, que as principais características do trabalho que ao longo da história vem sofrendo uma série de mudanças no que tange seus conceitos, estrutura organizacional.

Destarte, a organização social do trabalho apontado por Ferreira (2006, p. 74) diz que “[...] trabalhar extremamente natural a espécie humana, sendo este o produto e construtores sociais que têm uma história, como fruto das relações humanas”.

Nessa linha de raciocínio, a compreensão sobre mundo do trabalho e do princípio educativo está passando por ressignificação, visto que a crise do trabalho põe em crise as possibilidades de formação, da humanização, de sociabilidade e de educação pelo trabalho. (ARROYO, 2017)

Conforme Costa (2015), ele se humaniza nas relações desenvolvidas com a natureza, com os outros homens e com a produção dos bens para a sua sobrevivência realizada pelo trabalho, sendo o trabalho, a principal diferença entre o homem e o animal.

As mudanças e as transformações ocorridas nas principais características do campo trabalho e de seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade atual. (FERREIRA, 2006) De acordo com essa autora, esses processos são históricos e carregados de conflitos, pois acredito que tudo isso passa pela produção artesanal para a manufatura e maquinofatura, sendo esses dois processos históricos dolorosos onde seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e seu trabalho, sendo esses levados ao trabalho assalariado de maneira brutal, processo esse que não era visto como natural ou digno de trabalho.

Contudo, a temática que tem pautado as relações de trabalho na sociedade capitalista tem sido a empregabilidade como estratégias de entrada, permanência e sucesso no mundo de trabalho. Tema esse que abordaremos na seção que segue.

A EMPREGABILIDADE COMO MECANISMO DO MERCADO DO TRABALHO

É indissociável a ligação entre a educação de jovens com o mundo do trabalho, especificamente quando se trata da oferta da escolarização de jovens e adultos trabalhadores. Por esse entendimento, percebe-se que o termo “empregabilidade”

surge na década de 1990 para designar um conjunto de processos e mecanismos que permeiam as relações de trabalho.

Para Gentili (2005), a empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir de 1990, sendo ela definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinado a diminuir os riscos sociais dos graves tormentos desse final de século que foi o desemprego.

Assim, durante a década de 1990, o que se percebia era uma forte tendência a caracterizar a empregabilidade, o futuro, na perspectiva de conseguir um emprego e, sobretudo, de se manter nele. Segundo Oliveira e Almeida (2009), a educação, durante esse processo, passou a ser uma mercadoria disponível para comprar no mercado. “A força de trabalho é uma mercadoria como qualquer outra, embora tenha uma característica que a distingue de todas as outras. É a única mercadoria que capaz de produzir um valor para além do que ela vale”. (FERREIRA, 2006, p. 35)

Ressaltamos assim, que a principal característica da era capitalista é o fato da força de trabalho ter assumido a forma de mercadoria que pertence ao trabalhador e, a partir disso, o trabalho assume a forma de trabalho assalariado. Nesse contexto, o trabalho assalariado se torna um novo mecanismo de uso da produção do trabalho como alternativa de superprodução e lucratividade. Segundo Costa (2015), a sociedade passou a se constituir de homens trabalhadores e de homens que se empregava da força trabalho dos outros. Em se tratando dessa relação entre a EJA e o mundo do trabalho, sendo que, a autora ainda considera que os sujeitos que compõe a EJA são homens e mulheres de cultura e também sobrevivem essencialmente da força do seu próprio trabalho.

Costa (2015) fala também que a sociedade organizada pelo capitalismo colocou pela primeira vez na história o trabalho produtivo no centro da vida social, antes desse processo. Ainda, segundo a autora, o trabalho surgia como uma condição suplementar da existência material da sociedade, ainda sobre o trabalho produtivo diz que, em geral, ele se utiliza para garantir a repetição, na mesma escala ou em escala ampliada do processo de produção social.

Em suma, essa relação entre o capitalismo e o trabalhador assalariado é estabelecida pela quase e unicamente pela venda e compra da força de trabalho, mediada pelo valor dessa mercadoria. Essa relação perversa se concretiza na medida que o capitalista encontra sua disposição no mercado a força de trabalho como

mercadoria, tornando o homem refém das exigências colocadas para entrada e permanência no mercado de trabalho. A exigência de uma qualificação profissional é ainda a mais perversa, pois impõe a esses sujeitos a culpa e responsabilidade de não conseguir uma colocação no mercado de trabalho. Vale ressaltar que nem sempre a escolarização é garantia de igualdade de oportunidade de emprego nesta sociedade capitalista, visto que as relações de trabalho implicadas nesse processo são extremamente complexas bem como, marcadas pelas desigualdades de gênero, sociais e trabalhistas.

Essas exigências impostas para o ingresso e a permanência no mercado de trabalho são uma das principais motivações para o retorno de jovens e adultos aos bancos escolares. Nesse caso, a educação, nesse cenário, conforme destaca Ianni (2005), é vista como sendo um investimento na promessa de que, quanto mais a classe dominante investir, maior o retorno produtivo de seus trabalhadores.

Nessa configuração, a escola passa a ter ainda maior importância nesse contexto, pois cabe-lhe o papel da formação da mão de obra para esse projeto societário que consiste em conformar o trabalhador às novas configurações do mercado. Segundo Oliveira e Almeida (2009),

[...] os processos educativos, incluindo a educação de jovens e adultos foram modificados em cada modelo de produção, no atendimento de exigências das empresas, resultando em um investimento que trouxesse um índice maior de produtividade e, por consequência maior lucro.

Nessa compreensão, percebemos que a escola e educação sofreram uma série de transformações históricas e sociais com vista a contribuir com mudanças ocorridas na sociedade, principalmente, aquelas ocorridas nas relações de trabalhos imposta à escola e à sociedade.

Frigotto (1998, p. 48) destaca que o papel dos processos formativos, momentaneamente a formação técnico-profissional, qualificação e requalificação, nesse contexto, “é produzir cidadãos que não lutem por seus direitos e pela desalienação do e no trabalho, mas cidadãos participativos”. Nesse entendimento, a perspectiva adotada na educação, deveria se colocar na condição e busca de uma ideologia política, na qual o núcleo e a participação de baixo para cima, intervindo nas relações de

trabalho, de sociedade, se colocando combatentes as ideias pragmáticas e enganosas do modelo neoliberal.

Sem dúvida, esse seria o melhor caminho a ser percorrido pelos processos formativos escolares com vista à superação da fragmentação da formação social, humana e profissional. Ainda caberia a educação formar com base na emancipação dos sujeitos, em que a formação pudesse ser integral e que as habilidades e aprendizagens adquiridas pudessem servir à própria existência humana na produção das relações com o mundo do trabalho de forma ética, humana e socialmente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relação entre a EJA com mercado do trabalho tem sido algo marcante no campo educacional brasileiro nas últimas décadas. Cabe-nos aqui delinear sobre essa importante relação que já vem se configurando com uma das estratégias nas políticas de educação do Brasil.

O histórico das políticas de EJA, no contexto atual, tem provocado o suficiente para repensar na sua reconfiguração na condição de política educacional mediante os acontecimentos políticos, sociais e culturais e que, na verdade, esses fatos têm forte relação com a garantia dos direitos à educação.

Desse modo, após realização desta produção, consideramos que as principais motivações de jovens e adultos, em retornar aos bancos escolares, especialmente as turmas de EJA, estão intrinsecamente ligadas ao cumprimento das exigências e habilidades tecnológicas do mercado de trabalho, comunicabilidade e eficiência e de ascensão social e profissional.

As mudanças e transformações ocorridas nas principais características do campo trabalho e de seu lugar na vida das pessoas percorreram um caminho que vai desde a produção para a subsistência até o trabalho assalariado na sociedade atual. Podemos notar que os processos são históricos e carregados de conflitos, pois tudo isso passa pela produção artesanal para a manufatura e máquina fatura, sendo esses dois processos históricos dolorosos nos quais seres humanos foram privados do controle sobre suas vidas e seu trabalho, sendo esses levados ao trabalho assalariado de maneira brutal, processo esse que não era visto como natural ou digno de trabalho.

Para nossa compreensão é de que a classe trabalhadora ainda vê na escola como “lugar de aprender” capaz de lhe dar as reais e necessárias condições para entrar no mercado de trabalho que a cada dia exige maior qualificação profissional. Ainda podemos considerar que as motivações apresentadas têm viés social e cultural quando na verdade esses sujeitos têm entre as suas razões a vontade de aprender para ajudar os filhos, a família e comunidade.

Nesse entendimento, a reinserção de jovens e adultos nos espaços escolares ganham sentido e significados quando esses buscam muito mais que apenas aprender a ler e a escrever, mas, sobretudo o aprendizado de forma ampla e contextualizada capaz de potencializar reais condições para o pleno exercício da cidadania e para atender às demandas trabalhistas as quais lhe são impostas pelo sistema socioeconômico neoliberal capitalista.

Por concluir, acreditamos que pensar as políticas de EJA e a sua reconfiguração para a reinserção de jovens e adultos na escola e no mercado do trabalho passam necessariamente pelo crivo de uma ampla discussão política capaz de superar a fragmentação dos processos formativos escolares apenas como estratégia do sistema capitalista para a superprodução e a lucratividade que toma o homem e a sua força de trabalho apenas como mercadoria.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, N. R. Educação de Jovens e Adultos (EJA). In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. 3. ed. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012. p. 250-256.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2014.

ARROYO, M. G. *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 01/2002, de 3 abril de 2002*. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1989.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 26 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 27 dez. 1996.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P. et al. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2013.

COSTA, C. B. Educação de Jovens e adultos (EJA) e o mundo do trabalho: trajetória histórica de afirmação e negação de direito à educação. *Paideia*, Belo Horizonte, ano 10, n. 15, p. 59-83, 2015.

COUTINHO, A. F. Do Direito à Educação do campo: a luta continua!. *Aurora*, Marília, v. 3, n. 1, p. 40-48, 2009. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/aurora/article/view/1218>. Acesso em: 20 set. 2019.

DANTAS, T. R. Formação em EJA: o Programa do Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. Educação e Contemporaneidade: Trabalho e Educação. In: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. O. (org.). *Educação e Contemporaneidade: trabalho e Educação* Salvador: Edufba, 2016. p. 131-150.

FERREIRA, A. D. O. Desemprego: de sonho a pesadelo. *Revista da FAEBA*, Salvador, v. 15, n. 26, p. 67-79, 2006.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: três artigos que se completam*. 46. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, M. C. Educação e crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflitos. In: FRIGOTTO, G. (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectiva de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos liberais. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 2010.

GONÇALVES, R. C. Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. In: FERNANDES, M. H. L. (org.). *Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2012.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 4, p. 109, 2000.

HOBBSAWM, E. Marx e a história. In: SOBRE a história. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.

IANNI, O. O cidadão do mundo. In: SANFELICE, J. L.; SAVIANI, D.; LOMBARDI, J. C. (org.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas: Histedber; São Paulo: Autores Associados, 2005.

MARX, K. *Trabalho assalariado e capital*. Rio de Janeiro: Editora Vitória, 1963.

OLIVEIRA, S. A. Z. P.; ALMEIDA, M. L. P. Educação para o mercado X educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. *Revista Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, 2009.

RAMOS, R. F. D'A. Juventude e trabalho. In: NASCIMENTO, A. D.; RODRIGUES, R. M. C.; SODRÉ, M. D. B. (org.). *Educação do Campo e contemporaneidade*. Paradigmas, estratégias, possibilidades e interfaces. Salvador: Edufba, 2013.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

SIQUEIRA, B. A. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. *Poiésis*, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 32-34, 2009.

SOUSA, A. P. R. Transformações no mundo do trabalho: implicações para a educação do trabalhador. In: JORNADA INTERNACIONAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS, 3., 2007, São Luís. *Anais [...]*. São Luís: UFMA, 2007. p. 1-9.

SOUZA, J. S. *Trabalho, Educação e sindicalismo no Brasil: anos 90*. Campinas: Autores associados, 2002.

TRABALHAR E ESTUDAR: TRAJETÓRIA FORMATIVA DOS ESTUDANTES DA EJA

VALDIR DOS SANTOS
JOSÉ HUMBERTO DA SILVA
FRANCISCA DE PAULA SANTOS DA SILVA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, analisamos as percepções de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), quanto à importância da escolarização na sua vida profissional, no qual efetivamos uma discussão a respeito de como esses sujeitos, estudantes da EJA, construíram sua trajetória formativa no contexto educacional.

Por considerar que os estudantes da EJA enfrentam dificuldades no que se refere a postos de trabalho qualificados sem um nível escolar considerado suficiente, esse trabalho procura responder à situação problema que indaga: como a EJA colabora na qualificação do sujeito para a inserção no mercado de trabalho? Essa é uma questão que necessita ser refletida, pois aponta para o reconhecimento da importância da EJA como campo de formação que contribui para a entrada em espaços laborais antes almejados por esses coletivos, mas até então, não alcançados por não terem escolarização exigida para a atividade.

Diante disso, o estudo foi norteado pelo seguinte objetivo geral: analisar como a EJA contribui nas relações de trabalho e formação profissional dos estudantes. Trata-se de uma investigação significativa, que busca descrever as características que envolvem o jovem e o adulto que buscam uma oportunidade de mobilidade social a partir da educação. Para concretizar o estudo dessa temática, destacamos os seguintes objetivos específicos: identificar os fatores que levam os estudantes-trabalhadores a frequentarem as turmas de EJA e investigar a educação para jovens e adultos na sua relação com a qualificação profissional no contexto histórico brasileiro. Esses objetivos procuram entender como a EJA serviu, no cenário nacional, como um meio de acesso ao mercado de trabalho.

Esses objetivos procuram descrever o percurso de formação dos estudantes da modalidade EJA, abordando as relações entre trabalho, formação profissional e trajetórias de vida. Pontos relevantes no contexto em que estão imersos, esses estudantes que, na grande maioria, buscam os cursos de qualificação profissional como alternativas para garantir seu acesso ao mercado de trabalho ou alcançar um posto melhor no trabalho que já desempenham.

Ao abordar essa temática, percebemos como essa investigação é significativa, pois proporciona o estudo de questões como os fatores que contribuem para que os estudantes optem pela EJA, bem como a contribuição da referida modalidade para os estudantes que querem se inserir no mundo do trabalho ou alcançar melhores postos nas atividades que já exercem.

Para tanto, esse estudo está organizado por esta introdução, em que destacamos a temática, o problema, o objetivo geral e os específicos. Além disso, colocamos os procedimentos metodológicos com a abordagem utilizada, o procedimento estratégico, os sujeitos e local da investigação, os instrumentos, as etapas, fundamentação e a análise dos dados e informações.

O SUJEITO TRABALHADOR NO CONTEXTO DA EJA: HISTÓRIA DE NEGAÇÃO E DE BUSCA POR DIREITOS

Por se tratar de fazeres estritamente humanos, o trabalho e a educação sempre estiveram junto ao longo da história. Ambos despontam como necessidades concretas de vida para o suprimento não apenas material, como também espiritual, psíquico, ético e estético da pessoa humana.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos, (2005, p. 58-59), o trabalho “[...] não se reduz à atividade laborativa ou emprego, mas à produção de todas as dimensões da vida humana”. Dessa forma, o homem despoja-se de sua singularidade e lança mão do patrimônio material e espiritual historicamente produzido pela humanidade. É pelo trabalho que o ser humano produz sua existência, cria cultura e modifica o espaço onde vive.

Pela necessidade constante de revolucionar suas bases técnicas, o regime capitalista, como aponta Furtado e Lima (2010, p. 192), “[...] necessita de trabalhadores que saibam trocar e vender no mercado e manusear máquinas que se tornam obsoletas com o ciclo de rotação do capital, demandando, assim, um papel para a educação, até então desconhecido nas demais formações sociais”.

À primeira vista, supõe-se que o capitalismo se preocupa com os processos formativos, entretanto, por detrás dessa pseudopreocupação há o interesse de que os trabalhadores possam operar a produção. Isso não significava que o sujeito trabalhador receba uma educação para além das necessidades demandadas para atender a esse fim.

Historicamente, no Brasil, em diversos momentos – se não em todos – percebemos o interesse do capital na educação. Tomando como marco as décadas de 1930 e 1940, em que foi criado primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) que previa o ensino primário integral, obrigatório e gratuito estendido aos adultos. Nesse período, vemos um país influenciado pela forte industrialização pós-guerra, acarretando na necessidade de pessoas especializadas para o trabalho nas indústrias.

Dessa forma, o país passa a investir ainda mais nas políticas educacionais para satisfazerem essa nova empreitada rumo ao processo de modernização. Com isso, a dualidade no sistema educacional foi intensificada, sendo que as atividades formadoras da força de trabalho para as fábricas eram destinadas às camadas menos favorecidas socialmente.

O sistema educacional estava organizado de modo que não propiciava a mobilidade social, para os pobres, pautado na continuidade dos estudos, uma vez que o ensino que possibilitava essa ascensão destinava-se às elites com a oferta do ensino secundário propedêutico e preparatório para a educação superior.

Nos anos de 1950, sob determinação das Leis nº 1.076/1950 e nº 1.826/1953, surge a possibilidade para os jovens trabalhadores, que tivessem concluído o ensino

técnico, de ingressar em qualquer curso superior, mediante a prova de adaptação, referendado na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada em 1961, porém, o que foi vivenciado na prática remete apenas ao discurso da formalidade, haja vista que o processo seletivo para adentrar em tais instituições de ensino priorizava os conteúdos do ensino propedêutico destinado às elites.

Convém destacar, que nessa conjuntura social entre os anos de 1960 e 1964, de acordo com Ventura (2011), surgiram movimentos de ascensão política dos trabalhadores, cujo foco principal era propiciar o esclarecimento para os mesmos, sobretudo, pautados no desenvolvimento crítico desses cidadãos. Com isso, a EJA ganha destaque e algumas ações foram desenvolvidas, como o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado pela prefeitura municipal de Recife, “de pé no chão também se aprende a ler”, desenvolvido no estado do Rio Grande do Norte, assim como as ações de Paulo Freire e sua equipe com uma proposta de alfabetização de adultos, diferenciadas das práticas tradicionais.

Porém, em 1964, com a retomada do regime militar, tais práticas foram consideradas clandestinas, talvez pelo seu teor libertário da população, o que era considerado uma ameaça para ao regime e também as estruturas hierárquicas sociais.

Nesse período, sob os parâmetros do desenvolvimentismo, a educação no Brasil foi organizada de modo que viabilizasse a transformação do país numa potência econômica. Com isso, a intenção era atribuir caráter profissionalizante ao ensino médio, sendo destinado a todas as esferas sociais. Porém, devido a educação, nesses pressupostos, visar apenas o atendimento às demandas mercadológicas, findadas num paradigma de formação de capital humano, o ensino privado não aderiu tais políticas, pois os conhecimentos determinantes para uma formação intelectual, necessárias para a continuação dos estudos no ensino superior, não eram prioridades. Então, os estudantes provenientes da classe média retornaram e deram continuidade aos seus estudos em tais estabelecimentos de ensino.

Ao final do regime militar, meados de 1985, tínhamos uma formação maciça de profissionais técnicos, fazendo com que houvesse uma saturação desses profissionais no mercado de trabalho, o que acarretou na sua desvalorização.

Na década de 1990 e início dos anos 2000, com o arrefecimento da política neoliberal e suas consequências sociais, sobretudo o aumento considerável do

desemprego, “[...] o Estado passou a patrocinar políticas de inserção social para os indivíduos excluídos do acesso ao mercado de trabalho, ou destituídos de seus direitos sociais, por meio de políticas compensatórias”. (SILVA, 2009, p. 32) Intensifica-se o discurso, sobretudo com a disseminação da teoria do capital humano, atribuindo aos níveis de escolarização a justificativa para a causa do desemprego. Então, o indivíduo passa a ser o único responsabilizado pelo seu sucesso ou fracasso profissional.

Diante da globalização e do mundo crescente, verifica-se que a população, em sua grande maioria, é composta de sujeitos que em vários momentos em sua trajetória de vida, tiveram seus direitos negados ou até mesmo negligenciados. Surgindo a necessidade de serem inseridos no mercado de trabalho, retomam o espaço antes negado por direito, o chão da sala de aula, buscando uma emancipação de seus direitos.

Ao pensar a EJA, é preciso considerar os sujeitos que a compõe e suas trajetórias de vida até chegarem ao espaço escolar. Os jovens e os adultos ocupantes das salas de aula são homens e mulheres marcados por uma realidade excludente, que, muitas vezes, se caracteriza por realidade de subempregos exaustivos e com baixas remunerações. A EJA existe e resiste no território brasileiro há muito tempo e desde a sua gênese é um espaço que abraça esses sujeitos. Na LDBEN, Lei nº 9.394/96, a EJA é destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

Independentemente da idade, entendemos que a pessoa humana tem direito à educação e Gadotti (2013, p.19) afirma que: “A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada ‘idade própria’ e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação”.

Esse direito, tantas vezes negado, encontra na EJA uma possibilidade de reparação social e como aponta o Parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) CNE/CEB que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA. A EJA é uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso à educação e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela.

Essa questão deve ser considerada para além da garantia do acesso, mas também da permanência desses sujeitos na escola, pois, a questão não está apenas em aprender, mas naquilo que se aprende. E como afirma Gadotti (2013 p. 7), é preciso garantir uma “aprendizagem transformadora” que proporcione a esses estudantes o reconhecimento de seus direitos.

Coadunando com esse pensamento, Vicentinni (2012, p. 19) destaca: “A EJA se constitui, a meu ver, um modo de intervenção social, no sentido de articulá-la com um projeto de sociedade mais justo e igualitário, é desta forma, uma posição política, que não se revelou, ainda, como marco, como projeto realizado por parte de toda sociedade civil”.

Nesse contexto, educar os jovens e os adultos torna-se um fator importante de colaboração na redução da pobreza e da exclusão social. É dessa maneira uma proposta de ensino que foge ao ensino formal e transcende as paredes escolares, de maneira a transformar em um sujeito socialmente ativo na sociedade, consciente de seus direitos.

Quando falamos de uma educação que envolva a transformação social, estamos nos referindo a uma educação libertadora, comprometida com a emancipação do sujeito. É preciso pensar, diante disso que:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativa-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. (FREIRE, 2000, p.46)

Consideramos ser fundamental que o espaço da sala de aula seja para a formação social do jovem e do adulto, com vistas a torná-lo sujeitos que reconheçam seus direitos e tenham condições de buscá-los. Assumir-se, nesse contexto, é tornar o sujeito emancipado, ou seja, é libertá-lo da opressão e dominação de classe. É nesse contexto que Freire (2000) afirma que a educação pode transformar o mundo a partir da transformação do modo de pensar do aluno, usando da dialogicidade entre o conhecimento da vida desse sujeito e os conhecimentos historicamente construídos apresentados na escola. Para isso, precisamos pensar a

educação, especialmente, a EJA, na perspectiva da formação integral do educando, não limitando o sujeito ao mínimo exigido pelo mercado de trabalho, mas dando possibilidades para que esses saiam das margens da sociedade.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo consiste em uma abordagem qualitativa, com a intenção de compreender a relação estabelecida entre o trabalho e a educação na trajetória formativa dos estudantes da EJA. Silveira e Córdova (2009) afirmam que a pesquisa qualitativa, preocupa-se com os aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.

Para Minayo (2010), a pesquisa qualitativa se desenvolve em um universo de 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. É uma abordagem que considera a relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números, além de assumir várias formas e partilhar determinadas características em diferentes contextos.

Trata-se de uma pesquisa descritiva que, segundo Gil (2008, p. 27), tem como objetivo primordial o delineamento das características de determinada população e para contemplar a amplitude da temática pesquisada optamos também pela pesquisa exploratória que é utilizada “[...] quando se pretende ter uma visão geral do fato pesquisado, que geralmente é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas a seu respeito”. Esse é um tipo de pesquisa que proporciona maior familiaridade do pesquisador com o problema abordado (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009) com a intenção de torná-lo mais explícito.

Como procedimento estratégico, utilizamos o estudo de caso simples, que, segundo André (2013, p. 97),

[...] pode ser considerado um instrumento valioso, pois o contato direto e prolongado do pesquisador com os eventos e situações investigadas possibilita descrever ações e comportamentos, captar significados, analisar interações, compreender e interpretar linguagens, estudar

representações, sem desvinculá-los do contexto e das circunstâncias especiais em que se manifestam.

Dessa forma, a aplicação desse procedimento gera um conhecimento do objeto pesquisado de forma mais concreta e mais contextualizada que permite o entendimento de como os fenômenos surgem e vão se desenvolvendo durante certo período de tempo.

Para Yin (2015, p. 17), o estudo de caso é uma investigação empírica que averigua um fenômeno contemporâneo – o “caso” – em profundidade e em seu contexto de mundo real, especialmente, quando os limites entre o fenômeno e o contexto puderem não ser claramente evidentes a estratégia ideal. Esse mesmo autor reitera que o estudo de caso é ideal quando se coloca questões do tipo “como” e “por que”, e o pesquisador tem pouco controle sobre os eventos e quando o foco se encontra em fenômenos contemporâneos inseridos em algum contexto do cotidiano.

Seguindo os pressupostos dos tipos de pesquisa supracitados, esta investigação foi realizada no Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida, com 20 estudantes com idade entre 19 e 48 anos, da turma do eixo VII, do 3º tempo formativo, da EJA. A escolha desses sujeitos estava condicionada à presença no *lôcus* da pesquisa no dia previsto para aplicação do instrumento da pesquisa e que se disponibilizaram a participar da mesma.

O Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida está localizado em Jagaquara-BA, cidade do Território de Identidade do Vale do Jiquiriçá, a cerca de 330 km da capital do estado e atende a estudantes dos anos finais do ensino fundamental e da modalidade da EJA.

Entendendo a coleta de dados como a maneira em que se obtêm as informações necessárias para responder ao problema, utilizamos como instrumento de coleta, a entrevista semiestruturada que, para Manzini (2004), enfoca um assunto sobre o qual é confeccionado um roteiro com as questões principais, complementadas por outras perguntas ligadas às circunstâncias momentâneas à entrevista. O autor ainda acrescenta que esse tipo de entrevista pode trazer à tona informações de forma mais livre, e as respostas não estão condicionadas a alternativas padronizadas. As entrevistas semiestruturadas, como expõem Laville e Dionne (1999, p. 188), se baseia em um roteiro constituído de “[...] uma série

de perguntas abertas, feitas verbalmente em uma ordem prevista”, apoiadas no quadro teórico, nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa. Dessa maneira, ao utilizar a entrevista semiestruturada como procedimento, mantém-se a lista das informações, mas a forma de perguntar – a estrutura da pergunta – e a ordem em que as questões são feitas poderão variar de acordo com as características de cada entrevistado.

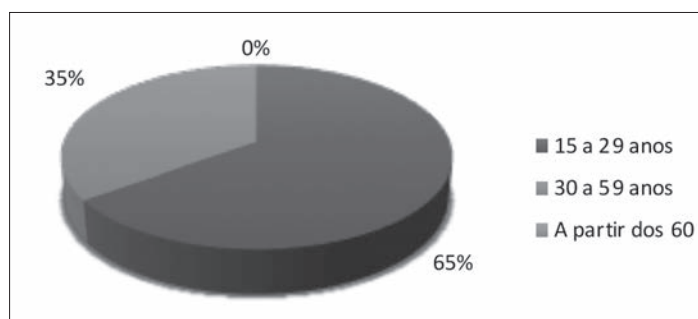
A entrevista foi elaborada com questões objetivas e subjetivas no intuito de entendermos o processo formativo daqueles que integram o grupo pesquisado na instituição intitulada.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Este trabalho de abordagem qualitativa buscou compreender a relevância da EJA para os estudantes-trabalhadores em sua formação profissional. A investigação proposta teve o intuito de responder aos objetivos apresentados. Na obtenção dos dados, utilizamos a entrevista semiestruturada com seis questões que foram aplicadas a 20 estudantes do Colégio Estadual Virgílio Pereira de Almeida do município de Jaguaquara. Foram elencadas questões referentes à idade, ocupação profissional, carga horária semanal no trabalho e motivação para estudar e estar na EJA.

Para entender o processo de mobilidade do jovem às classes de EJA, o gráfico a seguir aponta o percentual com a faixa etária dos sujeitos que frequentam as classes de EJA.

Gráfico 1 – Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaborado pelos autores.

É possível verificar que dentre os sujeitos pesquisados, 65% estão na faixa etária de 15 a 29 anos, 35% possuem de 30 a 59 anos e nenhum dos entrevistados possui idade a partir dos 60 anos de idade. Esses dados apontam que cada vez mais, os jovens têm ocupado as turmas de EJA e por detrás dessa mobilidade, estão presentes experiências de insucesso como repetência e evasão, bem como a necessidade de trabalhar. São sujeitos, conforme afirma Arroyo (2017, p. 69), “[...] herdeiros dos valores, da consciência, das identidades das classes trabalhadoras”, que precisam conciliar trabalho e escolarização com vistas a uma mobilidade em suas condições sociais de vida.

Com relação à ocupação de espaços de trabalho, a pesquisa apontou as principais formas de ocupação profissional dos estudantes pesquisados, demonstrados na tabela a seguir:

Tabela 1 – Atividade profissional desenvolvida pelos entrevistados

Ocupação	Quantidade de pessoas	Percentual
Empregada doméstica	05	25%
Agricultor(a)	05	25%
Funcionário(a) público(a)	04	20%
Outras ocupações	03	15%
Autônomo(a)	02	10%
Pedreiro ou ajudante	01	5%

Fonte: elaborado pelos autores.

Os dados percentuais demonstram que os trabalhos como agricultor e empregada doméstica são maioria entre os pesquisados (25%), em sequência, os funcionários públicos, com um percentual de 20%. Entre os 15% que responderam desenvolver outras ocupações, os entrevistados colocaram que trabalham como comerciantes (duas pessoas) e carregador de verduras no Central Estadual de Abastecimento (Ceasa) da cidade (uma pessoa). Os vendedores autônomos corresponderam a 10%, e os trabalhadores da construção civil – pedreiros ou ajudantes –, 5%.

Os estudantes-trabalhadores das classes de EJA têm ocupado postos de trabalho considerados precários que, muitas vezes, tiram a dignidade da pessoa humana, mas que se submetem às condições desfavoráveis por fatores diversos, como a própria sobrevivência. Apesar dessa negação de direito, o jovem-adulto-trabalhador precisa ter na escola sua atividade laboral vista e valorizada.

O trabalho deve não somente preparar para o exercício das atividades laborais [...] nos termos da lei em vigor, mas também para a compreensão dos processos técnicos, científicos e históricos-sociais que lhes são subjacentes à introdução das tecnologias e da organização do trabalho. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 75)

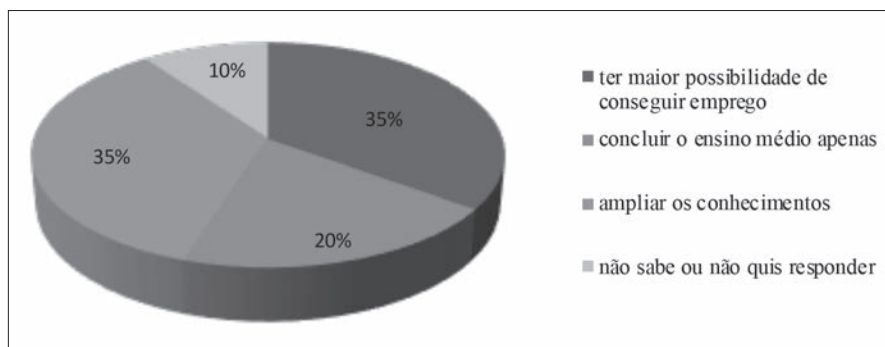
Com isso, o autor quer dizer que as histórias de vida e os itinerários profissionais dos estudantes precisam ganhar destaque nas turmas de EJA. Ao colocar o trabalho em confronto com as questões científico-pedagógicas em sala de aula, o mesmo possibilitará aos estudantes entender os tensos processos de luta pelo direito ao trabalho e à educação. É uma relação possível, em que a educação e o trabalho convergem no sentido de se discutir os direitos desses sujeitos.

Um dos grandes dilemas entre os estudantes da EJA é conciliar o trabalho e o tempo-escola. Ao ser perguntado quanto à jornada de trabalho a maioria (sete indivíduos) dos estudantes respondeu que trabalha mais de 40 horas semanais, cinco pessoas trabalham por 40 horas semanais, quatro dos pesquisados trabalham 30 horas e outros quatro entrevistados disseram que não têm uma carga horária de trabalho fixa. Diante do exposto, as atividades na escola precisam ser desenvolvidas de forma efetiva para que os estudantes sintam que seu tempo naquele espaço de aprendizagem tenha significado e possa ser contextualizado com seu cotidiano.

A esse respeito, Arroyo (2017) assinala que os jovens-adultos levam para as salas de aula densas experiências sociais e políticas carregadas de indagações e que os currículos e os temas geradores, nesse sentido, ajudam a entender e aprofundar essas experiências e saberes.

No tocante aos motivos que levaram os estudantes a desejarem estudar, verificamos que há uma variedade de motivos como demonstra o Gráfico 2.

Gráfico 2 – Motivos dos estudantes para estudar



Fonte: elaborado pelos autores.

Dentre os entrevistados, verifica-se que há um percentual considerável de estudantes que veem na educação uma possibilidade de conseguir emprego em postos melhores do que o desempenhado (35%), como também em ampliar seus conhecimentos em relação ao que já trouxeram em sua trajetória formativa (35%). Para outros 20%, a EJA é, apenas, um caminho para a conclusão do ensino médio e 10% não souberam ou não quiseram responder à questão. Diante do exposto, percebemos que os estudantes depositam na escola a esperança de que o saber escolar lhe ajudará a alcançar empregos melhores.

Com argumento a favor do exposto pelos entrevistados na questão analisada, Santos e demais autores (2017) defendem que a escola, depara-se com o desafio de incluir, por meio da educação, aqueles que, no decurso da história, vem sendo excluídos de um horizonte de emprego assalariado. No entanto, Silva (2009) afirma que apesar de os jovens estarem buscando, a qualquer preço cursos de qualificação ou de elevação da escolaridade, o número de desempregados só aumentou. Com isso, percebemos que apesar de os jovens, no contexto social neoliberal, alcançar um nível mais alto de educação, isso não lhes garantirá melhores postos de trabalho. Nesse sentido, a educação recebida por esses jovens trabalhadores precisa levá-los a compreender sua condição e promover sua emancipação a fim de que possam buscar seus direitos e vê-los garantidos.

O significado do saber escolar relacionado à prática diária foi questionado aos entrevistados. Para eles, o aprendizado adquirido na escola é importante,

no entanto, ainda está distante dos afazeres dos estudantes. Na questão cinco, procuramos saber se o aprendizado escolar ajuda na vida cotidiana dos estudantes e dentre estes 80% (16 alunos) disseram que, às vezes, o que é aprendido na escola colabora na vida cotidiana, 20% (quatro alunos) considera que os saberes aprendidos os ajudam.

Há um distanciamento do currículo escolar com o currículo da vida experimentado pelo estudante, mas negada na sala de aula, por tantas vezes. O jovem e o adulto não percebem seu cotidiano, sua vida, seu trabalho refletido nos assuntos aprendidos na escola. Arroyo (2017, p. 48) sinaliza que é preciso “[...] partir de suas histórias pessoais e coletivas de lutas por trabalho e pela escola. Abrir espaços para ouvi-los e ampliá-los com a história do movimento operário e docente, do movimento das mulheres, dos negros, dos trabalhadores sem-terra e dos jovens”. Trazer essas questões para a escola, o aluno verá refletida sua vida nos saberes escolares e aproximará os saberes da vida aos saberes científicos.

Diversas foram as respostas quando questionados quanto aos sonhos e expectativas a partir das aprendizagens adquiridas na EJA e alguns relatos mereceram ser citados. Elegemos alguns, transcrevemos, pois acreditamos que retratam o pensamento da maioria dos entrevistados. Entre eles, o Estudante 1 (E1) coloca:

Pretendo continuar estudando. Vou fazer um curso técnico ano que vem. Faculdade é mais difícil porque a que tem aqui por perto é pago, e a mais distante é ruim, porque eu não tenho como viajar toda noite. Mas não vou desistir, acho que concluindo a EJA terei mais chance de achar um emprego melhor também e aí depois eu tento o curso que eu quero na outra cidade. (E1).

É possível perceber na fala do Estudante E1 que há uma pretensão em continuar estudando mesmo que não seja de imediato no nível superior. A continuidade dos estudos representa, para esses jovens, a possibilidade de suprir a falta de uma faculdade ou até mesmo atrelar sua formação a um curso técnico de nível médio na intenção de substituir o curso superior ainda não alcançado.

De acordo com Santos e demais autores (2017, p. 121), o aluno da EJA é considerado por parte da sociedade um sujeito “desqualificado”, “desfilhado” de um sistema de seguridade social que lhe confere o *status* de cidadão. Seguindo

o ideário social, para esses jovens e adultos a escolarização é um mecanismo de ascensão na sociedade, porém é preciso levar em conta fatores econômicos, políticos e socioculturais que interferem na trajetória formativa dessas pessoas.

Outro fator discutível quando se trata das expectativas do estudante com a EJA é o tempo disponível para dedicar-se aos estudos. O Estudante E2, ao se posicionar, coloca:

Meu sonho é ser alguém na vida, concluir aqui (a EJA) e entrar numa faculdade. Às vezes, acho que não vou conseguir, é muito cansativo estudar de noite depois de passar o dia todo trabalhando, mas se a gente não encarar, não vence! Vou fazer Pedagogia, pois é mais fácil de arranjar emprego em nossa cidade. (E2)

Verificamos, dessa maneira, a preocupação com o trabalho e o desejo de continuidade nos estudos, na perspectiva de alcançar um trabalho que lhe assegure condições sociais e de vida melhores. Porém, o que se percebe nos dias atuais, é a diminuição da importância dos postos de trabalho formal e do aparecimento de novas formas laborais. Nesse contexto, Santos e demais autores (2017, p. 109) aponta que:

[...] o novo cenário macroestrutural da acumulação flexível tornou-se palco de uma nova configuração do mercado de trabalho, direcionada pelos processos de reestruturação produtiva, seguidos pela tendência à precarização das relações de trabalho, à redução dos níveis de escolaridade e ao aumento nos índices de desemprego e informalidade.

Trabalho e educação nos dias atuais têm sofrido mudanças significativas seguindo os caminhos de uma sociedade em que as relações estão cada vez mais flexíveis. A EJA, nesse contexto, assume o papel de preparar os jovens e os adultos para o mundo do trabalho, mas também torná-los consciente de si e do mundo, numa perspectiva de que é possível aprender com e para o trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados apontados neste estudo demonstram que os estudantes da EJA enfrentam dificuldades no que se refere a postos de trabalho qualificados sem

um nível escolar considerado suficiente. Baseado na pesquisa bibliográfica e nas entrevistas desenvolvidas, é possível concluir que a EJA contribui, se não diretamente para a entrada do jovem no mercado de trabalho, certamente como espaço de formação humana.

Entendemos que a educação é um direito garantido por lei, no entanto, a lei não basta por si só, pois a efetivação de direitos depende de fatores diversos como as políticas públicas, planejamento estratégico, destinação de recursos e uma proposta pedagógica que priorize o sujeito.

Superar o contexto histórico de negação dos coletivos populares oriundos das classes de EJA é uma necessidade. Para isso, faz-se necessário que as propostas curriculares para essa modalidade de ensino considerem as práticas laborativas dos sujeitos, dando a escola um sentido de formação unitário, que integre o saber científico ao saber-vida.

As trajetórias formativas inseridas no contexto da EJA criam um modelo de educação mais humano. A educação que deve ser ofertada, não apenas para os coletivos populares que chegam a EJA, mas a todos, é aquela que proporcione a consciência política e que colabore com a busca dos direitos a fim de reduzir a pobreza e a exclusão social. Dessa forma, concluímos que a EJA precisa ser um espaço de discussão das questões vividas pelos sujeitos que a compõe, a fim de levá-los à sua emancipação.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013.

ARROYO, M. G. *Passageiros da Noite: do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11/2000, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: Câmara de Educação Básica, 2000. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/legislacoes/parecer-cneceb-no-112000-aprovado-em-10-de-maio-de-2000>. Acesso em: 29 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 1.076, de 31 de março de 1950. Assegura aos estudantes que concluírem curso de primeiro ciclo do ensino comercial, industrial ou agrícola, o

direito à matrícula nos cursos clássico e científico e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 1 abr. 1950.

BRASIL. Lei nº 1.826, de 20 de março de 1953. Autoriza o Poder Executivo a doar à Prefeitura Municipal de Pirajuí, o prédio da antiga estação do mesmo nome pertencente à Estrada de Ferro Noroeste do Brasil. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 mar. 1953.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases na educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. Educação omnilateral. In: SALETE, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da educação do campo*. Manguinhos: Escola Politécnica Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

FURTADO, E. D. P.; LIMA, K. R. R. EJA, Trabalho e Educação na Formação Profissional: possibilidades e limites. *Revista Educação & Realidade*, Rio Grande do Sul, v. 35, n. 1, p. 187-206, 2010.

GADOTTI, M. Educação de adultos como direito humano. *EJA em debate*, Florianópolis, ano 2, n. 2, p. 12-29, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. *Anais [...]*. Bauru: USC, 2004. p. 127.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

SANTOS, C. L. N.; BALOGH, I. S.; SANTOS, P. L. et. al. As trajetórias laborais e socioeducacionais dos trabalhadores informais matriculados no PROEJA no âmbito do Centro Estadual de Educação Profissional em Controle e Processos Industriais

- Newton Sucupira. In: BALOGH, I. R. S.; COSTA, P. L. S.; SILVA, V. S. et al. (org.). *Educação profissional: trabalho, letramento e políticas públicas formativas*. Salvador: Edufba, 2017. p. 109-130.
- SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, C. J.; SANTOS, C. L. N.; LUZ, P. R. M. et al. *Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar*. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 109-130.
- SILVA, J. H. *Os filhos do desemprego: itinerantes do primeiro emprego*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.
- SILVEIRA, D. T.; CÓRDOVA, F. P. A pesquisa científica – unidade 2. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009. p. 31-42.
- VENTURA, J. A trajetória histórica da educação de jovens e adultos trabalhadores. In: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). *Trabalho e Educação de Jovens e Adultos*. Brasília, DF: Liber, 2011. p. 57-93.
- VICENTINI, A. A. F. *Narrativas Autobiográficas de professores formadores na Educação de Jovens e Adultos: lugares reinventados por comunhão*. 2012. Tese (Dourado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.
- YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

O MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA UNEB E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

KLEBER ROSA DE SOUZA
CARLA LIANE N. SANTOS
IÊDA RODRIGUES DA SILVA BALOGH

INTRODUÇÃO

Este estudo analisa a temática dos egressos do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) com o objetivo de verificar de que forma esse programa de pós-graduação tem contribuído para qualificação dos docentes do ensino fundamental e médio para atuarem na implementação da educação das relações étnico-raciais, tornada obrigatória pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) através da Lei nº 10.639/03, em janeiro de 2003.

Para tanto, pretende-se descrever o interesse e a motivação dos egressos do MPEJA em uma qualificação específica, voltada ao atendimento da Lei nº 10.639/03, além de identificar, no âmbito do programa, ações que contribuam para a formação, investigação e implementação da educação das relações étnico-raciais nos sistemas educacionais da Bahia.

A discussão acerca de uma educação de base antirracista ganhou destaque no debate nacional a partir de 2003 quando foi sancionada a Lei nº 10.639/03 tornando obrigatório o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica de todo o país. Desde então, as diversas instituições que atuam no âmbito desse nível de educação, deveriam estar mobilizadas para a aplicabilidade da referida lei, seja de forma direta inserindo tais conteúdos nos seus currículos, ou de forma indireta, através da formação de professores e outras formas de sensibilização presentes no cotidiano escolar.

O MPEJA tem como objetivo precípuo contribuir com a elevação da qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) através da qualificação de professores, de pesquisas nas mais diversas áreas de conhecimento, associadas às propostas de intervenção a partir da identificação e solução de problemas.

Entender a relação existente entre o mestrado e a implementação da Lei nº 10.639/03 é fundamental para um diagnóstico a respeito do papel que esse programa tem desempenhado no atendimento a essa demanda tão justa quanto necessária à melhoria da educação oferecida aos jovens e adultos do sistema de educação da Bahia.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desde a sua sanção, a Lei nº 10.639/03 sofre várias críticas de estudiosos, gestores e docentes, quanto às lacunas existentes no texto da lei deixando em aberto questões fundamentais para sua eficácia, tais como: a ausência da obrigatoriedade no ensino superior, sobretudo, na formação de licenciaturas; políticas de qualificação de docentes que já atuam nos níveis fundamental e médio; além de produção de material didático adequados à temática; entre outros.

Considerando que desde 2003, educadores têm sido desafiados a atender às exigências da Lei nº 10.639 e garantir o ensino de História e Cultura Africana e

Afro-brasileiras nas redes de educação de níveis fundamental e médio, de maneira transversal na grade disciplinar, conforme previsto na lei, muito tem se discutido sobre a necessidade da adequada formação desses profissionais para uma promoverem uma educação para as diversidades. Por outro lado, muito também se discute sobre as distorções referentes às responsabilidades de tratar a temática, acarretando, na prática, a falta de interesse de parcela desses profissionais, que preferem transferir a responsabilidade para algumas disciplinas mais identificadas com as questões das relações raciais, a exemplo de História, Artes e Linguagens.

Diante desse cenário e visando aprofundar o debate, este estudo apresenta, de forma mais específica, os resultados da investigação acerca da relevância da educação das relações étnico-raciais para os egressos do MPEJA; o interesse e a motivação dos egressos do MPEJA em se qualificarem para o atendimento da Lei nº 10.639/03, além de apontar para os resultados obtidos na prática para aqueles que apresentaram um produto direcionado ao tema no Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do mestrado profissional.

Para atender a tais objetivos, a pesquisa possuiu características exploratória e descritiva, adotando uma abordagem qualitativa, conforme Minayo (2010). A estratégia de investigação fora o estudo de caso, a partir dos autores. Alves-Mazzotti e Gewandszajder (1999) como técnicas de produção dos dados optou-se pela análise bibliográfica associada à análise documental e a observação direta.

Vale destacar que o universo de pesquisa esteve circunscrito ao MPEJA e os sujeitos foram os egressos de tal programa. Os dados foram extraídos do portal do MPEJA, disponível pela rede web, no qual são disponibilizados os acessos aos TCCs defendidos pelos egressos do MPEJA das turmas de 2013.2, 2014.2, 2015.2 e 2016.3.

Como procedimento de investigação, utilizou-se a análise dos trabalhos de conclusão de curso, a partir da leitura do resumo, introdução, sumário e considerações finais. Limitou-se a análise desses tópicos, objetivando identificar a temática das pesquisas realizadas, os objetivos – geral e específicos – e os produtos desenvolvidos e sugeridos como forma de intervenção socioeducacional. Considerou-se que tais etapas seriam suficientes para identificar a relação existente entre a produção científica gerada pelos egressos do programa e a temática da educação das relações étnico-raciais.

A EJA E A QUESTÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

A prática do racismo tornou-se elemento estrutural de reprodução das desigualdades históricas na sociedade brasileira, edificando obstáculos para o acesso ao ensino formal e, ainda, forjando um modelo de educação com bases epistêmicas assentadas nos saberes eurocêntricos, invisibilizando e/ou deturpando os conhecimentos sobre a história dos negros no Brasil e na África. Dessa forma, percebeu-se a ausência da população negra e seus legados no sistema formal de ensino reproduzido historicamente no Brasil.

A educação formal não era só eurocentrista e de supervalorização dos Estados Unidos da América, como também desqualificava o continente africano e inferiorizava racialmente os negros, quer brasileiros, quer africanos ou estadunidenses. Por volta de 1948-1950, o jornal *O Quilombo*, dirigido pelo militante negro Abdias do Nascimento, publicou um texto que denunciava a condição de exclusão da população negra do sistema educacional e reivindicava do Estado a viabilização das condições para o seu ingresso nesse sistema. Assim, em sua coluna intitulada de “Nosso Programa”, o jornal chamava a atenção para o fato de que

[...] era necessário lutar para que, enquanto não for gratuito o ensino em todos os graus, sejam admitidos estudantes negros, como pensionistas do Estado, em todos os estabelecimentos particulares e oficiais de ensino secundário e superior do País, inclusive nos estabelecimentos militares. (QUILOMBO..., 1948, p. 3)

Ao longo dos anos, diversos setores do movimento social negro mantiveram em pauta as reivindicações de acesso à educação e de reelaboração dos currículos visando inserir nesses às epistemologias das relações étnico-raciais. Essa luta de base popular culminou com a sanção da Lei nº 10.639/03, que altera a LDBEN e obriga a inclusão das temáticas. É fato que a lei possibilitou novas expectativas para a educação básica, além de tornar obrigatório o ensino dos conteúdos a respeito da África e dos povos negros, apontou para a necessidade de colocar essa população em evidência no ambiente escolar, rompendo as barreiras de um cotidiano marcado fortemente pelo racismo estrutural, tornando a escola um espaço mais inclusivo. Tal política de ação afirmativa reparatória, buscou corrigir injustiças históricas e se tornou um importante instrumento

de luta por reconhecimento social e equidade. Por outro lado, tais mudanças representaram desafios para os profissionais da educação, no que tange à necessidade de formação inicial e continuada adequadas para construção de uma prática pedagógica antirracista. O que implicava também na necessidade de readequação dos materiais didáticos, tornando-os mais compatíveis com a diversidade do público escolar. Nesse mesmo período, foram identificadas uma série de iniciativas de órgãos governamentais vinculados aos ministérios, além de Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, em parte, como resultado da ação de indivíduos implicados com a causa.

No entanto, tais ações iniciais não foram suficientes para a garantia da aplicabilidade da lei no conjunto do sistema educacional. Além disso, corria-se o risco de gerar distorções que poderiam resultar em criação de rótulos e limitações, como comentou Moraes (2015) ao discutir a questão da formação dos profissionais envolvidos na consecução da Lei nº 10.639/03, como se lê no texto que se segue:

A necessidade de uma formação mais específica é necessária não apenas para aqueles que estão em sala de aula tendo contato com os alunos da rede básica, mas também pelos responsáveis pela criação de materiais didáticos e de apoio a esse ensino. Nesse ponto, vale ressaltar os perigos que um material feito sem um conhecimento mais aprofundado pode trazer. Numa tentativa de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, corre-se o risco de reforçar outros estereótipos e de associar o africano apenas à religião, à dança e à culinária. (MORAES, 2015, p. 247)

A lei, como síntese das reivindicações históricas dos negros, apontava para a construção de conceitos educacionais alicerçados na diversidade, na compreensão da escravidão como fenômeno político, fruto de interesses econômicos, na problematização do etnocentrismo, no resgate do protagonismo dos negros na história nacional e nas lutas contra o racismo e outras questões. Seus propósitos, entre outros, eram de superar os estereótipos, de romper com o senso comum, de incluir as temáticas raciais de forma transversal, evitando limitar-se a guetos temáticos, a datas comemorativas ou a disciplinas específicas. Esses desafios sugerem uma grande reformulação do ensino e da escola e exigem o envolvimento dos mais diversos atores e setores sociais ligados à educação.

Um dos limites identificados inicialmente refere-se ao alcance dessa nova legislação ao ensino superior, locus privilegiado da formação de gestores e professores. Logo, identificou-se que a obrigatoriedade da mudança do currículo não alcançou as universidades, o que obstaculiza não só a formação dos professores e gestores já inseridos no sistema como a dos novos profissionais da educação. A respeito dessa questão, Moraes (2015, p. 255) defende que:

A responsabilidade de cumprir a lei foi dada aos professores da rede básica e não aos destinados a formar esses professores. Deste modo cabe ao professor da rede básica despertar o interesse por participar de cursos de capacitação ou tentar, de algum modo, preencher uma lacuna na sua aprendizagem.

Tornou-se necessária a regulamentação da lei, detalhando seu alcance, definindo diretrizes e identificando atribuições e responsabilidade, o que viria a acontecer em seguida. Assim, a década de 2000 acumulou uma série de dispositivos governamentais que se complementaram visando garantir amparo jurídico para a política da educação das relações étnico-raciais no país. Esse conjunto de leis e normas impulsionaram debates e ações no âmbito da educação nacional e desafiaram aos mais diversos setores que atuavam no campo pedagógico a rediscutirem modelos e práticas escolares.

A Lei nº 10.639/03 que alterou a LDBEN instituindo a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira desencadeou uma série de outros documentos normativos, complementares, que no seu conjunto obriga, define e planeja a implementação da educação das relações étnico-raciais na educação básica do país.

A íntegra do seu texto deixou espaços e críticas por não incluir o ensino superior e por dar margens a interpretações de que apenas algumas disciplinas estariam comprometidas com a determinação legal, conforme o artigo 1º, a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes artigos. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação. (BRASIL, 2003, p.14)

Insuficiente no seu conteúdo, desacompanhada de normas que respondessem às demandas diversas e sem a existência, até então, de um órgão que estivesse responsável pelo acompanhamento das demandas raciais no governo recém-empossado, a lei nº 10.639/03, apresentada de imediato, teve como função precípua responder a antigas reivindicações do movimento negro e distraí-lo com novas preocupações, principalmente com as estratégias necessárias para a implantação da mesma.

Com isso, o governo da época, consegue o intento de não ser pressionado de imediato por esse segmento da sociedade, o que poderia causar constrangimentos e desgastes políticos para o início de uma gestão presidencial tipificada como do campo da esquerda. Parece que a estratégia foi acertada, mas não impediu que as pressões internas e externas levassem à criação do prometido órgão responsável por promoção de igualdade racial no país. Como resposta a tal demanda, fora criada na estrutura de governo nacional a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no dia 21 de março de 2003, data em que se comemora o dia internacional contra a discriminação racial. (DIAS, 2005)

Como mencionado, a lei impulsionou uma série de ações governamentais, resultado das críticas e pressões dos movimentos negros. Em março de 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) através do seu Conselho Pleno emite um

parecer que tem como objetivo responder às demandas da população afrodescendentes, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparação, e de reconhecimento e valorização da sua história, cultura, identidade (CNE/CP 003/2004).

O parecer propõe, dentre outras coisas, a produção e divulgação de conhecimentos e valores que contribuam para o orgulho do pertencimento étnico-racial, possibilitando uma interação entre os outros grupos étnico-raciais, possibilitando a construção de uma nação democrática onde todos tenham direitos garantidos e suas identidades e diferenças valorizadas.

Em junho do mesmo ano, o CNE aprova a resolução CNE/CP nº 1/2004 que passa a integrar o parecer CNE/CP nº 03/2004 e institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Nesse documento, consta uma série de indicações, sugestões e recomendações que visam dar amparo institucional às unidades educativas do ensino básico e superior, dos quais destacamos, para fins de fundamentação a que se propõe este texto, o artigo 2º – §4 da resolução que recomenda que:

[...] os sistemas de ensino deverão incentivar pesquisas sobre processos educativos orientados por valores, visão de mundo, conhecimentos afro-brasileiros, ao lado de pesquisas da mesma natureza junto aos povos indígenas, com o objetivo de ampliação e fortalecimento de bases teóricas para a educação brasileira e a articulação entre os sistemas de ensino, estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisas, Núcleos de estudos Afro-Brasileiros, escolas, comunidades e movimentos sociais, visando a formação de professores para a diversidade étnico-racial. (BRASIL, 2009, p. 32)

A lei, o parecer e a resolução, juntos reúnem elementos básicos e fundamentais que norteiam a política da educação das relações étnico-raciais, ao passo que torna obrigatório, fornecem os elementos teóricos e metodológicos, além de identificar e atribuir responsabilidades. Apesar disso, constata-se que as mudanças não chegam às escolas, ao menos com a profundidade que sugere as diretrizes e da forma com que impõe a lei.

Para o cumprimento dessas determinações, que estão a cargo dos entes que compõem o sistema educacional, sejam eles instituições, docentes ou comunidade escolar como um todo, torna-se necessária a combinação entre comprometimento ético-político, pressão popular e empenho dos atores mais engajados na eficácia das diretrizes. Tal diagnóstico fora apontado, cinco anos após a publicação das diretrizes, no Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, quando reivindica que;

O presente Plano Nacional tem como objetivo central colaborar para que todo o sistema de ensino e as instituições educacionais cumpram as determinações legais com vistas a enfrentar todas as formas de preconceito, racismo e discriminação para garantir o direito de aprender e a equidade educacional a fim de promover uma sociedade mais justa e solidária. (BRASIL, 2009, p. 23)

Se esse conjunto de normas ampara legalmente a política de Educação das Relações Étnico-raciais, sua implementação depende de convencimento político, motivação e engajamento de gestores, docentes e comunidade escolar para que de fato a escola se torne um espaço plural e democrático no que diz respeito às relações e às epistemologias e inclusão social.

Por isso, a relevância em investigar os estudantes egressos do MPEJA, destacando a partir da análise dos seus estudos, os produtos desenvolvidos para as escolas onde atuam, com vista a encontrar pistas sobre como hoje as escolas estão lidando com o desafio da implementação das diretrizes e como a UNEB tem contribuído através do MPEJA para fomentar a educação étnico-racial nas escolas de EJA.

RESULTADOS CONSTRUTIVOS

O MPEJA tem como um dos principais objetivos qualificar profissionais que atuam como docentes na EJA. Isso se confirma na sua exigência que os mestrandos desenvolvam suas pesquisas objetivando propor uma ação que seja aplicada à EJA e que possa gerar impactos sociais que apontem para transformações significativas no cenário educacional. Desde sua criação, o programa já

selecionou e titulou quatro turmas de 30 alunos cada, possuindo uma quinta turma em andamento e a sexta turma em seu semestre inicial. Esse quadro aponta para um total de 180 produtos que implementados nas escolas poderão provocar grandes mudanças no ambiente escolar e consequentemente na aprendizagem dos jovens e adultos educandos.

Desse universo mais geral, interessa a este estudo a análise dos trabalhos dos estudantes egressos do programa, compondo uma amostragem daqueles que já desenvolveram produtos e já defenderam suas pesquisas, sendo possível, a partir daí, a avaliação do nível de importância que a educação das relações étnico-raciais tem para esses docentes egressos do MPEJA e o consequente impacto dessa atitude na implementação da Lei nº 10.639/03.

Destaca-se que a totalidade das dissertações defendidas pelos egressos do MPEJA foram objeto deste estudo, visando obter dados exatos do quantitativo de pesquisas que foram desenvolvidas com foco na educação das relações étnico-raciais. Para tal, foram utilizados os arquivos disponíveis no *site* do mestrado, onde são permitidos os acessos aos TCCs na versão final, já defendidos. Dessa forma, foram localizadas no *site* institucional, pesquisas desenvolvidas pelas quatro primeiras turmas do mestrado referentes aos anos de 2013, 2014, 2015 e 2016. Foram encontrados 25 TCCs da turma de 2013, 15 da turma de 2014, 17 da turma de 2015 e apenas um da turma de 2016.

Analisando os números por área de concentração, da Área I – Educação, Trabalho e Meio Ambiente, foram encontrados 19 TCCs; da Área II, Formação de Professores, 28 TCCs; enquanto a Área III, Gestão Educacional e Tecnologias da Comunicação, foram localizados apenas nove trabalhos. No total, foram analisados 55 trabalhos abrangendo as quatro primeiras turmas e as três áreas de concentração. No que se refere aos percentuais de trabalhos desenvolvidos com a temática da educação das relações étnico-raciais, foram encontrados apenas dois trabalhos dos 55 analisados. Isso corresponde a 3,6% do total de pesquisas desenvolvidas no programa desde sua existência. Um deles com o título *As Questões Étnico Raciais na Educação de Jovens e Adultos em Prisões: Um Estudo de Intervenção Pedagógica Formativa dos Professores da Penitenciária de Serrinha-Ba*, da turma de 2015, vinculado à Área I, enquanto o outro trabalho denominado *A História e Cultura Afro-Brasileira no Currículo*

da EJA: sentidos e significados atribuídos por docentes de uma Escola da Rede Estadual de Salvador-Bahia, vinculado à Área de concentração II e também da turma de 2015.

Tal investigação revelou dados importantes sobre a relação do MPEJA com a temática da educação das relações étnico-raciais nas turmas analisadas. A Turma de 2013 tem 25 TCCs disponíveis no *site* do MPEJA, enquanto a turma de 2014 15 trabalhos disponíveis, somando 40 TCCs. Esse percentual de 69% do total de dissertações analisadas permite concluir que das duas primeiras turmas analisadas não foi desenvolvida nenhuma pesquisa relacionada à educação das relações étnico-raciais. A temática só aparece como foco de pesquisa, na turma de 2015, com dois trabalhos apresentados, de um total de 17 analisados, representando 12% das dissertações da turma.

Observou-se, ainda, por área de concentração, que a Área II tem o maior percentual de TCCs analisados representando mais da metade dos trabalhos, um total de 51%. Em seguida, a Área I com 34,6% e a Área III com 16,4%. No que diz respeito à presença da temática das relações étnico-raciais no conjunto das pesquisas realizadas, a Área I, com apenas uma pesquisa realizada, obteve 5,3%, a Área II obteve 3,6% e a Área III não apresentou nenhuma pesquisa realizada com a temática das relações étnico-raciais.

Os dados nos fornecem elementos para aferir considerações a respeito do papel que o MPEJA tem desempenhado na implementação da educação das relações étnico-raciais na educação básica, para a modalidade da EJA. Para tanto, torna-se pertinente associar os dados da pesquisa com os TCCs dos egressos a algumas características do próprio programa MPEJA. A respeito da proposta do programa, identificou-se que as áreas de concentração não estão aderentes à temática, possuindo poucos pesquisadores que atuam nesse campo específico de estudo. Outro ponto diz respeito ao currículo aprovado e em vigor. Observou-se que a inexistência dessa discussão entre os componentes curriculares obrigatórios. Existe apenas um componente optativo de 45 horas destinado à discussão da temática das relações étnico-raciais.

A UNEB tem em seu histórico institucional o mérito de ter sido a primeira universidade da Bahia e a segunda do Brasil a adotar o sistema de cotas raciais para o ingresso em seus cursos de graduação e pós-graduação. Somado a isso, é

uma das poucas universidades a ter à frente da Reitoria gestoras, que se elegeram afirmando a identidade negra, com histórico de engajamento na militância, a exemplo da professora Ivete Alves do Sacramento, uma das fundadoras do movimento negro baiano, primeira reitora negra do Brasil, e, ainda, mais recentemente (2014-2017), professora Carla Liane Nascimento dos Santos, vice-reitora, que atuou como coordenadora social nas primeiras gestões da Associação Nacional dos Advogados Afrodescendentes (Anaad).

Esses fatos dão conta de que o debate sobre as relações raciais é constitutivo da identidade institucional da UNEB o que permite supor que a ausência de políticas que garantam o lugar dos negros seja por mero acaso. Seja no que diz respeito à inclusão nos espaços decisórios de poder ou seja pela inclusão epistemológica, como é o caso analisado neste trabalho.

O MPEJA também adota a política de cotas raciais para o ingresso no programa, reservando cinco vagas para cada seleção de 30 vagas. Esse número representa 17% das vagas oferecidas. Entretanto, a estrutura do programa não apresenta nenhum dado que expresse o fomento à presença epistemológica das relações raciais na EJA, dado que pode ser comprovado pelo percentual de apenas 3,6% de estudos desenvolvidos pelo mestrado, estando por tanto muito abaixo do percentual garantido na reserva de vagas para o ingresso.

Entendemos que as relações raciais no Brasil demarcadamente marcadas pelo racismo, obstaculiza a mobilidade social e educacional dos negros, que representam 55,4% do total da população brasileira, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), em 2017. Tal realidade já fundamentada anteriormente, condiciona a garantia da igualdade racial a partir de políticas públicas educacionais expressamente pensadas com esse fim, como afirma Arroyo (2012, p. 154)

Se a raça e a identidade racial se constituíram em um instrumento de classificação, de dominação dos Outros subalternizados, porque as teorias pedagógicas, inclusive críticas, libertadoras, não tem dado a centralidade histórica e pedagógica que elas tiveram e têm em nossa formação?.

Devemos, portanto, considerar que os dados revelados pela análise das pesquisas produzidas pelos egressos do MPEJA revelam uma quase ausência de

investigação na área da educação das relações étnico-raciais, o que não deve ser atribuído de forma simplista a possíveis desinteresses dos professores egressos, mas se deve, em grande parte, a ausência de políticas institucionais que assegurem uma maior centralidade do tema no referido programa,

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com dados do IBGE (2019) no Brasil, em 2018, existe 11,3 milhões de indivíduos com 15 anos ou mais de idade consideradas analfabetas, apontando para uma taxa de analfabetismo de 6,8%. Um número que indica o quanto ainda é preciso avançar nas políticas de inclusão educacional e do quanto é preciso atentar para a importância da EJA no país. Nessa mesma pesquisa, identifica-se que das pessoas de 15 anos ou mais, 9,1% daquelas autodeclaradas pretos ou pardos são analfabetos. Um quantitativo que aumenta significativamente se forem considerados os indivíduos com 60 anos ou mais, em que o percentual de negros – pretos e pardos – analfabetos eleva-se para 27,5%. Tal fenômeno não pode ser interpretado desassociado do passado colonial vivenciado no Brasil com uma herança histórica de exclusão dos negros da educação formal.

O estado da Bahia é composto por 81,1% de pessoas negras, segundo dados do IBGE (2019), constituindo-se a segunda população de pretos e pardos do país, em números absolutos. Nesse universo, o número de analfabetos chega a 12,7% dentre aqueles com 15 anos ou mais.

Diante desse cenário, nacional e estadual, identifica-se que a EJA tem predominância da população negra. Dessa forma, para a garantia da justiça social, o exercício da cidadania incluyente e ativa, defende-se que uma educação para o reconhecimento dos direitos e para diversidade requer a efetividade da educação para as relações raciais nas suas dimensões humanas, pedagógica, didática, políticas e epistemológicas. O que envolve o compromisso das instituições educacionais democráticas, dos agentes públicos, gestores, docentes, discentes e todos os sujeitos envolvidos direta ou indiretamente com a produção e reprodução do cotidiano escolar.

A universidade pública e socialmente referenciada, sobretudo a UNEB com a sua identidade institucional inclusiva, além de sua vocação de formação de professores

e gestores que atuam e/ou atuarão na educação básica de todo o estado da Bahia, tem um papel fundamental na diminuição das assimetrias socioeducacionais e na promoção da justiça com equidade. Dessa forma, a dimensão da produção e difusão de conhecimento e ainda, a formação de profissionais altamente qualificados para atuação no mundo do trabalho não deve estar dissociada da sua função social. Por isso, o MPEJA como o primeiro e único mestrado profissional em educação de jovens e adultos do Brasil, ao não dar maior centralidade às pesquisas sobre identidade étnica e cultural e relações raciais, incorre no risco de negligenciar um elemento transversal de cidadania inclusiva necessário a todo o processo pedagógico, sem o qual a educação dificilmente terá êxito.

Atender às orientações do conjunto de normas já seria justificativa suficiente para uma maior atenção do programa no que diz respeito a incentivar pesquisas que atendessem a essa demanda. Para além da formação com esse compromisso, vale destacar a necessidade de implementação de uma política efetiva de estímulo à produção e difusão do conhecimento sobre educação e relações raciais na EJA, que perpassa a seleção, a pesquisa em si, os produtos gerados além de sua aplicabilidade, após conclusão do trabalho.

Como contribuição desta pesquisa, de forma a atender a tais premissas apresentadas, propõe-se que a temática passe a compor a denominação da Área I do programa, passando a ser Educação, Trabalho e Relações Raciais e que a disciplina Fundamentos Antropológicos e Relações Raciais na Educação, que hoje é oferecida como disciplina optativa, passe a ser denominada “Relações Raciais e Educação” e ainda, passe a compor a grade de disciplinas obrigatória para as três áreas de concentração.

Com isso, o programa, assim como a UNEB, sairá na frente na efetivação das políticas de ações afirmativas, contribuindo para reparação de injustiças históricas, potencializando seus impactos socioeducacionais, além de estimular a formação humana para a convivência com as diferenças e diversidades, contribuindo ainda com a produção científica contextualizada, e implicada com a elevação da qualidade da educação do estado e do país.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. *O método nas ciências naturais e sociais: pesquisas quantitativas e qualitativas*. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 1999.

ARROYO, M. G. *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 18 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer nº 003/2004*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 01/2004, de 17 de junho de 2004*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: SECAD: SEPPIR, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004.

DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (org.). *História da Educação do Negro e outras histórias*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 49-65.

IBGE. *Censo 2010*. Brasília, DF: IBGE, 2011. Disponível em: www.censo.ibge.gov.br. Acesso em: 19 nov. 2011.

IBGE. *Pesquisa Nacional por Amostra a Domicílio 2018*. Brasília, DF: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/3086/pnacm_2018_dez.pdf. Acesso em: 18 nov. 2018.

MINAYO, M. C. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORAES, R. F. O ensino de cultura e história afro-brasileira e indígena na educação básica: o desafio de professores, alunos e ações governamentais. *História e Perspectivas*, Uberlândia, n. 53, p. 239-263, 2015.

QUILOMBO: vida, problemas e aspirações do negro. Rio de Janeiro: [s. n.], n. 1, 1948.

A INCLUSÃO DE JOGOS DIGITAIS EDUCATIVOS NA SALA DE RECURSO MULTIFUNCIONAL

ANA PATRÍCIA FALCÃO
PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA
DANIEL AMARAL BARROS SOUZA

INTRODUÇÃO

A história nos mostra que a escola já foi um espaço muito maior de segregação, indiferente com as diferenças, mantida assim por muito tempo, sendo privilégio de poucos. Esse espaço, embora tenha modificado os seus conceitos, ainda guarda vestígios de exclusão desde a sua estrutura sem acessibilidade até as contraposições ao Atendimento Educacional Especializado (AEE) realizado pelos profissionais da educação, como professores e gestores.

Embora a escola guarde ainda consigo características que negam acessibilidade, é nela que se tem oportunidades de vivências diversas. Por isso e também por acreditar nessa instituição educacional, sabendo que é nesse contexto que a aprendizagem pode tornar-se atraente e, conseqüentemente, significativa, que pessoas com deficiência intelectual matriculadas na modalidade da Educação de

Jovens e Adultos (EJA) podem ter os seus direitos e suas habilidades alcançadas. A acessibilidade em jogos digitais, nesse espaço e, conseqüentemente nessa modalidade, pode ser interpretada como sendo a capacidade de interação plena e como instrumento de inclusão, respeitando as limitações intelectuais apresentadas pelos indivíduos do contexto.

A pesquisa apresentada refere-se à inclusão de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto (CEA), em Salvador. Tais jogos, vistos aqui como alternativas de inclusão, proporcionam a esse público não somente aprendizagem cognitiva, mas seriam também recursos que podem promover interatividade – relação com objetos sociotécnicos – e interação social – com colegas, professores e comunidade em geral – posto que as interfaces desses objetos funcionam como mediação e significação da relação do sujeito consigo, com o outro e com o mundo.

Esta proposta é resultado de observações simples no contexto em questão, no qual se constatou uma série de possibilidades a ser alcançadas por esses alunos da EJA com Deficiência Intelectual (DI), tanto no processo de participação e pertencimento das relações quanto nos contextos formais de ensino e aprendizagem. Justifica-se, também, como resultado de construtos teóricos que representam significativas contribuições para o entendimento das transformações que têm passado a cultura/sociedade e os impactos nas relações sociais.

As observações e vivências, junto aos alunos com deficiência intelectual da EJA na instituição em estudo, procuraram responder ao seguinte questionamento: como os jogos digitais educativos podem ser utilizados como instrumentos de inclusão contribuindo no processo de interação e no desenvolvimento de habilidades cognitivas dos alunos jovens e adultos com deficiência intelectual atendidos no CEA? Dentro desse espaço há uma SRM – são espaços da escola onde se realiza o atendimento educacional especializado para alunos com necessidades educacionais especiais, por meio do desenvolvimento de estratégias de aprendizagem, centradas em um novo fazer pedagógico que favoreça a construção de conhecimentos pelos alunos, subsidiando-os para que desenvolvam o currículo e participem da vida escolar – que poderá possibilitar a esses alunos interação com os jogos digitais – através de *tablets* – no horário oposto, viabilizando turmas e horários, a depender do planejamento dos profissionais da instituição.

O objetivo geral que norteia este trabalho busca propor o uso de jogos digitais educativos no CEA Magalhães Netto em Salvador como potencial à inclusão de alunos com deficiência intelectual da EJA. Para que esse seja alcançado, outros objetivos mais específicos foram traçados e sugerem identificar jogos digitais educativos que podem promover a inclusão de sujeitos com deficiência intelectual no contexto da EJA e verificar efetividade da ferramenta proposta como recurso de entretenimento e aprendizagem cognitiva.

Importa ressaltar a importância da escola como um espaço de acessibilidade a todos, garantindo o reconhecimento de direitos e evitando a exclusão e/ou a segregação. Uma escola de qualidade para todos, é essa a política inclusiva; sem restrições, de etnia, religião, opção sexual, limitações, deficiências, classe social ou outros motivos sejam eles quais forem, o aprendizado é oportunizado a todos. A essa discussão, permanecem algumas considerações como o currículo e as suas adaptações, a questão da avaliação, do AEE nas salas multifuncionais, a formação inicial e continuada dos professores, dos professores da EJA e ainda a prática pedagógica diante de todo esse processo de mudança.

Ao referir a EJA, é importante destacar que essa modalidade é um campo de complexidade tamanha que acolhe indivíduos que ao longo das suas vidas passam pelo processo de exclusão e que, por isso, carregam consigo diferenças que precisam ser respeitadas; destacando aqui os indivíduos com deficiência intelectual. Por isso a importância de incluir os jogos digitais educativos na SRM do Centro Estadual de Educação em estudo para atendimento a esses alunos. Essa prática busca favorecer a aprendizagem e a troca de conhecimentos destes indivíduos, proporcionando-lhes uma educação que lhes ofereça condições para construção de suas identidades e pertencimento aos espaços que estão inseridos.

Nesse sentido, o que ganha realmente importância nesta escrita é a dinâmica da acessibilidade ao sujeito jovem e ao adulto com deficiência intelectual que dentro desse espaço de aprendizagem transforma-o, ou seja, transforma-se, numa perspectiva de doar-se e estar aberto ao novo.

Está organizado em: descrição e fundamentação dos jogos digitais como ferramentas de inclusão na EJA; o procedimento metodológico utilizado; os resultados alcançados da investigação e as considerações finais.

OS JOGOS DIGITAIS COMO FERRAMENTAS DE INCLUSÃO NA EJA, A FORMAÇÃO CONTINUADA E A SRM

Hoje em dia, torna-se muito difícil a rotina diária sem a utilização de computadores e dos sistemas informatizados. Podemos dar um exemplo com os jogos de *video games*, celulares, *tablets* e outros dispositivos que estão acessíveis à maioria das pessoas, inclusive às crianças e aos idosos. Se antes, o uso de celulares, por exemplo, poderia representar um problema no contexto de sala de aula, hoje em dia, com um planejamento de ações, é possível torná-lo instrumento de aprendizagem, inclusive, se bem utilizados podem garantir a permanência dos alunos na escola.

Huizinga (2007) descreve o jogo como sendo uma atividade essencial, tão igual quanto o raciocínio. Denomina-o como atividade cultural com função social. Sem seriedade, o jogo, para esse autor, é uma ação lúdica, prazerosa. Segundo ele, por meio dos jogos eletrônicos, o ser humano desenvolve vários aspectos: motores, psicológicos e sociais. Considerados aqui como possibilidades de aprendizado e no desenvolvimento de habilidades, promovem também o entretenimento, a socialização e a educação. Moita (2007) afirma que os jogos eletrônicos ajudam os jovens a se integrarem no novo mundo das mudanças tecnológicas, ao mesmo tempo em que lhes proporcionam novos saberes.

Esse mundo de tecnologias associado à ludicidade é defendido pelo clássico Huizinga e por tantos outros autores que deixam explícita a ideia do jogo como uma ação que desperta o prazer e conseqüentemente a aprendizagem. Aspectos motores, sociais, afetivos, psicológicos e cognitivos são desenvolvidos na interação com as novas tecnologias que permeiam o mundo e estão a cada dia tornando-se acessíveis à maioria das pessoas.

Por ser a escola um espaço privilegiado de troca de saberes, no qual todos devem apreender conhecimentos a fim de desenvolverem as suas potencialidades, é cabível que também seja dela a responsabilidade de mensurar e apontar dificuldades específicas resultantes de qualquer transtorno de comportamento, deficiências ou altas habilidades.

Ou seja, uma escola como instituição capaz de efetivar ações legalmente conferidas a ela, pois,

[...] os nossos estabelecimentos escolares têm, por força da lei, de adotar práticas de ensino adequadas às diferenças dos alunos em geral, oferecendo alternativas que contemplem as suas especificidades. Enfim, precisamos construir uma nova ética escolar, que advém de uma consciência ao mesmo tempo individual, social e planetária. (MANTOAN, 2004, p. 39-42)

A vivência escolar nos permite acreditar que seja possível a troca constante de conhecimentos. Faz-nos crer que tudo é construído dentro da condição de cada um. Não há impossibilidades de aprendizado. O que há é a certeza de que o outro é fundamental no processo, haja vista toda a bagagem cultural trazida dos seus contextos.

Em se tratando da EJA, os sujeitos inseridos nessa modalidade e que possuem algum tipo de deficiência e/ou limitação, e que ainda dependem da intervenção profissional para que cheguem a determinado nível de desenvolvimento, caminham nesse âmbito com muitas dificuldades, pela carência de novas metodologias de ensino. Como bem define Arroyo (2005, p. 19) a EJA “[...] é um campo de direitos e de responsabilidade pública, com especificidades que precisam ser consideradas ao se propor práticas e ações pedagógicas”. Reconhecer cada sujeito que compõe esse público, suas histórias de vida, suas dificuldades e motivos que os levaram a procurar a EJA, é essencial e necessita de um investimento contínuo.

Os alunos com deficiência intelectual inseridos nas salas de aula de ensino regular da EJA no Centro de Educação em estudo são destaque nessa escrita quando se considera que a inclusão dos jogos digitais educativos para AEE na SRM como ferramenta de aprendizagem podem trazer benefícios a esse grupo. Sobre isso, Alves e Rios (2012) comenta,

A utilização de recursos tecnológicos no contexto de ensino se constitui um elemento importante na relação de ensino e aprendizagem, uma vez que desperta e motiva o aluno a buscar e construir o conhecimento através/mediado pelas tecnologias digitais.

Esse instrumento é sugerido aqui como desafio a ser ultrapassado na quebra de paradigmas de exclusão, sendo necessário, portanto, que as limitações sejam respeitadas para que esses indivíduos alcancem a interação comum a todos e a

escola torne-se espaço de troca de experiências e saberes, e não apenas local que acolhe e cuida desses jovens.

Os jogos educativos do tipo jogos de memória, de raciocínio lógico/matemático, de formação de palavras e frases, de espaços e temporalidade são direcionados ao desenvolvimento de habilidades cognitivas. Todos eles, sem restrições, podem atender a qualquer público, seja de pessoas com ou sem limitações, utilizando-os de maneira lúdica e com prazer.

São jogos de aprendizagem em Geografia, História, Ciências, Português, Matemática, Inglês e ainda os que possuem conteúdos que tratam de temas transversais como identidade e diferenças. Moita (2007, p. 18) comenta que esses jogos estabelecem uma relação dialógica em que “[...] os jogadores não apenas assimilam o que veem e ouvem, mas constroem e recriam sentidos, acrescentando suas questões subjetivas construídas ao longo da sua história”. Permitindo afirmar que os jogos digitais dentro do processo de ensino e aprendizagem geram uma situação comunicacional, por isso, os jogadores constroem e recriam sentidos, que, ao relacionarem-se com os objetivos construídos das demais disciplinas do currículo, condizem com os seus pressupostos e finalidades do atendimento educacional especializado.

Haja vista o tempo destinado em sala de aula ser, muitas vezes, insuficiente, utilizar jogos educativos, no AEE, aos alunos com DI dentro da SRM no contexto da EJA, é sem sombra de dúvidas, uma maneira condizente de incluir esses alunos jovens e adultos nas discussões dos conteúdos da sala de aula regular, utilizando a ludicidade e a tecnologia como principais atrativos. A escolha desses jogos deve partir da preocupação com o eixo no qual cada aluno está matriculado, sua limitação e os objetivos a serem alcançados na aprendizagem, considerando este último como essencial para não correr o risco de que a atividade – o jogo – seja baseada apenas na adaptação e no ajustamento.

Portanto, planejar acerca do conteúdo, escolher cuidadosamente o jogo indicado e contar com a mediação do professor na SRM são estratégias fundamentais para que as habilidades cognitivas sejam desenvolvidas com os alunos jovens e adultos com DI que possuem dificuldades como falta de concentração, problemas na comunicação – verbal e escrita – e entraves na interação.

Acordada ao currículo vigente, ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a educação básica – que determinam e garantem a matrícula de todos os alunos, responsabilizando a escola ao AEE, assegurando-lhe condições necessárias a uma educação de qualidade, essa proposta pretende proporcionar acessibilidade aos alunos com deficiência intelectual ao uso das tecnologias digitais – jogos educativos –, à sua inclusão no contexto escolar regular da EJA e, sobretudo, aos processos de interação social e construção efetiva do conhecimento.

Apresentamos aqui os motivos que nos fizeram seguir esse caminho e, dessa forma, de acordo com alguns autores, podemos também nos implicar nesse fazer; ou seja, no contexto de relações de poder, eu também possa ser sujeito instituinte (FOUCAULT, 1985; CASTORIADIS, 1982), contribuindo para que outros sujeitos também o sejam – nesse caso, os sujeitos com DI.

A formação das autoras em Pedagogia, juntamente com a docência de uma delas em Educação Física, a especialização em Educação Inclusiva e toda a experiência com alunos com e sem deficiências em todos os níveis de ensino, fez-nos perceber que é no contexto da EJA que encontraríamos motivos para desenvolver a pesquisa na busca de uma nova metodologia que busque “[...] rever o conhecimento escolar, os sistemas de avaliação, promovendo uma releitura dos modos de ensinar e de aprender”. (MACHADO, 2009, p. 11)

Diante disso e da nossa vida implicada nesse contexto, entendemos que essa busca se transformou numa necessidade, haja vista todo o contexto pesquisado que, *a priori*, possui alguns profissionais que, sensibilizados com a rotina de alunos jovens e adultos com deficiências diversas, resolveram montar oficinas para atender a esse público e fazer parcerias com outras instituições.

Frente a essa realidade e considerando a convivência semanal com esses profissionais e com os grupos formados de alunos com DI atendidos por eles durante as oficinas realizadas é que se conclui ser a introdução dos jogos educativos digitais na SRM mais um instrumento na construção da aprendizagem cognitiva para esse público, contribuindo na formação desses sujeitos críticos e aptos ao enfrentamento e conquistas de direitos e oportunidades, posto que, a partir desse movimento, passa a ser considerada a pluralidade cultural, na qual todos os alunos beneficiam-se.

Numa escola em que existe uma discussão contínua e a uma reflexão sobre a prática, é notório que haja também subsídios sólidos para o apontamento de soluções. O processo educacional passa por mudanças. A essas mudanças vê-se a revisão das ações num exercício de reflexão, ação, reflexão. Dentro desse contexto de transformação e descoberta do novo, evidencia-se a necessidade de um espaço que reelabore o fazer pedagógico e possa atender a todas as limitações dos alunos. A esse espaço para atendimento educacional especializado, denominamos de SRM, no qual o olhar diferenciado pode fazer a diferença.

O AEE que acontece na SRM tem como objetivo maior garantir a permanência do aluno com deficiência na escola com acessibilidade ao local – adaptações arquitetônicas – e acesso ao currículo que conseqüentemente trará acessibilidade a materiais adaptados, inclusive de tecnologia assistiva. Dessa maneira, o AEE poderá fazer a diferença proporcionando maiores condições para que esse aluno desenvolva as suas habilidades.

A Resolução nº 4/2010 cita:

O AEE é realizado prioritariamente na sala de recursos multifuncional da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado também em centro de atendimento educacional especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalentes dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios. (BRASIL, 2010, p. 2)

As SRMs são desenvolvidas para atender à demanda de alunos com NEE oportunizando-os à construção do conhecimento. Para isso, esse espaço necessita estar adequado a essas necessidades com materiais e equipamentos pedagógicos e principalmente com professores com formação para tal. Segundo Alves e demais autores (2006, p. 14), “A SRM pode atender, conforme cronogramas e horários, alunos com deficiência, altas habilidades/superdotação, dislexia, hiperatividade, déficit de atenção ou outras NEE”. Nesse caso, conforme o autor, para atender a cada especificidade deve haver profissionais com formação: “[...] para atender alunos cegos, por exemplo, deve dispor de professores com formação e recursos

necessários para o seu atendimento educacional especializado” . (ALVES et al, 2006, p. 14) Continua comentando. Ou seja, essa sala encontrada em muitos espaços e muitas vezes pouco utilizada e/ou utilizada erroneamente, deve ser “multi”, nos equipamentos que dispõem, na sua utilização e, principalmente, na equipe que utilizará desses recursos conforme a demanda atendida.

Lembrando que a SRM não é o único espaço que possui a responsabilidade de realizar AEE aos alunos com deficiências e as suas especificidades. Na sala de aula regular, local de fundamental importância para promover a inclusão, constitui-se por assim ser, espaço também de AEE. Considerando, portanto, como um trabalho coletivo, no qual professor do ensino regular, professor de AEE, coordenador pedagógico e a família terão que manter diálogo constante para elaboração de ações a fim de atender a demanda e promover da melhor forma possível, o desenvolvimento de habilidades a esses sujeitos.

Escolarizar pessoas com deficiências foi e ainda é um processo em construção. O contexto social sempre foi a base para que essa construção ocorra. Mesmo com os avanços predominantes do mundo moderno, em relação a inclusão da pessoa com deficiência no mundo escolar, há ainda a predominância de conceitos que definem a deficiência como condição própria, inerente ao próprio organismo, que existe por si só.

Assim como foi dito anteriormente sobre o processo de construção da escolarização da pessoa com deficiência, o seu conceito também se modificou ao longo do tempo. O olhar de áreas como a psicologia, neurologia, sociologia entre outras, foi relevante para conceituá-la com mais assertiva, embora esse processo ainda continue por determinações sociais e culturais de cada meio. Após algumas conferências importantes, em 2004, com a Conferência Internacional sobre DI, o conceito de deficiência mental passa a deficiência intelectual, declarando que a DI é caracterizada por significativas limitações tanto no funcionamento intelectual, quanto no comportamento adaptativo.

Sendo assim definida, a DI não é algo intrínseco que mede o grau de inteligência de qualquer indivíduo; pode ser sim uma limitação que pode adaptar-se ao meio, a depender do grau, das variantes e singularidades de cada um e, a partir desses elementos, compreender/entender a pessoa com DI e apresentá-la as condições dos processos de aprendizagem. Cabe aqui mencionar a compreensão de Vygotski

(1997) sobre o que é deficiência primária e deficiência secundária, em que diz que a primeira é biológica e interfere no desenvolvimento e a segunda, segundo ele, está ligada ao contexto social em que a pessoa com DI vive, acreditando assim que o aspecto biológico por si só não é prioridade na aprendizagem. “A própria ação do defeito resulta sempre secundária, não direta, refletida”. (VYGOTSKI, 1997, p. 18)

É fundamental conhecer o indivíduo, relacionar-se com ele, reconhecer as estruturas psicológicas/sociais que o caracterizam e que caracterizam outros sujeitos para entender que o processo se dá de forma intermitente entre o biológico, o psicológico e o social. Outra autora, (OLIVEIRA, 2007, p. 28) ressalta: “[...] o que nos forma como homens, ou seja, a nossa dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais complexo, passando de um estágio natural para o cultural”.

Esse conceito proposto pela autora nos concebe o privilégio de sermos homens racionais e capazes de evoluir para um lugar superior aos demais animais e, por isso, em se tratando de um indivíduo com limitação intelectual, ao compreendermos o seu processo sócio-histórico e cultural, é fato a constatação do quanto a escolarização pode contribuir no desenvolvimento dos seus processos psicológicos.

A prática pedagógica não reduzida apenas aos aspectos biológicos discutidos aqui e que contribui apenas para uma educação excludente, pode ser o fio condutor no desenvolvimento da aprendizagem significativa desses sujeitos. Essa mesma autora evidencia a importância dessa prática e cita que, “[...] são as forças constitutivas dessa prática que irão possibilitar a emancipação dos alunos e o desenvolvimento das funções superiores de pensamento e linguagem”. (OLIVEIRA, 2012, p. 17) Atribuindo ao professor o papel de mediador, orientador da aprendizagem, fazendo relação entre o que o aluno com deficiência intelectual já possui de conhecimentos, fazendo-os apropriarem-se dessa nova construção. Nesse caso, é extremamente necessário que o professor conheça de fato o seu aluno, as suas dificuldades e competências, uma vez que “a zona de desenvolvimento proximal capacita-nos a propor uma nova fórmula, a de que ‘o bom aprendizado’ é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento” (VYGOTSKI, 1994, p. 210), bem dizendo ser este o papel essencial do mediador na aprendizagem de estudantes

com deficiência intelectual, o de suprir pré-conceitos já concebidos e que em nada acrescenta às aprendizagens significativas.

A educação inclusiva tem tido avanços nos últimos tempos. As políticas públicas têm avançado nesse sentido. Tornou-se uma obrigação legal aqui no Brasil as escolas tornarem-se ambiente favorável à diversidade de pessoas independente das suas diferenças e/ou limitações.

Desde a constituição de 1988 que o direito à educação está estabelecido em lei: a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, e assegura atendimento educacional especializado aos “portadores de deficiências” preferencialmente na rede regular de ensino. Outras providências foram tomadas para melhor qualificar esse atendimento. Em 2010, a Resolução nº 4/10 do Ministério da Educação estabelece que alunos com deficiências, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e altas habilidades devem frequentar as salas de aulas comuns da rede regular e do atendimento especializado. Outras instituições, antes responsabilizadas apenas ao atendimento específico, a cada limitação como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e a Pestalozzi passam a realizar esse atendimento no horário oposto ao da escola regular.

A política de inclusão do Ministério da Educação priorizou o discurso da não exclusão, contudo, foi praticamente imposta em tempo não hábil aos professores, gestores e comunidade escolar. Essa iniciativa, apesar de benéfica, causou incertezas dentro do contexto educacional, pela falta de preparação/formação dos profissionais envolvidos. Escolas e instituições especializadas foram tomadas por uma imensa responsabilidade de construir parcerias em sua maioria sem nenhum planejamento para isso. As dificuldades foram tamanhas, desde a falta de preparação como disse anteriormente, até a condição de receber alunos com deficiências no ensino regular oriundos dessas entidades especiais sem que nunca tivessem frequentado essa modalidade.

A EJA é entendida aqui como uma educação humana integral, capaz de considerar as individualidades de cada indivíduo, das suas experiências vividas ao longo do tempo e das suas relações social e culturalmente estabelecidas. E ainda, reconhecendo serem esses sujeitos jovens e adultos, essa modalidade define-se por ser transformadora. Alude-se ao fato de que, além de acolher um público tão

diverso e de interesses tão particulares e emergenciais, o integra no sociável, permitindo um possível resgate de valores pessoais.

Cada vez mais os sujeitos com deficiências diversas e suas famílias buscam a escola regular e esperam com isso um retorno positivo. Por isso e por entender que todos têm direitos iguais, cabe a essa instituição se adequar e promover a acessibilidade. O professor possui um papel de extrema importância porque cabe a ele realizar ações de inclusão no momento da aula. Ações que, embora sejam simples, necessitam de esclarecimentos, como exemplo, podemos citar a presença de um aluno surdo e/ou com deficiência intelectual na sala em que o professor irá necessitar de alguns recursos pedagógicos para atender o tempo do aluno com deficiência intelectual ou de atitudes simples como manter o aluno surdo sentado na frente, falar sempre de frente, usar recursos visuais na ausência de intérpretes.

Como já falado anteriormente, a formação contínua do professor promovida através de cursos formais, a busca constante por novos conhecimentos é a saída para que a inclusão realmente ocorra. A prática pedagógica frente às dificuldades coloca o professor no lugar de pesquisador, lhes dando a oportunidade de autoformação.

Um mediador e orientador de ensino, uma referência. Várias designações são atribuídas ao profissional da educação. Contudo, nenhuma dessas ganha verdadeiro sentido quanto ao de um educador que exaustivamente dedica-se com amor e perseverança ao ato de construir junto com o seu público, bases sólidas de conhecimentos.

Ao conferir qualidades ao professor, nos atenhmos a falar da diversidade presente nas salas de aula e tentamos, a nossa maneira, refletir sobre como numa sociedade tão heterogênea e diversa, esse profissional consegue articular-se promovendo qualidade no que faz. É sobre essa reflexão que atribuímos sentido ao atendimento realizado por profissionais que atuam com as particularidades/limitações dos alunos, utilizando para isso recursos materiais e conhecimentos – linguagens – como apoio dentro das salas regulares. Não se trata de adequar alunos com algum déficit cognitivo ao mesmo nível de aprendizagem dos seus colegas que aparentemente não apresentam nenhuma dificuldade, é sim de sua inteira responsabilidade, tentar entender cada um desses alunos através de estudos e pesquisas para poder ao longo da caminhada, organizar as condições adequadas a esse atendimento.

Não há um molde pronto para ser aplicado indistintamente aos problemas, às deficiências dos alunos e assim sendo, o AEE desafia a capacidade do professor especializado encontrar saídas, descobrir o que pode acrescentar ao seu plano inicial de ação para mantê-lo atualizado e aberto a novos possíveis. (MANTOAN, 2010, p. 14)

Como disse a autora, não há fórmula pronta. O que há é muita responsabilidade e formação contínua desse educador.

Entendendo que os sujeitos da EJA são sujeitos com especificidades diversas, o profissional que atua em EJA também deve atentar-se às peculiaridades, percursos históricos e diferenças existentes. Como comenta Freire (2006, p. 51), “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções [...]”. Portanto, numa trajetória de formação em EJA, aspectos como afeto, autoestima e sensibilidade devem ser valorizados, pois a diversidade presente nos sujeitos jovens, adultos e idosos é gritante e necessita de um olhar mais específico, haja vista o processo de exclusão que essa modalidade enfrentou e ainda enfrenta.

Reforçando o que disse Soares (2006, p. 58) de que “[...] a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”. Concluindo ser a precariedade da oferta um fator de risco. Considerando a formação do educador em EJA como fundamental nessa questão, destaca-se a fala de Freire (2001, p. 109) em relação à prática educativa, em que diz que “implica sempre a existência de sujeitos, aquele ou aquela que ensina e aprende e aquele e aquela que, em situação de aprendiz, ensina também, a existência do objeto a ser ensinado e aprendido [...]”.

A partir dessa fala, acredita-se que as práticas de oficinas vivenciadas entre os profissionais no CEA – contexto desta pesquisa –, as trocas de experiências e as vivências concebidas entre estes e os sujeitos com deficiências atendidos e entre sujeitos X sujeitos são exemplos de formação continuada, permitindo que haja muitas reflexões, trocas e construção de conhecimento. Vê-se como necessário o aproveitamento dessas experiências em outros contextos de ensino no mesmo local e fora dele, inclusive as parcerias já instaladas precisam ser revistas

no sentido da “troca”, ou seja, viabilizar condições de experimentar que os profissionais parceiros venham ao espaço referido.

Sobre esse espaço é possível reafirmar o que diz Freire (2007, p. 20): “[...] toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”. Além de meras reflexões, provocando novas buscas, novos conhecimentos. Ou como ele mesmo cita que “a educação é um processo contínuo de compreensão do mundo e de suas relações com ele numa realidade em transformação, podendo tornar-se uma prática de liberdade”. (FREIRE, 2008, p. 8) Nesse caso, conforme o autor, a dialogicidade entre os sujeitos ela é fundamental para que o aprendizado ocorra. A educação se dá no contexto dessas relações, na prática pedagógica estabelecida através da troca.

É possível refletir também a partir dessas falas, sobre o desconhecimento da maioria dos professores sobre a política de educação especial, sendo esta como sendo elementar durante as suas trajetórias, esse profissional a desconhecendo, perde a oportunidade de compreensão que pode, *grasso modo*, deteriorar a sua prática pensando na concepção de que o conhecimento lhes daria oportunidades de, ao apropriarem-se, tornarem-se detentor das suas ações possíveis de inclusão. Contudo, a realidade nesse espaço de pesquisa aponta profissionais não capacitados na área de inclusão escolar. Digo isso na intenção de mostrar a falta de engajamento de políticas públicas para formação continuada; entendendo como uma das justificativas que certamente pode não promover a acessibilidade do entendimento desses novos conceitos e diretrizes.

Portanto, reconstruir saberes e trocas constantes amplia a possibilidade de formação, somente sendo possível se dentro desse conjunto de situações vistas aqui neste espaço houver iniciativas positivas, ou seja, se juntamente com a força de vontade de alguns profissionais envolvidos, houver também instrumentalização para melhoria das suas práticas.

É importante ressaltar o que diz Mantoan (2006, p. 5), “Se a inclusão for uma das razões fortes de mudança, temos condições de romper com os modelos conservadores da escola comum brasileira e iniciarmos um processo gradual, porém firme, de re-direcionamento de suas práticas, no sentido de melhor qualidade de ensino para todos”.

Reafirmando a importância da continuidade da pesquisa feita pelo professor que, embora confuso e muitas vezes sem bases, consegue trazer de volta a estes sujeitos jovens e adultos e com limitações a vontade de aprender e de fazer parte.

PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

A abordagem utilizada nesta escrita em construção é a qualitativa que, como bem define Minayo (2001, p. 14): “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Essa abordagem foca nos porquês das coisas, questionando, buscando e construindo as soluções, as novas descobertas sem as quais seria sem sentido a pesquisa e não daria o resultado esperado. Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador além de focar no que foi falado anteriormente, devendo atentar-se ao novo. Com as condições adequadas e o interesse curioso de quem busca novos conhecimentos, deve assegurar-se da propriedade do seu objeto e partir para a busca constante para que justifique a sua ação dos seus registros. Como cita (DESLAURIERS, 1991, p. 58): “O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que seja capaz de produzir novas informações”. Corroborando com a ideia oposta a da pesquisa quantitativa em que os dados numéricos fazem parte da coleta e servem para compreensão do raciocínio lógico e de todas as informações coletadas por questionário, entrevistas e outros meios com perguntas objetivas a serem aplicadas com muito rigor.

Justifica-se a escolha dessa abordagem por entender que esta construção dar-se-á por meio da interação entre pesquisador e sujeitos pesquisados, tão necessária para que naturalmente ocorra o processo de aprendizagem e, conseqüentemente, de inclusão dos alunos com DI através da inserção dos jogos digitais educativos na SRM no contexto.

O procedimento estratégico utilizado foi a pesquisa-ação que segundo Michel Thiollent (1986, p. 15),

É uma pesquisa de base empírica voltada para a descrição de situações concretas e para a intervenção ou a ação orientada nos problemas detectados nas coletividades consideradas. Há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas na situação investigada; Desta

interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados e das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta; Há, durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação; A pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados.

Afirmando ser esta uma construção investigativa na qual a situação concreta busca intervenções no processo natural da troca de experiências. Para Antônio Carlos Gil, a pesquisa-ação é sempre alvo de críticas por envolver pesquisadores com a ação na situação estabelecida. E mesmo sendo alvo de críticas no meio acadêmico, a pesquisa-ação é muito utilizada por ideologias reformistas e participativas. Poderíamos dizer que esta pesquisa representa não somente o que é perceptível, como também envolve as emoções entre os envolvidos, demonstrando para além do que está posto, sendo possível rever ações, realizando o exercício constante de ação-reflexão-ação, considerando a aproximação com os sujeitos e a interação pesquisador x sujeitos pesquisados.

A escolha desse modelo deu-se pela necessidade de estar mais próxima dos sujeitos com DI, sendo possível a partir das observações, vivências contínuas e com a realização da entrevista semiestruturada, perceber carências nos aspectos cognitivos e afetivos desses sujeitos que rotineiramente são excluídos do processo de ensino-aprendizagem das aulas regulares, tornando-se evidente a necessidade que esse grupo focal possui de estarem incluídos na sala de aula regular, já que os mesmos ficam uma boa parte do tempo fora dela, mesmo estando na instituição. Os dados obtidos durante esta pesquisa-ação poderão ser comparados a outros estudos e conseqüentemente ajudarão esta e outras realidades.

A pesquisa-ação proporciona uma inteira participação conjunta dos pesquisadores e dos sujeitos investigados, possibilitando maior aprofundamento na reflexão teórica e conseqüentemente nas ações das práticas. O trabalho é em conjunto, colaborativo; visa atingir objetivos em comum; estabelece-se uma relação mútua que envolve além da confiança, o afeto e a troca de experiências. Ao professor pesquisador cabe a autorreflexão constante para que como fio condutor no processo, possa mediatizar sua práxis.

Manteve-se, enquanto operacionalização dessa abordagem, uma rotina de leituras de artigos publicados em periódicos eletrônicos e de livros em que alguns autores descrevem sobre a importância dos jogos eletrônicos na educação e a utilização desses na construção do aprendizado dos alunos com DI. Considera-se importante, também, a aproximação com outros cenários/contextos de inclusão a partir do uso de jogos eletrônicos, como possibilidade de conhecimento e desvelamento de outras práticas.

Na escolha do campo de investigação, foi importante elegermos uma instituição que só funcionasse com a EJA, que tivesse uma demanda razoável de sujeitos com DI e que possuísse uma SRM com condições adequadas. A localização geográfica da instituição também foi um dos requisitos da escolha do lócus da pesquisa, considerando a proximidade para investigação.

O CEA Magalhães Netto está localizado em Salvador-BA, no Bairro dos Barris, no antigo prédio onde funcionava o extinto Núcleo Educacional Góes Calmon. Foi autorizado pela Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) nº 085/93 e oferece EJA, do ensino fundamental e médio nas modalidades Tempo Formativo I (eixos I, II e III) Tempo Formativo II (eixos IV e V) e Tempo Formativo III (eixos VI e VII), Tempo de Aprender I e II e Comissão Permanente de Avaliação (CPA), nos turnos diurno e noturno.

Com a proposta curricular de educação inclusiva e assistiva, o CEA desenvolve parceria com o Centro de Educação Especial da Bahia (Ceeba), o Centro de Atendimento Educacional Especializado (CAEE) Pestalozzi da Bahia, o Centro de Apoio Pedagógico (CAP) e a Associação de Pais, Amigos e Pessoas com Deficiência, de Funcionários do Banco do Brasil e da Comunidade (Apabb), atendendo os alunos com deficiências e/ou limitações em horário oposto aos das aulas regulares.

Como já foi dito anteriormente, a instituição, ou melhor, alguns profissionais que a representa para atender aos sujeitos com algum tipo de deficiência, realizam oficinas com poesias, músicas, contação de histórias, leituras de imagens, jogos e atividades artísticas na biblioteca. São atendidos, em média, 20 alunos entre os turnos matutino e vespertino. Na SRM, são atendidos, em média, 20 alunos também, dentre os quais 11 possuem DI.

Essa sala foi estruturada com recursos do Ministério da Educação, através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). No ano de 2017, ano que se iniciou a realização desta pesquisa, a escola adquiriu jogos e tecnologias de alto e baixo custo com recursos originados do projeto “escola acessível” e do Programa Nacional de Desenvolvimento da Educação (PNDE).

A escolha dos sujeitos participantes da pesquisa seguiu alguns critérios: ser sujeito com DI diagnosticada ou não; estar matriculado na sala de aula regular da EJA; estar matriculado na SRM ou ter disponibilidade para tal. A coleta de dados ocorreu através de observações simples com o grupo de 11 alunos jovens e adultos com DI e entrevista semiestruturada com quatro desses 11 alunos. Esse grupo que participou das observações variava muito, pois havia dias que todos compareciam, havia dias que isso não ocorria e havia dias que outros alunos com outras deficiências, ou sem nenhuma deficiência que não faziam parte do grupo apareciam.

Todos os 11 sujeitos com DI selecionados para a pesquisa, já frequentavam as oficinas na biblioteca e alguns, apenas quatro, que também frequentam a SRM se dispuseram a participar da entrevista. Serão assim denominados: B1, B2, B3 e B4.

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos

Sujeitos	Idade	Nível de escolaridade	Diagnóstico
B1	26 anos	EJA Tempo Formativo I	DI
B2	38 anos	EJA Tempo Formativo II	DI
B3	30 anos	EJA Tempo Formativo II	DI
B4	42 anos	EJA Tempo Formativo I	DI

Fonte: elaborado pelos autores.

O Quadro 1 apresenta as características dos alunos participantes, as suas idades, níveis de escolaridade e também o diagnóstico de deficiência. Esses dados mostrados aqui possuem informações importantes para melhor compreensão na entrevista. Como podemos notar, todos os quatro jovens participantes possuem DI.

O aluno da EJA que chamaremos de B1 tem 26 anos de idade e cursa o Tempo Formativo I, eixo III. Foi à escola pela primeira vez aos nove anos e daí por diante estudou somente em escola regular. A DI do sujeito foi diagnosticada desde o início da escolarização, quando chegou à escola, já levou consigo um laudo médico, indicando que apresentava DI. A família de B1, que mora em casa com ele, é composta pelos pais e mais duas irmãs. Esse sujeito relata sofrer *bullying* de uma das irmãs que fica lhe chamando de “doidinho”. Esse relato somado a outros que diz sofrer com os amigos, faz com que B1 sinta-se oprimido, triste e incapaz – relato espontâneo de um dos educadores das oficinas – B1 encontra-se numa situação privilegiada em relação aos demais colegas, por interagir facilmente com os seus.

O aluno B2 possui 38 anos de idade e cursa o Tempo Formativo II, eixo V. iniciou o processo escolar desde os cinco anos de idade. A mãe de B2 relata que o filho tem esse “retardo” por que tivera muitas dores na gravidez e os médicos ficavam mandando fazer ultrassom todos os meses e, por isso, o filho tem deficiência. A sua família é composta pelos pais e mais um irmão, que é quem o faz companhia quando está em casa e mantém os cuidados com B2. Todos residem nas proximidades da escola lócus da investigação. Os pais dizem não poderem dar muita atenção ao filho por que trabalham o dia inteiro e acabam delegando isso ao irmão mais novo de B2. Apresenta comportamento tímido, o que dificulta a comunicação tanto nas oficinas quanto na sala de aula regular.

O aluno B3 tem 30 anos de idade e cursa o Tempo Formativo II, eixo V. Não possui irmãos e mora com o seu pai e com a sua mãe. Desenvolveu a fala após a família o conduzir ao fonoaudiólogo por meio da escola. Não possui diagnóstico. Tímida, porém tem facilidade em lidar com os pares. Conduz bem as atividades propostas. O seu processo de escolarização iniciou-se desde os cinco anos e ela sempre apresentou dificuldades de atenção e um déficit cognitivo perceptível aos pais e professores. Tem total apoio dos seus pais que estão sempre na escola em reuniões e quando podem também frequentam as oficinas.

O aluno B4 tem 42 anos, desenvolveu a fala aos sete e cursa o Tempo formativo I, eixo I. Filho de pais separados, tem apenas uma irmã que não mora com ele e a mãe. B4 possui déficit cognitivo perceptível e muitas dificuldades de entrosamento

em grupo. A sua mãe é presente na escola e está sempre acompanhando o seu processo de aprendizagem.

Durante esta etapa e com o grupo focal de onze alunos jovens e adultos com DI frequentando as oficinas, foi possível notar a rotina diária dos mesmos dentro e fora da sala de aula regular, as saídas frequentes para a biblioteca e/ou pátio, o posicionamento dos professores e da gestão em função disso e, principalmente, os motivos que fazem com que eles se ausentem. Esses registros basearam-se apenas em observações que na prática é possível concluir com objetividade posto que, segundo Marconi e Lakatos, (2003, p. 190), “[...] é uma técnica de coleta de dados para conseguir informações e utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se desejam estudar [...]”.

Nesse caso, a frequência das observações ocorre de forma sistemática, semanalmente e/ou quinzenalmente, de acordo com algumas combinações em ajustes de horários entre os professores e a disponibilidade da gestão, que consideravelmente contribui com esta pesquisa.

Num segundo momento, após passar algum tempo, as observações passaram a ser dentro da biblioteca onde esses sujeitos diariamente são atendidos pelos profissionais já citados aqui. Nesse local, é possível perceber o processo utilizado pelos educadores na tentativa de, além de ocupar o tempo desses alunos, promover o processo de inclusão do ensino aprendizagem através de oficinas.

Nesse processo de investigação, no qual pesquisadores e sujeitos investigados interagem de maneira cooperativa durante essas oficinas, afirmando o que diz Fonseca (2002, p. 35) sobre a pesquisa-ação em que: “[...] o investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros [...]”. Sendo possível compreender e/ou entender que o contexto da sala de aula regular torna-se desinteressante e desestimulante a esses sujeitos, haja vista que os conteúdos ensinados na biblioteca vinculados aos conteúdos do currículo, passam a ser mais atrativos. Daí a percepção de que o resultado poderia ainda ser melhor, sugere-se a inclusão dos jogos educativos direcionados a esses sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

Uma análise qualitativa foi realizada para obtenção dos resultados parciais considerando inicialmente as questões abordadas na entrevista. Os questionamentos foram descritos, assim como as respostas dadas aos mesmos. Como não houve a necessidade de agrupar as questões por temas, pelo motivo de estarmos no andamento inicial do processo, as falas dos sujeitos jovens e adultos com deficiências foram colocadas de acordo com cada questionamento. Como foi descrito no item anterior, os sujeitos participantes foram assim denominados: B1, B2, B3 e B4 para a preservação das suas identidades.

De uma maneira geral, as pessoas com DI ficam excluídas da maioria das atividades ligadas a qualquer processo cognitivo: não conseguem interagir, possuem dificuldades de atenção, possuem comportamentos desvinculados da realidade, não acompanham o conteúdo proposto, o que não significa que em muitos momentos consigam realizar atividades. A seguir estão descritos os resultados.

Tabela 1 - Sobre o conhecimento de jogos pelo celular ou computador

Alunos	Características	Depoimentos
B1	26 anos. DI diagnosticada.	<i>"Eu jogo vídeo game com o meu pai, sempre ganho dele. Jogo quase todo dia".</i>
B2	38 anos. Sem diagnóstico clínico.	<i>"Meu primo, quando me chama, vou lá na casa dele em Cajazeiras e a gente joga pela televisão".</i>
B3	30 anos. Sem diagnóstico clínico.	<i>"Eu jogo aqui na escola, aqui mesmo na sala de V no meu celular. Quando ela chega, eu desligo porque não pode né?".</i>
B4	42 anos. Tempo Formativo I. DI diagnosticada.	<i>"Eu sei jogar também, mas só jogo sozinho no meu vídeo game. Meu celular não tem jogo".</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

O grupo de alunos que aderiu espontaneamente à entrevista confessou já ter experiência com os jogos digitais.

No seu depoimento, B1 relata que joga *video game* quase todos os dias com o pai e ainda comenta que sempre ganha o jogo. O mesmo acontece com B2

que diz jogar *games* todas as vezes que o seu primo que mora em Cajazeiras o chama. O outro B3 relata sempre jogar na própria escola que estuda, na sala de vídeo, onde existem computadores e num momento em que a professora não esteja. O último, B4, diz sempre jogar sozinho no seu *video game* porque o seu celular não tem jogo.

Frente aos relatos enunciados no quadro acima, fica claro a importância que o jogo representa na vida de cada um. Embora as oportunidades de estarem interagindo sempre em pares não sejam as mesmas, todos os envolvidos demonstram prazer ao falarem do conhecimento que possuem sobre o jogo.

Quando B1 declara jogar com o pai diariamente e que sempre ganha o jogo, ele demonstra satisfação em estar ao lado da família. Com B2 o processo é um pouco diferente. Ele não tem oportunidade de jogar todos os dias; mesmo não tendo uma frequência certa para o jogo, demonstra imenso prazer ao falar que quando o primo chama ele vai. Por não possuir uma convivência com os pais como tem com o irmão, B2 acaba dependendo dele, inclusive para levá-lo na casa do primo para jogar.

B3 relata jogar no celular na escola e nas horas vagas. Demonstra disciplina na sua rotina diária, inclusive tem horário certo para jogar. Como não tem irmãos, prefere jogar na escola com os colegas, tem total atenção dos pais que estão sempre presentes. Outro aluno que demonstra disciplina na sua rotina é B4. Diz jogar somente no seu *video game* e que não possui jogo instalado no celular. Mora somente com a mãe e a irmã, é reservado e prefere sempre estar sozinho.

De acordo com essas informações, os alunos jovens e adultos com DI, apesar de possuírem alguma limitação, seja ela de qualquer ordem, referindo-se a esse grupo, se interessam com a ideia do jogo e buscam mostrar que possuem algum tipo de experiência.

Alves e Rios (2012) comenta:

Os games, inseridos nesse contexto de mudanças das tecnologias e mídias digitais, estão presentes no cotidiano de crianças e adolescentes, que passam horas interagindo com essas mídias, que contribuem para a construção de novos saberes, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades cognitivas e favorecerem a aprendizagem de diferentes conteúdos escolares.

Não interessa a que público atende, o jogo digital está presente no cotidiano de crianças, jovens, adultos e idosos que de alguma maneira interagem e apreendem, sejam nos processos cognitivos das Atividades de Vida Diária (AVDs), sejam nas interações cotidianas.

Tabela 2 – Desejo de jogar no contexto em estudo

Alunos	Características	Depoimentos
B1	26 anos. Interage facilmente com os pares.	<i>"Vai ter jogo aqui é? Posso trazer o meu vídeo game?"</i>
B2	38 anos. Apresenta comportamento tímido.	<i>"Eu posso vim com o meu primo jogar? Eu só sei com ele".</i>
B3	30 anos. Conduz bem as atividades propostas.	<i>"Tem que dizer a minha mãe. Porque ela vai querer tomar o meu celular. Ela não vai deixar. A professora tem que dizer".</i>
B4	42 anos. Dificuldade de entrosamento.	<i>"Eu vou gostar. Eu já sei jogar vídeo game".</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Nenhum dos alunos entrevistados recusou o jogo. Inclusive, quando essa pergunta foi feita, os demais que não quiseram participar da entrevista também responderam que sim.

Quando a pergunta foi feita, B1 questionou se haveria jogo na escola e se poderia levar o seu *video game* para jogar. B2 responde também questionando se poderia levar o seu primo pra jogar com ele, pois, como ele descreve, só sabe jogar com o mesmo. O aluno B3 deixa claro que a professora teria que avisar a sua mãe sobre o jogo na escola, pois, corre o risco de a mãe tomar o seu celular se ela não for comunicada antes. Já B4, muito espontaneamente, demonstra ter gostado da ideia do jogo na escola porque já sabe jogar no *video game*.

As respostas dadas à pergunta da Tabela 2 apresentam com propriedade, a satisfação dos alunos com a ideia de trazer o jogo para a escola. Algumas condições foram impostas pela maioria, porém em todos os casos houve a confirmação de que a ideia seria aproveitada "de um jeito ou de outro" por todos.

B1 questiona se pode levar o seu *game* para a escola, se colocando como alguém que tem acessibilidade ao instrumento e que tem facilidade ao jogar. O aluno B2, ao impor a condição de trazer o primo, demonstra uma dependência, porém consegue demonstrar uma abertura a novas parcerias/amizades. B3 exige que haja comunicação entre o professor e a mãe dele, apresentando além da disciplina e obediência, uma aparente nostalgia do tipo: “êba! Terei mais tempo para jogar!” Ela vai deixar. Com B4 não foi muito diferente, afirma o gosto pelo jogo, embora sem muito empolgação.

O interesse pelo jogo não partiu do princípio de quem tenha mais ou menos dificuldades/limitações. Em sentido geral, sem exceção ou restrição, o jogo apresenta-se como um instrumento que desperta o interesse, estreita as relações e ajuda no desenvolvimento de habilidades.

Quadro 1 - Preferência de jogar sozinho ou acompanhados

Alunos	Características	Depoimentos
B1	26 anos. Vive com os pais e com os irmãos.	<i>“Eu gosto de jogar sozinho ou com o meu pai”.</i>
B2	38 anos. Mora com os pais e um irmão.	<i>“Eu nunca joguei só. Só se a pró me ensinar”.</i>
B3	30 anos. Mora com os pais. Não possui irmãos.	<i>“No meu celular, ninguém mexe. Eu só jogo só.. Oxe!”.</i>
B4	42 anos. Filho de pais separados. Mora com a mãe.	<i>“Não tem ninguém pra jogar comigo, eu jogo só”.</i>

Fonte: elaborado pelos autores.

Entre os entrevistados, dois possuem experiências em jogar sozinho e apenas um não demonstra interesse em compartilhar o jogo. Os outros dois jogam normalmente com um parceiro, mas se dispõem a jogar sozinho.

As respostas dadas à pergunta referida do Quadro 1 pressupõe preferência da maioria por jogar em pares e a demonstração presente de que essa preferência traz satisfação. Há interesse por essa maioria de quem nunca teve experiência de jogar sozinho, poder aprender também.

O aluno B1 fala da sua preferência de jogar sozinho ou com o seu pai de maneira contundente. Demonstra desinteresse e desânimo quando lhe é dado como opção à troca de pares com os seus irmãos. B2, apesar de somente jogar com o primo e de ser dependente do irmão, mostra-se disponível para o jogo, interessado em aprender mais.

O aluno B3 apresenta alguma dificuldade de interação no jogo, apesar de interagir facilmente na rotina diária da escola, não possui costume de jogar com pares, apenas sozinho no seu celular. O B4 demonstra o reflexo do que vive em casa, joga sozinho porque mora somente com a mãe e não interage com outras pessoas, contudo demonstra vontade de interagir com os colegas.

Em qualquer situação, no momento do jogo o que vale é o prazer de estar jogando. Não há impedimentos ou resistências. O jogo é sempre uma fonte inesgotável de prazer. Estar sozinho jogando ou acompanhado, o interessante é estar disposto; A experiência modifica os interesses de quem supõe jogar apenas de uma forma. Como podemos perceber, a experiência dos jogos com esses sujeitos não trouxe nenhum tipo de recusa. Todos eles, independentemente de suas limitações, os utilizam em algum momento das suas vidas.

É interessante trazer para essa discussão, após ter ouvido esses sujeitos, que embora convivam com algumas dificuldades e que para isso necessitem de apoio familiar, educativo e social, a demonstração das suas falas em consonância com a de Freire (2005, p. 81), quando diz que “[...] a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é a prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”, nos chama atenção para algo muito explícito nas suas práticas com os jogos digitais: que as suas trajetórias educacionais são direcionadas à construção da autonomia e liberdade.

Compreendendo esses sujeitos como capazes e, sobretudo sujeitos transformadores, não podemos pensar que a educação disponível a esses tenham apenas a função de alfabetizar e acolher. É necessária a disposição de instrumentos para que possam, com a sua utilização, compreender e construir uma visão crítica e mais ampliada de mundo e de como intervir para melhorar as suas condições.

Entendendo ser essa uma postura ética que dialoga com os dias atuais e que entram em consonância com os objetivos propostos aqui, Oliveira (2012, p. 17)

complementa que os sujeitos com deficiência intelectual foram, ao longo das suas trajetórias, “[...] superandos os limites impostos pela deficiência, por compensações sociais e culturais, adquirindo novas formas de viver e se relacionar com o mundo, inclusive o escolar”. A escola de maneira harmoniosa deve ser constituinte desta formação social do indivíduo com DI, criando as condições necessárias “[...] para a superação do seu próprio limite”. (OLIVEIRA, 2012, p. 17)

Ademais, os processos educacionais não podem e não devem estar alheios aos avanços tecnológicos e as inovações do ensino, devendo o professor deixar o lugar de detentor e transmissor do saber e assumir a postura de quem, com as suas experiências e a busca por novos conhecimentos, adequa-se às necessidades dos alunos. Vygotsky (1999, p. 107), numa perspectiva semelhante a de Oliveira, comenta sobre como é fundamental a trajetória de ensino na vida do estudante: “é também uma poderosa força que direciona o desenvolvimento, determinado o destino de todo o seu desenvolvimento mental”. Estabelecendo aí, um cenário de ensino aprendizagem que no caso discutido aqui nesta escrita, favorece o diálogo constante entre professor e aluno intermediado pelo prazer e a satisfação do jogo.

Após a entrevista com os sujeitos, os educadores das oficinas, assim como os professores das salas de aula regular, foram informados pela gestão que a pesquisa com os jogos digitais educativos aconteceria na SRM por entender que seria o local adequado para o planejamento com o grupo real de quatro alunos ou com a possibilidade de atendimento de um número maior. A utilização de um ambiente – a SRM – que na prática pedagógica e com a utilização de jogos digitais, proporcione desenvolvimento cognitivo e ainda interação entre os indivíduos com DI do contexto estudado, pode servir como motivação para a aprendizagem.

Como disse Freire (2006, p. 17) em seu livro *Pedagogia da Autonomia*: “Toda prática educativa tem como objetivo ir além de onde se está”. Salientando que a rotina diária pode e deve ser modificada, que as práticas educativas necessitam ser reestruturadas, consideradas como práticas de aprendizagens significativas. Por isso e por entender que devemos sempre estar em busca de novos conhecimentos, sejam eles provenientes de trocas de experiências que outrora não possuam fundamentação, ou que sejam práticas antes concebidas, o importante é estar aberto a novas possibilidades, a outro olhar sobre as mesmas, pois

saindo “do lugar” que já estamos, poderemos obter novas condições de ensinar e também de aprender.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo apresentou as narrativas de alunos da EJA que possuem DI e que utilizam os jogos digitais educativos na SRM da instituição de ensino na qual estão matriculados. As narrativas aqui apresentadas demonstram um contexto que não difere de outros das literaturas consultadas: alunos jovens e adultos excluídos das aulas regulares, que sofrem *bullying* em casa, na escola, na rua. Sem perspectivas e vistos na família, em alguns casos, como alguém sem muita importância. Apesar da sugestão dos jogos educativos digitais ter-lhes despertado interesse, ainda vemos a falta de autoconfiança.

Assim, vale-se a importância desse recurso que pode modificar as formas de ensinar e de aprender, tornando o ambiente mais lúdico e interativo, atraindo a atenção dos sujeitos com DI, chamando-os a atenção ao conteúdo das disciplinas assim como às dificuldades apresentadas, constituindo-se como instrumento importante na formação desses indivíduos.

Esses resultados referem-se a uma situação específica, de um dito contexto e que não reflete outras situações, em outros locais. Necessita-se, portanto, da continuação deste estudo para que existam resultados alcançados com estes e que haja contribuições para uma maior inclusão de outros sujeitos com deficiência intelectual.

Os sujeitos jovens que compõem este estudo já trouxeram dos contextos social e familiar que vivenciam noções básicas de algum processo tecnológico, principalmente do celular. Esse conhecimento, somado a outros, deve merecer reconhecimento e respeito e deve servir como ponto de partida para novas aprendizagens.

O saber acumulado deve ser investigado e transformado. Entender as limitações típicas a esses sujeitos e construir juntamente com eles novos conceitos e experiências foi fundamental no processo. O retorno dado pelos alunos da EJA nesse curto período de tempo foi suficiente para mostrar o quão fundamental é inovar a prática pedagógica com a utilização dos jogos educativos digitais, pois essa prática proporciona maior interação no grupo, maior concentração e interesse pelos temas em questão.

REFERÊNCIAS

- ALVES, D. O.; GOTTI, M. O.; GRIBOSKI, C. M. et al. *Espaços para atendimento educacional especializado*. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Especial, 2006.
- ALVES, L.; RIOS, V. Jogos eletrônicos e educação: possibilidades de intervenção no currículo escolar. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOAS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 8., 2012, Salvador. *Anais eletrônico* [...]. Salvador: UNEB, 2012. Disponível em: http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/mod_seminary_submission/trabalho_13/trabalho.pdf. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ALVES, L.; RIOS, V. Jogos eletrônicos e tecnologia assistiva. In: SEMINÁRIO DE JOGOS ELETRÔNICOS, EDUCAÇÃO E COMUNICAÇÃO, 9., 2013, Salvador. *Anais eletrônicos* [...]. Salvador: UNEB, 2013. Disponível em: <http://www.comunidadesvirtuais.pro.br/seminario-jogos/files/TCJE%20E2%80%93%20Jogos%20Eletr%C3%B4nicos%20e%20Tecnologias%20Assistivas.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- BAHIA. Conselho Estadual de Educação. *Resolução nº 85/1993*. Oferta da Educação de Jovens e Adultos na Educação Básica. [Salvador]: Conselho Estadual de Educação, 1993.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4/2010, de 13 de julho de 2010*. Institui a Educação Especial como modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. Inclusão e exclusão social. Brasília, DF: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007. (Módulo 4 – Inclusão Social).
- BRASIL. Secretaria de Educação Especial. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 4/2009, de 2 de outubro de 2009*. Institui as diretrizes operacionais para o AEE na Educação Básica, na modalidade Educação Especial. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009.
- CASTORIADIS, C. *A constituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

- DESLAURIERS, J. P. *Recherche Qualitative*. Montreal: McGraw Hill, 1991.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. 5. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.
- FREIRE, P. *Educação como Prática da Liberdade*. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- HUIZINGA, J. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- MACHADO, R. *Educação Especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.
- MANTOAN, M. T. E. Atuação do professor e a sua formação. *Portal Educação*, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/estetica/atuacao-do-professor-e-a-sua-formacao/25655>. Acesso em: 5 jul. 2018.
- MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. *Revista CEJ*, Brasília, DF, v. 8, n. 26, p. 36-44, 2004.
- MANTOAN, M. T. E. *Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade*. [Brasília, DF: Ministério da Educação], 2006.
- MARCONI, M. A. LAKATOS, E. M. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2003.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: HUCITEC, 2007.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOITA, F. Juventude e jogos eletrônicos: que currículo é esse?. *Biblioteca on-line de ciências da comunicação*, [s. l.], p. 1-8, 2007. Disponível em: <http://www.bocc.ubi.pt/pag/moita-filomena-jogos-electronicos.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2018.

OLIVEIRA, A. A. S. *Um diálogo esquecido: a vez e a voz dos adolescentes com deficiência*. Londrina: Ed. Práxis, 2007.

OLIVEIRA, A. A. S. Deficiência Intelectual: os sentidos da cultura, da história e da escola. In: SÃO PAULO (SP). Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Referencial sobre Avaliação da Aprendizagem na área da Deficiência Intelectual do Ciclo II do Ensino Fundamental e da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: Secretaria Municipal de São Paulo, 2012. p. 15-22.

OLIVEIRA, A. A. S. Estratégias para o ensino inclusivo na área da deficiência intelectual: alguns apontamentos. In: MARQUEZINE, M. C.; MANZINI, E. J.; BUSTO, R. M. et al. *Políticas públicas e formação de recursos humanos em educação especial*. Londrina: ABPEE, 2009. p. 73-74.

PONTE, J. P. Estudos de Caso em Educação matemática. *Bolema*, Rio Claro, n. 25, p. 105-132, 2006.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986. (Coleção temas básicos de pesquisa-ação).

SOARES, L. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

VYGOTSKY, L. S. *A Formação Social da Mente*. Martins Fontes: São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos da Defectologia*. Madrid: Visor, 1997. (Obras escogidas, v. 5).

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. Martins Fontes: São Paulo, 1999.

PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE EJA E A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM MOMENTO DE REFLEXÃO

LUCIENE LEAL ALVES GOÉS DOS SANTOS
MARIANA MORAES LOPES
MARIA HELENA DE BARROS MORAES AMORIM

INTRODUÇÃO

O presente capítulo tem como tema: “Professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a educação inclusiva: um momento de reflexão”. Para nortear este capítulo, refletimos sobre o seguinte problema: em que medidas as rodas de conversa com os docentes da EJA podem favorecer a inclusão pedagógica dos alunos com deficiência.

Como objetivo geral refletiremos sobre a necessidade das rodas de conversa sobre o que é educação inclusiva com alguns docentes que atuam na rede municipal de Salvador. Para tanto, realizamos o levantamento do conceito de educação inclusiva desses docentes e organizamos rodas de conversa para fomentar esse diálogo.

Esse tema surgiu da observação das ações de alguns professores que mesmo com alunos com deficiência em sua sala de aula costumavam ignorar a sua presença.

Alguns utilizavam somente atividades manuais como pintar e cobrir para ocupar esses alunos, negando a eles o direito de aprender. Estar hoje em uma sala de aula regular é uma conquista desses sujeitos, fruto de muitas lutas. Precisamos promover a inclusão efetiva desses alunos com deficiência, independentemente das suas especificidades.

Este capítulo está organizado em dois momentos: fizemos uma retrospectiva dos aspectos históricos em relação às pessoas com deficiência e uma análise sobre o papel das rodas de conversa como instrumento pedagógico de reflexão num contexto de educação inclusiva para além da deficiência.

PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E SEUS PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO EM EJA

A sociedade contemporânea caracterizada pelos avanços tecnológicos, científicos e pela globalização vem sofrendo novas tendências, sobretudo para atender a ampliação de oportunidades educacionais para todos os alunos. Desse modo, a escola como instituição estruturada para atender a educação formal precisa estar atenta a essa realidade, mais especificamente em relação às diferenças entre os sujeitos, no qual lhes são inerentes.

Segundo Machado (2009), essa escola é uma invenção da modernidade e traz em suas raízes o modelo cartesiano positivista, privilegiando o conhecimento científico. Portela (2017) afirma que ela, numa perspectiva da educação inclusiva, precisa vencer o desafio de abdicar desse pensamento determinista, que sustenta a separação das pessoas em normais e deficientes. A educação especial surge nesse contexto de comparação, inicialmente com um atendimento assistencialista por se acreditar que a deficiência era um impedimento para a inclusão social.

Para a compreensão dessas concepções, grandes transformações ocorreram no sistema educacional mundial e brasileiro, para que as pessoas com ou sem deficiência possam usufruir de oportunidades de escolarização. Segundo Rogalski (2010), no Brasil, até a década de 1950 praticamente não se falava em educação especial. Entre as décadas de 1950 e 1960, surge a discussão sobre o conceito de “normalização”, que tem como princípio fazer com que a pessoa “retardada” se assemelhe às condições normais da sociedade.

Assim, a educação especial no Brasil começa a ter um cunho educacional, apesar de ainda manter características assistencialistas, no quadro de escassez de programas públicos de saúde e de educação. A partir desses princípios de normalização, ela passou por importantes mudanças. Mantoan (1997) apresenta esse conceito como sendo algo que visa tornar acessível às pessoas socialmente desvalorizadas às condições e os modelos de vida análogos aos que são disponíveis. No entanto, esse conceito foi mal interpretado durante o processo de integração escolar, instituindo uma visão minimizada sobre sua filosofia.

Assim, difundiu-se a ideia de que as pessoas com deficiência deveriam tentar se tornar o mais normal possível para serem inseridas nos ambientes sociais, contrariando o seu verdadeiro significado. De acordo com Mendes (2006), desde o início do movimento pela integração escolar houve restrição ao uso de uma concepção mais ampliada do conceito de normalização, no sentido de evitar colocar todo e qualquer aluno na classe comum da escola regular. Essa reação, com certeza, trouxe implicações para esse processo.

Nos anos 1960, aconteceu a fase da segregação, quando teve início com o atendimento às pessoas com deficiência dentro de grandes instituições especializadas que entre outras coisas, proporcionavam a alfabetização. Sobre esse período, Santos e Reis (2015) nos relatam que as pessoas com deficiência continuavam impedidas de frequentar as instituições de ensino regular, sendo privadas de socialização com seus pares devido aos estigmas existentes na sociedade da época. Elas continuavam sem ter a oportunidade de acesso ao ensino regular.

Posteriormente, houve então, na década de 1970, outra concepção, foi o período de integração, no qual as instituições de ensino regular passaram a receber as pessoas com deficiência. Apesar disso, esses espaços não proporcionavam a elas possibilidades de aprimorar suas capacidades. Desse modo, conforme afirma Reis (2006, p. 80), “[...] a escola não muda sua rotina nem sua prática pedagógica e, sim, os alunos é quem tem de mudar para se adaptar a sua realidade e as suas exigências”. Assim, coexistia ainda a marginalização, pois não eram oferecidas as mesmas oportunidades e condições adequadas de aprendizagem, ficando a inclusão delas restrita apenas ao direito de acesso às instituições.

Para Reis (2006), somente com a definição do conceito de inclusão, na década de 1980, com a redemocratização do Brasil é que a educação especial passou a ser

vista na perspectiva da educação inclusiva. Esse outro olhar foi ampliado para o respeito à diversidade e as diferenças em que o estímulo às habilidades se torna fundamental. Nessa nova perspectiva, o foco é o desenvolvimento de uma educação de cunho humanista baseada na igualdade de oportunidades e na promoção de saberes que incitam atitudes de valorização do ser humano.

Esse pressuposto defende que o processo de aprendizagem de cada sujeito é singular, que todos aprendem e que todos são importantes para o processo de construção do conhecimento no ambiente escolar. Ela oferece oportunidades para que todos possam conquistar a sua autonomia. Mantoan (2003), diante dessa realidade, concorda que essa escola não pode continuar ignorando o que acontece ao seu redor. A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva constitui esse paradigma educacional na concepção dos direitos humanos, em que esses estudantes devem ter suas especificidades atendidas, superando a lógica da exclusão. (BRASIL, 2008b)

Na segunda metade da década, viveu-se o processo de mobilização em torno da Constituinte e, em 1988, aprovou-se a nova Constituição do país e esses direitos não só foram mantidos, mas entendidos como sendo dever do estado e da família. E ainda determina que, no capítulo III, seção I da educação, artigo 208 que “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um”. (BRASIL, 1988)

Embora ela não tenha se utilizado da expressão “inclusão”, são os princípios dessa filosofia que se encontram e não os da integração, pois, como apresentado no artigo 3º da referida lei, seu objetivo fundamental é a construção de uma sociedade livre, justa e solidária, na qual as desigualdades sociais sejam reduzidas, promovendo-se o bem de todos sem qualquer tipo de preconceito. (BRASIL, 1988)

Ao compreender a ideia de escola para todos no seu sentido mais abrangente, ela não exclui ninguém do sistema educacional. Werneck (1999) atenta que pode até parecer absurdo que toda criança tenha o direito de frequentar a escola regular, incluindo aquela cuja única forma de comunicação seja piscar os olhos, mas essa é a proposta da sociedade inclusiva. Nossa Constituição, nesse contexto, foi um marco na defesa da inclusão escolar, pois elucida muitas questões e controvérsias

referentes a esse assunto e institui como princípio do ensino a igualdade de condições de acesso e permanência na escola.

A educação especial aparece como preocupação mundial em 1994, na Conferência Mundial de educação especial, com a representação de 88 governos e 25 organizações internacionais, realizada na Espanha. Ela tratou das necessidades educacionais especiais, quando foi aprovada a Declaração de Salamanca (1994, p. 1) e teve como diretriz que as “[...] escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos”.

O Brasil foi influenciado pelos princípios dessa manifestação internacional a favor de uma educação inclusiva e as grandes linhas estabelecidas pela sua constituição foram regulamentadas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). (BRASIL, 1996) Foi onde pela primeira vez tivemos um capítulo destinado a educação especial e que propõe que deve haver atendimento educacional especializado gratuito aos alunos com deficiência.

Agora os estabelecimentos escolares têm que, por força da lei, adotar práticas de ensino adequado às diferenças dos alunos em geral, com alternativas que contemplem suas especificidades, sem exclusões nem restrições. Como o acesso a todas as séries do ensino fundamental é obrigatório e incondicionalmente garantido a todos os alunos de 7 a 14 anos, os critérios de avaliação e promoção com base no aproveitamento escolar, previsto na Lei nº 9394/96, artigo 24, diz o seguinte: “[...] terão de ser reorganizados para cumprir os princípios constitucionais da igualdade de direito ao acesso e permanência na escola”. (BRASIL, 1996)

Assim, entendemos que isso deve acontecer, preferencialmente, na rede regular de ensino, tornando obrigatório a disponibilidade das escolas de ensino regular em receber os alunos com deficiência. Essa mesma lei afirma também que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com necessidades especiais, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização, específicos para atender suas peculiaridades. Sem esquecer, portanto, de que um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a conviver em grupos valorizando sua contribuição, respeitando suas características e limitações.

Outro marco foi a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência no qual deu origem aos Decretos Legislativos nº 186/2008 e nº 6.949/2009, que não versam apenas sobre educação e sim sobre todos os direitos humanos, apresentando um novo conceito de pessoa com deficiência. Informando que são consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que podem obstruir sua participação na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas.

Todos nós somos diferentes e temos os mesmos direitos. Independentemente das nossas particularidades a escola é ou deveria ser para todos. Sabemos e concordamos com isso, entretanto, muitas vezes, nas nossas tarefas cotidianas, repetimos padrões e usamos ferramentas inadequadas, pois não fomos trabalhados na nossa essência. Nesse sentido, vale dizer que esses sujeitos da educação especial estão em desvantagem. Na nossa vida formativa, foram poucos os momentos em que pudemos conviver com pessoas com deficiência.

Enfim, hoje temos uma legislação que aborda o tema inclusão de alunos com deficiência nas escolas de ensino regular, que determinam diretrizes para que, a partir de leis específicas, possa-se partir para a ação. Esse desafio precisa ser acolhido efetivamente, dentro da proposta curricular das instituições, pois apesar dos avanços, é preciso que todos os envolvidos fomentem esse assunto no cotidiano da instituição escolar. Quixaba (2015, p. 73-74) nos alerta sobre isso quando afirma que

[...] a inclusão escolar não se efetivará plenamente só por força dos dispositivos legais, mas sim por meio de concepções emancipadoras que possibilitem a participação efetiva de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, os quais possam contar com benefícios pedagógicos concretos e eficazes e que esses recursos não se limitem apenas aos discursos de inserção, à falácia, ao imaginário, pois sabemos que inserção é diferente de inclusão; podem estar incluso na estrutura escolar, mas excluídos das práticas pedagógicas.

Isso nos convoca para o entendimento de que a escola precisa reconhecer o seu contexto diverso, aceitando os alunos com deficiência em meio a essa diversidade,

com suas limitações. É preciso dissociar o conceito de limitação com incapacitação. Os alunos com deficiência possuem limitações, sejam elas sensoriais, intelectuais ou motoras. A incapacidade diz respeito à invalidez. Não podemos considerar uma pessoa incapaz na perspectiva da aprendizagem sem se quer promover práticas pedagógicas essencialmente inclusivas.

Acreditamos que as rodas de conversa na escola é um dos instrumentos mais eficazes no combate a esses e outros preconceitos e a falta de informação. É um dever dos professores, gestores e comunidade escolar se informar cada vez mais para atender a essas pessoas, que como qualquer outro sujeito devem ter seus direitos garantidos para além de uma educação especial, uma educação de fato inclusiva, independentemente de qualquer particularidade.

RESULTADOS: AS RODAS DE CONVERSA COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA INOVADORA

A educação é um processo que está intrinsecamente ligada ao indivíduo e presente em todas as etapas da vida, em todos os lugares e contextos. Falar em educação nos faz pensar sobre o lugar do diálogo como sendo um importante instrumento pedagógico essencial num ambiente educacional. Logo, esse diálogo faz parte de um processo contínuo para desenvolver uma educação crítica que fundamente a prática dos professores.

Munidos de todas essas informações, observemos a definição de educação apresentada por Paulo Freire (2003, p. 40): “A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática [...]”. Assim, a educação seria uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocada em prática e educar seria promover a prática dessa teoria sobre o conhecimento. Portanto, toda ação educacional estaria necessariamente fundamentada em uma convicção acerca do conhecimento.

Esse processo de reconstrução e reorganização desse conhecimento desperta os nossos sentidos e com isso nos habilitamos a melhor dirigir o curso de nossas experiências futuras. Dentro dessa perspectiva, a equipe pedagógica num contexto amplo de relações, precisa dialogar e organizar esses momentos de forma cuidadosa. Uma dessas estratégias podem ser as rodas de conversa para dialogar sobre

os desafios de trabalhar com alunos com algum tipo de deficiência, para além das suas limitações numa perspectiva inclusiva.

Os professores precisam estar atentos aos interesses de todos os alunos que pertencem ao ambiente escolar e isso inclui os alunos com deficiência. É importante ressaltar que esse é um processo que precisa ser construído por todos. Na nossa proposta, esses momentos de diálogo devem ter início justamente com esses professores que trabalham diretamente com esses alunos, por entendermos que ele é o principal agente inclusivo dentro da sala de aula. Para Lück e demais autores (2000), é preciso desenvolver mudanças significativas que possibilitem uma educação igualitária. Essa ação requer troca de informações e diálogos constantes.

Nessas rodas de conversa, acontecem momentos de fala e de escuta entre os professores num ambiente preparado com essa finalidade. São diálogos que pronunciam o mundo em que vivemos, para compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que o pensar do educador está sintonizado na realidade do pensar dos educandos, nas suas necessidades e potencialidades, através da reflexão sobre suas próprias ações.

Para refletir sobre essa realidade, é necessário construir um espaço igualitário, que contemple a diversidade na escola, com oportunidades de aprendizado para todos. Sobre isso, Mantoan (2003) nos alerta que o objetivo é garantir essa equidade, de maneira que todos se sintam acolhidos. Por isso, é necessário que o diálogo esteja sempre presente para atender a perspectiva da educação inclusiva. Eles irão nortear todos os envolvidos a proporcionarem um suporte diferenciado, quando necessário, que atendam suas necessidades enquanto sujeitos ativos da sociedade e, conseqüentemente, atualizando os procedimentos pedagógicos dos professores.

Partindo para a realidade dos alunos com deficiência, mesmo que as leis garantam o acesso, eles vivenciam outro paradigma que é a sua exclusão dentro da sala de aula. Assim, as rodas de conversa podem ser utilizadas como forma metodológica, possibilitando aos professores as condições de investigar sua própria prática de forma crítica. É através de reflexões sobre suas ações cotidianas que os sujeitos são capazes de construir novos paradigmas, de vislumbrar novas possibilidades. Logo, por meio desses diálogos, eles podem propor e rever práticas

pedagógicas com a finalidade de superar as dificuldades através de mudanças aparentemente simples, porém significativas.

Com isso, o principal objetivo desses momentos é fortalecer a educação, com destaque para o relacionamento entre seus profissionais, que buscam valores como igualdade, liberdade, transparência, honestidade, comprometimento e participação, favorecendo um ambiente saudável, motivador e construtivo. Esse professor precisa se sentir motivado para vencer os desafios da inclusão. Quando ele descobre que não está sozinho e que é possível vencer esses desafios, ele se fortalece, empodera-se.

Porém, é importante ressaltar que esse processo não deve ser compreendido, como prática unilateral. Devemos vivenciar um diálogo verdadeiro. É importante o sujeito se ver no outro, compartilhar suas opiniões, iguais ou diferentes dos demais e aprender a respeitar. Esse protagonismo, esse ser ouvido, faz toda diferença na hora de motivar esse sujeito, como por exemplo, para ir à escola ou aprender algo. Na sala de aula, essa escuta sensível e o diálogo podem promover o fortalecimento também das relações de confiança.

Essas rodas de conversa, também nomeadas por Paulo Freire como “Círculos de Cultura”, possuem semelhanças quando proporcionam momentos de fala e de escuta. Nele podemos ler o mundo, problematizá-lo, compreendê-lo e transformá-lo. É um diálogo, em que “[...] o pensar do educador somente ganha autenticidade, na autenticidade do pensar dos educandos”. (FREIRE, 1983, p. 64) Esse ser dialógico não invade, não manipula. Ele empenha-se na compreensão e na transformação constante da realidade.

Essa estratégia visava promover o processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita e se realizava no interior do debate sobre questões centrais do cotidiano. Freire iniciou esses círculos na década de 1960 a partir de práticas de alfabetização de adultos para tratar de temas como cotidiano no trabalho, alimentação, cidadania, saúde, liberdade, valores éticos, opressão, política, religiosidade, dentre outros, pois na figura do círculo todos se veem. Não há um professor, mas um animador das discussões de um tema da cultura, da sociedade, no qual todos ensinam e aprendem.

Assim, as rodas de conversa como prática pedagógica de aprendizado coletivo, além de estimular o aprender com o outro e a partir do outro, desenvolve a

oralidade através da própria conversa. Sábios são os povos tradicionais que desde a antiguidade já praticavam e mantêm até hoje o hábito de sentar em roda para que a geração aprenda com a outra e para que sejam resolvidos conflitos importantes da comunidade. Em roda as pessoas se conhecem pelo simples olhar e tendem a respeitar a vez do outro ao falar e escutar. Todos tendem a contribuir com as ideias e conhecimentos, ninguém fica de fora.

Buscando refletir sobre a necessidade desses espaços de diálogo na escola, realizamos esta pesquisa com uma abordagem qualitativa, através dos instrumentos de observação participante, rodas de conversa e a aplicação de um questionário semiestruturado. O procedimento estratégico foi a pesquisa-ação, realizada na Escola Municipal do Alto da Cachoeirinha, localizada no bairro do Cabula, em Salvador. Ela é definida por Thiollent (1985, p. 14) como “[...] um tipo de pesquisa com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo”. Gil (2002) alerta para o envolvimento ativo do pesquisador e da ação, objetividade o seu procedimento científico.

Nela, os pesquisadores e os participantes se envolvem de modo cooperativo e participativo, possibilitando condições de investigar sua própria prática de forma crítica e reflexiva. Essa abordagem qualitativa, segundo Chizzotti (2003) implica em uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa. Godoy (1995) complementa afirmando que ela procura compreender o fenômeno segundo a perspectiva dos sujeitos. Ela permite o envolvimento de todos os envolvidos, o que podem trazer consequências positivas nas ações cotidianas desses sujeitos.

Em nossas observações, constatamos o seguinte: essa necessidade de espaço de diálogo dentro da instituição escolar sempre foi presente. Esses momentos ocorrem atualmente nos horários de Atividade Complementar (AC), com os professores da EJA no turno noturno e a coordenação pedagógica, como também em encontros promovidos pela Gerência Regional (GR) do Cabula. Uma das vantagens da AC é a liberdade que se tem de trabalhar com questões específicas de cada escola, porém, o diálogo sobre os alunos deficientes, quando acontece, é de forma superficial e pontual.

Quinzenalmente, nesses encontros de AC, eles conversaram com mais frequência sobre situações específicas como: organização dos calendários das avaliações,

efetivação do projeto anual, sistematização de atividades pedagógicas para trabalhar nas datas comemorativas, organização das atividades diagnóstica, dentre outras demandas. Esses encontros nos pareceram semelhantes a uma reunião administrativa do que um momento de reflexão sobre a ação. As preocupações que surgiram foram quanto ao prazo, a quantidade e a qualidade das impressões das atividades solicitadas.

Segundo Morin (2001), para se reformar a instituição, temos de reformar as mentes, mas não se pode reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições. Então, para vivenciar a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, precisamos mudar a nossa forma de olhar para esse sujeito com deficiência. Assim, todos os alunos devem participar das atividades pedagógicas, sem exceção, nas salas de aula do ensino regular. Mantoan (2003) compartilha desse pensamento quando afirma que as escolas inclusivas propõem um modo de organização do sistema educacional que considera as necessidades de todos os alunos e que é estruturada em função dessas necessidades. Sobre isso, Mendes (2012, p. 17) nos diz que:

Além de ser um direito, a Educação Inclusiva é uma resposta inteligente às demandas do mundo contemporâneo. Incentiva uma pedagogia não homogeneizadora e desenvolve competências interpessoais. A sala de aula deveria espelhar a diversidade humana, não escondê-la. Claro que isso gera novas tensões e conflitos, mas também estimula as habilidades morais para a convivência democrática. O resultado final, desfocado pela miopia de alguns, é uma educação melhor para todos.

Com o objetivo de investigar esses conhecimentos sobre educação inclusiva, construímos e aplicamos um questionário semiestruturado com algumas informações que consideramos importantes sobre esses professores. Nessa escola, temos seis alunos de inclusão no turno noturno, porém não foi identificado no Projeto Político Pedagógico (PPP) ações direcionadas especificamente para esses sujeitos.

Assim, conforme o nosso objetivo, buscamos o que foi possível realizar para além de um simples agrupamento de atividades e planos de ensino. Ele deve fazer parte de um processo permanente de reflexão, buscando alternativas viáveis para atender também aos alunos especiais. Esse quantitativo vem crescendo e é

preciso, cada vez mais, se falar e se instrumentalizar, para atender esses sujeitos da educação especial numa perspectiva da educação inclusiva, ou seja, olhando para ele como sujeitos de direitos.

Em relação à pesquisa, no início, alguns professores mostraram desconfiança quanto à proposta do questionário. Eles relataram que estão cansados de preencher papéis e não veem o resultado disso. Para ampliar esse diálogo com questões sobre educação inclusiva, apresentamos a proposta das rodas de conversa com o objetivo de realizarmos reflexões necessárias à prática dos professores. Inicialmente, apresentamos a proposta de cinco encontros, porém foi possível realizarmos três, por causa das demandas administrativas.

Os materiais foram de fácil acesso, pois, o nosso tempo era curto, em média uma hora. No nosso primeiro encontro, apresentamos os resultados do questionário aplicado com esses professores. Analisando esses resultados, percebemos o seguinte: todos os professores são concursados, 50% têm entre três e cinco anos e 50% atuam como professor na rede municipal de Salvador há mais de cinco anos. Metade atua com professor na EJA entre três e cinco anos e a outra metade tem mais de cinco anos de experiência.

Metade dos professores trabalha 20h e a outra 40h. Todos são pedagogos. 50% dos professores não possuem nenhuma especialização, 25% têm especialização em EJA, e 25% têm especialização em Políticas Públicas. Nesse universo, 75% estão satisfeitos em trabalhar na EJA com alunos especiais e 25% não estão. Em relação à questão sobre educação inclusiva, em que afirmam que é uma ilusão trabalhar com tantas especificidades, 50% concordam, 50% discordam. Sobre as necessidades de os alunos com deficiência precisarem do acompanhamento dos especialistas para se desenvolverem, 75% concordam e 25% discordam.

A maioria, ou seja, 75% concordam que as ações pedagógicas devem envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência e 25% discordam. Em relação às rodas de conversa como uma estratégia eficaz para dialogar sobre educação inclusiva, 100% concordaram. Por fim, 75% concordam que o professor é o principal mobilizador para que a educação inclusiva aconteça em sala de aula e apenas 25% discordaram.

Após a análise desses dados, percebemos que todos os professores são concursados o que pode ser um diferencial na questão da continuidade dos trabalhos

desenvolvidos. A maioria possui mais de três anos como professor da rede municipal e na EJA, portanto possuem pouca experiência com esses sujeitos. Percebemos que os saberes provenientes dessa experiência são construídos através da história de vida pessoal de cada professor juntamente com sua prática, seja ela anterior à docência e durante essa atividade.

Essa prática pedagógica exige algumas ações que nem sempre são aprendidas em formação e sim nas relações entre professores e alunos. Sobre essa afirmação, Tardif (2007, p. 52) nos diz que essas certezas são produzidas no dia a dia, subjetivamente, para “[...] se transformarem em um discurso da experiência capaz de informar ou formar outros docentes e fornecer uma resposta aos seus problemas [...]”.

Voltando para a análise do resultado desse questionário, esses professores não trabalham 60h por dia o que pode viabilizar um tempo maior de dedicação para o planejamento das aulas. No grupo, temos apenas um professor com especialização na EJA. Eles relataram que seria bom fazer um curso específico para atender esses sujeitos, mas demonstraram que isso não seria fundamental para sua prática. Quanto ao nível de satisfação ao trabalhar na EJA com alunos especiais, a maioria está satisfeita, isso porque acreditam que estão alcançando seus objetivos de aprendizagem quanto à afirmação sobre educação inclusiva ser uma ilusão, pois é impossível trabalhar com tantas especificidades, os professores ficaram divididos e justificaram que não foram preparados para essa realidade.

Os alunos com deficiência precisam do acompanhamento dos especialistas para se desenvolverem e a maioria concorda por acreditar que com a ajuda desses profissionais esses sujeitos podem se desenvolver melhor, inclusive orientando os professores na sua prática pedagógica. O professor que discordou que as ações pedagógicas devem envolver todos os alunos, inclusive aqueles com deficiência, acredita que, em algumas atividades, o aluno não acompanha, então, ele faz uma atividade “mais fácil” para ele realizar.

Todos concordaram que as rodas de conversa são estratégias eficazes para dialogar sobre educação inclusiva e reconhecem que quando esse diálogo acontece com uma certa frequência é importante para refletir sobre sua própria prática. Por fim, a maioria concorda que o professor é o principal mobilizador para que a educação inclusiva aconteça na sala de aula. O que não concordou justificou dizendo

que vai depender também dos outros alunos e da direção da escola que precisa viabilizar ações para que isso aconteça.

Percebemos, ao final desse primeiro encontro, que o resultado desse questionário mostrou para o grupo, um panorama geral com informações relevantes, que os seus próprios componentes desconheciam. Geralmente, são realizadas pesquisas nas escolas, os professores costumam responder aos questionários e nem sempre tem acesso a esses resultados e muito menos a oportunidade de dialogar no grupo sobre os resultados.

No segundo encontro da roda de conversa, publicamos no nosso grupo de WhatsApp um vídeo que mostrava pessoas com e sem deficiência participando de uma atividade lúdica. Os professores tinham que fazer um comentário sobre o que sentiram. Uma professora se emocionou ao ver como uma atividade simples pode envolver toda a turma, contemplando esses sujeitos com ou sem deficiência. Outra professora relatou que em relação aos conteúdos que precisam ser trabalhados esse vídeo poderia ser utilizado para sensibilizar os alunos quanto à necessidade da cooperação em sala de aula.

No terceiro e último encontro, mostramos uma charge com um professor e vários alunos. Os alunos eram diferentes animais. O professor fazia a seguinte afirmação: “Para uma seleção justa, todos terão que fazer a mesma prova. Por favor, subam na árvore”. Perguntamos sobre qual a relação daquela situação com a educação inclusiva. Eles citaram que isso acontece com todos os alunos, pois é muito difícil atender às demandas específicas de cada sujeito, por esse motivo devemos trabalhar com formas cada vez mais diversificadas.

Os resultados mostraram que é preciso manter as rodas de conversa na escola para que aconteçam ações efetivas com os alunos com deficiência na perspectiva da educação inclusiva. Temos muito que aprender e a desmistificar e nos diálogos, em grupo, nos fortalecemos. Para tanto, apresentamos um organograma dessas rodas de conversa para que elas façam parte da rotina dessa instituição escolar, justamente com a sugestão de materiais para professores que também podem ser utilizados por todos os alunos.

Os livros sugeridos foram: *Diversidade*, de Tatiana Belinky; *Doriva viu*, de Cláudia Cotes; e *Na minha escola todo mundo é igual*, de Rossana Ramos e Priscilla Sanson. Os filmes e documentários indicados foram: *Adorável Professor* (1995);

Meu pé esquerdo (1989); *Uma lição de amor* (2002); e *Sentidos à flor da pele* (2009). Esses materiais trazem reflexões acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, fazendo com que as pessoas percebam que a diversidade é algo inerente aos seres humanos e essas diferenças podem conviver harmoniosamente. Somos todos iguais, cada um sendo do seu jeito, sem o cruel preconceito. Precisamos enfrentar esses obstáculos até alcançarmos a efetivação desses direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este capítulo com a intenção de responder a uma inquietação sobre a utilização das rodas de conversa com os docentes da EJA para favorecer a inclusão pedagógica dos alunos com deficiência. Para tanto, fizemos o levantamento do conceito de educação inclusiva desses docentes e organizamos três rodas de conversas para fomentar esse diálogo.

Diante dessa experiência vivida, consideramos que devemos primar por uma educação com cunho voltado para o desenvolvimento dos princípios humanos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. Dessa forma, a prática educativa tende a estar aberta ao diálogo, a escuta sensível, ao respeito às singularidades dos sujeitos da EJA. Nessa perspectiva, o professor da EJA pode utilizar as rodas de conversa para dialogar sobre essa temática, articulando ações pedagógicas que promovam a inclusão efetiva dos alunos com deficiência.

Para tanto, é preciso realizarmos atividades direcionadas primordialmente para atender suas necessidades específicas, objetivando o crescimento intelectual, social e cognitivo de todos os envolvidos nesse processo, independentemente da sua deficiência. Ao realizar o levantamento do conceito sobre educação inclusiva, percebemos que existe um desconhecimento da sua prática e promover essas rodas de conversa proporcionou esse entendimento inicial.

O diálogo, como ferramenta de aproximação com esse sujeito, como maneira de entrar no seu mundo, é insubstituível e isso foi aprendido nas rodas de conversa com seus pares, ou seja, com outros professores. Pensar uma escola atrativa passa essencialmente pelo escutar, pelo estar para o outro e com o outro. O aluno com

deficiência é um ser que sente, vive, sonha, chora, sorri e nunca está descolado de um contexto, de uma história única em qualquer tempo.

Dialogar não é dizer como o mundo é, e sim pensar sobre, instrumentalizando-os para que tenham a chance de fazer novas interpretações, de reinventar algo que para nós, talvez, já está posto e dado como imutável. A pesquisa-ação, nesse sentido, nos proporcionou esse repensar através de uma ação planejada que possibilitou aos participantes condições de investigar sua própria prática de forma reflexiva.

Consideramos que, a educação inclusiva perpassa por uma sociedade inclusiva, em que todos participam, são ouvidos e convidados a conviverem com suas especificidades. Precisamos sair da condição de que apenas o professor é o protagonista na sala de aula, para dar voz e espaço aos sujeitos. Os diálogos enriquecem a nossa prática de docência, ampliando a nossa visão de educador.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 186, de 9 de julho de 2008. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jul. 2008.

BRASIL. Decreto Legislativo nº 6.949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 ago. 2009.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva*. [Brasília, DF: Ministério da Educação], 2008.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*. Brasília, DF: Secretaria de Direitos Humanos: Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2011.

CHIZZOTTI, A. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2, p. 2, 2003.

DECLARAÇÃO de Salamanca: sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. [Salamanca: UNESCO], 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 10 set. 2018.

FREIRE, P. A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. *Ação Cultural para a Liberdade: e outros escritos*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003. Disponível em: http://comunidades.mda.gov.br/portal/saf/arquivos/view/ater/livros/A%C3%A7%C3%A3o_Cultural_para_a_Liberdade.pdf. Acesso em: 2 nov. 2018.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Ed. UNESP, 2001. (Coleção Educação e mudança, v. 1).

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002

GODOY, A. S. Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, 1995.

LÜCK, H.; FREITAS, K. S.; GIRLING, R. et. al. *A escola participativa: o trabalho do gestor escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MACHADO, R. *Educação especial na escola inclusiva: políticas, paradigmas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2009.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão Escolar: O que é? Por que? Como fazer?*. São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, M. T. E. *Ser ou estar: eis a questão. Explicando o déficit intelectual*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

MENDES, E. G. A Radicalização do Debate sobre Inclusão Escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 387-400, 2006.

MENDES, M. P. Educação Inclusiva e a Declaração de Salamanca: consequências ao sistema educacional brasileiro. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 15., 2016, Novo Hamburgo. *Anais [...]*. Novo Hamburgo: Universidade FEEVALE, 2012. p. 18.

MORIN, E. *A cabeça bemfeita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 4. ed. Tradução: Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

- PORTELA, C. P. J. *Políticas de Inclusão Escolar no Brasil: Repercussões para a Prática Pedagógica*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).
- QUIXABA, M. N. O. *A Inclusão na Educação: humanizar para educar melhor*. São Paulo: Paulinas, 2015.
- REIS, M. B. F. *Educação Inclusiva: limites e perspectivas*. Goiânia: Descubra, 2006.
- ROGALSKI, S. M. Histórico do surgimento da educação especial. Instituto de Desenvolvimento Educacional do Alto Uruguai – IDEAU. *REI: Revista de Educação do IDEAU*, Getúlio Vargas, v. 5, n. 12, p. 1, 2010.
- SANTOS, T. P.; REIS, M. B. F. Educação Especial: da segregação a inclusão? *In: SEMANA DE INTEGRAÇÃO 4.; SEMANA DE LETRAS, 13.; XV SEMANA DE PEDAGOGIA, 15.; I SIMPÓSIO DE PESQUISA E EXTENSÃO, 1., 2015, Goiás. Anais [...].* Goiás: Universidade Estadual de Goiás, 2015. p. 133-139.
- TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1985.
- VEIGA, I. P. A. (org.). *Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível*. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1995.
- WERNECK, C. *Muito Prazer eu existo*. Rio de Janeiro: WVA, 1999.

FLOR DO RETIRO – O SAMBA DE RODA NA CULTURA DE SALVADOR E RECÔNCAVO: DESENVOLVIMENTO DE UMA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA NO ENSINO DA EJA

DENISE MARIA SOUZA SANTANA
LELIANA SANTOS DE SOUSA
ANTONIO PEREIRA

INTRODUÇÃO

Este capítulo atende à proposta de avaliação final do componente Seminários Temáticos em Educação de Jovens e Adultos (EJA), ministrado pelo professor Antonio Amorim em 2018 no Programa de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Sua temática se origina da experiência pedagógica no ensino da EJA no Colégio Estadual Daniel Lisboa, situado no bairro de Pau da Lima, intitulada Flor do Retiro – o samba de roda em Salvador e Recôncavo. “Flor do Retiro” é uma expressão originada no decorrer da pesquisa pelos participantes em homenagem ao Arraial do Retiro no município de Coração de Maria, localidade onde se cultiva vivamente o samba de roda como legado ancestral associado às atividades de cultivo da terra e colheita

de alimentos, por exemplo, a “bata do feijão”. Essa experiência que vem sendo realizada no intuito de trabalhar o samba de roda como tema de conhecimento da cultura africano-brasileira, possibilidade de aprendizagem e afirmação identitária na educação básica, em 2011, encontra eco junto ao grupo de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional (GEEDR), da UNEB, coordenado pela professora Leliana Santos de Sousa. A pesquisa se desenvolve na EJA, no Colégio acima referido pela então professora do ensino fundamental II que em 2018 é selecionada no programa MPEJA da UNEB. Este estudo nasce através de inquietações de experiências nos diferentes níveis de educação na Bahia, especialmente, quando jovens e adultos participam de atividades culturais e explicitam questionamentos em sala de aula, sobre as limitações da aprendizagem que refutam a cultura viva da comunidade. Nesse sentido, apostamos no intuito de mostrar que é possível trabalhar a dimensão cultural, no caso, o samba de roda, enquanto cultura encarnada herdada de um povo que evidencia o viver ao brincar e dançar como forma de insubordinação corpórea ao trabalho forçado para satisfazer necessidades materiais. Esse corpo inserido na EJA busca a própria compreensão como forma de conhecimento e aprofundamento ampliando o reconhecimento de si na coletividade.

A finalidade do projeto tem como base a questão: de que forma o conhecimento do samba de roda possibilitará aos alunos da EJA reconhecer a riqueza e a importância da cultura africano-brasileira na aprendizagem? Nesse sentido, tomou-se como objetivo geral: reconhecer o samba de roda como aspecto de conhecimento da cultura africano-brasileira que influencia na identidade dos estudantes da EJA no Colégio Estadual Daniel Lisboa, considerando a abrangência territorial, suas experiências e aprendizagens culturais, a história de vida, faixa etária, dados profissionais, por exemplo, – costureira, construção dos adereços de sandálias, confecções de roupas, instrumentos musicais, confecções de colares de miçangas, penteados de cabelos, torços e turbantes, e o preparo de comidas e bebidas. Nesse alinhamento, originam-se os seguintes objetivos específicos: identificar os aspectos culturais que caracterizam alunos e alunas da turma da EJA; esboçar historicamente a região destacada pelos participantes – Salvador, Pau da Lima e o município de Coração de Maria (Arraial do Retiro) –, localidades de memória dessa cultura viva. Destacar as expressões afro-brasileiras presentes

nas letras dos sambas como conhecimento cultural e aprendizagem de leitura e escrita. Fortalecer aspectos culturais africano-brasileiros na experiência profissional dos alunos da EJA.

O método utilizado nessa investigação é de abordagem qualitativa, com procedimentos estratégicos da pesquisa-ação e pesquisa bibliográfica tendo como instrumentos a entrevista semiestruturada e depoimentos dos integrantes. Também foi realizada extensa pesquisa dos cantores baianos, referências do samba na Bahia, Batatinha e Riachão, assim como os temas inseridos nas músicas, diversas atividades direcionadas para leitura e escrita, análise, interpretação das músicas, seguidas de reflexão sobre os temas nelas presentes. O formato da culminância foi com a construção de painéis, ensaios dos cantos e performances finalizando com apresentação no colégio e em diversos espaços.

Segundo Amorim (2007), a escola é uma organização social complexa e plural, por isso devemos pensar em uma educação dentro de instituições formais de ensino, e também percebê-la em um contexto social, no qual as pessoas têm uma vida social, e têm experiências culturais, como um domínio da cultura, organizando cotidianamente espaços populares específicos. É preciso reforçar na aprendizagem ensinamentos que alertam sobre as trocas sociais e simbólicas que se referem às relações de poder, de serviço, de referência; e às trocas simbólicas de relações de saber, de valores e de crenças, que se delineiam entre o social e o simbólico.

O homem que transforma, com o trabalho e a consciência, partes da natureza em invenções de sua cultura, aprendeu com o tempo a transformar partes das trocas feitas no interior desta cultura em situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender: em educação. Na espécie humana a educação não continua apenas o trabalho da vida. Ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder. Mas, a seu modo, ela continua no homem o trabalho da natureza de fazê-lo evoluir, de torná-lo mais humano. (BRANDÃO, 2007, p. 14)

Essa compreensão do fazer educativo corrobora na aplicação metodológica qualitativa em consonância com o objeto, tema de estudo possibilitando “desmistificação da dimensão simbólica” mediante expressões dos educandos e através de

seus relatos e descrições que explicitam crenças e práticas revelando o modo como arquitetam, restabelecem e racionalizam a realidade social e suas vidas no dia a dia.

O estudo visa aproximar os alunos da EJA do Colégio Estadual Daniel Lisboa, da riqueza que esse ritmo de dança traz consigo, possibilitando assim, a vivência e a investigação através da leitura de elementos responsáveis por identificar alguns grupos cultivadores do samba. De acordo com Freire, “Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. (FREIRE, 2011, p. 14) Nesse processo, o(a) professor(a) deve ressignificar o conhecimento escolar, juntando o conhecimento prévio com o curricular tendo como pressuposto um ensino contextualizado mediante a multidisciplinaridade, de forma a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender juntamente com os educandos.

Vale salientar que argumentamos com os sujeitos da EJA sobre o samba de roda na elaboração do projeto sobre sua participação espontânea. Dessa maneira, esses alunos se envolveram com o projeto, pois escolheram os subtemas pesquisados. Assim, duas turmas da EJA vêm participando do Projeto Samba de Roda.

A dimensão dança traz a complexidade de ritmos com grande variedade de significados nesse contexto. Manifestações culturais como o batuque, o maculelê, a puxada de rede e o samba de roda são danças fortemente ligadas à capoeira, por terem a mesma origem cultural.

Bahia, e particulièrement Salvador, la capitale, est marquée par une forte proportion de descendants d’esclaves, dont nous pouvons penser qu’ils se rapportent au savoir et apprennent selon des logiques encore imprégnées du fonds culturel africain, particulièrement vif sur le plan religieux, avec le candomblé, mais aussi très présent dans la vie quotidienne de la population noir et métisse, dans les moments de travail collectif et de fête, dans la relation avec la santé, la maladie et la mort (il est probable qu’un fond indien se soit également conservé, au travers d’apprentissages réalisées dans la famille et la communauté). (GAUTHIER; GAUTHIER, 2001, p. 70-71)

Assim, observa-se o resgate da memória cultural e, no caso deste estudo, o samba de roda enaltece a autoestima das pessoas, principalmente esses alunos da EJA, cujo pertencimento é de origem cultural afro-brasileira.

A divulgação para o início do projeto se deu nas classes e na comunidade escolar, no ato de promover pesquisas com subtemas desenvolvidos pelos alunos, na organização do material no laboratório de informática, na criação de painéis dos resultados parciais encontrados pelas equipes que, por sua vez, discutiram e socializaram as temáticas entre si. Daí destacaram-se com as turmas os subtemas e perguntas escolhidas com base nas pesquisas: o que é o samba de roda?; o compositor reconhecido baiano Riachão; compositores de Pau da Lima; Lugares/ espaços onde as pessoas cantam e sambam – mapear alguns sambas; instrumentos que são tocados no samba; músicas do samba de roda; performance dos alunos da EJA; vestimentas que as pessoas utilizam para sambar.

Dessa forma, o capítulo inicialmente traz uma introdução caracterizando o objeto de estudo, sinalizando os objetivos e o tipo de pesquisa utilizado no estudo. Além disso, traça os procedimentos metodológicos, fazendo depois uma discussão sobre samba de roda como componente da cultura popular.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Ao investigar o samba de roda na cultura de Salvador e Recôncavo Baiano, enquanto experiência pedagógica no ensino da EJA, em uma escola pública na periferia urbana, realizou-se uma pesquisa-ação para obtenção de bases em dados reais, com o intuito de gerar resultados acerca dos sujeitos envolvidos no processo de investigação, entrando assim na pesquisa de abordagem qualitativa, que segundo Minayo, (2005, p. 21.):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com um universo de 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.

Maria Cecília de Souza Minayo (2005) trata sobre essa abordagem porque examina o ser humano de forma contextualizada, levando-se em consideração suas crenças, emoções e comportamentos, ou seja, busca o porquê das coisas, além de considerar as experiências humanas nas suas relações: pessoal, familiar

e cultural. Para a autora, a metodologia da pesquisa vai além das técnicas, podendo incluir concepções da abordagem e usar a criatividade que, para ela, é fundamental.

A pesquisa se desenvolve como experimento pedagógico em duas turmas da EJA, formada por 35 alunos, adultos, com faixa etária entre 18 e 60 anos, todos oriundos da grande Salvador e de origem afrodescendente.

O estudo desenvolvido a partir da pedagogia de projetos dentro da instituição escolar, conta com a participação dos docentes e da comunidade escolar na qual são promovidos projetos multidisciplinares. Conforme a proposta metodológica, isto é, “fazer pesquisa-ação”, o que significa planejar, observar, agir e refletir de maneira mais consciente, sistemática e rigorosa, o que fazemos na nossa experiência diária. (THIOLLENT, 2003. p. 14)

Ratifica-se que realizar um projeto dessa natureza no âmbito escolar amplia as formas e possibilidades de participação. Inicialmente, foi feita uma revisão bibliográfica e pesquisa documental sobre o tema para embasamento teórico do trabalho. Posteriormente, elaborou-se um questionário aplicando-o individualmente e discutindo-se em rodas de conversas com os alunos da EJA, para o levantamento dos dados e caracterização das turmas, tais como: história de vida, faixa etária, dados profissionais, experiências de aprendizagens culturais.

Nesse processo, foi feito um levantamento das canções e temas do samba de roda cantados em Salvador, no bairro de Pau da Lima. Na entrevista, a oralidade foi primordial na escuta e engajamento ao processo de pesquisa, obtendo a efetiva participação dos entrevistados e da comunidade local.

Finalmente, a evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história. Enquanto os historiadores estudam os atores da história a distância, a caracterização que fazem de suas vidas, opiniões e ações sempre estará sujeita a ser descrições defeituosas, projeções da experiência e da imaginação do próprio historiador: uma forma erudita de ficção. A evidência oral transformando os ‘objetos’ de estudo em ‘sujeitos’, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e mais comovente, mas também mais verdadeira. (THOMPSON, 2002, p. 137)

Após essa fase da pesquisa, foi iniciada a intervenção pedagógica com alunos da EJA. Para isso, tomou-se como amostragem, uma turma com 35 educandos, realizando oficinas, minicursos, palestras, seminários e performances dos alunos da EJA, sobre essa temática do samba de roda. O material desenvolvido no projeto foi selecionado para confecção de um documentário a ser exibido no Colégio Estadual Daniel Lisboa – Pau da Lima e na Comunidade – Arraial do Retiro – Coração de Maria-BA.

O SAMBA DE RODA COMO COMPONENTE DA CULTURA POPULAR

Desde a antiguidade, os homens preocupavam-se com a diversidade de modos e comportamentos existentes entre os diferentes povos, sendo, por isso, comuns as tentativas de explicar tais diferenças a partir das variações dos ambientes físicos. Laraia (2003) também evidencia aos leitores que é possível e comum existir uma grande diversidade cultural em um ambiente natural, cabendo a antropologia moderna, procurar reconstruir o conceito de cultura fragmentada por tantas e tão diversas definições, mostrando a compreensão de cultura advém da compreensão da própria natureza humana. Alguns antropólogos fazem abordagem ampla do conceito de cultura, sinalizando o homem como um produtor cultural; outros abordam como a cultura interage com o homem; e por fim, que a cultura faz o homem; no entanto, o autor a seguir ressalta a relevância e coerência dos aportes de todos.

Laraia (2003 p. 17) ressalta que os “[...] antropólogos sabem de fato o que é cultura, mas divergem na maneira de exteriorizar este conhecimento”. Discutimos como os indivíduos de culturas diferentes vêem o mundo de maneiras divergentes. Segundo ele, os diversos comportamentos sociais são produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura. Por fim, entendemos que, apesar da lógica de uma cultura e do dinamismo dessa, cada sistema cultural está sempre em mudança. E o conjunto de atitudes de um grupo ou nação que é passado por gerações, contribui e influencia tanto o contexto histórico, quanto o biológico e geográfico, nunca perdendo sua essência. Assim, entendemos que essa dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos.

Bakhtin (1987) analisa no seu texto que a cultura popular na Idade Média e no Renascimento, e o riso popular é um dos aspectos mais importantes no que diz respeito ao conjunto das criações populares. Observa-se a existência de oposição entre a cultura cômica e a cultura oficial na Idade Média, ocorrendo certa tolerância por parte da Igreja através da participação de setores eclesiais nas festas populares. Como exemplos as canções de Natal, lendas sagradas, e paródias.

Ortiz (1994), no seu texto, mostra que o Centro Popular de Cultura (CPC) evidencia que a cultura popular tradicional era identificada com o folclore e a arte popular era fruto da elaboração de profissionais. Assim, o autor sinaliza que o CPC defendia o caráter revolucionário da arte popular. Dessa forma, percebemos desvinculação entre cultura popular, folclore e identidade nacional e se tratávamos cultura, como sinônimo de folclore, é porque, para os autores mencionados, rompia-se também a identidade em dois termos: folclore era a tradição ou passado, e cultura popular, submetida ao conceito mais geral de cultura, era o presente, a possibilidade de transformação e de romper com o estado de subdesenvolvimento.

Carlo Ginzburg (1987) comenta que os desníveis culturais existentes nas ditas sociedades civilizadas foram o pressuposto necessário para o surgimento do folclore, da antropologia social e da história das tradições populares. Portanto, a palavra cultura era usada para descrever crenças, atitudes e comportamentos próprios das classes subalternas. Ginzburg constata também que só recentemente a história vai se aproximar da temática do popular. Isso ocorreu, em seu entendimento, por dois motivos: um ideológico e outro metodológico. A primeira diz respeito à certa concepção elitista considerada a das “crenças e ideias originais” apenas e exclusivamente oriundas no âmbito das classes superiores e que, por um processo de difusão, essas ideias são transmitidas às classes subalternas, sendo tal transmissão geradora de perdas e deformações, que a descredibiliza a ser estudada seriamente.

Contudo, percebe-se que a sala de aula é um lugar de vivências múltiplas, porém, quando nos remetemos às leituras dos textos e discussões sobre a educação especial. Segundo Mittler (2003, p. 16),

A inclusão não diz respeito a colocar as crianças nas escolas regulares, mas a mudar as escolas para torná-las mais responsivas às necessidades de

todas as crianças; diz respeito a ajudar todos os professores a aceitarem a responsabilidade quanto à aprendizagem de todas as crianças nas suas escolas e prepará-los para ensinarem aquelas crianças que estão atual e correntemente excluídas das escolas por qualquer razão.

Destaca-se que a inclusão é um desafio para os professores, que precisam educar os alunos do ensino regular no mesmo espaço, ou seja, numa sala heterogênea. Apesar dos avanços na relação ao progresso da inclusão, que por sua vez tem a ver também com a formação, predisposição e postura do(a) professor(a) ao assumir o desconhecido. De acordo com Carvalho (2004), o receio de muitos professores em trabalhar com o aluno com necessidades educacionais especiais pode ser interpretado como má vontade, medo, pouca colaboração ou, ainda, como a tradução do desejo de contribuir para o sucesso na aprendizagem do aluno, para o qual se sentem desqualificados e, segundo seu autoconceito, incapazes.

Segundo Luckesi (1994), a avaliação da aprendizagem escolar tem sentido somente quando está envolvida em um projeto pedagógico e com seu projeto de ensino, assim, a avaliação requer decisões sobre a aprendizagem e o desenvolvimento dos educandos. Mas nem sempre é esse o significado no contexto da escola, sendo comum ocorrer apenas a verificação da retenção de conteúdo.

Sente-se que o ser humano é o único capaz de realizar, projetar tarefas e sonhos para sua vida, ele é capaz de construir ações de planejar que tudo aconteça. Assim, para um melhor embasamento teórico da nossa discussão, consideramos segundo Libâneo (1994, p.22), que o planejamento tem grande importância por tratar-se de “Um processo de racionalização, organização e coordenação da ação docente, articulando a atividade escolar e a problemática do contexto social”.

O samba de roda, objeto deste capítulo, foi e vem sendo tratado como sendo um componente de cultura baiana na sua expressão popular, dando ênfase ao conteúdo que associa ao contexto histórico secular responsável pela construção da cultura afro-brasileira. E o crescente interesse de pesquisadores brasileiros pelo estudo do samba de roda em Salvador e no Recôncavo Baiano comprova-se com publicações sobre o tema entre anos de 1961 e 1982. Dentre esses trabalhos, destacam-se as pesquisas de historiadores e antropólogos, sendo que, a maior parte das pesquisas históricas sobre o samba de roda no Brasil encontra-se na Bahia e

no Rio de Janeiro, talvez devido à vasta documentação existente nesses locais. No campo acadêmico da historiografia, os estudos sobre essa temática ainda são poucos. Cabe citar as investigações feitas pela historiadora Alessandra Carvalho da Cruz (2006) que escreveu, em sua tese de doutorado, um trabalho intitulado “*O Samba na Roda*” *Samba e cultura popular em Salvador entre os anos de 1937-1954*, uma análise comparativa do samba na cultura de Salvador.

A pesquisa de Cruz (2006) descreve, ao longo do processo de sua investigação, as contradições na construção da história do samba de roda. O mundo do samba é marcado tanto como uma forma de resistência à escravidão como também um diálogo conflitante e tenso que marca a identidade durante o século XIX refletindo na dinâmica da produção dessa identidade em fins do século XX. Além disso, samba de roda remete às atividades lúdicas de negros e mestiços nas ruas e demais espaços públicos, acompanhados de batuques.

No que tange os estudos feitos sobre o espaço da rua na cidade do Salvador, destaca-se que o do pesquisador Alberto Heráclito Ferreira Filho (1999), em seu livro, *Desafricanizar as Ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937)*, no qual apresenta estudos e pesquisa realizada no curso de História, tendo como campo de análise: a ocupação urbanística de Salvador no ano de 1549; a dedicação e zelo pelo espaço público da capital; o desordenado crescimento urbano no Brasil; e a resistência no início do século XIX.

O autor destaca a rua por um viés interessante: a rua como um lugar dos excluídos, um espaço de sobrevivência, tensão social e o indício de que os negros estavam em busca de uma identidade cultural própria, sendo que, tal identidade foi construída associando elementos pertencentes ao universo cultural africano e rivalidades produzidas pela experiência da escravidão. Existiam diferenças dos participantes do samba, nas suas vestimentas específicas com símbolos coloridos, importantes para reafirmar seus espaços na roda.

Nas pesquisas e publicações dos sambas cariocas, encontramos a contribuição do samba da Bahia para o aparecimento daquele do Rio de Janeiro. Entre as contribuições de baianos ao Rio, podemos citar a presença e o papel das “tias baianas” – Denominação dada às senhoras negras, muitas delas originárias da Bahia, que viviam no Rio de Janeiro em finais do século XIX, como tia Ciata, tia Amélia

e tia Presciliana, que com seus costumes e trabalho de produção de festividades, apresentaram o samba aos grandes salões cariocas. Tia Hilária, também chamada de tia Ciata, por exemplo, levou ao Rio um modelo baiano de sobrevivência no samba, através da culinária e da negritude.

Portanto, as festas que aconteciam na casa de Tia Ciata eram como verdadeiros bailes regados “a polcas, lundus, samba de partido-alto nos fundos e batucada no terreiro”. (AS NEGRAS, 2006, p. 6) Tal realidade seria diferente em Salvador, pois a elite não frequentava o espaço da população negra, como acontecia no Rio de Janeiro. Ressaltamos que essas festas se tornaram constantes, passando inclusive, a serem frequentadas por pessoas de diferentes classes.

O cineasta e professor da Universidade Federal Fluminense (UFF), Roberto Moura, afirma que as grandes figuras do mundo musical carioca, descendentes diretos de baianos, “Pixinguinha, Dongá (cuja mãe era baiana), João da Baiana (idem), Heitor dos Prazeres (também filho de mãe baiana), surgem ainda crianças naquelas rodas onde aprendem as tradições musicais baianas a que depois dariam uma forma nova, carioca”. (AS NEGRAS, 2006, p. 6) Moura ainda aponta que a mudança da forma de governo do Brasil de Monarquia para República em 1889 influenciou na prática lúdica do samba. Para os reformadores, a redefinição da ordem passava necessariamente por uma transformação do modo de vida de uma população acostumada e obrigada a viver nas ruas, pois a República, que tinha como objetivo levar o povo às decisões políticas, falhou e se encarregou de reprimir a prática do samba, conforme código penal da época.

Segundo Filho Ferreira (1999), as palavras chaves eram reprimir e impedir os “usos e abusos” daqueles que não se vestiam, não falavam e nem se comportavam de acordo com o modelo de civilização almejada. Isso demonstra que as elites letradas de época, procuravam não só mudar a paisagem arquitetônica da capital, mas também “desafricanizar as ruas”. (FILHO FERREIRA, 1999, p. 239) As autoridades governamentais, como, por exemplo, J. J. Seabra (1912-1916) e Francisco Marques de Góes Calmon (1924-1928), com sua política rigorosa e postura do governo na época, construíram-se nos momentos áureos da investigação sanitária e disciplinar em consonância com os conselhos médicos e as queixas sistemáticas e disciplinares das elites letradas de Salvador.

A identidade desses personagens não era única. Eram sujeitos complexos que podiam assumir diferentes papéis ao mesmo tempo e o samba, produzido naquela década, estava relacionado ao contexto político e histórico do período.

No *Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (2008), encontra-se a seguinte definição sobre o samba:

Samba_s. m, (Brás.) dança cantada, de origem africana, em compasso binário e com acompanhamento sincopado. No período de caracterização da música brasileira (século XVII) era uma dança de roda, ao ar livre, com uma toada acompanhada de violão, viola de arame e cavaquinho, e das palmas e sapateados dos dançarinos.

Da mesma forma, Katharina Döring (2002, p. 5) em sua dissertação de mestrado intitulada *O Samba de Roda do Sembagota Tradição e contemporaneidade* mostra a seguinte definição sobre o samba:

Samba- palavra provavelmente procedente do quimbundusemba (=umbigada), empregada para designar danças de roda (de coreografia semelhante ao batuque) popular em todo o Brasil, geralmente com dançarinos solistas, aparecendo quase sempre a umbigada. Os sambas mais conhecidos são os da Bahia, Rio de Janeiro, São Paulo.

Na *Enciclopédia Barsa* (1967, p. 13), encontra-se a seguinte definição sobre o Samba:

Samba – Dança brasileira originária do batuque africano, cuja área se estende do Maranhão a São Paulo com pequenas interrupções (Edson Carneiro), apresentando-se em modalidade e coreografia diversas (côco, baião, jongo, etc), tôdas com melodia em compasso binário e acompanhadas exclusivamente por instrumento de percussão.

O estudo com o samba de roda refere-se à uma das mais expressivas manifestações da cultura afro-brasileira em Salvador e no Recôncavo baiano. Por essa razão, propõe-se a necessidade de discutir com os educandos o samba de roda como uma das práticas culturais que nos ajudam no processo de construção de identidade. Em classe, durante as aulas de história, os alunos questionavam sobre

a cultura afrodescendente. Nesse sentido, portanto, a ideia é de desconstruir estereótipos arraigados à prática do samba de roda.

Amorim (2007) demonstra que o aluno está inserido numa sociedade, onde faz parte de um grupo social, vivendo de esperanças e expectativas em relação ao seu futuro social. Esse deve localizar-se culturalmente e entender melhor as suas origens e as suas raízes, o autor ressalta que: “Entendemos que o aluno precisa compreender melhor os seus espaços culturais, aquilo que é característico e predominante em suas atitudes e em seus sentimentos enquanto indivíduos que fazem parte de um determinado habitat, expressando com mais intensidade suas origens, suas manifestações culturais”. (AMORIM, 2007, p. 15)

Destaca ainda que a nova escola deve mobilizar os meios materiais e humanos necessários para que a criança e o jovem encontrem os caminhos pedagógicos que fortaleçam a aprendizagem e façam da escola um lugar de efetiva ação pedagógica, devendo trabalhar dialeticamente a cultura do aluno e a cultura erudita.

O projeto, no momento que traz o samba de roda, busca justamente as raízes e as identidades culturais dos educandos, promovendo uma aprendizagem mais significativa. Portanto, samba de roda é dança criada a partir de vivências dos afro-brasileiros como uma forma de preservação da cultura dos africanos que se espalhou pelo Brasil principalmente das cidades do Recôncavo da Bahia e, por sua importância, tornou-se uma obra prima patrimônio oral e imaterial da humanidade, reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e Cultura (Unesco), em novembro de 2005.

Para isso, é necessário dar continuidade e pesquisar historicamente a região que abrange Salvador e Recôncavo; descrever e buscar as origens históricas e culturais do samba de roda na Bahia; efetuar pesquisas de canções e temas de samba de roda, cantados em Salvador e no Recôncavo Baiano, relacionando-os com a cultura afro-brasileira; reproduzir e entoar as canções de samba de roda em Salvador e no Recôncavo Baiano; identificar as expressões afro-brasileiras presentes nas letras desse estilo musical.

A EJA, todavia, foi sempre em busca dessa construção/compreensão, desde os tempos mais remotos da filosofia com a célebre frase de Sócrates “Conhece-te a ti mesmo”, até hoje, como por exemplo, através dos versos de uma canção de Milton Nascimento “Eu caçador de mim” tornando essa busca imortal.

Ao professor cabe construir formas para o aluno adentrar no universo dos saberes sistematizados, encontrando o suporte necessário para a sua participação ativa no contexto sociocultural. Esse professor deve segundo Pimenta (1997, p. 6) ter: “À compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva neles, a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores”.

É necessária a compreensão do ensino como realidade social e, que desenvolva a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores. Entende-se que a cultura afro-brasileira tem raízes na diversidade cultural dos negros trazidos ao Brasil pelo tráfico de cativos e aqui escravizados. Um dos traços marcantes daquela cultura é a dança “A herança negro-africana, no samba de roda, se mesclou de maneira singular a traços culturais trazidos pelos portugueses, como certos instrumentos musicais (viola e pandeiro principalmente), e a própria língua portuguesa e elementos de suas formas pó-éticas [...]”. (UNESCO, 2008, p. 7)

De acordo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96 é a legislação que regulamenta o sistema educacional – público ou privado – do Brasil – da educação básica ao ensino superior –, que aumentou de 180 para 200 os dias letivos. É importante ressaltar que, ao cumprir em suas limitações sua função social, tanto a escola quanto a família, expostas aos fatores externos que lhes afetam neoliberalismo, globalização, precisam estabelecer e manter uma relação mais intensa e efetiva.

Contudo, é importante dizer que, será necessário a escola ter o seguimento da norma estabelecida pelo currículo que o docente tenha em sua prática pedagógica, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP). Sendo esse um projeto de sistematização das ações educacionais, organizado para atender às necessidades pedagógicas da escola quanto aos objetivos, recursos, metodologia e subsídios teóricos, ou seja, um referencial para substituir as práticas dos profissionais em educação, reorganizando as diferentes concepções que permeiam o fazer pedagógico, uma vez que o grupo de profissionais é heterogêneo e produz ações diferenciadas. Veiga (2006, p. 14) assinala que: “A principal possibilidade de construção

do projeto político pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade delinear sua própria identidade. Isto significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva”.

Entende-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) 2017 são diretrizes separadas por disciplinas elaboradas pelo governo federal e não obrigatórias por lei. Elas visam subsidiar e orientar a elaboração ou revisão curricular; a formação inicial e continuada dos professores; as discussões pedagógicas internas às escolas; a produção de livros e outros materiais didáticos e a avaliação do sistema de educação. Visto que os PCNs foram criados em 1997 e funcionaram como referenciais para a renovação e reelaboração da proposta curricular da escola até a definição das diretrizes curriculares.

De acordo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) 2017, para a educação infantil e o ensino fundamental, o Brasil inicia uma nova era na educação brasileira. A BNCC é um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com a BNCC redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da educação básica nacional.

Diante das leituras e diálogos em classe do ensino fundamental II e EJA, analisamos que as autoras Claudia Borges Costa e Maria Margarida Machado tratam a obra *Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*, como um vestido de festa, pela sua complexidade e pela beleza do desafio de fazê-lo. Os temas abordados têm ênfase na formação do homem e sua história, no trabalho e na educação popular. A coleção tem como objetivo oferecer aos professores em processo de formação e aos que já atuam como profissionais da educação, subsídios formativos que levam as novas diretrizes curriculares, buscando atender, de modo criativo e crítico, às transformações introduzidas no sistema pela LDBEN nº 9394/96.

De caráter essencialmente lúdico, essa manifestação cultural do Recôncavo Baiano, que se tornou uma das referências do samba brasileiro, não se associa a uma data ou a um lugar; é dançado em casas, ruas, bares, praças ou terreiros de candomblé. Segundo a Unesco (2008, p. 56), no Dossiê, “O samba de roda destaca-se como espécie de denominador comum, permeando as atividades econômicas,

religiosas e lúdicas, inscrevendo-se no que pode ser chamado de complexo cultural afro-baiano tradicional”.

A Lei nº 10.639/03, sancionada pelo presidente Luís Inácio Lula da Silva, em 2003, é resultado de lutas históricas e de movimentos sociais que desenvolveram e desenvolvem ações afirmativas em torno da questão da identidade negra. Os conflitos por equilíbrio de poder e igualdade de direitos para os chamados grupos minoritários – mulheres, negros, índios, homossexuais – que, historicamente, foram colocados à margem das políticas brasileiras, refletem-se nas práticas discursivas e sociais da população e também nas relações interpessoais construídas no ambiente escolar.

Assim, as questões étnicas e raciais têm sido objeto de constantes discussões nas esferas políticas e sociais do país. A Lei nº 10.639/03, que obriga a inclusão de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares é um bom exemplo dos avanços, pois suscita a realização de debates sobre essa temática. Porém, é notório o despreparo de escolas e profissionais do ensino para a elaboração de estratégias referentes ao tratamento dessas questões, haja vista, que tais conteúdos eram poucos explorados nos livros didáticos e, conseqüentemente, mantiveram-se fora do alcance de grande parte da população. Portanto, as políticas educacionais possuem variedades de normas, mas nem sempre implementadas, e cumpridas. Em 1996, foram publicados, pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), os PCN's, que traziam uma diretriz sobre o tratamento do tema “pluralidade cultural”. Muitas escolas não tiveram seu corpo docente qualificado.

O samba de roda baiano é uma expressão musical, coreográfica, poética, festiva das mais importantes e significativas da cultura brasileira. Presente em todo o estado da Bahia, ele é especialmente forte e em todo caso melhor conhecido na região do Recôncavo Baiano, uma faixa de terra situada atrás/em torno da Baía de Todos os Santos.

RESULTADOS DA INVESTIGAÇÃO

A pesquisa realizada aconteceu em três fases: a primeira foi a exploratória que compreendeu a sensibilização, e ocorreu em momentos distintos, na qual apresentamos o projeto para a direção, coordenação, professores, funcionários, pais de

alunos e alunos em sala de aula; resultando numa discussão cujo Projeto Samba de Roda focasse na questão da identidade étnica, conforme proposição inicial.

Organizada a realização de atividades multidisciplinares em sala de aula, visando despertar sentimentos relacionados à identidade individual dos discentes e questões ligadas ao negro bem como a escravidão, iniciou-se a fase da pesquisa de maior duração com as atividades em sala de aula: de agosto a outubro 2018 visando enxergar a música como expressão cultural. As atividades foram desenvolvidas por aulas semanais com carga horária de 50 minutos, num total de 20 semanas. Portanto, a fase intermediária compreendeu nas seguintes etapas: com a coleta de dados, feita pelos alunos, sobre o samba de roda, envolvendo leitura e discussão dos textos do Recôncavo; a cidade e o Recôncavo; e a cidade do Salvador e seu mercado no século XIX; com base nos textos de Luís Henrique Tavares, Antonio Risério e Kátia Mattoso. Enfim, os alunos assistiram aos documentários: *Recôncavo na Palma da mão* e *Testemunhas Silenciosas: ruínas do Recôncavo*. Além disso, eles relataram, oralmente, os conhecimentos pesquisados em classe. Ouviram e selecionaram músicas relacionadas ao samba de roda e, em suma, realizaram produção textual sobre a temática. Essa fase teve duração de agosto a setembro, totalizando dez semanas de encontros, com 50 minutos, cada um.

Recôncavo na Palma da Mão mostra, em duas partes, a histórica região que circunda a Baía de Todos os Santos. No Recôncavo, etnias africanas convivem juntas nas senzalas dos engenhos sem perder suas raízes culturais; a colonização portuguesa deixou suas marcas, assim como ficou presente a força da raça indígena - uma diversidade cultural difícil de ser encontrada com a tal intensidade em outra região do Brasil. A pluralidade do Recôncavo é mostrada em sedes, povoados e distritos de vários municípios, como Conceição do Almeida, Jaguaripe (Mutá), Santo Amaro da Purificação (Acupe e São Brás), Cachoeira, Terra Nova, Castro Alves, Nazaré, Camaçari (Arembepe), São Francisco do Conde, Maragogipe e Muritiba, chegando até Irará, limite com o Sertão.

A escolha do tema referente ao samba de roda como uma das expressões da cultura afro-brasileira não fora por acaso. No mundo em que vivemos, a desigualdade social é bem visível. O desconhecimento do direito do outro já é comum e integra a história da nossa sociedade. Um projeto com esse tema de grande diversidade nos levou a fazer descobertas maravilhosas sobre a influência que o

continente africano e o europeu têm na cultura brasileira, mais especificamente, sobre a cultura de Salvador e do Recôncavo.

Os professores da EJA devem ser sensíveis aos saberes que os alunos já possuem, os quais são diretamente ligados ao contexto sociocultural, contribuindo para o fortalecimento da autoimagem dos sujeitos. O trabalho foi desenvolvido com a participação da professora e dos alunos, eles foram os sujeitos e coautores da investigação, propiciando, assim, as condições de observação para cumprimento das atividades realizadas em classe. “A pesquisa ação é vista como forma de engajamento sócio-político a serviço da causa das classes populares [...]”. (THIOLLENT, 2003, p. 14)

A coleta de dados desenvolveu-se através de análise documental do material produzido pelos alunos nos encontros semanais com a professora, a qual participou com aula expositiva, planejamento, acompanhamento e avaliação de atividades realizadas. Foi feita também, nesses encontros, a discussão dos textos pesquisados.

Compreensão sobre o Recôncavo Baiano, o autor afirma que:

Entre a cidade ‘enobrecida’ e o Recôncavo rico, estabeleceu-se desde logo uma espécie de circuito reversível. Os senhores das grandes casas urbanas eram, também, os senhores das grandes casas rurais. Cidades e recôncavo viviam assim um movimento complementar de fluxo e refluxo, a depender do que estava em jogo na temporada [...]. (RISÉRIO, 2004, p. 98)

A professora e os alunos assistiram em sala de aula os documentários: *Testemunhas silenciosas: ruínas do Recôncavo*, uma viagem histórica e estética através das ruínas do Recôncavo Baiano. Esse documentário traz comentários sobre os 500 anos do descobrimento do Brasil, a história de uma das regiões mais importantes para a colonização do país. E *Recôncavo na Palma da Mão*, palco de um fascinante cruzamento étnico, talvez o maior, que o Brasil já conheceu. Nesse documentário, a região do Recôncavo Baiano tem sua história contada a partir de lendas, rituais, danças, costumes e depoimentos inéditos de expressivos expoentes da história e da arte baiana. (Instituto de Radiodifusão Educativo da Bahia; TVE BAHIA (Television Station: Salvador, Brasil))

Para fundamentar a experiência, a sala foi dividida em grupos, em que os alunos anotavam as informações necessárias. Foi aberto um semicírculo e eles fizeram comentários valiosos do que assistiram e a professora dialogava fazendo análise diagnóstica, o momento dessas informações foi necessário para que os alunos tornassem pesquisadores das suas identidades, não esquecendo as origens.

Após o trabalho com os documentários *Testemunhas silenciosas: ruínas do Recôncavo* e *Recôncavo na Palma da Mão*, textos pesquisados e trabalhados desenvolvidos em classe, os alunos expressaram sua compreensão sobre o assunto, através de questões relacionados a seguir:

A) Qual o significado da roda para os sambistas nas senzalas? Conclusão dos alunos: T, X:

realidade e ficção para mostrar riquezas dessa terra que circunda a Baía de Todos os Santos. Não só significa um samba, mas uma forma de protesto e dor. Uma forma dos negros expressarem o que sentiam da sua cultura, alegria e vontade de ser livre.

B) Escreva a origem do samba. Conclusão dos alunos: R,V,M:

Era diversão que os negros e escravos tinham, pois não se divertiam. O Samba veio da origem africana que se misturou aqui no Brasil.

C) Dê a sua opinião sobre o Projeto Samba de Roda desenvolvido na sala de aula. Conclusão dos alunos: V, A, D:

Eu acho o Projeto está indo muito bem, o que não gostei que alguns dos alunos vão ter quer cantar, porque são muitos desafinados, podiam só tocar os instrumentos e todo mundo entra na roda e samba.

Conclusão dos alunos: L, R, T:

Fizemos maravilhosas descobertas durante as pesquisas. Vimos que o Continente Africano não só tem pobreza, miséria e desgraça. E também cultura, diversão, alegria de um povo digno de se viver.

Conclusão dos alunos: M, N, J:

Foi bom para homenagear os negros e também diminui o preconceito na sala de aula. Em nossa opinião, o Projeto desenvolvido no Colégio Daniel foi bom para nos explicar sobre o samba de roda em Salvador e no Recôncavo baiano, que é uma expressão muito rica a cultura africana em diversidade. O projeto que trabalhamos com a prof.^a Denise Santana em sala de aula possibilitou também que todos fossem envolvidos em nossa apresentação.

Uma participação especial foi realizada na Escola Estadual Heitor Villa Lobos, no bairro do Cabula VI, por convite da coordenadora Anaídes Menezes, que estava no dia da apresentação em nosso colégio. Ela achou o projeto interessante e o trabalho desenvolvido com os alunos, valioso, quis uma apresentação do nosso projeto no colégio que ela trabalha no turno vespertino. Fizemos uma participação maravilhosa com aplausos dos alunos.

A apuração desses dados pode ser acompanhada nos três quadros a seguir.

Quadro 1 - Significado da roda para os sambistas nas senzalas

Dimensões analisadas	Quantidade
Realidade e ficção misturando a riqueza da terra	8
Não só samba, mas forma de protesto e dor	5
Expressão da cultura deles, alegria e vontade de ser livre	12
Refúgio dos sofrimentos	5
Um samba de roda	5
Total	35

Fonte: elaborado pelos autores.

Observa-se que 12 participantes declararam a importância da expressão, da cultura dos participantes e 8 chamam a atenção para a realidade e a ficção, com a mistura da riqueza cultural da localidade. Em seguida, no Quadro 2, a seguir, verifica-se que os destaques ocorreram para a questão da origem do samba.

Nesse sentido, dez participantes afirmam que foi de origem africana, oito deles afirmam que foi de origem africana, mas, que se misturou com o Brasil.

Quadro 2 – A origem do samba na visão dos alunos

Dimensões analisadas	Quantidade
Primeiro registro em Pernambuco em 1838	3
Origem africana	10
Lavoura da cana no recôncavo	4
Diversão dos escravos	5
Origem africana que se misturou no Brasil	8
Não responderam.	5
Total	35

Fonte: elaborado pelos autores.

Já no Quadro 3, os participantes observam que o samba de roda foi desenvolvido em sala de aula, que ninguém sabia muita coisa do samba de roda. Destacam também a importância da cultura do samba de roda estar homenageando os negros.

Quadro 3 - Opinião dos alunos sobre o Projeto Samba de Roda desenvolvido na sala de aula

Dimensões analisadas	Quantidade
Não gostei foi que os alunos que irão cantar, são desafinados, podiam só tocar os instrumentos e todo mundo entra na roda de samba.	5
Nós fizemos maravilhosas descobertas durante as pesquisas. Vimos que o continente africano não é só pobreza, miséria e desgraça. Tem cultura, diversão, alegria de um povo digno de se viver.	8
Nós gostamos do que aprendemos e temos a certeza que vamos levar para a vida inteira.	5
Em nossa opinião, o projeto foi bom por nos explicar sobre o samba de roda no Recôncavo que é uma expressão muito rica da nossa cultura e da parte africana foi muito interessante por que nos instrui sobre o samba de roda.	5
Achamos bom, porque não sabíamos nada sobre o samba. Entendemos quem gosta de sambar procura uma escola de samba e se matricula.	6
Foi bom para homenagear os negros e diminuir o preconceito na sala de aula.	6
Total	35

Fonte: elaborado pelos autores.

A partir da análise dos dados colhidos nos questionários, observa-se que os alunos participantes conheceram um pouco mais sobre o continente africano, a história de seus povos e diferentes culturas. Eles também perceberam e reconheceram a importância do samba de roda para o nosso país e constituição da nossa cultura e, por conta disso, o estudo contribuiu para que os educandos reconhecessem a sua identidade promovendo, assim, uma educação mais coerente com a realidade em que vivem. Os alunos relataram que se aceitaram mais enquanto negros e afrodescendentes, por conta de referenciais positivos da cultura afro em nosso estado e no nosso país, e que tiveram a oportunidade de conhecer em sala de aula.

Com base na leitura dos textos produzidos pelos educandos, percebemos uma grande relação com o conceito de afrodescendência, uma vez que eles, até então, não se reconheciam etnicamente ou falavam de afrodescendência sem saber o significado o que, muitas vezes, culminava na generalização do termo. Afrodescendente é uma pessoa descendente dos escravos trazidos da África para o Brasil, pode ser considerado um termo sinônimo de afro-brasileiro, visto que, aqui no Brasil, a maioria da população é negra ou descendente dos africanos oriundos da África para o Brasil.

O projeto samba de roda foi ótimo, eu gostei do projeto e o samba de roda é uma dança que reúne pessoas fazendo uma roda para o outro dançar. Segundo eles, um pode tocar pandeiro, berimbau, e outro toca triângulo e viola. Outros batem palmas e dançam na roda. É por isso que é chamado samba de roda. É importante para as pessoas. (N. S. M., 18 anos, aluno da EJA Eixo IV turma A. Colégio Estadual Daniel Lisboa.)¹

T. S. S, 20 anos, aluno da EJA do eixo V, turma B. Colégio Estadual Daniel Lisboa, estabelece, no seu texto, relações interessantes. Ele identifica a África como um continente formado por população negra e percebe que a Bahia, uma região não pertencente ao continente africano, também tem a negritude no âmbito populacional. Ele também conseguiu identificar costumes dos africanos que fazem parte do seu cotidiano a exemplo da dança, da música e do acarajé. Além disso, houve a constatação de que a cultura é uma tradição constituída a partir de usos

1 Entrevista concedida aos autores, no dia 4, de abril de 2018.

e costumes dos povos, que os africanos possuem e que nós, baianos, adotamos também. E acima de tudo, ele notou como a baianidade nagô é constituída de uma mescla de cultura de outros povos, dentre eles, claro, os africanos.

A. T. O, 25 anos, aluno da EJA do eixo V, turma B. Colégio Estadual Daniel Lisboa, expressa-se assim:

Os afrodescendentes foram e são pessoas muito desprezadas, sofridas, mas mostraram e mostram, também, seus jeitos e reações culturais cultivados até hoje na vida dos brasileiros, sendo que, tal amostra tem deixado traços belos no mundo, tanto no campo lógico, como no cultural.

Os afrodescendentes são preciosidades para o Brasil. Com os seus diversos pratos típicos que maravilham e saboreiam o povo. 'Quem me fez pensar assim, foi a minha querida pró Denise Santana, com o seu maravilhoso projeto Samba de roda, que nos encheu de cultura'.²

O projeto foi muito importante para a comunidade escolar, pois, a partir dele, houve a maior valorização da história e cultura africana e afro-brasileira, auxiliando na assunção da identidade étnica dos alunos. Este estudo dinamizou a pedagogia de projetos dentro da unidade escolar que passou a desenvolver projetos multidisciplinares por unidades.

Os resultados do projeto foram positivos, devido a uma série de fatores, a seguir relacionados: integração dos alunos e comunidade escolar; construção da identidade étnica dos alunos e comunidade escolar; valorização da história e cultura africana e afro-brasileira; resgate da trajetória do samba de roda e da memória em nosso estado; estímulo ao desenvolvimento de outros projetos; a participação dos alunos em evento em outros espaços, como do Colóquio Internacional Estética da Fotografia do Grupo Recherches Esthétiques & Théorétiques sur les images Nouvelles & Anciennes (RETINA) da Université Paris 8 promovido pelo Centro de Pesquisa Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da UNEB, de 21 a 26 de novembro de 2011 e outros no Patí, Escola Estadual Vila Lobos e no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA).

2 Entrevista concedida aos autores, no dia 4, de abril de 2018.

Dessa forma, entendemos que o resgate do samba de roda para nossa cultura é fundamental visto que, através dele resgatamos também valores e a nossa própria memória. É notável a inserção dessa manifestação cultural no universo da cultura popular que, apesar de encontrar-se no âmbito do imaginário do povo, muitas vezes, passa, ainda, despercebida pelas classes populares sendo necessário o uso da memória e da oralidade para que essa tradição não se perca no tempo e no espaço.

O samba de roda, apesar de estar presente na cultura popular, ainda se encontra pouco visibilizada pelo povo. Há lugares bem específicos onde encontramos esse tipo de manifestação, principalmente, no Recôncavo Baiano e bairros da cidade do Salvador. Segundo Jeferson Bacelar, “A Bahia é, seguramente, o Estado onde a presença negra tem maior vigência cultural e expressivo significado social, notadamente na área de Salvador e no Recôncavo”. (BACELAR, 1989, p. 16)

O trabalho realizado pelo grupo de alunos em sala de aula chegou às seguintes considerações: traços de africanidades estão presentes no nosso cotidiano mais do que imaginamos, um exemplo é quando cantamos músicas de cirandas, de ninar, usamos plantas para fazer chás; ou quando as rezadeiras benzem as pessoas para tirar o mau olhado.

Além disso, têm-se os ensinamentos passados por nossas mães e avós.

Os diversos relatos indicam que os processos de aprendizado foi oral, exceto D. Dida, que revelou que só gravava a oração se copiasse. Todas as outras aprenderam oralmente, observando os mais velhos rezarem. Sendo assim, como afirma Vansina (1982): ‘A oralidade é uma atitude diante da realidade e não a ausência de uma habilidade’. (SILVA et al, 2014, p. 113-114)

Ensinar africanidades não é criar uma disciplina, mas descobrir a relação com a África e com a história dos afrodescendentes e extrair esses conteúdos dando significado, valorizando a participação dos afro-brasileiros na construção da cultura do país.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos estudos do samba de roda na cultura de Salvador, verificou-se que os dados históricos e sociais dos alunos do Colégio Daniel são condizentes com as raízes,

já que esses alunos se autodeclararam como afrodescendentes. Contribuir para minimizar o preconceito existente ao samba de roda, desconstruindo a ideia da cultura afro-brasileira como folclore ou ligada a estereótipos, tais como, pobreza e identificação racial. Diante dos resultados, o projeto foi submetido ao MPEJA/UNEB e encontra-se em plena continuidade.

Os resultados obtidos indicam que os alunos da EJA estão cada vez mais engajados com cultura popular brasileira, e entendem que a escola não é lugar de autoritarismo, em que apenas o professor fala e dita as regras, ou seja, opressor; nós professores, por sua vez, pudemos compreender que a escola é um espaço social e dinâmico, no qual todos têm voz e talento. Sabe-se que, na atualidade, os desafios são enormes, mas foi preciso criar estratégias para que os alunos da EJA pudessem sentir-se seguros, autoconfiantes, dinâmicos e criativos, capazes de formar suas próprias opiniões e decisões. Não obstante ainda sofrerem estereótipos negativos, ligados principalmente ao folclore, sendo muitas vezes ridicularizados.

É muito importante o aprofundamento de um conhecimento teórico para ter segurança na elaboração de atividade para os alunos. Assim, é necessário tentar superar preconceitos tão enraizados ao longo da produção histórica e, no caso específico da sala de aula, tentar ultrapassar a barreira da cronologia linearmente estruturada e posta, sobretudo nos manuais didáticos. Os alunos foram levados a conhecer as características do Recôncavo, sua íntima relação com Salvador. Dessa forma, percebe-se que a pesquisa ao trabalhar com o samba de roda vai ao encontro da Lei nº 10.639/03 que tornou a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na educação básica. Além disso, possibilitou a assunção da identidade étnica dos discentes, elevando a sua autoestima.

Diante das discussões das políticas públicas nas aulas, conclui-se que os estudantes do fundamental II e da EJA tiveram um excelente desempenho, mostraram participação durante as pesquisas, e também reconheceram a importância da cultura em seus aspectos econômicos, de inclusão social, atenção de suas ações sobre as manifestações musicais, como o samba de roda.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. Santa Cruz do Rio Prado: Editora Viena, 2007.
- AMORIM, A.; SOARES, A.; MENEZES, J. (org.). *Educação e Contemporaneidade: processos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Quàrtet, 2009.
- AS NEGRAS de ganho vendiam suas mercadorias nas ruas e aproveitavam para se divertir. *Jornal Correio da Bahia*, Salvador, p. 6, 2006.
- BACELAR, J. *Etnicidade: ser negro em Salvador*. Salvador: Ianamá, 1989.
- BAKHTIN, M. *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC, 1987.
- BREVE histórico da colonização do Recôncavo Baiano através das ruínas existentes na região. Direção Claude Santos. Bahia: [s. n.], 2000. 1 vídeo (43 min), son., color.
- BRANDÃO, C. R. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 2007.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez, 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e dá outras providências”. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2004.
- CARVALHO, R. E. *Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- CRUZ, A. C. *O Samba na Roda: Samba e cultura popular em Salvador 1937-1954*. 2006. Tese (Doutorado em História Social) – Programa de Pós- Graduação em História, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2006. Disponível em: https://ppgh.ufba.br/sites/ppgh.ufba.br/files/2006._cruz_alessandra_carvalho_da_o_samba_na_roda_samba_e_cultura_popular_em_salvador_1937-1954.pdf. Acesso em: 2 set. 2018.
- DICIONÁRIO Contemporâneo da Língua Portuguesa. [S. l.: s. n.], 2008.
- DÖRING, K. *O Samba de Roda do Sambagota Tradição e Contemporaneidade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Etimologia Musical) - Programa de Pós-Graduação em Música Etnomusicologia, Escola de Música, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2002. Disponível em: <https://www.google.com.br/search?source=hp&ei=VUZSXO6QI4i75OUPpLebyAw&q=D%C3%96RING%2C+>

- Katharina. +O+Samba+de+Roda+do+Sambagota+Tradi%C3%A7%C3%A3o+e+ Contemporaneidade%2C+ Disserta%C3%A7%C3%A3o+de+mestrado.+ Universidade+Federal+da+Bahia.pdf. Acesso em: 30 jan. 2019.
- EDUCAÇÃO de Jovens e Adultos: anos finais do ensino fundamental: manual do educador. São Paulo: Moderna, 2013.
- ENCICLOPÉDIA Bærsa. Rio de Janeiro: Encyclopaedia Britannica do Brasil, 1967.
- FILHO FERREIRA, A. H. Desafrikanizar as ruas: elites letradas, mulheres pobres e cultura popular em Salvador (1890-1937). *Revista Afro Ásia*. Salvador, n. 21-22, p. 239-256, 1999.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. p. 156-158.
- GAUTHIER, J.; GAUTHIER, L. S. Les Ræpport au Savoir Comparé des Parentes et d' Enseignants d'Écoles de Périphéries à Salvador da Bahia (Brésil). Étude Sociopoétique. In: CHARLOT, B. *Les Jeunes e le Savoir: perspectives Internationales*. Paris: Editeur: Anthropos, 2001.
- GINZBURG, C. *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.
- LARAIA, R, B. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.
- LIBÂNEO, J. C. *Democratização da Escola Pública: a pedagogia crítico social dos conteúdos*. 19. ed. São Paulo: Loyola, 1990.
- LUCKESI, C. C. *Filosofia da Educação*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1994.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- MITTLER, P. *Educação inclusiva: contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- ORTIZ, R. *Mundialização e Cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- PIMENTA, S. G. *Formação de Professores – Saberes da docência e identidade do Professor*. *Nuances*, Presidente Prudente, v. 3, n. 3, p. 5-14, 1997.
- TAVARES, L. H. D. *História da Bahia*. São Paulo: Ed. UNESP; Salvador: Edufba, 2001.
- THIOLLENT, M. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2003.
- THOMPSON, P. *A voz do Passado*. História Oral. Paz e Terra. 3. ed. São Paulo, 2002.
- RISÉRIO, A. *Uma História da cidade da Bahia*. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

SANDRONI, C. (org.). *Samba de Roda do Recôncavo Baiano*. Dossiê para Registro do Samba de Roda. Brasília, DF: IPHAN: Ministério da Cultura, 2004.

SANTOS, C. R. Novas fronteiras e novos pactos para o patrimônio cultural. *Perspectiva*, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 43-48, 1999.

SANSONE, L. Funk baiano: uma versão local de um fenômeno global?. In: SANSONE, L.; SANTOS, J. T. (org.). *Ritmos em trânsito: sócio-antropologia da música baiana*. São Paulo: Dymnamis Editorial; Salvador: Programa A Cor da Bahia: Projeto S.A.M., 1998. p. 219-240.

SILVA, J. S.; SILVA, A. M. L.; VELEZ, E. V. et al. Linguagem Oral na Educação Infantil: Formas de Conhecer o Mundo. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO, 2014, Campina Grande. *Anais [...]*. Campina Grande: Ed. Realize, 2014. p. 113-114.

SOUSA, L. S.; GALVÃO, P. C. S.; SANTOS, C. R. S. *Saberes, Práticas e Sustentabilidade – indígenas-afro-brasileiras-tecnologias sociais*. Curitiba: CRV, 2014. (Coleção Educação e Desenvolvimento Regional).

UNESCO. *Dossiê*. Paris: Unesco, 2008.

VEIGA, I. P. A.(org.). *Projeto político- pedagógico da escola: uma construção possível*. 22. ed. Campinas: Papirus, 2006.

QUANDO A COMUNIDADE VAI À ESCOLA DA EJA: IMPACTOS ENCONTRADOS

JOSÉ RAIMUNDO CARNEIRO SANTOS
ANTONIO AMORIM
ATENUZA PIRES CASSOL

INTRODUÇÃO

Neste capítulo, visamos refletir sobre os principais impactos sociais e educacionais encontrados por jovens e adultos ao retornarem à escola, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nessa perspectiva, partimos da análise das situações sofridas por esses sujeitos, que concentram em si um contexto histórico e uma realidade social, distintas a cada ser, pois vivem num mundo de trabalho, família e grupos, com responsabilidades tanto sociais quanto familiares, em que valores morais e éticos são formados a partir da experiência pessoal, do lugar onde vive e da realidade sociocultural em que estão inseridos.

Dessa forma, observamos que se trata de uma temática que levanta um processo reflexivo sobre as dificuldades sociais e educacionais encontradas por esses sujeitos, nos seus múltiplos aspectos cujo senso comum, o valor pelo cotidiano, o saber das ruas, os desafios para enfrentar os problemas diários confrontam com o conhecimento transmitido pela escola.

Assim, para tratar dessa temática, colocamos o seguinte problema: quais são as dificuldades sociais e educacionais encontradas quando a comunidade vai à escola da EJA? Trata-se de uma questão que precisa ser estudada, para desvendar a possibilidade de conhecer, refletir e propor alternativas que solucionem as dificuldades de aprendizagem apresentadas pela investigação.

A consolidação do estudo dessa problemática promove a formulação desse objetivo geral que reflete sobre os principais impactos sociais e educacionais encontrados por jovens e adultos ao retornarem à escola da EJA. Esse objetivo vincula o estudo e descreve como são os processos vivenciados pelos 25 sujeitos numa das turmas do ensino médio na EJA, em um colégio da rede estadual de ensino, localizado no bairro Calumbi, do município de Feira de Santana, no estado da Bahia. Nesse sentido, para aprofundar essa discussão, precisamos estabelecer os seguintes objetivos específicos: identificar motivos que levam esses estudantes a optar pela inclusão no programa EJA; e analisar as dificuldades sociais e educacionais encontradas pelos alunos da EJA ao retornarem ao colégio.

Esta investigação é muito significativa porque proporcionará o estudo de questões tais quais: Já tinha estudado nas classes da EJA? Por que voltou a estudar na EJA? Ao retornar, quais foram as dificuldades sociais e educacionais encontradas nessa modalidade de ensino? Onde pretende aplicar os conhecimentos aprendidos na escola?

Por isso, este estudo está organizado por esta introdução, na qual destacamos a temática, o problema, os objetivos gerais e específicos. Além disso, colocamos os procedimentos metodológicos como abordagem utilizada, os procedimentos estratégicos, os sujeitos e o local de pesquisa, os instrumentos, as etapas e análises dos dados e as informações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO

Optamos pela abordagem qualitativa nesta investigação, na medida que ela procura evitar que se separe o pesquisador do objeto de estudo e dos sujeitos da pesquisa, preocupando-se com as percepções, relações, representações, crenças e opiniões, que permite revelar os processos sociais referentes a grupos específicos, a construção de novas abordagens e revisões e criações de conceitos ou categorias que vão emergindo durante a investigação. (MINAYO, 2013)

A análise qualitativa é essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e dos comportamentos dos sujeitos envolvidos e se constituem num suporte teórico essencial, coadunando aos mais variados métodos de pesquisa, como entrevistas, observação participante, análise do discurso, estudo de caso, testemunho, história de vida, dentre outras.

Para Freitas e Galvão (2007), é na perspectiva qualitativa que o pesquisador se torna um construtor da realidade pesquisada, através da sua capacidade de interpretação entendida como uma criação subjetiva dos participantes envolvidos nos eventos do campo. Dessa forma, a realidade é concebida como construída pelos sujeitos que com ela se relacionam.

Levando em conta a compreensão dos fenômenos sociais, seus significados e intencionalidade na abordagem qualitativa, existem diferentes métodos com elementos comuns a todos: o foco está na experiência humana e no reconhecimento de que as relações humanas são complexas; o contato com as pessoas faz-se nos seus próprios contextos sociais; a relação entre o investigador e os sujeitos envolvidos na pesquisa enfatiza relações face a face e a empatia entre ambos; os resultados buscam enfatizar as racionalidades dos contextos e a lógica interna dos diversos e variados grupos que estão sendo avaliados; os relatórios tendem a representar a realidade dinâmica e evidenciar os diferentes pontos de vista dos sujeitos envolvidos frente a projetos inconclusos e em projeção para o futuro; suas conclusões não são universalizáveis, embora a compreensão de contextos peculiares permita inferências mais abrangentes e comparáveis. (MINAYO, 2005)

Quanto ao dispositivo estratégico, usamos as narrativas autobiográficas como fonte de investigação e método de pesquisa, assentando-se no pressuposto do reconhecimento da legitimidade da criança, do adolescente, do adulto, enquanto sujeitos de direitos, capazes de narrar sua própria história e de refletir sobre ela.

A história de vida é uma forma pela qual as pessoas fazem uma narrativa ou um balanço retrospectivo das suas vidas, refletindo sobre os acontecimentos da sua vida, suas decisões, atitudes e lembrando-se de pessoas que encontraram e foram significativas na sua vida.

Por esse olhar, a autobiografia também é uma forma de narrativa, mas que difere da anterior por se opor à tentativa de totalização inerente à metodologia das histórias de vida, pois se refere somente a determinados trechos da vida da

pessoa, grupo ou organizações tendo como referência uma temática específica. Ou seja, “[...] enquanto a autobiografia recupera flashes da memória, as histórias de vida partem sempre de um foco global que procura abarcar todas as dimensões da existência”. (MORAES, 2002, p. 80)

Entretanto, vale ressaltar que são muito recentes, no campo da pesquisa educacional, o método autobiográfico e as histórias de vida. A utilização da subjetividade, através do método autobiográfico, teve início no final da década de 1980, quando António Nóvoa, em parceria com Mathias Finger, publicam *O método (auto)biográfico e a formação*.

A partir de 1992, quando da publicação da primeira edição de *Vidas de professores*, em dúvida sobre a cientificidade do método, ele afirma que “[...] a situação já tinha mudado consideravelmente, o que me leva a alertar contra a existência de práticas pouco consistentes e de metodologias sem qualquer rigor”. (NÓVOA, 1995, p. 7) Posteriormente, no prefácio à segunda edição de *Vidas de professores*, Nóvoa diz que, no ano da publicação desse trabalho, a utilização das abordagens biográficas não tinha qualquer significado.

Atualmente, as histórias de *Vida dos professores* se constituíram em matéria estudada não apenas pela educação, mas pela psicologia, pelas ciências sociais, pela história, entre outras ciências, o que revela que essas histórias ganharam *status* de cientificidade. Vale ressaltar que os relatos de vida e experiências acumuladas no dia a dia profissional é o ponto em comum entre o método autobiográfico e histórias de vida, pois são relatos de vida.

No entanto, esses métodos se diferem na forma (BELLO, 2002), as histórias de vida são narrativas orais, enquanto que as autobiografias são escritas. Segundo essa autora, as autobiografias são histórias de vida de uma pessoa e se amplia até o infinito, sujeitas a novas interpretações e pode ser contada de várias maneiras. E, para se interpretar as narrativas autobiográficas, temos que considerar três tipos de histórias de vida: aquelas cuja interpretação é feita pelo próprio leitor; aquelas que incluem interpretação sistemática do próprio entrevistado; aquelas que são utilizadas mais como exemplo ou certificação de uma teoria ou de um texto.

Assim, a pesquisa autobiográfica mostrou-se uma boa estratégia como técnica de coleta de dados. Obtivemos dados e informações da entrevista semiestruturada com excelente qualidade, com boa parte dos relatos expondo os relatos da

vida real. De tal modo, a pesquisa se situa no âmbito da pesquisa descritiva, através do procedimento autobiográfico em educação, realizada com alunos de uma turma de ensino médio da EJA, no qual a preocupação foi investigar as respostas que os alunos deram às indagações: se já tinha estudado nas classes da EJA; por que voltou a estudar na EJA; ao retornarem, quais foram às dificuldades sociais e educacionais encontradas nessa modalidade de ensino; e onde pretendiam aplicar os conhecimentos apreendidos na escola.

Assim posto, as respostas foram submetidas à análise autobiográfica (MORAES, 2002; BELLO, 2002), na qual a metodologia é constituída das seguintes etapas: delimitação do *corpus* de análise, no qual o pesquisador delimita o material a ser utilizado, através de uma seleção rigorosa, separando os dados (motivos) que mais se aproximam do objetivo da pesquisa. Nesse processo, é preciso uma forma de codificação para identificar as unidades (sujeitos).

Em seguida, vem à categorização iniciada pelo agrupamento dos dados – motivos –, por unidades ou elementos de significação próxima, em que as unidades definidas no momento inicial da análise são compradas e agrupadas. Essa forma de categorização pode se dar de duas maneiras: a primeira, chamada de *a priori*, quando o pesquisador já tem as categorias definidas no início da pesquisa e as categorias emergentes, quando o pesquisador deixa os dados do texto falarem.

Na próxima fase, são construídos textos sínteses, nos quais são comunicadas as impressões a respeito da pesquisa, formulando uma compreensão e uma interpretação do fenômeno. Para a realização da pesquisa, inicialmente, procuramos a direção da unidade escolar, que após tomar conhecimento que se tratava de uma pesquisa de cunho acadêmico, na qual se buscava refletir sobre os principais impactos sociais e educacionais encontrados pelos alunos ao retornarem ao colégio para estudar na modalidade da EJA, autorizou a realização da atividade.

Para a coleta de dados foram utilizados questionários de perguntas abertas e fechadas, que visavam identificar os principais impactos sociais e educacionais encontrados por esses jovens e adultos ao retornarem à escola da EJA. Embora possuindo 16 salas de aula, atualmente, no noturno, o colégio possui oito turmas em funcionamento, sendo uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano do ensino médio regular e seis turmas no ensino médio na EJA, dentre essas, três turmas

são direcionadas às disciplinas de Humanas e Linguagens, eixo VI, turmas A, B e C, e três turmas de Exatas, eixo VII, turmas A, B e C.

Para a realização desta atividade, após a análise nas cadernetas de frequência, na qual se observou o critério da assiduidade dos estudantes por turma, foi escolhida a turma A de exatas, eixo VII, do turno noturno, que embora com 43 matriculados, só frequentam, regularmente, 25 sujeitos, sendo 11 do gênero masculino e 14 do gênero feminino, com idades que variavam entre 18 a 45 anos.

Ao ser apresentado à turma pela coordenação do colégio, o professor pesquisador, explicou a finalidade do trabalho e convidou os sujeitos para participarem da atividade, que foi prontamente aceito por todos. Foram informados que não poderiam se comunicar com os colegas durante a formulação das respostas e que poderiam utilizar caneta ou lápis e responder da forma que achassem mais convenientes. Visando ter uma resposta mais próxima da realidade, foi informado para não ficarem acuados com medo de escrever errado, por ser essa uma característica dos alunos da EJA.

Foi então distribuída uma folha para cada aluno, contendo em sua parte superior a identificação da unidade de ensino, espaço para a identificação da pessoa entrevistada, a idade e o sexo. Logo em seguida, as perguntas assim estruturadas: na primeira, busca-se saber se esse sujeito já havia estudado em classes da EJA; a segunda, por que voltou a estudar na EJA; a terceira procurou-se saber quais foram as dificuldades sociais e educacionais encontradas nessa modalidade de ensino; e, na quarta questão, onde pretende aplicar os conhecimentos aprendidos na escola.

Vale salientar que os alunos sentiram dificuldade em responder às perguntas e levaram em torno de uma hora para concluir o questionário. E todos eles, alguns mais e outros menos, mencionaram mais de um motivo ao responderem às perguntas.

RESULTADOS: IMPACTOS SOCIAIS E EDUCACIONAIS ENCONTRADOS PELOS ALUNOS DA EJA

De posse dos dados, iniciamos o processo de leitura, começando superficialmente, e depois, gradualmente se aprofundando no sentido de perceber o que os dados queriam mostrar. Esse processo se deu em várias vezes, observando os detalhes constituintes das respostas com o objetivo da pesquisa.

A partir desse procedimento, se originaram as unidades de análise, que nessa pesquisa são formadas pelos motivos encontrados nas respostas dos sujeitos. Motivos esses que justificam os objetivos gerais e específicos da pesquisa.

Para a identificação dos alunos foi estabelecido a seguinte regra: A1, A2, A3 até A25, em que “A” significa aluno e o número indica cada um dos sujeitos que no caso foram 25. Já os motivos foram descritos em categorias, agrupadas sob uma característica comum, depois de cada pergunta e atendendo às especificidades de cada questionamento. Cabe explicar que nesse processo de categorização não houve a exclusão mútua, pois um mesmo sujeito fez sinal em duas ou mais categorias diferentes.

A partir desse momento, em cada questão, começou uma busca por semelhanças entre as unidades de análise, procurando agrupá-las sob uma característica comum. Cabe aqui evidenciar que nesse processo não houve a exclusão mútua, pois um mesmo motivo faz parte de duas categorias diferentes.

Prosseguindo, procurou-se interpretar e buscar as compreensões dos fenômenos através dos dados analisados, no qual se construíram as justificativas e comentários a partir de cada questionamento.

A primeira questão foi para saber se esses sujeitos já haviam estudado em classes da EJA. Como resposta, obteve-se que entre os entrevistados, 72% já tinham estudado em classes da EJA e 28% asseguraram ser essa a primeira vez que estão estudando na modalidade da EJA.

Dentre os sujeitos que já haviam cursado em turmas da EJA, 48% tinham cursado, no ano anterior, o eixo VI, do ciclo de Humanas e Linguagens. Porém, 24% desses alunos, são oriundos do eixo V, do segundo tempo formativo, referente ao segmento do ensino fundamental na modalidade da EJA. Os alunos que estavam cursando pela primeira vez uma turma da EJA, 16% informaram ter cursado o ensino fundamental regular e 12% afirmam ser egressos do ensino médio regular.

Por se tratar de um público de faixa etária entre 18 e 45 anos, fica evidente que a ação educativa dirigida a jovens e adultos é uma educação dirigida a um sujeito de escolarização básica incompleta ou jamais iniciada e que ocorre em bancos escolares na juventude ou na idade adulta, cuja interrupção ou impedimento de sua trajetória escolar não lhe ocorre apenas em um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultural, e que,

em grande parte, se condicionará a uma possibilidade de reinclusão. Isto é, uma nova oportunidade de escolarização.

Dessa forma, os professores devem passar a ter uma visão diferenciada, mostrando para a sociedade de que a EJA tem o seu papel revolucionário, pois possibilita uma maior integração àqueles que se encontravam deslocados do sistema educacional, além de reforçar o conceito de educação para todos. Aqui, cabe destacar o papel do Estado na integração e permanência dos alunos da EJA previstos em lei:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º. O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (BRASIL, 2015, p. 27)

Vale ressaltar que essa contribuição da educação à transformação desses sujeitos na sociedade só vai ocorrer a partir de novas investidas de políticas pedagógicas que proporcionem a formação de sujeito com saberes, direitos e deveres. Ao serem indagados sobre o que levaram esses sujeitos a escolher estudar ou voltar a estudar na EJA, encontramos os seguintes motivos, conforme descritas no Quadro 1.

Quadro 1 – O porquê estudar ou voltar a estudar na EJA

Motivos	Alunos	Número de alunos	%
Concluir o ensino médio mais rápido	A2, A6, A7, A8, A9, A10, A11, A13,... A20, A22, A23, A24	18	49
Prioridade trabalho	A1, A5, A6, A10, A12, A19, A23, A24, A25	09	24
Facilidade de aprovação	A4, A5, A9, A17, A18, A21, A22	07	19,5
Futuro melhor para a família	A6, A25	02	5
Adquirir emprego melhor	A3	01	2,5
Total		37	100

Fonte: elaborado pelos autores.

A possibilidade de conclusão do ensino médio de forma mais rápida foi a principal razão sinalizada por 49% desses sujeitos. Embora tenham citado em suas respostas mais de um motivo que os levaram a retornar para a escola da EJA, vale ressaltar, ser esse motivo a principal razão desses sujeitos em retornarem para a escola da EJA. Argumentam serem motivados pela facilidade de conclusão dos estudos em menor espaço de tempo, visto que na EJA, são necessários apenas dois anos para a conclusão, enquanto no ensino regular é de três anos. Essa categoria indica que a principal razão do retorno desses jovens e adultos para a escola está relacionada à conclusão do ensino médio e a busca da melhoria da qualidade de vida, baseada no fato que a redução do tempo escolar ajuda na busca por um emprego melhor, conseqüentemente, uma condição de vida mais confortável com um salário melhor. Podemos observar que 19,5% dos depoentes justificam, também, cursar o ensino médio na EJA, pela facilidade de aprovação.

A partir dessa perspectiva, observamos que as estruturas socioeconômicas e culturais impõem uma entrada cada vez mais precoce em algumas dimensões da vida adulta, sensivelmente diferentes, cuja idade cronológica, entretanto, tende a propiciar oportunidades de vivências e relações, pelas quais os jovens adolescentes ainda não passaram. Esse modelo de inserção, principalmente, no mundo do trabalho e nas relações interpessoais, define os modelos também diferenciados de relação com o mundo escolar, criando novas perspectivas, critérios e estratégias de produção de conhecimento.

As mudanças velozes no mundo do trabalho fazem o trabalhador, também, ampliar sua escolaridade, não só para conseguir ascensão profissional, mas para não perder seu emprego. Para o sujeito da EJA, o trabalho é, quase sempre, um motivo de abandonar a escola e, ao mesmo tempo, um motivo de retomada dos estudos.

De tal modo, entendemos que a sociedade passa por mudanças constantes e velozes, levando o homem a estar sempre em processo de se educar, ou seja, o aumento da procura por educação formal está vinculado ao dinamismo atual do mercado de trabalho, o que exige domínio da ciência e de outros conhecimentos sobre produção e consumo.

Assim, a sociedade educa o homem conforme seus interesses, a fim de que o mesmo busque fins coletivos, ou seja, benefícios para si e para seu meio, o que faz com que a capacidade de trabalho e a reflexão acerca do cotidiano também sofram mudanças cada vez mais rápidas. Daí a necessidade de cursos organizados com uma metodologia que promova a união entre os conteúdos curriculares e as experiências pessoais do indivíduo, com o intuito de estimular o prazer pelo saber, propiciar-lhe uma melhor compreensão e visão da realidade, condições de transformá-la e de transformar a sua trajetória de vida.

Segundo Fonseca (2007, p. 51),

É preciso tomar em consideração que os alunos não vêm à escola apenas a procura da aquisição de um instrumental para uso imediato na vida diária, até porque parte dessas noções e habilidades de utilização mais frequentes no dia a dia, eles já dominam razoavelmente, embora manifestem indícios de seu desejo de otimizá-las.

Existem aqueles que, infelizmente, não desejam mudar de vida positivamente. Procuram a escola visando outros benefícios, sem o menor interesse pelo conhecimento ou deixam a escola esquecida. Como efeito, na maioria das redes públicas que se propõem a oferecer a EJA, esteja hoje diante da contradição e do enfrentamento, por incluir nessa modalidade de ensino, não apenas jovens e adultos, mas também um número significativo de adolescentes, no ensino noturno, na modalidade suplência, porque estão fora da faixa etária adequada à série que está cursando.

Importa ainda observar que com os três primeiros motivos, ficam evidentes que esses sujeitos retornaram à escola da EJA, apenas pela facilidade de conclusão do curso, isto é, ter o diploma e não pelo conhecimento. Dentre os depoimentos, encontram-se: A2: “concluir o ensino médio mais rápido”; A4: “pela facilidade de aprovação”; A5: “para resumir o tempo em sala de aula, por conta de prioridade do trabalho”; A6: “quero fazer uma faculdade, ter um bom trabalho de qualidade e pretendo dar um futuro melhor para minha família”.

Na questão sobre as dificuldades sociais e educacionais encontradas ao retornarem ao ensino da EJA, foram identificados os seguintes motivos:

Figura 1 – Nuvem de palavras sobre dificuldades sociais e educacionais dos alunos da EJA

Trabalhar e Estudar – 34%	Dificuldade de entender os assuntos – 32 %
Acesso e segurança – 24%	Dificuldade de aprender – 28%
Cansaço – 22%	Lembrar-se de assuntos já estudados – 18%
Deixar os filhos em casas – 20%	Dificuldade de concentração – 12%
Dificuldade Social	Dificuldades Educacionais

Fonte: elaborado pelos autores.

Aspectos que ratificam que os sujeitos da EJA possuem responsabilidades sociais, como trabalho, família, dentre outros, como o grande traço definidor de sua caracterização sociocultural.

Outro ponto que chama a atenção são questões que envolvem problemas de relacionamento entre familiares – principalmente entre marido e mulher –, pois afetam profundamente a vida pessoal e escolar do educando. Na EJA, o número de alunos com dificuldades de relacionamento em relação aos professores, aos funcionários, aos colegas e com dificuldades de aprendizagem é cada vez mais significativo. Isso nada mais é do que, entre outros problemas, reflexo de acontecimentos negativos oriundos da família. Entre outros fatores negativos estão: a falta de relações interpessoais e afetivas, bem como a falta de disciplina.

Assim, ao relatarem sobre quais seriam as suas maiores dificuldades sociais encontradas ao retornarem para a classe da EJA, 24% dos sujeitos pesquisados, relatam terem grande dificuldade de conciliar o tempo entre trabalhar e estudar.

A jornada de trabalho excessiva, situações de subemprego e de desemprego são situações desestimulantes e fazem com que o adulto não planeje seu futuro. A ida à escola para muitos sujeitos adultos é um projeto de vida, uma busca pelo crescimento pessoal. Ao mesmo tempo, a EJA recebe, também, sujeitos que vão à escola por imposição da família, do patrão, outros só para conseguir benefícios oferecidos pelo governo, como uniforme e viagens gratuitas em transportes coletivos, por exemplo.

Existem também as dificuldades encontradas com a mobilidade urbana e segurança. Segundo Fonseca (2007, p. 14), “[...] esses sujeitos deixam a escola

para trabalhar; deixam a escola porque as condições de acesso e segurança são precárias; deixam a escola porque os horários e as exigências são incompatíveis com a responsabilidade que se viram obrigados a assumir”. Daí o cansaço e a desmotivação, muitas vezes, os levam a abandonar a escola.

Dentre os relatos, destacam-se: A3: “*Trabalhar e estudar*”; A5: “*Não tem transporte e tem muito assalto*”; A22: “*Minha dificuldade é o meu trabalho, pois saio de casa e chego cansado*”; A23: “*Por causa do horário do trabalho que dificulta muito e interfere na minha aprendizagem*”.

Sobre as dificuldades educacionais encontradas por esses sujeitos, 22% relatam não entenderem os assuntos explicados pelos professores, 20% relatam ter dificuldades em aprender e compreender os assuntos. É preciso refletir como esses jovens e adultos pensam e aprendem. Assim, segundo Oliveira (1999, p. 60),

Refletir como esses jovens e adultos pensam e aprendem envolve, portanto, transitar pelo menos por três campos que contribuem para a definição de seu lugar social: a condição de ‘não criança’, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Na medida que o sujeito adulto utiliza sua maturidade, na hora de aprender, demonstra mais interesse pelo conhecimento, porque quer recuperar um tempo perdido. Assim, busca o saber a partir do seu espaço cultural. E esses espaços é a sala de aula.

Nesse sistema coletivo todos os alunos iniciam a disciplina juntos, e como em um sistema regular de ensino, os conteúdos são expostos generalizadamente para todos. 18% relatam a dificuldade de se lembrarem dos assuntos já estudados e da grande dificuldade de concentração.

Quando o sujeito não aprende, ele passa a ser marginalizado pela sociedade e pela escola que não solucionam o problema, o que gera o tão famoso fracasso escolar. Esses fracassos, na maioria das vezes, são devido às deficiências nas mais diversas áreas: o relacionamento com professores e com colegas, adaptação do sujeito ao ambiente escolar, seu interesse pelo objeto de estudo, a estrutura da escola, o projeto pedagógico, dentre outros, o que deixa marcas profundas na personalidade do indivíduo e causa indiferença em relação às aulas, indisciplina, timidez e nervosismo diante das avaliações, comportamentos que acompanham o

indivíduo em seu retorno à escola, além de afetarem a identidade do sujeito adulto e de gerarem a baixa autoestima, que faz o adulto voltar à escola sentindo-se inseguro e desvalorizado diante aos novos desafios.

Sujeitos com histórico de fracasso escolar, mesmo quando obtêm sucesso nos estudos, não acreditam que conseguiram tal sucesso por suas capacidades. Atribuem essas aos professores, à sorte ou à facilidade das questões. Já os sujeitos com bom desempenho escolar assumem a responsabilidade quando o fracasso chega.

Nesse caso, urge por parte do professor, promover meios de motivações que implicam no despertar, no desejo pela aprendizagem, fazendo com que o adulto, sintá-se aceito por todos e com as mesmas capacidades intelectuais e emocionais. Uma boa autoestima resulta num bom desempenho. Este, por sua vez, contribui para uma boa aprendizagem. Portanto, ambos caminham de mãos dadas num percurso em que não há um início nem um fim.

Segundo Amorim (2012, p. 79),

Os procedimentos pedagógicos, caracterizados como conciliadores. São aqueles que são próprios do processo de assimilação do conhecimento. São trabalhados, na escola, pelo professor e pelo aluno de forma dinâmica, combinando o lado prático com a observação reflexiva, lapidando o processo de criação do saber com a junção de técnicas eficazes, que ajudem a aluno a produzir e a aprender de maneira consciente.

Dessa forma, carece de um olhar diferenciado por parte dos educadores, com relação aos sujeitos da EJA. Não podemos pensar em EJA somente pela sua caracterização etária, pois a sua interrupção ou impedimento na trajetória escolar não lhe ocorre apenas como um episódio isolado de não acesso a um serviço, mas num contexto mais amplo de exclusão social e cultura. Há também de se pensar, além disso, nas demandas do mundo adulto, que requerem o envolvimento desses sujeitos em práticas sociais favorecendo o desenvolvimento de habilidades relacionadas à qualificação, às noções de espaço e forma, à mensuração, a modos de organização e representação de conhecimento. Para responder a essas demandas, os sujeitos mobilizam conhecimentos que podem ter sido construídos dentro ou fora do ambiente da escola. Assim, quando ingressam no contexto escolar ou

a ele retornam, os sujeitos da EJA já trazem consigo a vivência e experiência de construção e o uso desses conhecimentos.

É pensando na escola como instância democratizadora, na qual se impõe uma articulação entre o conhecimento vivido e o escolar, que se procurou saber desses sujeitos aonde pretendia aplicar os conhecimentos aprendidos na escola. Destes, 68% relataram que pretendem aplicar esses conhecimentos no seu trabalho e 42% pretendem fazer um curso técnico ou cursar uma faculdade.

Assim, ainda que seja educado para buscar fins comuns, esse indivíduo aprende por querer fazer parte mais ativamente de seu meio, além de colaborar para a transformação desse meio. Ainda que analfabeto tal condição não impede seu cumprimento de dever social. A educação faz com que esse sujeito se torne importante como um ser consciente de seus direitos e deveres na sociedade.

A escola deve ser um espaço para a formação de cidadãos, pois o sujeito, ainda que adulto, além de aprender os conteúdos curriculares, aprende lições de cidadania, solidariedade, justiça social e postura crítica diante de sua realidade, aprende a se relacionar com o seu próximo e a respeitá-lo, bem como ao meio que os cerca. A educação formal proporciona ao aluno adulto níveis culturais mais altos que se aliarão às suas ideias enriquecidas pela sua atuação no processo político da sociedade.

Como esperado, após a coleta de dados por meio da autobiografia, deparou-se com grande quantidade de elementos de significação. A opção para análise foi temática, pois “[...] comporta um feixe de relações e podem ser representadas através de uma palavra, de uma frase, de um resumo”. (MINAYO, 2013, p. 315)

Assim, com relação aos alunos da EJA, esses possuem características distintas dos alunos que frequentam o ensino regular e necessitam de uma forma de trabalho diferenciada, na qual se levem em conta a sua vivência profissional, social e pessoal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do objetivo de refletir sobre os principais impactos sociais e educacionais encontrados por jovens e adultos, ao retornarem à escola, na modalidade da EJA.

O relato autobiográfico mostrou-se uma boa estratégia como técnica de coleta de dados, uma vez que, como método, o relato autobiográfico também se mostrou

de grande valor. O que foi possível comprovar desde o início dos trabalhos é que a autobiografia cumpriu um duplo papel, na medida que se mostrou-se eficiente como instrumento de investigação e ao mesmo tempo pedagógico. Essa dupla função valoriza sua utilização em ciências da educação.

Diante do analisado, chegou-se à conclusão de que as principais dificuldades sociais e educacionais encontradas pelos jovens e adultos em razão do retorno a escola da EJA são as dificuldades econômicas, os problemas familiares, dificuldade em conciliar o estudo e o trabalho, porque as condições de acesso e ou de segurança são precários, porque os horários e as exigências são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir, porque não há vaga, não tem professor, não tem material, sobretudo, porque não considera que a formação escolar seja assim tão relevante que justifique enfrentar toda essa gama de obstáculos à sua permanência ali.

Assim, fica fácil atribuir ao fracasso pessoal à razão da interrupção da escolaridade, em que o procedimento é marcado pela ideologia do sistema escolar, amparado no paradigma do mérito e das aptidões individuais. A EJA é uma modalidade de ensino na qual o público possui maturidade e uma bagagem de conhecimentos adquiridos pela sua experiência e que, através do relato de vida, nos leva a refletir que cabe aos professores procurar utilizar os conhecimentos adquiridos pelos mesmos no seu cotidiano e integrá-los aos conteúdos passados em sala de aula para estimulá-los, mostrando a esses sujeitos que eles são capazes de ampliar seus conhecimentos, suas reflexões sobre seus direitos e ampliação da perspectiva com relação à qualidade de vida.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. *Políticas Públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente*. Salvador: EdUNEB, 2012.
- ANDRÉ, M. Pesquisa em educação: questão de teoria e de método. *Educação & Tecnologia*, Belo Horizonte, v. 10, n. 1, p. 29-35, 2005.
- BELLO, I. M. *Formação, profissionalidade e prática docente: relatos de vida de professores*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 11. ed. Brasília, DF: Centro de Documentação e Informação: Edições

Câmara, 2015. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/proen/ldb11ed.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2018.

FONSECA, M. C. F. R. *Educação Matemática de Jovens e Adultos: especificidades, desafios e contribuições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciência e Cognição*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 229-233, 2007. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1806-58212007000300021 Acesso em: 1 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232012000300007>. Acesso em: 26 nov. 2018.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (org.). *Avaliação por triangulação de métodos – abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec, 2013.

MORAES, S. M. *Aprender a ouvir o som das águas: o projeto poético pedagógico do professor de arte*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

NÓVOA, A. A formação tem de passar por aqui: as histórias de vida no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 107-129.

NÓVOA, A. (org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 59-73, 1999.

GESTÃO ESCOLAR DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA NO MUNICÍPIO DE XIQUE-XIQUE, NA BAHIA

NAIÂNE DE CARVALHO REIS
PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA
ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA

INTRODUÇÃO

O contexto atual brasileiro apresenta muitas e incisivas mudanças econômicas, culturais, políticas e sociais que trazem desafios para os sujeitos em um compasso acelerado. O enfrentamento dessa realidade demanda um olhar sobre a educação como campo de possibilidades e um importante meio de progresso e modernização social.

No campo específico da Educação de Jovens e Adultos (EJA), não raras vezes, se apresentam campanhas paliativas de erradicação do analfabetismo adulto, nas quais o Estado se exime parcialmente do cumprimento de suas funções, por meio de parcerias, reforçando essa modalidade como promoção de ações compensatórias de baixo investimento. Nada mais necessário do que a criação de políticas públicas efetivas, que garantam a execução, financiamento e concretude da formação

de jovens e adultos que foram afastados do direito à educação. Esse segmento se distingue dos demais da educação formal, sendo necessária uma reavaliação da formação no sentido de que possa suprir as necessidades educacionais em termos da relação com o mercado de trabalho.

A EJA deve possibilitar também uma formação profissional aliada à formação acadêmica. A realidade educacional brasileira é um exemplo acabado de contradição entre a declaração dos direitos e a prática social.

Temos como problema principal o questionamento se as políticas públicas são reconhecidas na gestão da EJA no município de Xique-Xique, Bahia, e como objetivo principal: analisar as políticas públicas presentes na EJA nesse município, bem como a sua execução. Sob essa ótica, trata-se de analisar o contexto histórico da EJA, tendo como um dos objetivos principais reconhecer aplicabilidade das políticas públicas na gestão das escolas municipais.

Assim, este capítulo está organizado por esta introdução, na qual apresentamos as ideias iniciais e a importância deste texto. Em seguida, apresentamos os procedimentos metodológicos percorridos na construção deste estudo. A primeira seção traz uma discussão sobre as políticas públicas para a EJA e a gestão dessas escolas. Ações como a oferta da EJA regular, o Todos pela Alfabetização (Topa), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem), o Exame Nacional para Certificação de Competência de Jovens e Adultos (Enceja) e o Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (Emitec) se configuram como ações educacionais desenvolvidas no município estudado. Na seção posterior, apresentamos os resultados das investigações coletadas a partir da pesquisa de campo. Por fim, as considerações finais e as referências do estudo.

CAMINHO METODOLÓGICO, LÓCUS E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

A abordagem de pesquisa que adotamos foi a qualitativa, devido a sua possibilidade de análise do fenômeno, tendo como base os sujeitos e suas representações, colocando em evidência subjetividades, e como criam e recriam realidade, dando sentido aos fenômenos da forma como se apresentam. Assim, pesquisa qualitativa procura dar respostas aos aspectos da realidade por meio das informações

colhidas dos sujeitos, permitindo fazer as comparações necessárias para o andamento da análise dos dados. (GIL, 2012) Por isso, na compreensão do autor, há flexibilidade na conduta e no percurso do estudo. Tudo isso para enfatizar mais o produto pesquisado.

As questões relacionadas às subjetividades foram mais valorizadas por levar em conta a descontinuidade histórica do humano, por reconhecer que os sujeitos e objetos estão constantemente em inteira atuação. (FRANCO; CARMO; MEDEIROS, 2013) A abordagem qualitativa, associada ao materialismo histórico e dialético, possibilitou o aprofundamento sobre a totalidade na qual estão inseridos os gestores da EJA.

Objetivando a compreensão das implicações das políticas públicas para a gestão da EJA no município de Xique-Xique-BA, realizamos uma pesquisa de campo, pois o objeto de estudo foi analisado em seu ambiente natural envolvendo seis instituições de ensino e 18 sujeitos. Severino (2007, p. 123) orienta que na “[...] pesquisa de campo, o objeto/fonte é feito em seu ambiente próprio. A coleta de dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem”. Sendo assim, participaram da pesquisa gestores que são o diretor, o vice-diretor e o coordenador. Minayo (2012) defende que a realidade social é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. A partir da pesquisa de campo o pesquisador tem a possibilidade de comprovar se o objeto de pesquisa é uma questão de relevância na literatura e se de fato a prática está alicerçada à teoria.

Como técnica para a coleta de dados sobre o problema, foi utilizado questionário semiestruturado, como advoga (GIL, 2012, p. 132), que nos orienta que “[...] o questionário tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. Dessa maneira, utilizamos desse instrumento por perceber que seria mais aplicável à proposta para a coleta de dados.

Objetivando a compreensão das implicações das políticas públicas no município estudado, a pesquisa foi feita com 18 gestores – diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico –, em seis escolas, sendo três na zona rural e três na zona urbana da cidade de Xique-Xique, todas coordenadas pela Secretaria do município. Podemos perceber as semelhanças e diferenças das respostas dos diretores. No tocante a idade dos gestores, ficou elucidada que possuem idades entre 31 e

50 anos. No tocante ao trabalho, percebemos que no universo pesquisado, como atuantes na gestão escolar, os sujeitos entrevistados possuíam entre 5 e 37 anos de tempo de serviço em educação. Embora a maioria dos gestores apresentem pouco tempo na gestão atual da escola, esses já atuavam como profissionais da educação e alguns já foram gestores em outras instituições ensino e até mesmo na própria escola em outras gestões.

Dos gestores estudados todos atuam na gestão da escola aproximadamente há um ano e meio, pois, no município, não há processo de eleição para direção escolar e todos entraram na gestão 2017.

POLÍTICAS PÚBLICAS E PERSPECTIVA DA GESTÃO PARA A EJA

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que incorporou como princípio que toda e qualquer educação deve visar ao pleno desenvolvimento da pessoa, assim como ao seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho, a EJA deu um salto qualitativo. Na Constituição, consta no artigo 208, que o Estado tem como dever garantir a efetivação da educação mediante a oferta do ensino fundamental obrigatório e gratuito, assegurando, inclusive, que a oferta gratuita seja extensiva àqueles que a ela não tiveram acesso na idade própria.

A educação é entendida como um dos direitos fundamentais do ser humano e o Estado é um dos responsáveis para promovê-la. Esse deve conduzir as políticas públicas educacionais que apoiem o acesso, sucesso e permanência dos estudantes no sistema educacional em todos os níveis de estudo e aprendizagem. Nesse contexto, a EJA está na pauta das políticas educacionais que contemplam a ampliação das possibilidades de preparação profissional e o resgate do direito à educação de qualidade desse contingente de estudantes. A escola é um espaço de direito de todos, isso possibilita perceber a importância de garantir a jovens e adultos a oportunidade de acesso e permanência na escola e condições de efetuar seus estudos resgatando a especificidade desse segmento, independentemente da idade.

Nessa trajetória em busca da consolidação da oferta da EJA como direito, em 1996, foi promulgada uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394/96 –, que reconheceu a EJA como modalidade da educação básica e determinou a necessidade de que ela fosse inserida, de maneira orgânica,

nos sistemas de ensino do país, construindo sua própria identidade, levando em consideração as relações de seus sujeitos com o mundo do trabalho, da cultura e da prática social. A LDBEN incentivou, ainda, o aproveitamento de estudos para todo e qualquer aluno cujas práticas sociais possibilitassem a aquisição do saber em vários aspectos da vida ativa, tornando-os capazes de tomar decisões.

No Brasil, vários programas compensatórios direcionados ao público jovem, adulto e idoso foram criados, em sua maioria, tendo como característica seu caráter temporário. O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) é o maior do Governo Federal para a oferta de vagas para o público da EJA. Apesar de ser uma iniciativa voltada para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, esse programa se propõe a ser “uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade”.

No discurso realizado no contexto atual, a educação tem sido vista com um direito de todos, mas estudos tem mostrado que na prática isso está longe de ser alcançado. O Plano Nacional de Educação (PNE) entre o período de 2001-2010, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001 apresenta um diagnóstico da EJA suas diretrizes e metas. Esse plano possui 298 metas e objetivos que deveriam ser alcançados até 2011. Tais metas apresentavam questões sobre a oferta e o atendimento, a formação profissional e financiamento e gestão da EJA. O atual PNE foi instituído em 25 de junho 2014, sob a Lei nº 13.005/2014 com vigência de dez anos e 20 metas e todas as estratégias para o seu cumprimento. Dessas metas estabelecidas pelo PNE as de número oito, nove e dez referem-se à EJA.

A meta oito trata de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência desse plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011). Já a meta nove trata de elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência desse PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Finalmente, a meta dez oferece, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (IBGE, 2011)

O Plano Estadual de Educação (PEE) da Bahia, sob a Lei nº 13.559 de 11 de maio de 2016, com vigência de dez anos, em consonância com o disposto no artigo 214 da Constituição Federal traz algumas diretrizes como: erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; melhoria da qualidade da educação; dentre outras. De acordo com a Lei nº 10.172/2001, cada município é responsável por elaborar seus planos decenais de educação, conhecido como Plano Municipal de Educação (PME). Para (BORDIGNON; GRACINDO, 2009, p. 92), “[...] o Plano Municipal de Educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação”. O PME deve contar com a participação de toda a sociedade.

O PME da cidade de Xique-Xique-BA, Lei nº 1.147, de 17 de junho de 2015, trás em sua redação alternativas viáveis para um bom desenvolvimento educacional. Dentre suas ações, o acesso, permanência e sucesso dos estudantes da EJA se fazem presentes como pilar central para garantia dos direitos dos jovens, adultos e idosos. As escolas devem oferecer a modalidade de ensino EJA para todos aqueles que, por motivos diversos, não tiveram acesso em idade regular e que agora retornam às classes da EJA em busca de melhores alternativas de vida. Além disso, as escolas da zona rural disponibilizarão, por meio de sistemas de ensino presencial conectado, o Emitec. Para aqueles que desejam possuir uma certificação em curto espaço de tempo, a Secretaria Municipal de Educação em parceria com a Secretaria do Estado, oferece o Enceja.

Partindo da leitura dos Planos Nacional, Estadual e Municipal, percebemos que a educação, direito estabelecido constitucionalmente, é vista de forma ampla pelo fato de ser indispensável ao desenvolvimento social e cultural do homem, cujas políticas e gestão devem se organizar e se integrar de forma tal que possa ser acessível a todos. Para tanto, é necessário fazer o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores escolares aos diferentes sistemas de ensino. (DOURADO, 2007)

É evidente que a gestão dos espaços escolares em EJA ainda se configura como um entrave por não possuir nenhum processo formativo direcionado a essa modalidade de ensino, que garanta aos gestores autonomia nos processos existentes. Como afirma Saviani (1996), a gestão escolar visa à tomada de decisões, inspeção, direção, orientação e supervisão da escola como um todo. Gestão da educação significa

ser responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global. Dessa maneira, falta à EJA ações de formação continuada para professores e gestores, para efetivação de uma educação significativa transformadora.

A nova gestão da escola somente tem sentido quando atuar no processo de melhoria contínua das atividades da educação escolar, contribuindo para corrigir as dificuldades do cotidiano pedagógico, apontado à ineficiência das aulas e das relações humana, discutindo as necessidades básicas e a solução de cada problema, demonstrando novos caminhos, criando novas possibilidades para que a comunidade tenha sucesso em sua educabilidade e em seu processo de formação cidadã. (AMORIM, 2012, p. 126)

Por entender que a educação é um sistema complexo, é preciso a participação de toda a comunidade escolar para o rompimento dos entraves e a superação de todas as dificuldades existentes na comunidade de ensino. Assim, antes de pensar a gestão escolar é preciso pensar a gestão da educação. Principalmente nas gestões municipais de ensino.

A escola deve ser o lugar do diálogo democrático, dos conhecimentos múltiplos, que possibilita desenvolver pensamentos críticos, construção de conhecimentos que possam garantir ao sujeito estar em seu contexto social e exercer de forma ética a sua cidadania. Por isso, o modelo de organização escolar deve partir do enfoque mobilizador, que confronta e reconhece o espaço da escola como instância de luta, de participação, de autonomia, da prática social emancipadora. Para Freire (2001, p. 69), no que diz que:

[...] a partir das possibilidades que o exercício democrático permite, é possível construir por meio da participação ativa a superação dos conflitos negociando-se com abertura para o imperativo de decidir, portanto de romper ou de optar, tarefas de sujeito participante e não de objeto negociado.

Conforme defende Paulo Freire (2001), é nas ações coletivas que encontramos as soluções para os problemas encontrados. Atividades coletivas auxiliam na emancipação dos sujeitos sociais. A gestão democrática, então, passa a ser

compreendida como sendo a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios da escola, desde a avaliação de projetos pedagógicos até a aplicação dos recursos financeiros e materiais. Assim, deve estar presente no processo o diálogo da instituição com a sociedade, de modo a possibilitar aos agentes a efetivação de mecanismos de construção e de conquista de uma excelência social na educação (PNE, 2014-2024).

Dessa forma, a gestão da escola que oferta a EJA precisa compreender que o processo educacional, que objetiva construir conhecimentos, não acontece apenas no espaço da sala de aula, mas, ocorre na escola de forma ampla, nos valores que mobiliza, nas relações que promove dentro e fora da instituição. Nesse sentido, fica claro que a gestão democrática se faz necessária para efetivar as mudanças e os avanços na organização escolar, como sendo um corpo coeso e sintonizado com a proposta de formação humana que toda instituição educacional deve perseguir, devendo a escola e sua comunidade trabalhar na perspectiva de tornar o real da gestão em um modelo gestor que seja aberto, dinâmico e reconhecedor do papel central que tem o aluno da EJA nesse contexto de inovação.

OS ACHADOS DA PESQUISA ACERCA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EJA EM XIQUE-XIQUE (BA)

Como já elucidamos, o objetivo da pesquisa foi o de analisar as políticas públicas presentes na EJA no município de Xique-Xique, na Bahia, bem como a sua execução. Diante desse cenário, detectamos que os fatores para a aplicação das políticas públicas precisam ser pensados num planejamento pedagógico para a sua melhor execução dentro da escola.

Aqui demonstramos a análise dos dados coletados abordando cinco pontos-chaves da pesquisa, na qual buscamos entender os motivos dos limites dos gestores na aplicação das políticas públicas na escola. Os questionários foram divididos em três blocos: o primeiro estava relacionado em dados pessoais; o segundo direcionava as questões específicas sobre as políticas públicas e sua execução, na tentativa de compreender o que os gestores compreendem sobre políticas públicas na EJA, quais políticas públicas são direcionadas na EJA, que papéis os gestores desempenham na gestão escolar que oferece a EJA, se as políticas públicas são

cumpridas seriamente no espaço de trabalho e como cada gestor avalia as ações desenvolvidas por sua equipe gestora ao se tratar das políticas públicas.

Com o intuito de saber mais a respeito da EJA, a partir da visão desses gestores foi aplicado um questionário, com vistas a compreender uma realidade por meio das respostas, dentro de uma sequência lógica, objetivando que esse instrumento de coleta de dados tenha eficácia para a finalidade a que se destina.

No diálogo com os gestores sobre as políticas públicas e seu cumprimento no espaço de trabalho, ficou evidente, por meio dos questionários, que muitos gestores não conhecem as políticas públicas presentes no município. As respostas apresentadas nos questionários revelam total falta de informação a respeito do tema. As ações desenvolvidas na escola não são vistas como políticas públicas o que reflete a existência de espaços de ensino fragmentados e incoerentes com os anseios da população jovem, adulta e idosa. Ressaltamos que, de acordo com Barros e Silva (2002), o gestor escolar precisa estar bem preocupado, profissionalmente, deve ter profissionalismo para desenvolver sua função e tornar a escola uma gestão democrática.

Na sequência, analisamos como os gestores avaliam as ações desenvolvidas. Ao se tratar de políticas públicas, emergiram as seguintes respostas destacadas conforme elucidado no Quadro 1.

Quadro 1 - Ações desenvolvidas pela equipe gestora

Dimensões analisadas	% das respostas
Fazemos o que dá. Sempre tentamos fazer e cumprir o que é estipulado pelo PME.	28%
Às vezes os projetos chegam, mais o dinheiro não chega na mesma proporção e temos que utilizar o nosso próprio dinheiro para custear gastos.	39%
Tentamos ao máximo diversificar as aulas para impedir a evasão, mesmo nas turmas de EJA do vespertino que tem um alto índice de evasão.	17%
Os projetos desenvolvidos na escola são por professores que demoram receber o seu salário e deixam de frequentar a escola.	16%
Total	100%

Fonte: elaborado pelos autores.

As informações salientadas na figura mostram como a implementação das ações fruto de políticas de valorização da EJA é frágil em algumas escolas, ainda que

estejam inseridas em um plano municipal para EJA. Haja vista que “[...] enquanto necessidade ontológica a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica”. (FREIRE, 2001, p. 11) Freire ainda propõe em sua prática pedagógica dialógica, que é necessário proporcionar aos sujeitos uma transposição da fronteira entre o ser e o ser mais, permitindo através de uma práxis libertadora, que os sujeitos permitam, numa ação consciente, reflexiva superarem situações limites que os colocam numa situação de ser menos.

A gestora (1) relata que

[...] há uma falta de organização na escola para cumpri-las. Ser gestor é algo que todos deveriam passar. Você tenta fazer as coisas mais certas possíveis, mas sempre há empecilhos [...] não sou relapsa de dizer que sim. Há uma grande demanda na gestão da escola. Tentamos ao máximo desenvolver as políticas públicas que são propostas pelo município, mas em grande maioria deixamos passar.

Os depoimentos refletem uma certa impotência frente aos desafios e o fosso existente entre as propostas e a sua efetivação na prática.

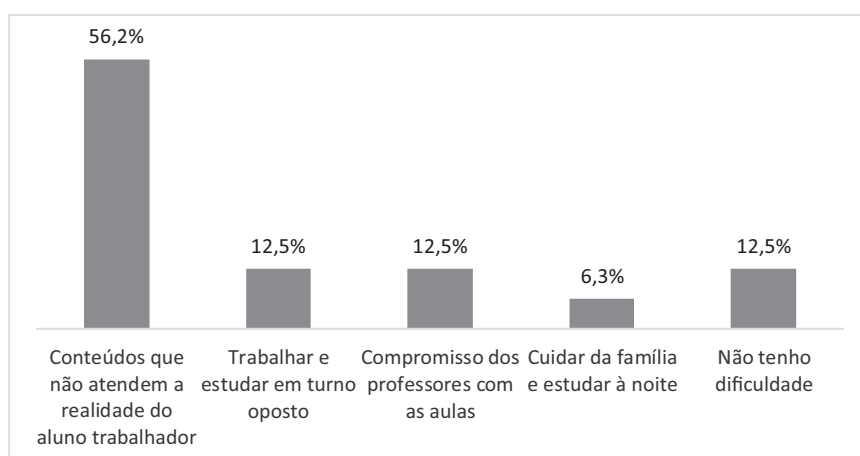
O conjunto das falas dos gestores deixa claro que todas as escolas comungam de dificuldades em aplicar as políticas públicas sejam na zona rural como na zona urbana. Outro fator importante é que em todas as falas a falta de recursos é prioridade. A gestora (3) fala do que é necessário fazer para impedir evasões em uma comunidade que só tem a escola como ponto de crescimento de valores e aprendizagem. Ainda diz que ano passado das duas turmas do vespertino que tem EJA que iniciaram com 52 alunos, 32% desses evadiram durante o ano e não retornaram este ano nem para a prévia da matrícula. A escola este ano trabalha com o objetivo de desenvolver diversos projetos didáticos com o objetivo de desenvolver maior participação dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem. Portanto, as falas dos gestores dessa escola era compreender a desmotivação dos alunos frente à escola.

Assim, as gestoras (6, 7 e 8), ambas na mesma escola, foram unânimes em relatar que os gestores municipais precisam investir mais atenção às escolas da zona rural, e que a falta de recursos é visível. “[...] Faltava praticamente tudo. A merenda quando não chega às escolas em tempo hábil os alunos trabalhadores começam a fase de evasão e estes não retornam mais”. Segundo Porto (2004), as políticas

públicas têm sido insuficientes para atender ao direito de todos os brasileiros à educação e, embora sejam ampliadas as ofertas, elas continuam excluindo elevado número de jovens e adultos de tais oportunidades, quer pelo não acesso, quer pela não permanência. Nessa perspectiva, deixa transparecer que mesmo fragilizada a aplicabilidade das políticas públicas na EJA, gestores necessitam garantir aos alunos a permanência na unidade escolar.

Outra questão importante foi quais as políticas públicas são direcionadas na EJA em sua escola e sua aplicabilidade e, para isso, obtivemos os seguintes dados, conforme elucidado na Figura 1.

Figura 1 - Quais as políticas públicas são direcionadas na EJA em sua escola



Fonte: elaborado pelos autores.

Nesse aspecto, é importante destacar que os gestores reconhecem a aplicabilidade das políticas públicas nas referidas escolas e que essas têm uma adesão favorável. Todas elas são de imensa importância para a comunidade local e todos os estudantes da EJA. A grande meta da aplicabilidade é que todos esses sejam realmente alfabetizados. Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante. (FREIRE, 2001) Essas políticas são desenvolvidas em 90% das escolas, 10% das escolas não atendem às políticas públicas. Nas escolas onde não há a implantação dessas políticas, há uma mobilização da secretaria com vistas a que

estejam implantadas políticas de melhoria da qualidade de ensino aprendizagem. De acordo com o gráfico, é preciso avaliar como essas políticas são desenvolvidas e se elas realmente são eficazes para um bom progresso das propostas da EJA.

Para Amorim (2012, p. 27), “[...] as políticas públicas funcionam como ferramenta necessária para fazer frente às mudanças, as inovações e a complexidade do mundo contemporâneo em crescente processo de transformação”. Assim, se faz necessário que todos os gestores da EJA, apropriem-se das ferramentas necessárias para realizar um trabalho educativo com os sujeitos da EJA, dentre essas ferramentas estão o conhecimento da legislação.

Dentre as políticas desenvolvidas, a gestora (13) descreve que o “*Topa assegurar que o estudante seja alfabetizado, esse programa é bem aceito na nossa escola, que por ser na zona rural trouxe muitos benefícios à população desta localidade*”. Ainda, acrescenta que tenta junto aos professores estimular ao máximo e traz uma leitura sobre a obra de Carlos Lyra *As quarenta Horas de Angico*, uma obra baseada nos ensinamentos de Paulo Freire, segundo ela, esse livro trouxe motivação de todos para que estes tenham uma alfabetização eficaz.

Outro dado relevante que merece ser destacado é compreender quais os papéis que os entrevistados desempenham dentro da unidade escolar na modalidade da EJA. Dos profissionais envolvidos na pesquisa, 78,3% tem nível superior e 21,7% estão terminando a graduação. Em todos os cargos são indicações políticas, pois no município não há eleição para diretor escolar. Porém, muitos gestores trabalham no município há muito tempo e já são professores efetivos. A gestora (12) diz: “[...] *auxílio na organização, distribuição de materiais, quando faltam professores vou substituir e assumo a sala de aula, vice-diretora*”. A gestora argumenta que, com as dificuldades da escola e tendo em vista uma gestão democrática e participativa, atua em várias funções a fim de ter um bom andamento na unidade escolar. Para além dessa visão está o desafio de conquistar a participação dos professores para efetivação de uma EJA sem evasão.

Para a gestora (13), participamos de uma gestão democrática e participativa, onde todos contribuem para o bom andamento da escola. Como defende a gestora, implementar uma gestão democrática e socioparticipativa não é tarefa simples, mas que devem ser exercitadas cotidianamente. Afirmam que os problemas precisam ser discutidos em um colegiado participativo e as decisões devem ser assumidas

respeitando a coletividade. A gestão democrática se constitui a partir de um trabalho no qual o gestor dialoga com o coletivo da escola, em que todos lutam por um bem comum o da educação de qualidade, os pais, funcionários da escola, alunos, acompanhando o processo educacional, cujas práticas pedagógicas tenham como meta em formar os alunos autônomos, e que respeitem valores existentes na sociedade. Salientamos que o gestor não deve participar do processo de decisão sozinho, mas deve possuir autonomia necessária para que esse ocorra de maneira satisfatória.

Para Amorim (2012), a nova gestão da escola somente tem sentido quando atuar no processo de melhoria contínua das atividades da educação escolar, contribuindo para corrigir as dificuldades do cotidiano pedagógico. Como defende o autor, uma gestão de qualidade para a escola é com a participação de todos, sempre no processo de melhorias para a comunidade escolar e local.

Quando questionados sobre qual palavra os definiriam enquanto gestor, surgiram expressões que, na visão dos gestores, representam o seu universo. Conforme a Figura 2, salientando ainda que conforme nos orienta Santos (2016, p. 79) apesar da “nuvem de palavras serem uma categoria teórica e metodológica de análise das representações sociais e sócio espaciais”, no presente trabalho o intuito da representação por meio desta, será apresentada para evocar a recorrência das expressões que estão contidas na fala dos gestores da EJA.

Figura 2- Nuvem de palavras que compõe o sentido de ser gestor da EJA



Fonte: elaborado pelos autores.

Analisando as falas dos gestores, consideramos que a EJA como modalidade de ensino ainda é um desafio para as instituições escolares e que estas precisam estar cada dia buscando qualidade de ensino e que estimulem a permanência dos estudantes da EJA. O desafio é transformar a escola em um espaço de desenvolvimento social e democrático.

Quanto à importância da participação dos gestores na elaboração das políticas públicas, todos os entrevistados afirmaram que concordam que os problemas precisam ser discutidos. Diante disso, podemos afirmar que o gestor não é, e não pode ser o centro do processo decisório na escola, ou seja, ele não pode ser considerado o motivo da existência da escola, mas, deve ser um criador de espaços para discussão para que possa disponibilizar do tempo da prática pedagógica na instituição, em que os alunos se relacionem com os professores e tenha a capacidade de desenvolver a construção, reconstrução do saber. Sendo que, esse é o compromisso da escola. Dessa forma, o gestor deve estar consciente das suas responsabilidades e deve saber lidar com as pessoas, e com as competências que lhe são atribuídas. Segundo Bravo (2011, p. 71), “A gestão é exercida tal qual uma expressão da vontade coletiva, na qual cabe ao gestor reger competências que se distribuam no todo da organização”.

Na gestão democrática, a educação é tarefa de todos, por isso, é necessário que todos os segmentos da escola estejam conscientes de sua participação, pois é um trabalho coletivo, dinâmico que exige ações concretas.

A participação fortalece decisões, mobiliza forças e gera o compromisso de todos com os resultados, ao assumirem responsabilidades. Novas ideias devem ser estimuladas e a criatividade aproveitada para o constante aperfeiçoamento e solução dos problemas, pois dar ordens e exigir obediência é restringir ao mínimo o potencial do ser humano. (BRAVO, 2011, p. 48)

No entanto, para que as ações de fato sejam concretizadas na perspectiva democrática, é necessário que a educação seja tarefa de todos, família e sociedade, mas para que ocorra essa sintonia é necessária a participação de todos os segmentos que compõem o processo educacional, de um trabalho coletivo que busque ações concretas.

Assim, diante das informações, notamos que os gestores reconhecem as especificidades da EJA e buscam alternativas para ajudar os sujeitos da EJA a enfrentar esses desafios. Nesse contexto, precisam construir sentidos e significados para a formação crítica no contexto sociocultural dos estudantes da EJA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta inicial deste trabalho foi apresentar algumas reflexões sobre as políticas públicas sobre a gestão da EJA no município de Xique-Xique-BA. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo os gestores: diretores; vice-diretores; e coordenadores das escolas no município. Para elucidação e compreensão da problemática foram analisados os Planos Federal, Estadual e Municipal e as propostas para EJA.

As indagações iniciais partiam da ideia de quais políticas públicas são reconhecidas na gestão da EJA no município de Xique-Xique-BA. Essa problemática direcionou o objetivo geral que foi analisar as políticas públicas presentes na EJA no município de Xique-Xique-BA, bem como a sua execução. A pesquisa empírica possibilitou a compreensão das implicações das políticas públicas, a partir das falas dos gestores sobre as políticas públicas para a gestão da EJA.

Este estudo evidenciou que a EJA está contemplada no Plano Municipal de Educação e na proposta pedagógica do município. Apesar de todo esse aparato, a EJA apresenta muitas dificuldades, umas delas é o alto número de evadidos e, por isso, devem ser apresentadas propostas para que esses alunos alcancem o acesso, sucesso e a permanência.

Por fim, os dados empíricos, aliados às fundamentações teóricas, evidenciaram que as políticas públicas para a gestão da EJA no município de Xique-Xique representam uma conquista para a EJA que, por um longo tempo, foi excluída do sistema educacional. O estudo evidenciou ainda que o município tem investido em medidas para evitar o alto índice de evasão, e que os gestores afirmam que políticas estão sendo feitas para garantir a permanência e o sucesso desses estudantes.

O estudo ainda evidencia que a gestão democrática é eficaz e que a gestão escolar responsável pelo cumprimento do princípio legal da educação para todos, bem como, pelas ações propostas pelos programas implantados pelo município

mostra-se como peça fundamental para que as escolas públicas brasileiras desenvolvam suas atividades pautadas na ética, transparência e participação, visando com isso garantir a democratização do ensino.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, A. *Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente*. Salvador: EdUNEB, 2012.
- BARROS, A. C.; SILVA, C. M. D. *Gestão Escolar: numa perspectiva democrática*. 2002. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro de Ciências Humanas, Universidade da Amazônia, Belém, 2002.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. *Gestão da educação: o município e a escola*. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2009.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996.
- BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 7, p. 1, 10 jan. 2001.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Lei nº 13.135, de 17 de junho de 2015. Altera as Leis nº 8.213, de 24 de julho de 1991, nº 10.876, de 2 de junho de 2004, nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990, e nº 10.666, de 8 de maio de 2003, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 18 jun. 2015.
- BRAVO, I. B. *Gestão educacional no contexto municipal*. Campinas: Alínea, 2011.
- DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007. Número Especial.
- FRANCO, K. J. S. M.; CARMO, A. C. F. B.; MEDEIROS, J. L. Pesquisa qualitativa em educação: breves considerações acerca da metodologia materialismo histórico e dialético. *Revista Sapiência: sociedade, saberes e práticas educacionais*, Goiânia, v. 2, n. 2, p. 91-103, 2013.
- FREIRE, P. *A Educação na Cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

- GADOTTI, M.; ROMÃO J. E. *Educação de Jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1988.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 2012.
- IBGE. *Censo Populacional de 2010*. Brasília, DF: IBGE, 2011.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.
- PICONEZ, S. C. B. *Educação escolar de jovens e adultos*. Campinas: Papirus, 2002.
- PORTO, Y. S. Educação de jovens e adultos: o desafio de ressignificá-la. In: FARENZENA, R. C. (org.). *Educação de Jovens e Adultos: movimento político pedagógico*. Passo Fundo: UPF, 2004. p. 47-69.
- SANTOS, T. C. *Sobre a égide da memória: as tecnologias da informação e comunicação na preservação da história das escolas da rede pública de ensino*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.
- SAVIANI, D. *Escola e Democracia: Polêmicas do nosso tempo*. 36. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 1996.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- XIQUE-XIQUE. Lei nº 1.147, de 17 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação – PME do Município Xique-Xique/BA, em consonância com a Lei nº 13.005/2014 que trata do Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da Prefeitura de Xique-Xique*: seção 1, Xique-Xique, p. 5, 18 jun. 2015.

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EJA E SUA EFETIVIDADE EM SEIS MUNICÍPIOS BAIANOS

SILVANY SILVA DOS SANTOS
DÉBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS
KÁTIA SIQUEIRA DE FREITAS

INTRODUÇÃO

A educação é fator essencial na vida de todo ser humano, já que, é por meio do ato educativo que o sujeito intervém na realidade. Além disso, quando o sujeito tem acesso à educação, tem a possibilidade histórica de ampliar o conhecimento, aprofundando os atos de questionar, de refletir, de fazer e desfazer essa realidade, indagando sobre si e sobre o outro. Tudo isso, porque o seu aprendizado ganha vivacidade, com o sujeito adquirindo o *status* de cidadão consciente e questionador.

Como afirma Freitas (2012), há um volume grande de políticas educacionais com o intuito de melhorar o acesso e a permanência da população no sistema público de ensino, assim como a qualidade da educação oferecida, já a efetividade é questionável.

Entretanto, o acesso à educação de qualidade nem sempre se dá de forma natural e espontânea, seguindo o previsto com relação a idade e série. O cidadão é protegido por leis, mas nem sempre consegue fazer uso fruto dos direitos que lhe cabem. Um exemplo disso está na Educação de Jovens e Adultos (EJA), assegurada na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, artigos 37 e 38, como sendo um direito oferecido pelos sistemas de ensino. Todavia, verificamos que, nem sempre, o sujeito que busca matrícula na EJA, consegue vaga nas escolas públicas para estudar. E, às vezes, quando isso ocorre, a educação oferecida não cria oportunidades para o educando firmar-se no sistema de ensino público com a alfabetização plena e prosseguir até alcançar mais altos de estudo e de formação cidadã.

Assim, analisamos a temática das políticas públicas da EJA, efetivando um diálogo a respeito da perspectiva que os profissionais imbricados expressam sobre a efetividade dessas políticas educacionais no campo da EJA. Em especial, lançamos um olhar analítico sobre as metas nove e dez do Plano Nacional de Educação (PNE) – Lei nº 13.005/2014 com vigência entre 2014 e 2024, uma vez que, essas metas estão voltadas para a referida modalidade da educação básica e se dirigem a população de possíveis estudantes e políticas da EJA.

Para tanto, colocamos o seguinte problema: qual é a perspectiva das políticas públicas para a EJA, na percepção dos profissionais que trabalham nessa modalidade de ensino? Destacamos como objetivo geral refletir sobre as definições, percepções e críticas que os envolvidos com o ato pedagógico nas classes da EJA apresentam a respeito das políticas públicas. Destacamos os seguintes objetivos específicos: investigar as ações que estão sendo realizadas para o cumprimento de políticas públicas na EJA nos municípios dos sujeitos entrevistados; identificar a execução das metas nove e dez do PNE em alguns estabelecimentos de ensino.

Em resumo, a meta nove tem três propósitos: “[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 [...] erradicar o analfabetismo absoluto e [...] reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. (INEP, 2015, p. 13) Observamos que a meta dez do PNE visa a ampliar as matrículas da EJA no ensino fundamental e no ensino médio na forma integrada à educação profissional, objetivando atingir a 25% do total de matrículas nessa modalidade até 2024.

Dessa forma, desenvolvemos com os sujeitos da pesquisa um processo reflexivo, com diálogos e entrevistas acerca das políticas públicas educacionais da EJA, buscando analisar a efetividade do desenvolvimento dessas políticas a partir da percepção dos profissionais que estão vivenciando o espaço escolar. Percepção está relacionada às vivências e interpretações a partir de impressões sensoriais que permitem aos indivíduos dar sentido às suas experiências. Ademais, entendemos que discutir políticas públicas é verificar se a garantia de uma educação de qualidade está sendo assegurada, de fato, ao cidadão, por isso foi necessário ouvir os profissionais da EJA.

O presente capítulo está organizado com: a) introdução, destacando a temática, o problema de pesquisa, os objetivos e a pertinência do tema; b) procedimentos metodológicos, enfatizando a abordagem, o dispositivo estratégico da colaboração, os sujeitos e o campo empírico, os instrumentos de coleta de dados e informações, as etapas; c) os fundamentos da investigação, a análise dos dados e das informações, gerados pela pesquisa empírica.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O trabalho de pesquisa foi alicerçado na abordagem qualitativa, vez que, o tema aqui discutido retrata uma política social: a educação, o campo social, percepções e expectativas dos sujeitos participantes da investigação.

A abordagem qualitativa proporciona ao pesquisador observar o contexto e a atuação dos sujeitos de modo subjetivo. Ou seja, fazemos constatação do objeto de pesquisa, estudando a realidade, o meio, o convívio. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa busca os dados, as informações para atender as motivações, percepções de um grupo, tentando compreender o comportamento, a opinião, os anseios dos indivíduos pertencentes ao universo da pesquisa. Assim, ao estudarmos as políticas públicas no campo da EJA, somos convidados a fazermos uma reflexão sobre essas e as mudanças que surgem na vida dos sujeitos da EJA, quando as políticas públicas são efetivadas como direito para todos, ou se tornam direitos negados.

A pesquisa qualitativa visa a entender um fenômeno específico focando nos detalhes das relações, procurando compreender o lócus da pesquisa, o envolvimento dos sujeitos com o objeto sob estudo, a história e identidade dos mesmos.

Segundo Denzin e Lincoln (2006), a pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo, o que significa que nós pesquisadores estudamos os fenômenos em seus cenários naturais para entendê-los em termos dos significados que as pessoas lhes conferem. Dessa forma, a pesquisa qualitativa embora tenha um caráter de estudo subjetivo, estudando os fenômenos no coletivo ou na particularidade, não permite viés.

Quanto ao procedimento estratégico, a investigação empreendida caracterizou-se como sendo colaborativa, visto que toda a pesquisa se deu num processo de colaboração entre pesquisador e sujeitos da pesquisa entrevistados. Corroborando com a ideia deste tipo de pesquisa, Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 116) destacam o significado da colaboração em que “[...] um grupo de duas ou mais pessoas trabalham colaborativamente ao longo de todo o processo investigativo”.

A execução desta pesquisa foi desenvolvida de forma colaborativa, desde o agendamento das entrevistas quando os pesquisadores e os participantes colaboravam entre si, no sentido de combinar horários, data e local adequados e adaptando-se à disponibilidade uns dos outros. No momento do diálogo colaborativo, todo esforço se voltava para o esclarecimento da temática sobre as políticas públicas da EJA, trazendo afirmações, experiências, dúvidas e proposições. Nesse processo, o sujeito entrevistado ganhou *status* de autor, estabelecendo formas de cooperação, momento em que foram evidenciadas as características da pesquisa colaborativa.

Ademais, a pesquisa colaborativa investiga o espaço da prática docente, como também a prática gestora, outra ação que está entrelaçada com o campo educacional. A partir disso, os pesquisadores, em parceria com os sujeitos da investigação, tentaram compreender as nuances da atuação profissional, criando encaminhamentos para sanar as dificuldades inerentes à formação dos entrevistados quanto ao campo de conhecimento. Bandeira e Ibiapina (2017, p. 65) afirmam que:

Na pesquisa colaborativa, diagnosticamos necessidades sócio-históricas, filosóficas, psicológicas, entre outras, e criamos as condições para manifestações dos conflitos, das contradições e, por meio da colaboração e da reflexão crítica, privilegiando a zona de confronto, nas quais crenças e concepções são desestabilizadas. Em decorrência, possibilidades são geradas na reelaboração do pensamento-ação.

Desse modo, pesquisador e colaboradores identificam os problemas que emergem dos espaços de sala de aula e de outros espaços escolares, socializam, discutem e traçam um percurso visando à solução dos impasses. Mas, os encaminhamentos não partem de forma exclusiva do pesquisador, há uma produção coletiva entre os envolvidos, decisões em grupo de acordo com a necessidade emergente.

O instrumento utilizado para coletar as informações – percepções, proposições e evidências – foi a entrevista semiestruturada. Elaboramos cinco questões sobre as políticas públicas no espaço educacional da EJA. Uma questão objetiva e as demais subjetivas, para que fossem revelados conceitos, efetivação das políticas públicas e possíveis encaminhamentos para ampliação, como também a execução dessas. Gil (2008) destaca a técnica de entrevista como sendo uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação.

Para Fujisawa (2000), a entrevista semiestruturada é um dos modelos mais utilizado e guiada pelo roteiro de questões, o que permite uma organização flexível e, se necessário, a ampliação dos questionamentos à medida que as informações vão sendo fornecidas pelo entrevistado. Logo, optamos pela entrevista semiestruturada, vez que essa permite um diálogo em tempo real entre os entrevistados e pesquisador, oportunizando captar outras informações que não estão explícitas nas questões elaboradas previamente, mas que surgem ao longo da ação e do diálogo.

Entrevistamos 16 sujeitos colaboradores provenientes de seis municípios do estado da Bahia: Amargosa, Barreiras, Feira de Santana, Gandu, Vera Cruz, Nova Ibiá. Todos eram profissionais que atuavam e ainda atuam na EJA com funções de articulador de área, coordenador pedagógico, membros de conselho municipal de educação, docentes, gestor escolar e secretário de educação. A escolha dos colaboradores deu-se com base na imbricação desses com a EJA, como também, pela experiência deles no campo educacional.

Antes da entrevista houve um agendamento prévio, todos os colaboradores foram informados acerca do objetivo do diálogo que seria efetivado durante a entrevista semiestruturada. Com a aquiescência dos entrevistados, as informações foram registradas e transcritas na íntegra, respeitando o posicionalmente e opinião de todos. Também, preservamos o nome dos mesmos para manter o anonimato

da investigação. Por isso, aqui, eles serão tratados como sendo colaboradores de 1 a 16 (C1 a C16).

Dos 16 participantes da pesquisa, apenas dois informaram que não têm nenhum curso nessa área nem nunca participou de evento a respeito de EJA. A maioria afirmou ter conhecimento sobre o tema, adquirido em disciplinas nos cursos de graduação ou pós-graduação, em seminários sobre programas governamentais – Base Nacional Comum Curricular (BNCC), PNE, Um computador por Aluno (UCA), Alfabetização Solidária, Brasil Alfabetizado –, em cursos do programa federal Formação Pela Escola (FPE), conferências de educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), nos fóruns etc. Apenas duas pessoas dos 16 entrevistados realizaram pós-graduação em Gestão Pública, estudando as diretrizes elaboradas pelo governo para enfrentar problemas públicos.

Tomamos como suporte as entrevistas com colaboradores: discursos, percepções, escolhas, desejos, inquietações e outros que foram sendo citados e manifestados. Estabelecemos analogia entre os posicionamentos dos mesmos e o referencial teórico estudado, versando a respeito das informações explicitadas. Quanto à análise dos dados, Creswell (2013) define-a como sendo um processo que consiste, inicialmente, na preparação e na organização de dados, para então procedermos à categorização e à redução em temas por meio de um processo de codificação. Essa análise foi iniciada durante a entrevista. A conversa, os gestos, o lócus e toda a ambiência forneceram aos pesquisadores informações e dados relevantes para a análise e a composição do trabalho.

EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

A EJA é uma modalidade de ensino que está voltada para pessoas que não tiveram acesso ou não puderam dar continuidade ao ensino fundamental ou médio na faixa etária correspondente. Por meio da EJA, os jovens e adultos tem uma nova oportunidade para aumentar ou concretizar a participação em atividades sociais, políticas e econômicas, tomando consciência do seu papel como agente transformador do ambiente em que vive.

Esse direito à educação foi garantido desde a Proclamação da República, quando foi outorgada a primeira Constituição Brasileira, caracterizando a educação como

instrução primária para todos os cidadãos. Apesar de o documento estabelecer isso no artigo 179, era grande o número de pessoas que não conseguiam acessar à escola. E isso é fácil de diagnosticarmos, se realizarmos uma pesquisa sobre a população analfabeta do século XIX, vamos identificar justamente pessoas de baixa renda compondo esse cenário. A lei já garantia, entretanto, não havia efetividade. Assim, podemos observar que a EJA sempre foi marcada por negações de direitos.

No século XX, diante da privação do direito à educação formal e a necessidade de preparação da população para o trabalho digno, a situação política educacional da EJA ganhou um cunho mais social e apoio de adeptos da educação popular. (SOARES, 2002) Assim, os rumos e a organização da EJA ficaram no centro das discussões dos movimentos sociais.

No rol dos movimentos sociais, a educação passou a ser pautada pelos princípios da discussão sobre o papel da cidadania e da emancipação do ser humano. Freire (2003) concebe a EJA como sendo uma prática educativa que precisa de politização dos interesses sociais em vigor. Podemos entender a educação popular, a EJA e a educação formal como condições para incentivar o cidadão a conquistar seus direitos sociais e políticos. Salientamos que aqui não fazemos jus ao ato político partidário, estamos remetendo a palavra política como busca de direitos, reconhecimento das necessidades humanas que são de dever do Estado.

Historicamente, os movimentos sociais buscam melhorias para o coletivo. O mesmo ocorre com a educação quando incentiva o sujeito na busca de direitos ora negados ou negligenciados pelo poder público. Assim, tanto as políticas públicas quanto os movimentos sociais e a educação de qualidade podem constituírem-se em espaços de reflexão dos direitos e do exercício da cidadania. Almeida e Jezine (2010, p. 124) ressaltam o papel dos movimentos sociais afirmando que são “[...] forças sociais e correntes de opiniões e proposições sobre/para o conjunto social, que atuando nos mais diferentes âmbitos das problemáticas humanas, geram processos de transformação social e garantem sua autonomia com relação ao estado”.

Toda a população necessita do saber sistematizado como garantia do crescimento no setor de trabalho. Diante disso, o governo federal precisa efetivar as políticas de educação, ampliar a oferta da educação, traçar diretrizes educacionais para todo o país e determinar também as responsabilidades dos estados e municípios para com a educação em geral e, em especial, com a EJA.

Embora, os governos federais, estaduais e municipais tenham alguns programas para a EJA, os mesmos, até o momento, não provaram sua eficiência. Esses programas, em sua maioria, visavam a alfabetização do sujeito e a criação de mão de obra para o mercado de trabalho. Podemos citar alguns programas que surgiram para essa modalidade de ensino, como Movimento Brasileiro pela Alfabetização (Mobral), a EJA no Sistema Prisional, o Brasil Alfabetizado e as metas estabelecidas no PNE. É nessa perspectiva que Haddad e Di Pierro (2001) lembram que as reformas educativas, na verdade, vêm dando ênfase aos aspectos econômicos e de controle administrativo. Importa mais a formação da mão de obra para o capital do que formação do cidadão para a sociedade e para o desenvolvimento intelectual e o trabalho digno emancipatório.

Como exemplo de programas direcionado a fins governamentais, podemos analisar o Mobral, um exemplo claro da arbitragem governamental disfarçada de projeto em prol da alfabetização de jovens de adultos. Com grande repercussão nacional, que teve como principal objetivo erradicar totalmente o analfabetismo, mas, principalmente, preparar mão de obra necessária aos seus fins aos interesses capitalistas do Estado. (PAIVA, 1972) Além de ensinar aos analfabetos a assinarem o nome para poderem votar, pois na época e até a Constituição de 1988, analfabeto não votava.

Nesse sentido, a EJA precisa garantir o direito de acesso e permanência com sucesso educacional na escola. Ter educação de qualidade, ter uma formação para o enfrentamento das desigualdades sociais, uma educação cidadã são necessidades básicas para toda qualquer sociedade. Colocar o sujeito como protagonista, cidadão no centro do currículo e da formação humana, técnica, política e intelectual é um caminho que pode alavancar novos caminhos e possibilidades para a sociedade. A preparação para o mundo do trabalho é elementar, tanto quanto a consolidação do cidadão consciente de seus direitos e deveres.

Paulo Freire já dizia que a educação é um ato político e libertador de emancipação dos sujeitos. Por isso, a escola deve preparar o sujeito para a vida política, para as lutas, para o reconhecimento das políticas que o assiste, que o protege e para o trabalho que dignifica.

Com relação às políticas públicas para a EJA, Arroyo (2005) as define como sendo documentos elaborados visando garantir direitos específicos de um tempo

de vida. Essa reflexão é básica, já que urge a necessidade de pensar, idealizar e arquitetar a construção dessa especificidade da EJA no conjunto das políticas públicas, incluindo as educacionais. A EJA é responsabilidade pública, pois os sujeitos da EJA são cidadãos e, como tais, pagam impostos, têm todo direito a uma educação de qualidade e cidadã.

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) da EJA de 2013 apresentam os direcionamentos para a EJA, demonstrando essa modalidade de ensino como dever do Estado, embasando em leis e pareceres. No entanto, muitos pontos desse documento divergem da realidade da EJA:

A EJA, sendo uma modalidade tão regular de oferta quanto outras, não pode ser oferecida apenas no período noturno. Embora a EJA tenha um acolhimento mais amplo no período da noite, ela deve ser oferecida em todos os períodos como ensino sequencial regular até mesmo para evitar uma segregação temporal. (BRASIL, 2013, p. 351)

Então, ratificamos que políticas públicas educacionais na EJA, leis e programas voltados para essa modalidade de ensino, nem sempre são executados de fato. O que temos é a legalidade, o registro, se a EJA não fosse institucionalizada, o quadro seria caótico. O índice de analfabetismo seria maior e o avanço social seria menor. Mas, ainda é preciso efetividade dessas políticas públicas.

Além dos movimentos educacionais que se preocupam com a formação cidadã dos sujeitos da EJA, o Fórum da EJA é também o espaço promissor, decisório para criação, discussão de políticas públicas para a consolidação da EJA enquanto educação cidadã e emancipatória. No Fórum da EJA, Estado e sociedade deliberam sobre o futuro da EJA. Há o reconhecimento da EJA como direito ao ensino formal e a ocupar os espaços sociais negados aos que não têm a escolaridade formal.

A EJA é pautada em politização e em emancipação do sujeito. Educação como espaço de luta pelo direito e empoderamento para ter a fala respeitada. Nessa perspectiva, defendemos que a sala de aula deve ser, também, o lugar de diálogo entre os sujeitos da EJA: o professor, a gestão, os educandos, a coordenação e outros imbricados com essa modalidade de ensino. Logo, a EJA conclama por um espaço de discussão por uma educação cidadã sobretudo dentro da escola formal também.

Os profissionais da EJA precisam estar atentos ao que acontece dentro da escola, em especial, no que diz respeito à efetivação ou direcionamentos de políticas públicas, para estarem pautadas na real necessidade dos sujeitos.

A EJA: PERCEÇÃO DOS ENTREVISTADOS E COLABORADORES DA INVESTIGAÇÃO

Colhemos junto aos colaboradores informações a respeito da efetivação das políticas públicas do campo da EJA nos municípios pesquisados.

O total de 100% dos investigados possuem conhecimento a respeito dessa expressão, sendo que ora a caracterizam como ação governamental ora como uma ação social. O Quadro 1 sintetiza as informações.

Além de demonstrarem a compreensão a respeito das políticas públicas na educação, os colaboradores foram enfáticos, ao dialogar sobre os desafios da EJA nos municípios. Muitos problemas foram citados, porém, o mais evidente foi a falta de formação do professor para atuar na EJA. A fala da colaboradora 16, uma professora, demonstrou a preocupação com a formação profissional dos que atuam na EJA:

O professor precisa estudar mais sobre a EJA. Não conseguimos lidar com a adversidade dos alunos da Educação de Jovens e Adultos. Não há critérios de avaliação, organizamos as notas dos alunos da EJA igual fazemos com os alunos do Fundamental II. E quando o professor trabalha em programas para alunos mais velho, como o Topa, o professor se mostra ainda mais despreparado. Ele não conhece a vida do idoso, as doenças que acometem aquele ser. Digo isso porque minha mãe participou desse programa, dessa política que infelizmente não é bem trabalhada. (C 16)

Notamos a descrição do trabalho dela em sala de aula e o olhar da mesma com os outros profissionais que trabalham na EJA, no mesmo espaço institucional. Os cursos de formação de professores podem incorporar a preparação para o trabalho com EJA, uma vez que os professores têm esse campo de trabalho disponível e se colocam à disposição para estudar as peculiaridades da EJA.

O país tem oferecido cursos para os professores da EJA, todavia, esses cursos não se constituem como pré-requisito para o exercício do trabalho e ensino com a

EJA. Quanto à formação dos educadores na EJA, Faria (2016) ressalta que o educador deve ser um investigador de sua própria prática, um investigador democrático. Um educador no campo político, isto é, um ser político social. Os sujeitos entrevistados afirmaram o desejo de estudar as suas especificidades do campo da EJA.

O Quadro 1 apresenta as respostas dos sujeitos da pesquisa acerca do que vem a ser uma política pública e quais são os seus objetivos. Os entrevistados foram caracterizados pela letra maiúscula E (entrevistado), seguida de número, no intuito de manter o sigilo dos investigados.

Quadro 1 - Definição e objetivo das políticas públicas pelos colaboradores

Entrevistados/ Grupo	Política Pública – Definição e objetivo	Quantidade respondentes
C2, C4, C6, C7, C10, C11, C12 e C13	Ações governamentais; Beneficiam o público (o povo); Nem sempre são executadas; Alimentam desvios de verbas; Governo cria para amenizar problemas sociais nos diversos setores.	8
C5, C8, C9, C14 e C16	O bem comum de atendimento a comunidade de forma coletiva; Conjunto de ações de estado voltadas para o desenvolvimento educacional, social; É uma forma de corrigir as deficiências sociais; Ações voltadas para o bem-estar da população; Visam melhorias a diversos aspectos de vida cidadã.	5
C1, C3 e C15	São percebidas apenas na teoria, na prática não; As políticas públicas precisam estar voltadas para projetos que viabilizem ao cidadão, sujeitos da educação; Políticas como meio social, Políticas contextualizadas; Visam contemplar as demandas do EJA em suas especificidades prioritariamente; Recursos a serem aplicadas na escola.	3

Fonte: elaborado pelos autores.

A compreensão dos sujeitos da pesquisa sobre as políticas públicas é ampla. A análise das expressões permitiu subdividi-las em três momentos, observando o viés de cada um. Os entrevistados citaram os objetivos das políticas. Quanto a definição do termo “política”, Costa e Machado (2017, p. 43) amparam na etimologia, “[...] refere-se a tudo que corresponde ao cidadão e ao governo da cidade, aos negócios públicos”. E em relação ao que é público, as autoras definem como do povo. O grupo 1, composto pela maioria dos colaboradores (oito), conceituam

as políticas públicas como sendo de responsabilidade apenas dos governantes para beneficiar o povo, não coadunando com as ideias das autoras supracitadas.

A discussão trazida pelo grupo 1 é o conceito mais comum entre profissionais da educação entrevistados. As políticas podem emergir de embates sociais, entretanto essa ação se consolida na ceara governamental, de onde advém a oficialização dos direitos e deveres. Esse grupo usa dois termos para fazer crítica às políticas públicas: “amenizar” e “desvios”. Ambos ligados ao lado negativo das políticas públicas criadas pelo governo. Apesar da maioria dos colaboradores destinar a responsabilidade ao governo com relação às políticas públicas, Costa e Machado (2017, p. 45) lembram que na composição dessas, governo e sociedade civil representadas precisam compartilhar desejos e necessidades da população, seja na área de educação, saúde, esporte ou outra:

Na perspectiva do processo de formulação de políticas públicas, os governos enfrentam a realidade das necessidades sociais e traduzem seus propósitos em programas e ações que se converterão em mudanças pertinentes a essa realidade. Observa-se um processo complexo e dinâmico, que conta com vários sujeitos que estabelecem diretrizes e fazem planos com objetivos prevendo o presente e o futuro, embora a responsabilidade maior esteja nas mãos dos órgãos governamentais.

A definição de políticas públicas como participação do povo nas indicações ou escolhas dessas está presente nas respostas dos colaboradores que formam os grupos dois e três, vez que há a denotação de cidadania, de política como ação de atender ao coletivo, ao bem comum. As falas a seguir traduzem a opinião de dois dos entrevistados a respeito do conceito e finalidade das políticas públicas:

São ações direcionadas à população, oriundas de situações governamentais, às áreas: social, saúde, educação garantidas pela Constituição. (C12, grupo 1) São ações voltadas para o bem-estar da população. (C14, grupo 2) Ações didáticas, pedagógicas ‘de cunho político’, que visam contemplar as demandas da EJA em suas especificidades prioritariamente. (C3, grupo 3)

Os colaboradores evidenciam uma consciência crítica em relação a relevância das políticas públicas na vida do cidadão, apesar da divergência com relação aos conceitos, os discursos entrelaçam na palavra “direito”, subentendida nas três falas, mas representadas com outros termos. Com relação às políticas educacionais da EJA ou para a EJA, observamos uma referência na fala do membro do grupo 3, quando citou que as políticas públicas deveriam atender às demandas da EJA.

Cabe ainda relatar que, no segundo quadro e no terceiro, aparecem de forma implícitas termos evidenciando a EJA: povo, desenvolvimento educacional e social, vida cidadã, políticas contextualiza. A alusão à EJA no campo das políticas públicas nas vozes dos pesquisadores e até entre estudiosos da área não é um assunto vasto, isso porque, segundo Costa e Machado (2017), a EJA tem um histórico de política pública que vem sendo definida como programa. Somente com a LDB Lei nº 9.394 foi que a EJA ganhou reconhecimento dentro da educação básica, a EJA na legalidade. Os colaboradores da pesquisa também referenciam programas de governo, a exemplo do Programa Todos pela Alfabetização (Topa), definindo-o como sendo uma política pública da educação de jovens e adultos: *“O Topa era um tipo de ação governamental, uma Política Pública para a EJA”*. (C2)

Sabemos que o Topa é um programa de alfabetização criado pelo Governo da Bahia para reduzir o índice de analfabetismo no estado. A Secretaria de Educação do Estado considera-o como sendo uma política pública de alfabetização. Todavia entendemos que para que esse programa se efetivasse nos municípios foi preciso criar acordos entre governo estadual e prefeituras. Então, é um programa, visto que não tem estabilidade, pode ocorrer ou não nos municípios. A política pública é mais ampla, estável, registrada em leis, decretos. Ela deve estar fundamentada em normas que assegurem o direito do cidadão, em qualquer situação, sem precisar haver intervenção de órgãos, contratos ou parcerias.

A EJA como sendo uma política pública educacional é registrada no PNE de 2014, uma política de estado de educação para a próxima década que se estende até 2024.

As metas, estratégias e diretrizes do PNE devem ser alcançadas por estados e municípios até o ano de 2024. Tais metas abarcam todas as áreas da educação brasileira, desde a educação infantil ao ensino superior. Com relação à EJA, há três metas específicas: oito, nove e dez. Cada município é responsável em assegurar

o cumprimento dessas metas. Assim, na construção das questões propostas na entrevista deste capítulo, destinamos uma pergunta com o propósito de verificar se as metas supracitadas estão sendo executadas nos municípios de origem dos entrevistados. Optamos por verificar apenas as metas nove e dez, pois essas subjazem dois problemas fortemente demarcados na EJA: a erradicação do analfabetismo e a oferta de vagas para essa modalidade de ensino.

A meta oito do PNE 2014 não foi objeto desse estudo embora ela proponha:

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à fundação instituto brasileiro de geografia e estatística. (INEP, 2015, p. 139)

Os colaboradores da maior parte dos municípios afirmaram que estão executando as metas e a minoria não as desenvolvem. Por isso, defendemos que o PNE enquanto política pública carece de manutenção cidadã, vez que, toda ação para o desenvolvimento de um bem social, neste caso a educação, precisa de participação ativa do sujeito. A lei existe, está posta a todos, o que deve ser ativado força da comunicação para a conscientização dos direitos que os sujeitos já têm garantidos, porém não efetivados.

A respeito de reconhecermos as leis como parte da cidadania, como forma de luta, Cury (2002, p. 247) explicita “[...] a importância da lei não é identificada e reconhecida como um instrumento linear ou mecânico de realização de direitos sociais. Ela acompanha o desenvolvimento contextualizado da cidadania em todos os países”.

As metas do PNE precisam ser executadas até 2024 e cabe a população intervir nesse processo, obrigando governantes a colocar a lei em prática. O Quadro 2, a seguir, sintetiza o diálogo realizado entre os pesquisadores e os colaboradores sobre o PNE. As respostas foram registradas a partir do conhecimento que os sujeitos foram adquirindo ao longo da formação acadêmica, na área da educação e na função em que ocupam.

Quadro 2 - Percepções dos sujeitos da EJA sobre as metas nove e dez do PNE/2014

Colaboradores	Críticas
C1, C3, C4 e C11	Essa modalidade de ensino é carente de políticas públicas, que garantam a permanência; Há vagas, falta demanda; Fechamento de turmas nas escolas; Metodologia em sala de aula não condizente com as necessidades da EJA.
Colaboradores	Sugestões
C2, C7, C8 e C13	Preparar os alunos para o campo de trabalho; (Ensino profissional) Ofertar vagas; Capacitação dos regentes na EJA.

Fonte: elaborado pelos autores.

Ao analisarmos o Quadro 2 podemos perceber que para cada crítica foi estabelecida uma sugestão. Daí notarmos que os colaboradores, quando analisam o campo da EJA, em qualquer função, conseguem apontar críticas pela falta de execução das metas nove e dez do PNE e, ao mesmo tempo, são sugeridas ações que podem inclusive fazer parte do Plano Municipal de Educação (PME), com estratégias para alcançar essas metas. Há nos depoimentos dos colaboradores uma inquietação quanto ao percurso e o futuro da EJA nos municípios, notando-se o anseio pelo cumprimento dessas metas e a criação de políticas voltadas para as carências da EJA.

Por isso, Macedo e demais autores (2016) ressaltam que é imprescindível conseguirmos uma EJA por meio de políticas permanentes de Estado, que garantam aprendizagem de qualidade para todos. Sobre a execução das metas nove e dez do PNE, os colaboradores reconhecem que há políticas de Estado, todavia, os mesmos percebem a não efetivação das mesmas e a falta de disseminação dessas políticas. Logo, o educando da EJA sofre com a não efetivação e omissão dos seus direitos. A maioria dos colaboradores acredita que a escola oferece vagas na EJA porque a instituição é generosa.

Por um lado, há sempre a busca por metodologias, diálogos baseados na consolidação de direitos, na luta por uma educação alicerçada na aprendizagem real e na conscientização do ser. Porém, eles relataram, de forma consensual, as dificuldades que bloqueiam algumas ações, a exemplo de: currículo não adequado à realidade

dos alunos; falta afinidade dos educadores da EJA com o curso, documentos oficiais da escola não alinhados com a EJA – históricos, fichas dos alunos, caderneta, proposta de ensino –, livro didático engessado de conteúdos descontextualizado, falta de participação dos alunos da EJA nas ações decisórias da escola.

Ao analisarmos as experiências, expectativas, anseios, preocupações dos colaboradores desta investigação, concluímos que é urgente a necessidade de reformas educacionais em grande escala para a EJA. Há que se construir um diálogo efetivo, fortalecendo os sujeitos da EJA para garantir a efetiva participação, em cada projeto e em cada ação, dos profissionais que trabalham no dia a dia da EJA municipal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dados permitiu elucidar o problema da investigação e os objetivos. Foi explicitada a percepção que os colaboradores têm a respeito das políticas públicas e de como elas ocorrem no contexto municipal. Ficou evidenciado que as políticas públicas servem para resolver os problemas de ordem social, econômica e educacional.

As políticas educacionais da EJA surgiram principalmente em detrimento das discussões advindas pelos movimentos sociais, no rol das lutas por uma educação para o povo. No percurso da análise dos dados, foi evidenciado que a educação é uma forma do ser humano desenvolver as suas potencialidades no meio social e político. Poucas respostas aduziram o papel da educação de jovens e adultos como sendo uma maneira de emancipar o sujeito para a cidadania. Ficou evidente o papel desempenhado pelos colaboradores, em seus municípios, no sentido de efetivar uma luta pela melhoria da EJA local, revelando que possuem ou estão construindo um senso crítico, tanto para a vida pessoal e profissional, como também na função de formador e de incentivador de opiniões críticas e questionadoras.

No decorrer da reflexão, os colaboradores demonstraram o compromisso que eles têm com a EJA, pois, além de se disporem para conversar sobre essa modalidade de ensino, de forma colaborativa, colocaram-se abertos à mudança para melhorar a EJA nos seus municípios de origem.

Ademais, afirmaram que o educador da EJA deve ter identidade com os sujeitos educandos e pedem a oferta de políticas públicas educacionais, voltadas

para a formação de educadores dessa modalidade de ensino, sendo unânimes ao afirmar que essa política de formação não pode ser um curso a “galope”, ou seja, um curso de carga horária pequena e sem assistência; são importantes discussões com a contextualização com a EJA.

Finalmente, podemos afirmar que os participantes da pesquisa salientaram que os municípios têm tentado criar as ações necessárias para efetivar as políticas da EJA, para colocar essa modalidade como sendo tão importante quanto às demais modalidades de ensino.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. (org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ALMEIDA, L. P.; JEZINE, M. *Educação e Movimentos Sociais*. 2. ed. Campinas: Alínea, 2010.
- BANDEIRA, H. M. M.; IBIAPINA, I. M. L. M. (org.). *Formação de professores na perspectiva histórico cultural: vivências no formar*. Teresina: EdUFPI, 2017.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei>. Acesso em: 22 abr. 2013.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei>. Acesso em: 20 out. 2018.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014.
- BRASIL. Ministério da educação. *Educação para jovens e adultos: Ensino Fundamental- Proposta curricular*. Brasília, DF: Ministério da educação, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013.

- COSTA, C. B.; MACHADO, M. M. *Políticas públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017.
- CRESWELL, J. W. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Los Angeles: SAGE Publications, 2013.
- CURY, C. R. J. Direito a Educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245-262, 2002.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (org.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 17-41.
- FARIAS, E. M. S. Trabalho, Educação e Políticas Sociais do século XXI. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO, 8., 2016, Marília. *Anais [...]*. Marília: [s. n.], 2016. p. 4-5. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/gt7.html>. Acesso em: 20 out. 2018.
- FIORENTINI, D.; LORENZATO, S. *Investigação em educação matemática: percursos metodológicos*. Campinas: Autores Associados, 2006.
- FIORENTINI, D.; NACARATO, A. M. (org.). *Cultura, formação e desenvolvimento profissional de professores que ensinam Matemática*. Campinas: Ed. UNICAMP, 2005.
- FREIRE, P. *Políticas e educação: ensaios*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- FREITAS, K. S. Políticas educacionais: expansão e qualidade. In: NOVAES, L. I.; PARENTES, C. M. D. (org.). *Múltiplos olhares sobre avaliação, política e gestão educacional*. Salvador: EdUNEB, 2012. p. 149-174.
- FUJISAWA, D. S. *Utilização de jogos e brincadeiras como recurso no atendimento fisioterapêutico de criança: implicações na formação do fisioterapeuta*. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2000.
- GIL, C. A. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, 2001. Disponível em http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde14/rbde14_08_serjio_haddad_e_maria_clara_di_pierro.pdf. Acesso em: 5 dez. 2011.
- INEP. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação PNE-2014-2024: linha base*. Brasília, DF: INEP, 2015. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/485745/Plano+Nacional+de+Educa%C3%A7%C3>

%A3o+PNE+2014-2024++Linha+de+Base/c2dd0faa-7227-40ee-a520-12c6fc77700f?version=1.1. Acesso em: 4 ago. 2019.

MACEDO, A. S.; ALCÂNTARA, V. C.; ANDRADE, L. F. S. et al. O Papel dos Atores na Formulação e Implementação de Políticas Públicas: Dinâmicas, Conflitos e Interesses no Programa Mais Médias. *Cadernos EBAPE.BR*, São Paulo, v. 14, p. 18-19, 2016. Edição Especial. Disponível <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/cadernosebape/article/viewFile/17188/61348>. Acesso em: 5 ago. 2017.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social*. teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAIVA, V. *História da Educação Popular no Brasil*: educação popular e educação de adultos. 6. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1972.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, M. B. Letrar é mais que alfabetizar. *Colegiado de Letras Age*, Jacobina, 17 abr. 2012. Disponível em: <https://letrasages.webnode.com.br/news/letrar-e-mais-que-alfabetizar-/>. Acesso em: 12 maio 2012.

SOARES, M. B. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, 2002.

PERSPECTIVA DA EJA NO BRASIL E NA BAHIA

PATRÍCIA JESUS LIMA
MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA
ALCIDES ALVES DE SOUZA FILHO

INTRODUÇÃO

O presente capítulo analisa a perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e na Bahia, compondo o cenário institucional atual. Efetivamos uma discussão a respeito da configuração da EJA na sua gênese e quais elementos apontam para uma necessidade de reconfiguração.

Dessa forma, observamos que se trata de uma temática que levanta um amplo processo reflexivo sobre o conhecimento que o corpo docente tem sobre a EJA e como isso impacta no planejamento e no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, para garantir o sucesso dos alunos. Assim, a organização do trabalho didático para ser bem-sucedida precisa de uma contextualização histórica que posicione as educadoras e educadores diante dos desafios a serem superados, contribuindo no delineamento de sua prática docente.

Para tratar dessa temática destacamos o seguinte: quais são os elementos históricos que contextualizam a EJA no Brasil e na Bahia, observando-se que se

trata de uma questão que precisa ser estudada, para desvendar a possibilidade de refletir sobre a situação atual e futura da EJA, propondo leituras que exercitem a contextualização da docência e que visem alcançar resultados mais satisfatórios.

A consolidação do estudo objetiva compreender os elementos históricos que configuram a EJA, para descrever como os processos vivenciados pela escola pública, no atual contexto em que vivemos, correlacionam-se com a gênese e a configuração histórica ao longo do tempo. Para aprofundar essa discussão, precisamos levantar os aspectos legais que demarcaram a EJA ao longo da história, apontar os elementos para a reconfiguração em direção a uma EJA transformadora.

Essa investigação é muito significativa porque proporcionará o estudo de questões como qual relação que a configuração da EJA tem com o modelo de desenvolvimento socioeconômico do país, analisando os possíveis caminhos para resolver os desafios colocados no caminho da EJA. Pode contextualizar a prática docente com a cultura popular para reverter a exclusão histórica de jovens e adultos ao acesso à educação.

Por isso, este estudo está organizado da seguinte maneira: na introdução, destacamos a temática, o problema, os objetivos gerais e específicos. Além disso, colocamos os procedimentos metodológicos com a abordagem utilizada, o procedimento estratégico, os sujeitos e locais de pesquisa, as etapas, os dispositivos utilizados e a análise das informações. Destacamos o referencial teórico usado, sendo que, em seguida, apresentamos os resultados da investigação e tecemos as considerações finais.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS UTILIZADOS

Caracteriza-se o presente estudo como sendo uma pesquisa qualitativa, por entender que o propósito é o de alcançar os resultados pretendidos. Por isso, ela é “[...] essencial para o entendimento da realidade humana, das dificuldades vivenciadas, das atitudes e comportamentos dos sujeitos envolvidos, constituindo-se um suporte teórico essencial”. (FERREIRA, 2015, p. 11) Assim, a pesquisa se afasta do “[...] modelo positivista aplicado ao estudo da vida social, uma vez que o pesquisador não pode fazer julgamentos nem permitir que seus preconceitos e crenças contaminem a pesquisa”. (GOLDENBERG, 1997, p. 34) Entende-se aqui

que o contexto da EJA só poderá ser compreendido a partir da realidade dos sujeitos e os desafios enfrentados por este em busca de uma educação que represente efetivamente os seus interesses.

Para Minayo (2001, p. 14), “[...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de 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”.

Essa descrição corresponde perfeitamente a abordagem deste trabalho que busca refletir sobre os significados que a EJA assumiu em seu respectivo momento histórico, analisando a profundidade de suas relações com o cenário político do Brasil e as contribuições imprimidas na EJA a partir das aspirações dos movimentos sociais.

De acordo com a classificação proposta por Gil (2008), é uma investigação que se constitui numa pesquisa de caráter exploratório já que, proporciona maior familiaridade com o problema, com vista a torná-lo mais explícito. E quanto aos procedimentos estratégico, o presente estudo se constitui de uma pesquisa bibliográfica acerca do tema proposto, buscando-se respostas (APPOLINÁRIO, 2004) e resoluções para o problema apresentado. (RICHARDSON, 2007)

Além disso, a compreensão de Fonseca (2002, p. 32) é a seguinte:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

É essencialmente um estudo fundamentado no levantamento bibliográfico, que prioriza autores notadamente reconhecidos em publicações que versam sobre a história da EJA, no Brasil e na Bahia. Consideram-se também os documentos oficiais dessa política e que são disponibilizados no sítio eletrônico do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

Assim sendo, busca-se utilizar no levantamento bibliográfico os artigos dos descritores EJA, história, Bahia, Brasil no Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e repositórios especializados em educação.

HISTÓRIA DA EJA NO BRASIL E NA BAHIA

A história da EJA, em nosso país, é marcada por mudanças que acompanham a dinâmica do cenário político e as articulações dos movimentos sociais em torno dela, tudo como sendo resposta às demandas da EJA. Como a educação em si é um instrumento que conscientiza e capacita o povo na partilha do poder para promoção de justiça social, ela é alvo de intervenções que procuram controlar o seu acesso. Começa esse processo a partir da década de 1930 quando a economia, baseada na exploração agropecuária, passa a se fundamentar na exploração urbano-industrial, reconfigurando o modelo capitalista no país. (ALMEIDA; CORSO, 2015)

Os novos requisitos da acumulação do capital de técnica e disciplina conduziram a elite na formatação de uma educação em níveis mínimos, mantendo o controle ideológico e o grau de exploração das trabalhadoras e dos trabalhadores. (ALMEIDA; CORSO, 2015) Essa configuração ajusta-se ao ambiente industrial que exige observância e repetição de regras e técnicas operacionais próprias do processo produtivo em larga escala.

No campo legislativo, durante o Estado Novo (1937-1945), a chamada Reforma Capanema institucionaliza, no início de 1940, as leis orgânicas que delineiam, conforme Almeida e Corso (2015), uma “política educacional dualista”, paralela ao ensino profissionalizante ofertado pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai) e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) às classes operárias. Esse ensino se limitava aos rudimentos das primeiras letras e a formação profissionalizante, assegurando ao empresariado o papel de formar técnica e politicamente uma classe operária comprometida com o mercado de trabalho. (ALMEIDA; CORSO, 2015)

Em 1947, durante a Campanha Nacional de Educação de Adultos, se reconhece o impacto da educação de adultos sobre a educação das crianças, como “indissociáveis de um mesmo projeto de elevação cultural dos cidadãos [e das cidadãs]”. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 59) Nesse período, segundo Di Pierro, Joia

e Ribeiro (2001, p. 60), a União induz por meio de investimentos, as iniciativas das unidades federadas, tornando viável “[...] a criação e permanência do ensino supletivo integrado às estruturas dos sistemas estaduais de ensino”. Somou-se a isso uma reflexão no aspecto pedagógico quanto ao analfabetismo e seus impactos psicossociais, mas não redundou em uma proposta metodológica voltada para os adultos, “nem um paradigma pedagógico próprio para essa modalidade de ensino” (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p. 60), o que só viria a ocorrer no início dos anos 1960, através dos programas do Movimento Popular do Recife e do Movimento de Educação de Base (MEB).

Com o declínio da Campanha Nacional de Educação de Adolescentes e Adultos, é convocada em 1958, pelo Ministério da Educação, o segundo Congresso Nacional de Educação de Adultos, no qual são realizadas críticas à campanha, destacando “[...] a precariedade dos prédios escolares, a inadequação dos métodos de ensino e a falta de qualificação profissional” (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1288) do corpo docente. Paulo Freire e sua delegação recomendaram uma comunicação maior entre educadoras e educadores com as educandas e educandos da EJA; a necessidade de ajuste “[...] dos conteúdos e métodos às características socioculturais das classes populares”. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1288) Nota-se aqui que os problemas atuais enfrentados pela educação, a exemplo da desvalorização do magistério, são históricos e que nesse congresso começa a ser divulgado o ideário de educação popular, que já era praticado pelos movimentos sociais.

Com a mobilização da sociedade civil em prol das reformas educacionais, foi conferido um novo caráter às iniciativas da União e dos Estados quanto à educação de adultos e, apesar do ano de 1963 ser destacado pela presença de Paulo Freire com o papel delegado pelo Estado de elaborar um Programa Nacional de Alfabetização, tal progresso é abortado com o Golpe Militar em 1964. (ALMEIDA; CORSO, 2015; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) Assim, diante da organização popular em torno de uma educação efetivamente emancipadora, as classes dominantes se rearticulam para controlar o acesso ao conhecimento e garantir o seu poder hegemônico no país, distanciando qualquer tentativa de autonomia ideológica por parte do povo.

Esse período pré-golpe foi caracterizado por algumas experiências inovadoras como o Movimento de Cultura Popular (1960), Movimento de Educação de

Base (1961), Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (1961), em que todas confluíam para uma educação balizada pela justiça social, engajamento político e universalização do saber. (ALMEIDA; CORSO, 2015) A consolidação do Golpe desorganizou e reprimiu violentamente essas experiências, censurando seus dirigentes, levados às prisões e ao exílio, não impedindo a postulação de uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora que veio a influenciar ações educativas na década seguinte através da pedagogia freireana. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) Esse fenômeno de resiliência da educação e de seus idealizadores é essencial para manter seus sujeitos determinados em torno desse ideário, única via possível de efetiva transformação social e autonomia cidadã.

Segundo Almeida e Corso (2015), a criação, em 1969, do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) pelo governo militar é uma resposta aos organismos internacionais diante das recomendações pedagógicas da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) face ao total abandono do governo em relação a EJA, tendo se estendido até 1985. Seu caráter centralizador, conceptivo e executivo de alta capilaridade, através das comissões municipais, reduziu o conceito de alfabetização ao desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita, sendo a campanha de alfabetização que mais recebeu investimentos financeiros além de contribuir para dar legitimidade a nova ordem política implantada em 1964. (ALMEIDA; CORSO, 2015; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001). Percebe-se aqui que não somente o acesso ao conhecimento é alvo de controle, mas também, mais uma vez, a sua concepção, que passa a servir a ordem vigente. A sujeição à nova ordem é concebida na formação dos sujeitos, domesticados pela “educação”.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) pontuam a insuficiência do domínio rudimentar da escrita como fracasso do Mobral ou ainda a manipulação dos números. Com o início da República, o Mobral é extinto dando lugar à Fundação Educar que dá continuidade aos princípios do Mobral, sendo, no entanto, subordinado à estrutura do Ministério da Educação e Cultura (MEC) enquanto “[...] órgão de fomento e apoio técnico, ao invés de instituição de execução direta”. (ALMEIDA; CORSO, 2015, p. 1291)

Conforme Almeida e Corso (2015), o ensino supletivo foi criado ainda sob o Regime Militar institucionalizado a partir da Lei nº 5.692/71 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – que trata em seu capítulo IV sobre ensino

supletivo. Entretanto, essa mesma lei que reconhece a EJA como um direito à cidadania, limita o dever do Estado à faixa etária de 7 a 14 anos. Como aspecto relevante, a referida lei flexibilizou a escolaridade obrigatória para jovens e adultos através dos cursos supletivos, centros de estudo, ensino à distância e exames supletivos. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) Observa-se que a opção da flexibilidade relacionada aos baixos custos de financiamento conforme Di Pierro e demais autores, com não acompanhamento da frequência dos sujeitos e baixa interação docente-discente, fragiliza o processo educativo pois na educação básica é imprescindível a presença de educadoras e educadores para uma formação sólida e robusta.

O AVANÇAR DA EJA NA CONTEMPORANEIDADE

Um fenômeno importante observado que dificulta a formação de uma identidade pedagógica no ensino supletivo é o de juvenalização da clientela. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001) O ideário de educação popular balizado pela pedagogia freireana levou em consideração sujeitos adultos desescolarizados, trabalhadores urbanos arraigados por uma cultura rural. Essa EJA passou a receber uma juventude urbana, mobilizada pelas pressões do mundo do trabalho e dinâmica escolar brasileira, tornando-se, segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 64) “[...] mecanismo de ‘aceleração dos estudos’ para adolescentes e jovens com baixo desempenho na escola regular”.

A partir da década de 1990, a EJA, apesar do marco legal constitucional que amplia a obrigação do Estado para com todos aqueles que não têm escolaridade básica, não importando a idade, e dos investimentos para alfabetização e universalização do ensino fundamental somarem 50% dos recursos vinculados ao ensino, vive um retrocesso no governo Collor, com a extinção da Fundação Educação e extinção, após um ano de sua criação, pelo novo governo, do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania, por falta de recursos financeiros. (ALMEIDA; CORSO, 2015)

Quanto à participação crescente de adolescentes na EJA, Di Pierro, Joia e Pereira (2001, p. 65) consideram a partir dos dados do IBGE 1997: “A entrada precoce dos adolescentes das camadas mais pobres no mercado de trabalho

formal ou informal provocou a sua transferência para os programas de educação originalmente destinados à população adulta”. E ainda:

[...] A entrada precoce no mercado de trabalho e o aumento das exigências de instrução e domínio de habilidades no mundo do trabalho constituem os fatores principais a direcionar os adolescentes e jovens para os cursos de suplência, que aí chegam com mais expectativas que os adultos mais velhos de prolongar a escolaridade pelo menos até o ensino médio para inserir-se ou ganhar mobilidade no mercado de trabalho.

Nesse contexto, a suplência passou a constituir-se em oportunidade educativa para um largo segmento da população, com três trajetórias escolares básicas: para os que iniciam a escolaridade já na condição de adultos trabalhadores; para adolescentes e adultos jovens que ingressaram na escola regular e a abandonaram há algum tempo, frequentemente motivados pelo ingresso no trabalho ou em razão de movimentos migratórios e, finalmente, para adolescentes que ingressaram e cursaram recentemente a escola regular, mas acumularam aí grandes defasagens entre a idade e a série cursada. (DI PIERRO; JOIA; PEREIRA, 2001, p. 65)

Essa heterogeneidade é constatada na prática e impõe limites ao alcance do planejamento de aula que tem por desafio contemplar diferentes tempos humanos de aprendizagem. Os mais adultos comprometem-se com maior interesse em relação aos mais novos. Os que conciliam os estudos com o trabalho têm a frequência afetada e os que são provenientes do processo de defasagem apresentam muita inquietação e resistência às dinâmicas focadas para os adultos.

Personalidades políticas influentes declaravam publicamente nessa década, que faziam oposição aos investimentos na EJA por considerar que “[...] os adultos analfabetos já estariam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com a focalização dos recursos no ensino primário das crianças”, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 67). Essa cultura é identificada hoje em outros espaços, quando uma instituição como a Capes, por exemplo, se posiciona contrária a aprovação de Programa de Doutorado em EJA, menosprezando a necessidade de formação continuada das educadoras e educadores dessa modalidade de ensino.

Diante do exposto, Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) sinalizam que essa década de 1990 também é marcada pelo declínio da EJA: muitos municípios com programas conveniados com a extinta Fundação Escolar assumem com os próprios recursos, ainda que sem a capacitação gerencial e técnica apropriada, sendo que essa tendência a municipalização da EJA não parte de uma iniciativa coordenada de descentralização e sim da omissão da União e Estados quanto ao seu gerenciamento, investimento e execução.

Almeida e Corso (2015) lembram que o governo de Fernando Henrique Cardoso, caracterizado pela expansão e aprofundamento das reformas neoliberais, agudiza a irresponsabilidade do Estado com a EJA, transferindo para o setor privado e filantropia o papel de atendê-la ao dissolver a Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos (CNEJA), até então canal de diálogo com a sociedade civil e criar o Programa Alfabetização Solidária. A criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) retira da EJA os investimentos econômicos ao deixar de se computar o ensino supletivo no número de alunos da rede de ensino fundamental, retirando dessa modalidade um direito subjetivo e desestimulando a ampliação de vagas. (ALMEIDA; CORSO, 2015; DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001)

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a nova LDB, promulgada em 1996, trouxe as seguintes modificações: (1) diluição das funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens; (2) rebaixamento da idade mínima para o acesso à certificação via exames supletivos de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio. Essa medida “sinalizou para as instâncias normativas estaduais a identificação cada vez maior entre o ensino supletivo e os mecanismos de aceleração do ensino regular, medida cada vez mais aplicada nos estados e municípios, visando à correção do fluxo no sistema”. (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, p. 67) Assim, se intencionava afastar os defasados do ensino regular, reduzindo a pressão da demanda, conforme Almeida e Corso (2015).

A Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar (Pnad) (1997) revela que 66,6% da população absoluta (12.743.601 habitantes) correspondia à faixa etária entre 15 anos ou mais, sendo que desse número 26,9% eram analfabetas o que corresponde a 2.281.539 pessoas. Essa era uma demanda por uma educação

que levasse em conta as características e necessidades dos jovens e adultos analfabetos do estado da Bahia. É como resposta a essa necessidade que o Governo do Estado no transcorrer da década de 1990 implanta o Programa de Suplência (1993-1997) e o Programa de Aceleração (1998 – 2005) para atender jovens e adultos que não tiveram a oportunidade de cursar o ensino fundamental. (SALES; COSTA; OLIVEIRA, 2009)

A mudança de um programa para o outro visava atender às modificações no sistema educacional brasileiro que adequava, através da Lei Federal nº 9.394/96, os princípios educacionais às políticas econômicas neoliberais, assim como a Lei Federal nº 9.424/96. O impacto disso já foi dialogado em nosso estudo por Almeida e Corso (2001), concordando com Sales, Costa e Oliveira (2009): exclusão da EJA para financiamento do ensino supletivo. Dessa forma, para Sales, Costa e Oliveira (2009), as “classes aceleradas” foram um meio de canalizar os recursos destinados ao programa da EJA, sendo consideradas parte do ensino fundamental regular.

Comparando-se os documentos, fica evidente que para Sales, Costa e Oliveira (2009), as duas propostas não diferem na essência. Segundo estes autores as mudanças são ínfimas, técnica e pedagogicamente falando, sendo de fato uma proposta para viabilizar a alocação de recursos do Fundef que não eram deferidos para jovens e adultos, mas incluía crianças e jovens em defasagem de idade/série, por meio de projetos de “aceleração”. Essa iniciativa já havia acontecido na década de 1960. (SALES, COSTA; OLIVEIRA, 2009)

Na avaliação dessa mudança, Sales, Costa e Oliveira (2009) pontuam que não representou alterações quanto a prática docente; a seleção de conteúdos que antes era sistematizada por professoras, professores e técnicos da Diretoria Regional de Educação do Estado da Bahia (Direc) passou a ser sistematizada apenas pelas educadoras e educadores, a partir do levantamento prévio dos saberes das educandas e educandos; houve uma perda para as educandas e educandos com a redução de um ano letivo, implicando em uma defasagem de conteúdos; elevaram-se os investimentos em formação docente resultando em um maior comprometimento dessas profissionais com os sujeitos da EJA; a nova nomenclatura melhorou a imagem da EJA perante a comunidade, como algo inovador, diferente das ofertas anteriores; ao mesmo tempo, a nova nomenclatura tornou difícil a criação de

modelos próprios por parte dos municípios, com vistas à inclusão das educandas e educandos nos recursos do Fundef.

Já Pinheiro e Carmo (2017) examinam a Política Curricular do Estado da Bahia sob a ótica do contexto da influência e o contexto da produção de texto para nos apresentar uma análise sobre a EJA a partir de 2009, quando da instauração dessa política. Para conceituar esses dois critérios, as autoras caracterizam o contexto da influência

[...] pelas discussões em torno da construção dos textos políticos mediante relações de poder [em que diversos grupos – órgãos do governo, partidos políticos, comunidades, associações diversas e agências internacionais] – [...] pleiteiam propósitos sociais das políticas educacionais. Já o contexto da produção de textos [...] é representado pelos textos legais, oficiais e políticos, [que materializam e] revelam os jogos de poder e os interesses dos autores. (PINHEIRO; CARMO, 2017, p. 2635)

Esses critérios compõe a perspectiva da abordagem do ciclo de política de Stephen J. Ball. Quanto ao contexto de influência, a Política Curricular do Estado da Bahia para a EJA está ancorada nas concepções de Miguel Arroyo, teorias da psicogênese de Piaget e a pedagogia freiriana. Dessa forma, se reconhece a EJA como política afirmativa, em que os sujeitos, ao receberem novas informações, as adiciona a conhecimentos anteriores, em uma aprendizagem focada nas educandas e educandos para que estes sejam indivíduos autônomos e conscientes. Recebe ainda influências dos documentos que se referem às Conferências Internacionais para EJA (CONFITEAs), dos Núcleos Territoriais de Educação (NTE), Movimentos Sociais e Gestão Pública, e ainda se pauta em leis sobre a educação no âmbito nacional.

Esse processo tem um aspecto participativo e confere ao documento construído um caráter democrático quando comparados com outros momentos da história da educação da EJA em que houve centralização da concepção e execução da política como no período da ditadura militar, e estruturação do modelo neoliberal na década de 1990.

Pinheiro e Carmo (2017, p. 27) expõem ainda uma importante análise sobre esse processo de construção de uma nova política quando afirma que “as modalidades históricas da política educacional brasileira são marcadas por avanços e

retrocessos, na medida em que os elaboradores buscam imprimir as marcas das influências que sofrem, nas quais prevalecem os interesses privados mascarados de interesse público”. Entretanto, essa experiência, diferente das já citadas na história da EJA no Brasil, tem abertura para que outros segmentos da sociedade civil contribuam na construção dessa concepção de educação.

O perfil característico dos sujeitos da EJA continua sendo aquele no início da construção dessa modalidade de educação: homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos, como donas de casa, operários, assalariados, e, acrescento aqui, os desempregados, cujas características se diferenciam de região para região e que, por diversas razões, não acompanharam o ensino fundamental no período da infância e adolescência. (PINHEIRO; CARMO, 2017)

Para Pinheiro e Carmo (2017, p. 38), uma prática pedagógica que corresponda com a realidade requer o acesso dos sujeitos “ao conhecimento, à cultura e as várias possibilidades do mundo do trabalho, [com o desafio de] estabelecer diálogos com as coordenações de inclusão e diversidade” a fim de que os projetos da EJA que atendam aos indígenas executem ações especiais.

Apesar de a idade mínima estabelecida para a EJA na atual política se basear nas definições de criança – 12 anos incompletos – e adolescente – entre 12 e 18 anos incompletos – do Estatuto da Criança e Adolescente (ECA) 1990, critério que se alinha ao adotado pelo Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) no campo e pelo Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja), ambos do Governo Federal, as autoras Pinheiro e Carmo (2017) apontam registros de relatos no texto da política de educadoras e educandos descontentes com a presença de menores na EJA. O texto expõe o seguinte:

Relatos de educadores e educandos nos têm mostrado que a permanência de alunos adolescentes (de 14 a 17 anos) na EJA têm trazido grandes prejuízos à prática dos educadores, que se sentem perdidos frente às expectativas, saberes e ritmos tão variados. Além disso, é preciso atentar para o fato de que não há metodologia nem material didático que possa dar conta de tamanha diversidade. Conseqüentemente, compromete-se a aprendizagem dos educandos, os quais atribuem valências diferentes à escola e ao processo de formação. (BAHIA, 2009, p. 13)

O tempo humano é fator determinante na concepção pedagógica e de estratégias a serem aplicadas no processo ensino – aprendizagem, considerando a teoria da psicogenética adotada para esta Política. Também é necessário, de acordo com Pinheiro e Carmo (2017), que o olhar das profissionais da EJA sobre as educandas e os educandos seja desconstruído de estereótipos sobre esses sujeitos, pois uma imagem de sujeitos alienados, rebeldes e sem compromisso com os estudos favorece o fracasso no processo educacional. Uma medida significativa e relevante já em curso é o chamado “Tempo Juvenil”, que visa atender jovens entre 15 a 17 anos, trabalhando-se temas geradores específicos para essa modalidade. (PINHEIRO; CARMO, 2017)

Há uma preocupação da política ao enfoque no reconhecimento e valorização dos sujeitos quanto aos saberes, valores, memórias e identidades, conforme Pinheiro e Carmo (2017), traduzida nas orientações metodológicas para a construção curricular ancorada no reconhecimento dos saberes construídos, o respeito às especificidades, o diálogo e o trabalho coletivo, com flexibilidade dos currículos – menos fragmentados, mais próximos da realidade da EJA – e reconhecendo os processos de aprendizagens formais e não formais.

Quanto ao currículo, Pinheiro e Carmo (2017) concordam com a ideia de que educadoras e educadores são conformados por este, mas são responsáveis em traduzi-lo na prática, sendo um influenciado pelo outro e vice-versa. De fato, o fazer docente não está no campo da neutralidade. Cada educador traz consigo visões de mundo próprias, sejam elas políticas, culturais, religiosas, populares, crenças e valores que influenciam a leitura do currículo e a sua materialização na prática pedagógica.

Considera-se que a construção do currículo deve levar em conta propostas que respeitem as necessidades dos jovens e adultos, sendo, para tanto, flexível e suscetível a modificações, pois se atribui a ele, segundo Pinheiro e Carmo (2017), o sucesso ou fracasso das educandas e educandos. De acordo com o MEC:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos

em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida. (BRASIL, 2001, p. 163)

É extremamente necessário levar para as educandas e educandos as possibilidades de uso e aplicação dos saberes construídos para que possam redimensionar as respostas sobre: Qual o papel da escola? Para que serve a escola? Na medida em que os saberes/conhecimentos os enxerta no tecido social como protagonistas da ação social e re-leitores de um mundo em intensas transformações que os afetam constantemente, cresce a autonomia desses sujeitos e amplia-se o exercício da cidadania.

As contribuições de Silva e Santos (2018) para o nosso estudo dialogam com o que foi aqui apresentado no sentido de confirmar que as concepções da EJA foram demarcadas ao longo da história a partir das tensões sociais que buscavam reafirmar e conquistar direitos. Tais mudanças segundo as pesquisadoras se definiam a partir dos interesses das classes dominantes, que regulavam essa dinâmica expressando-as como direitos, contrapondo-se a prática dos sujeitos de direitos, na compreensão, enfrentamento e ressignificação dos possíveis impactos em seu cotidiano.

O desrespeito aos direitos constitucionais da EJA é reconhecido, além de um percurso marcado por contradições, incoerências e fragmentações. (SILVA; SANTOS, 2018)

Ao analisar como professoras e professores da EJA percebem a política educacional em seu município, Silva e Santos (2018) revelam elementos que coadunam com o histórico da EJA estudado até aqui: educandas e educandos que interromperam o percurso escolar em função do trabalho, constituição de família, moradia em zona rural, falta de oferta escolar nas proximidades de suas casas. Aqui podemos sugerir que as políticas precisam se somar, garantindo moradia digna, acesso otimizado por transporte público de qualidade com preços módicos, oferta de creches próximas às escolas ou nos bairros onde residem os sujeitos em tempo integral etc.

É reconhecido que os vários programas criados para contemplar a EJA, apesar de representarem um avanço, são insuficientes para atender às demandas existentes, e funcionam, do ponto de vista político, para elevar a melhoria dos

resultados dos indicadores no país, contribuindo para uma imagem positiva no cenário internacional. (SILVA; SANTOS, 2018) Essa priorização da “maquiagem” diante dos atores internacionais nos impõe um contexto de carga horária de aula reduzida, 40 minutos na teoria, mas na prática pode se reduzir até 30 minutos, pois o estado não garante junto aos municípios a oferta de transporte coletivo em horários compatíveis com a aula, ou ainda os empregos dos sujeitos educandos são precários, com prolongamento da jornada laboral, ou ainda a insegurança que impede que permaneçam até o horário final da aula.

No período compreendido entre 2001 e 2014, foi registrado uma redução na taxa de analfabetismo de 4,3% (2,5 milhões de analfabetos) e na dimensão legislativa, a lei municipal especifica as possibilidades de organização do ensino em concordância com a lei nacional quanto a idade mínima para acesso à EJA entretanto se percebe um possível distanciamento entre o texto constitucional e a efetivação prática dessa política que não pode estar dissociada do entendimento sobre os lugares de fala dos sujeitos, “[...] sociais, indenitários, de gênero, de raça e de orientação sexual” e, mais recentemente, a inserção dos adolescentes oriundos de uma trajetória escolar malsucedida. (SILVA; SANTOS, 2018, p. 98)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos como resultados dessa pesquisa bibliográfica o seguinte:

O modelo de exploração capitalista exigiu uma formação mínima para a classe trabalhadora no sentido de afastá-la de uma consciência de classe a respeito de sua condição de exploração e expropriação das ferramentas para o trabalho que antes ela detinha. Essa dominação ideológica mantém inquestionável a nova estrutura vigente. Tal estratégia se mantém presente nos dias de hoje, e, ainda que organismos internacionais exijam números indicadores de um avanço na educação, as políticas não afastam da EJA o carga horária insuficiente de hora aula, os mecanismos improdutivos de controle de frequência e percursos formativos em turmas cheias, a desvalorização das educadoras e educadores, tanto no que diz respeito a uma remuneração digna, quanto na formação continuada e específica para a EJA e também a precariedade infraestrutural e ausência de recursos, só

para citar algumas. Ou seja: textualmente há avanços na política, mas essa é sabotada na prática, em sua execução.

O crescimento dos movimentos sociais em torno de uma EJA baseada no ideário de educação popular entre 1958 e 1963 fortalece a transformação da política na perspectiva dos interesses dos sujeitos e abre uma oportunidade de confronto político que é reprimido por aquele que controla as baionetas do exército através do Golpe Militar. O movimento social da EJA, ao ver a oportunidade do confronto, articula uma ação coletiva em torno dele e repercute nas elites dominantes na reação de repressão e opressão violenta.

A redução de investimentos financeiros para a EJA é uma tática para configurá-la de forma precária. Ao mesmo tempo, os entes federados se utilizam de modificações nessa configuração política da EJA de modo a torná-la elegível para a captação de recursos, como ocorre nos exemplos já citados. Hoje, com a última reviravolta da conjuntura, temos em vigor uma política de congelamento por 20 anos dos recursos destinados à educação. Trata-se de mais uma repressão do Estado, representando as elites, diante dos últimos avanços com a abertura de programas específicos para a EJA tanto no campo quanto nas cidades.

A investigação da história da EJA no Brasil e na Bahia nos revela uma dinâmica de poder em torno da concepção pedagógica, metodológica e das formas de acesso a essa modalidade de ensino. É preciso considerar que a população maior de 15 anos reúne força humana quanto a expressão de sua vontade e confinar o universo ideológico desses sujeitos com o fim de domesticação, distância das possibilidades de ações reivindicatórias na retomada e universalização de direitos com uma distribuição equânime de renda, assistência à saúde, moradia, terra, espaços urbanos, e todos os bens comuns da humanidade como água, biodiversidade, ar etc.

As formas de dominação se ajustaram aos períodos históricos e diante da resistência popular e sua crescente organização em busca de uma reestruturação política e ideológica, para alcance da justiça social, as elites reprimiram violentamente, seja no aspecto físico, seja no aspecto cultural, social, político, ou no âmbito epistemológico. Em momento algum houve inércia das classes populares, sempre celeiro de vanguardistas intelectuais que se aglutinaram na construção de saberes que trouxessem luz para a compreensão da estrutura social vigente e o desenvolvimento de um pensar crítico para uma práxis transformadora.

Esse fenômeno observado em nível nacional se repete, a partir dos exemplos citados, no estado da Bahia. Como sinais de esperança, vemos na última década a retomada de um controle e participação social mais presente, se fazendo revelar nos documentos que hoje normatizam a política da EJA no estado da Bahia. Enquanto educadoras e sujeitos da EJA, é urgente a apropriação dessa história para entendimento do contexto atual vivido por professoras, professores, estudantes e toda comunidade escolar, sendo essa compreensão mais um elemento para a força motriz que nos impulsiona neste caminho de utopia rumo a equidade de justiça social com desenvolvimento humano para todas e todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.; CORSO, A. M. A. Educação de Jovens e Adultos. In: EDUCERE CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 12., 2015, Paraná. *Anais [...]*. Paraná: PUCPR, 2015. p. 1283-1299.
- APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2004.
- BAHIA. Secretaria de Educação. *Política de EJA da Rede Estadual*. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador: Coordenação de Educação de Jovens e Adultos: Secretaria da Educação, 2009.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, p. 1, 14 jul. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069. Acesso em: 21 nov. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Educação para jovens e adultos: ensino fundamental: proposta curricular*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2001.
- DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos CEDES*, Campinas, ano 11, n. 55, p. 65, 2001.
- FERREIRA, C. A. L. Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação. *Revista mosaico*, Curitiba, v. 8, n. 2, p. 173-182, 2015. Disponível em: <seer.pucgoias.edu.br/files/journals/7/articles/4280/supp/4280-12479-1-SP.doc>. Acesso em: 26 nov. 2018.
- FONSECA, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, 2002. (Apostila).
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

- GOLDENBERG, M. *A arte de pesquisar*. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- PINHEIRO, M. S. D. E. S.; CARMO, E. M. Jovens e Adultos como Objeto da Política de Educação do Estado da Bahia. *Seminário Gepráxis*, Vitória da Conquista, v. 6, n. 6, p. 2634-2648, 2017.
- RICHARDSON, R. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2007.
- SALES, S. C. F.; COSTA, G. A. C.; OLIVEIRA, J. P. A Trajetória da EJA no Estado da Bahia: da suplência à aceleração. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 115-128, 2009.
- SILVA, L. A.; SANTOS, A. R. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Prática Pedagógica em Ibirataia – Bahia. *Revista Cenas Educacionais*, Caetité, v. 1, n. 1, p. 91-110, 2018.

SOBRE OS AUTORES

ALCIDES ALVES DE SOUZA FILHO

Professor da rede estadual de educação do estado da Bahia. Mestrando do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).

E-mail: alcisofilho@hotmail.com

ALFREDO EURICO RODRIGUES MATTA

Pós-doutor em Educação a Distância pela Universidade do Porto, Portugal. Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Université Laval, Canadá. Pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Professor do Programa de Pós-Graduação Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), programas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: alfredo@matta.pro.br

ANA PATRÍCIA FALCÃO

Professora da Educação Básica, mestranda do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pesquisadora do Programa de Educação Inclusiva (Progei) da UNEB.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0554-650X>

E-mail: anafalcao2010@gmail.com

ANTONIO AMORIM

Professor titular pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona, Espanha. Pós-doutorando pelo Programa de Pós-Graduação Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Foi por duas vezes pró-reitor de Ensino de Graduação e diretor do Departamento de Educação (DEDC) do *campus* I da UNEB. Membro eleito da Academia Baiana de Educação. Foi membro titular do Conselho Estadual de Educação (CEE) da Bahia. Tem vários livros publicados e é líder do Grupo de Pesquisa: Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE), com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: antonioamorim52@gmail.com

ANTONIO PEREIRA

Mestre e doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (UFBA), com pesquisa de mestrado voltada para a educação profissional dos adolescentes em situação de vulnerabilidade social e o doutorado voltado para a formação epistemológica dos educadores sociais. Professor, orientador e vice-coordenador do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br

ATENUZA PIRES CASSOL

Professora da rede municipal de educação em Barreiras, Bahia. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).

E-mail: atenuza@hotmail.com

CARLA LIANE N. SANTOS

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora titular do Departamento de Educação (DEDC) do *campus* I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora permanente do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Tecnologia Aplicadas à Educação (Gestec) da UNEB, atuando na área de concentração de Gestão da Educação e Redes Sociais. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB, com atuação na linha Educação e Trabalho. Pesquisadora associada ao Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da UNEB. Lidera o grupo de pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho (InterGesto) e é vice-líder do grupo de pesquisa Educação, Etnicidade e Desenvolvimento Regional ambos certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Foi vice-reitora da UNEB.
E-mail: carlaliane@hotmail.com

DANIEL AMARAL BARROS SOUZA

Coordenador pedagógico da Secretaria Municipal da Educação (SMED) - Salvador. Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Salvador (UNIFACS), membro do Grupo de Pesquisa Organização, Gestão, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).
E-mail: dan.amaral.barros@gmail.com

DENISE MARIA SOUZA SANTANA

Professora de História do ensino fundamental II pela Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA). Membro do grupo de pesquisa Centro de Pesquisa em Educação e Desenvolvimento Regional (CPEDR) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1422-8351>
E-mail: denisantana@gmail.com

ELIANE SILVA SOUZA

Professora e vice-diretora na rede municipal de ensino de Salvador, Bahia. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8203-6255>

E-mail: elianesouza@outlook.com

ÉRICA VALÉRIA ALVES

Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: evalves@uol.com.br

FRANCISCA DE PAULA SANTOS DA SILVA

Professora e pesquisadora em Gestão e Tecnologias pelo Programa de Pós-Graduação Doutorado Multi-institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC), pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem pós-doutorado e doutorado em Educação, sendo líder do grupo de pesquisa: Sociedade solidária, educação, espaço e turismo.

E-mail: fcapaula@gmail.com

GISELE MÁRCIA DE OLIVEIRA FREITAS

Mestre em Formação de Professores de Espanhol pela Universidade de Alcalá. Assessora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Serviço Social da Indústria da Bahia (Sesi - BA), mestre pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: adelantegisele@yahoo.com.br

JUSTINA OLIVEIRA NETA

Professora do Colégio Augusto Comte, mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ODCID: <https://orcid.org/0000-0002-5856-2343>.

E-mail: justinaletras@gmail.com

JOCENILDES ZACARIAS SANTOS

Pós-doutorado em Educação e Infância. Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) pela UNEB (2006). Professora da UNEB - *campus* I, Salvador. Professora do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Líder do grupo de Estudos e Pesquisa em Infância, Linguagem, EJA e Tecnologias da Informação e Comunicação (Gelitic). Pesquisadora do grupo de pesquisa FORMACCEINFANCIA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3030-5078>

E-mail: jocenildessantos69@gmail.com

JOSÉ HUMBERTO DA SILVA

Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Prof. Adjunto da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB. Líder do grupo de pesquisa: Formação, Trabalho e Identidades (Fortis).

E-mail: zeuneb@hotmail.com

JOSÉ RAIMUNDO CARNEIRO SANTOS

Professor da rede estadual de ensino de Feira de Santana - Bahia. Mestrando do Programa de Pós-Graduação de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0185-6439>

E-mail: joracasa@gmail.com

DAVID MALLOWS

University College London (UCL), Institute of Education. Centro Nacional de Pesquisa e Desenvolvimento para Alfabetização e Numeracia de Adultos (NRDC). Alfabetiza adultos, particularmente, pesquisa a formação de professores. Atua no mestrado em Alfabetização, Linguagem e Numeracia de Adultos.

E-mail: d.Mallows@ucl.ac.uk

DÉBORA REGINA OLIVEIRA SANTOS

Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora pedagógica da rede municipal de Gandu-Bã.

E-mail: deborareginaos@hotmail.com

IÊDA RODRIGUES DA SILVA BALOGH

Doutoranda em Educação e Contemporaneidade, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora de Sociologia do Departamento de Educação do *campus* I da UNEB.

E-mail: irsbalogh@yahoo.com.br

JOSÉ VEIGA VINAL JÚNIOR

Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Ciências Humanas (DCH-I), em Salvador. Possui graduação em Letras com Língua Espanhola pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB. Doutorado em Linguística pela Universidade de Vigo-Espanha.

E-mail: joseveigavinal@gmail.com

KÁTIA SIQUEIRA DE FREITAS

Doutora, pós-doutora em Administração da Educação pela The Pennsylvania State University, professora e pesquisadora da Universidade Católica do Salvador (UCSal) ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-0984-814X>

E-mail: sfkatia@gmail.com

KLEBER ROSA DE SOUZA

Mestrando em Educação do Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Educação Inclusiva e Diversidade. Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), professor efetivo da rede estadual de educação da Bahia desde 2002, com atuação em História no ensino fundamental II e Sociologia no ensino médio regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

E-mail: kleber.souza@enova.educacao.ba.gov.br

LANARA GUIMARÃES DE SOUZA

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestre em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pedagoga com especialização em Planejamento e Gestão da Educação e especialização em Avaliação também pela UNEB. Professora adjunta da Faculdade de Educação (Faced) da UFBA. Coordenadora de Design Educacional da Superintendência de Educação à Distância da UFBA. Membro da comissão de educação à distância da Faced/UFBA. Pesquisadora na área de Educação com ênfase em: políticas públicas, avaliação, gestão educacional e educação a distância.

E-mail: lgsouza@uneb.br

LELIANA SANTOS DE SOUSA

Membro do Retina – Recherches Esthétiques & Théorétiques sur les Images Nouvelles & Anciennes. Doutora em Ciências da Educação pela Université Paris 8, França. Mestre em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordenadora do Centro de Pesquisa em Educação Desenvolvimento Regional (CPEDR) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: sousaleliana@hotmail.com

LUCIENE LEAL ALVES GOES DOS SANTOS

Professora e coordenadora da rede municipal de Salvador. Mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do

Estado da Bahia (UNEB), membro do grupo de pesquisa: Programa de Educação Inclusiva (Progei).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6778-8694>

E-mail: lucienelealalves@yahoo.com.br

MÁRCIA TEREZA FONSECA ALMEIDA

Doutora e Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Atualmente, é professora assistente da UNEB, *campus* I. Professora do Mestrado Profissional de Jovens e Adultos (MPEJA).

E-mail: marciatfa@gmail.com

MARIA DA CONCEIÇÃO ALVES FERREIRA

Professora e orientadora do programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).

ORCID: 0000-0002-9408-2750

E-mail: consinha@terra.com.br

MARIA HELENA DE BARROS MORAES AMORIM

Professora assistente e coordenadora da área de didática do Departamento de Educação, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pelo Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

E-mail: lenabma@yahoo.com.br

MARIANA MORAES LOPES

Doutoranda e mestre em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Foi professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Especialista em Neuropsicologia.

E-mail: mamarylopesedespecial@gmail.com

NAIÂNE DE CARVALHO REIS

Professora da rede municipal de Irecê e professora substituta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) *campus* XXIV. Mestranda do Programa em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB. Membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE), com registro no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: tianai29@hotmail.com

PATRÍCIA CARLA DA HORA CORREIA

Doutora em Educação, professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) dos cursos de Pedagogia, Jogos Digitais e do Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Coordenadora do Programa de Educação Inclusiva (Progei) da UNEB.

E-mail: patricia@inclusaodahora.com.br

PATRÍCIA JESUS LIMA

Professora da rede estadual de ensino da Bahia. Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) – Mestrado Profissional – Área de Concentração 1: Educação, Trabalho e Meio Ambiente do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de pesquisa Formação, Trabalho e Identidades – (Fortis).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1190-8220>

E-mail: saberprofessora@gmail.com

PATRÍCIA LESSA SANTOS COSTA

Doutora em Sociologia, mestre e graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente permanente do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Tecnologias Aplicadas à Educação (Gestes) e Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), no qual atua como coordenadora. Líder do grupo de pesquisa Interculturalidades, Gestão da Educação e Trabalho

(Inter-Gesto) e membro do Observatório de Gestão e Liderança Universitária Multicampi (Gesto). Desenvolve estudos sobre os temas da gestão universitária, movimentos sociais e educação.

E-mail: plessacosta@gmail.com

RODRIGO GUEDES DE ARAÚJO

Mestre em Educação Profissional em Educação de Jovens e Adultos do Campo pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Direitos Sociais do Campo pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Pedagogo da Terra pela UNEB.

E-mail: pedagogodaterra@gmail.com

ROSE SANTOS DE JESUS PEREIRA

Coordenadora pedagógica da rede municipal de educação; coordenadora do Conselho Escolar da Escola Municipal Osvaldo Cruz; mestranda do Programa de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); membro do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-0249-0616>

E-mail: rosebecasami@hotmail.com

SILVANY SILVA DOS SANTOS

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB); professora da rede municipal de Gandu-Bahia.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1355-0098>

E-mail: silvanylegal@hotmail.com

TÂNIA REGINA DANTAS

Professora titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), Espanha. Líder do grupo de pesquisa sobre Formação, Autobiografia e Políticas Públicas.

E-mail: taniaregin@hotmail.com

VALDIR DOS SANTOS

Mestrando em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Membro do grupo de pesquisa Formação, Trabalho e Identidades (Fortis). Professor da rede pública estadual da Bahia.

E-mail: vald.santos31@gmail.com

Este livro foi composto na EDUFBA no formato 17 x 24 cm.

As fontes usadas foram a Kiro e Helvetica Neue.

Sua impressão do miolo foi feita no
setor de Reprografia da EDUFBA.

A capa e o acabamento foram feitos na Gráfica Cian.

O papel é Alcalino 75 g/m².

300 exemplares.

O livro *Gestão, políticas de formação, inclusão e cultura popular* tem como público-alvo alunos, professores, gestores de escolas e dos sistemas de ensino, que estão preocupados com a melhoria da qualidade da gestão das escolas, com o aprofundamento da questão das políticas públicas que dão alicerce à formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), assim como, que estão em processo de reflexão permanente sobre a situação das políticas inclusivas e do fortalecimento da cultura das instituições de educação básica, na contemporaneidade.