

Antonio Amorim  
Patrícia Lessa Santos Costa  
Iêda Rodrigues da Silva Balogh  
Carla Liane N. dos Santos  
(Organizadores)

# GESTÃO, QUALIDADE DE ENSINO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA





**GESTÃO, QUALIDADE DE ENSINO E  
FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA**



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*

*José Teixeira Cavalcante Filho*

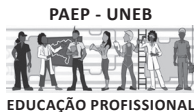
*Maria do Carmo Soares de Freitas*

*Maria Vidal de Negreiros Camargo*

Apoio:



**UNEB**  
UNIVERSIDADE DO  
ESTADO DA BAHIA



*Antonio Amorim*  
*Patrícia Lessa Santos Costa*  
*Iêda Rodrigues da Silva Balogh*  
*Carla Liane N. dos Santos*  
*(Organizadores)*

# **GESTÃO, QUALIDADE DE ENSINO E FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA**

Salvador  
EDUFBA  
2017

2017, 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 e Diagramação*

Marcella Napoli

*Projeto Gráfico*

Maria Tarrafa

*Revisão*

Hilário Mariano dos Santos Zeferino

*Normalização*

Tatiely Neves

Sistema de Bibliotecas – SIB/UFBA

---

G393      Gestão, qualidade de ensino e formação do educador da  
EJA/organizado por Antonio Amorim... [et al.]. - Salvador:  
EDUFBA, 2017.

218 p.

ISBN: 978-85-232-1696-2

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Professores de  
educação de jovens e adultos 3. Professores - formação. I. Amorim,  
Antonio. II. Costa, Patrícia Lessa Santos. III. Balogh, Iêda Rodrigues da  
Silva. IV. Santos, Carla Liane N. dos. V. Título.

CDU: 374.7

---

Elaborada por: Fernanda Xavier Guimarães – 13/03/18



Editora afiliada à  
Editora da UFBA  
Rua Barão de Jeremoabo,  
s/n - Campus de Ondina,  
40170-115 - Salvador - Bahia  
Tel.: +55 71 3283-6164 / 71 3283-6160  
[www.edufba.ufba.br](http://www.edufba.ufba.br) / [edufba@ufba.br](mailto:edufba@ufba.br)

## Sumário

9  
Prefácio

13  
Introdução

### **PRIMEIRA PARTE: FORMAÇÃO E QUALIDADE DO EDUCADOR DA EJA**

21  
A juvenilização da EJA: caminhos para a construção de uma  
escola de qualidade

*Aline Batista Moscovits*  
*Edna Rodrigues de Souza*  
*Iêda Rodrigues da Silva Balogh*  
*Ricardo Moraes Amorim*

43  
Percepções de educadores da EJA sobre o exercício da docência  
na comunidade de atendimento socioeducativo Zilda Arns

*Dejiária Santiago de Jesus*  
*Eduardo Brito*  
*Maria Helena de Barros Moraes Amorim*  
*Francisca de Paula Santos da Silva*

69

EJA e a escola do campo: derrubando muralhas para fortalecer a educação cidadã

*Fredson Pereira dos Santos*  
*Valter Manoel da Silva Junior*  
*Carla Liane N. dos Santos*

89

A gestão do currículo na formação do educador para a EJA: um olhar sobre as disciplinas de práticas pedagógicas e estágio no curso de licenciatura de espanhol da UNEB

*Maria Avani Nascimento Paim*  
*Roberto Fernandes Sousa*  
*José Veiga Viñal Junior*

## **SEGUNDA PARTE: GESTÃO E CAMINHOS DEMOCRÁTICOS DA EJA**

119

Desafios e perspectivas da gestão escolar para a qualidade na educação de jovens e adultos

*Mirian Bastos do Carmo Santos*  
*Julimar Santiago Rocha*  
*Andreia Rodrigues Souza de Azevedo*  
*Jocenildes Zacarias Santos*

147

Formação do gestor escolar: uma relação a serviço da EJA?

*Michele Sena da Silva*  
*Natália Portela Pereira*  
*Antônio Amorim*



171

Educação e movimentos sociais: a alfabetização de jovens e adultos através da gestão da associação dos posseiros da fazenda Sardinha e Manteiga no município de Muritiba (BA)

*Alício Rodrigues Matos*

*Vangivaldo de Menezes Souza*

*Eduardo José Fernandes Nunes*

*Edite Maria da Silva Faria*

197

A mulher negra das classes da EJA: qualidade do ensino como fator para inserção no mercado de trabalho

*Francineide Bárbara Silveira do Nascimento*

*Hildebrando Pereira Santos Filho*

*Patrícia Lessa Santos Costa*

213

Sobre os autores



## Prefácio

Diante da vida em sociedade, da força do desenvolvimento social, econômico e cultural, vivemos um período de complexidade nos sistemas educacionais e nas escolas. Estamos a pesquisar temas da atualidade que falam de perto das questões da vida escolar, dos desafios constatados pela oferta e procura por educação, principalmente, da Educação de Jovens e Adultos (EJA), pois temos, hoje, em nosso país, mais de 13 milhões de pessoas jovens e adultas que são analfabetas e precisam fazer parte do desenvolvimento global vivido pela sociedade.

É nesse contexto de perplexidade diante dos desafios vividos pela sociedade e pela educação que este livro foi produzido: pretende analisar as questões da gestão, da qualidade de ensino e da formação do educador da EJA, no cenário educacional baiano e nordestino. Há uma forte discussão sobre a situação atual dos desafios vividos pela sociedade baiana para ter um professor melhor formado para atuar no contexto da EJA. Reflete-se sobre a necessidade de efetivação da qualidade do currículo e dos processos de aprendizagem na escola de jovens e adultos, ampliando a discussão em torno de temas como: a diversidade cultural, a escola do campo, a juvenilização do acesso à EJA, o desafio vivido pela mulher negra neste processo de falta de direitos sociais e políticos.

O livro *Gestão, qualidade de ensino e formação do educador da EJA* tem este propósito analisar as questões da atualidade do cenário educacional, proporcionando uma forte discussão sobre a escola e a sua gestão, o papel do educador da EJA, o enfrentamento da formação e da busca pela melhoria formativa dos alunos da EJA.

Não podemos esquecer que a identidade e a cultura da Educação de Jovens e Adultos vêm sendo construídas ao longo do tempo, em seu processo histórico, com avanços e retrocessos vividos nas últimas décadas. Mas há um consenso formado de que precisamos avançar mais ainda, pois, os desafios são múltiplos, a começar pela falta de continuidade nas políticas públicas voltadas para essa modalidade de ensino.

Precisamos entender o processo civilizatório como sendo um acontecimento que tem e é feito de história, sendo que a educação se situa exatamente nesse contexto: na busca por educação como sendo um direito de aprender, de crescer, de ampliar conhecimentos, de buscar a construção e a consolidação de novos saberes, para ser, viver e, não apenas, se escolarizar.

Isto quer dizer que a nova educação surge como sendo uma etapa significativa na vida das pessoas, no avanço da sociedade atual. Isto quer dizer que se trata de um processo educativo que é libertador e surge a partir do ideário traçado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948, para a qual fica reconhecido que a educação constitui o direito mais elevado que todos devem almejar numa sociedade democrática, para tornar-se um cidadão do seu lugar e viver para transformar o mundo.

Nessa perspectiva, devemos entender a EJA como sendo o espaço de relações sociais efetivas, de diálogo entre pessoas iguais que procuram reconstruir as suas vidas, em busca de novos saberes, de novas emoções humanas, de caminhos edificantes para ampliar as possibilidades de vida que são proporcionadas pelo advento da sociedade democrática.

É partir desse ideário que a EJA se constitui como sendo um dos maiores desafios que a sociedade atual apresenta para resolver uma questão de direito e de formação da vida cidadã. Ou seja, entendemos que a cidadania passa pela escola da EJA, pelo direito de aprender com qualidade e com dignidade, abrindo-se desta forma a escola pública para legitimar este processo inclusivo e democrático.

Defendemos que sejam firmados os compromissos históricos e contemporâneos que elevem a formação educacional, cultural e cidadã do aluno da EJA, abrindo os espaços necessários para que o jovem, o adulto e o idoso possam vivenciar novas experiências comunicacionais,

efetivar a sua cultura na sala de aula e promover o seu pensamento e a sua ação de lutar para transformar o mundo.

Por isso, percebemos que chegou a hora de sair do processo de reparação secular a que foi submetido grande parte da população pobre deste país, para avançar na discussão e na afirmação de um projeto de escola, de currículo, de formação e de gestão para as instituições de ensino que trabalham com a EJA, para fazer avançar um modelo de projeto pedagógico que contemple as verdadeiras necessidades educacionais, culturais e políticas que os jovens e os adultos da EJA tanto estão a requerer.

É nesse sentido que o livro traz importantes avanços nesta reflexão atual, pois vivemos numa sociedade emergente, que precisa caminhar a passos largos, na definição de um espaço contemporâneo que seja o palco de lutas por uma escola de EJA, que seja democrática, afirmativa e transformadora.

Prof. Dr. Edivaldo Machado Boaventura  
Doutor *honoris causa* da Universidade do  
Estado da Bahia (UNEB)





## Introdução

O livro *Gestão, qualidade e formação do educador da EJA* traz um importante processo reflexivo, em torno das questões contemporâneas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), revelando os meandros da gestão, da formação e da qualidade do ensino. Está dividido em duas partes, sendo que a primeira corresponde à discussão sobre a formação e a qualidade do ensino da EJA e a segunda parte analisa a questão da gestão e os caminhos democráticos inovadores da EJA. As duas partes estão compostas, cada uma delas, por quatro capítulos significativos.

Na primeira parte, o primeiro capítulo é dedicado à reflexão atual sobre as causas e sobre as implicações da escola noturna a partir do crescente aumento do público jovem nas turmas da EJA, ocorrendo o processo de juvenilização desta modalidade de ensino. Tem como objetivo compreender o fenômeno de juvenilização da EJA, bem como reconhecer a relação da juventude com a escola e também interpretar o processo de juvenilização direcionado às classes de EJA, elencando as percepções dos sujeitos envolvidos. Para fazer frente a esta investigação, utiliza-se a abordagem qualitativa por ter o ambiente natural como fonte de pesquisa e o pesquisador como instrumento fundamental. Como procedimento técnico, foi adotada a pesquisa participante pela interação entre sujeitos com a submissão de entrevistas e a observação participante dos pesquisadores. O artigo está fundamentado pelos seguintes autores: Arroyo (2009), Dayrell (2007), Freire (2011), Gadotti (2012) e Paiva (2005). Trata-se de um estudo que está assinado pelas

professoras Aline Batista Moscovits, Edna Rodrigues de Souza, Iêda Rodrigue da Silva Balog e Ricardo Moraes Amorim.

O segundo capítulo versa sobre a educação de jovens e adultos em comunidades de atendimento socioeducativo: um olhar sobre a docência na Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) Zilda Arns. Aqui, analisa-se quais são os desafios enfrentados para exercer a docência em EJA na CASE Zilda Arns, localizada em Feira de Santana (BA), bem como as estratégias para enfrentá-los. As questões norteadoras da pesquisa foram: quais os desafios dos docentes que atuam na EJA ofertada nas CASE? Que estratégias usam frente aos desafios encontrados? Trata-se de uma investigação de abordagem qualitativa, que está fundamentada pela pesquisa de campo, sendo que a discussão foi fundamentada em autores como Freire (2007), Arroyo (2013), Soares (2008) e Ireland (2011, 2016). O estudo é assinado pelos professores Dejiária Santiago de Jesus, Eduardo Brito, Maria Helena de Barros Moraes Amorim e Francisca de Paula Santos da Silva.

O terceiro capítulo foi denominado de: “EJA e a escola do campo: derrubando muralhas para fortalecer a educação cidadã.” Teve como objetivo principal analisar de que modo a metodologia do CAT interfere na *práxis* docente da EJA. Os sujeitos da investigação foram os professores e os estudantes da Regional do Povoado da Ribeira, com a amostragem sendo representada por entrevistas realizadas em duas Escolas do Campo com seis alunos e seis professores, sendo cinco alunos e três professores por escola. Esse estudo está fundamentado nas seguintes concepções teóricas: Brasil (2002), Leite (1999), Vendramini (2000) e Arroyo (2006). Trata-se de um trabalho que foi assinado por Fredson Pereira dos Santos, Valter Manoel da Silva Junior e Carla Liane Santos.

O quarto capítulo da primeira parte deste livro traz a discussão sobre a formação do educador da EJA: uma análise do currículo do curso de licenciatura em Letras com espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Destaca o quanto os componentes curriculares de Prática Pedagógica e Estágio Supervisionado contribuem para a construção de aptidões para o exercício docente na modalidade de ensino EJA. O ponto de partida deste trabalho foi a seguinte indagação: os discentes do curso de licenciatura em Letras com espanhol da UNEB

vivenciam uma formação que lhes prepara para o exercício docente na Educação de Jovens e Adultos? Optou-se pela efetivação de uma abordagem qualitativa de investigação, utilizando-se a pesquisa de campo como estratégia de ação. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a análise documental e um questionário semiestruturado, que foi aplicado junto a 12 discentes do 8º semestre do curso de Letras com espanhol. O estudo foi assinado pelos professores Maria Avani Nascimento Paim, Roberto Fernandes Sousa e José Veiga Viñal Junior.

O quinto capítulo inicia a segunda parte do livro e consiste em repensar o papel do gestor na Educação de Jovens e Adultos, considerando as mudanças significativas da educação atual. O objetivo foi analisar os desafios do trabalho da gestão escolar acerca da EJA, em 12 escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, diante da complexidade gestora colocada na contemporaneidade. A abordagem da investigação foi a da pesquisa qualitativa, tendo a investigação etnográfica como possibilidade de conhecer as formas de gestão no interior das escolas, suas relações com o órgão superior, à identificação dos problemas, acertos encontrados pelos gestores contemporâneos e o conhecimento sobre a perspectiva do trabalho deste gestor. O diálogo foi estabelecido com os seguintes autores: Amorim (2009, 2012), Lück (2009) e Vitor Paro (2007, 2008). Ele está assinado pelas professoras Andreia Rodrigues Souza de Azevedo, Julimar Santiago Rocha, Mirian Bastos do Carmo Santos e Jocenildes Zacarias Santos.

Na sequência vem o sexto capítulo: “Gestão escolar e formação de gestores em Educação de Jovens e Adultos (EJA) – um estudo em duas redes de ensino da Bahia.” É um trabalho que aborda as experiências formativas de gestores da EJA, da rede municipal de ensino de Salvador e da rede estadual da Bahia. Para isso, partiu-se da seguinte pergunta: como as experiências formativas dos gestores da EJA são implicadas nesta modalidade de ensino? Assim, foi realizada uma abordagem qualitativa de investigação e como estratégia instrumental foi utilizada a pesquisa de campo. O estudo foi efetivado com dez gestores da EJA de ambas as redes de ensino, por meio de questionário semiestruturado. O referencial teórico foi embasado em Amorim (2007, 2015), Lück (2000, 2009), Libâneo (2001, 2011) e Freire (1987, 2003).

Ele é assinado pelas professoras Michele Sena da Silva, Natália Portela Pereira e Antonio Amorim.

O sétimo capítulo intitula-se: “A alfabetização de jovens e adultos através da gestão da Associação dos Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga no município de Muritiba (BA).” Traz como temática o trabalho de uma associação no campo educacional, que busca resgatar a cidadania para mais de 250 pessoas analfabetas, da região de Muritiba. Tem-se como problematização, justamente, a oferta do processo de alfabetização dessas pessoas. O objetivo principal do estudo foi o de conhecer como ocorre essa alfabetização de adultos por meio de programas de ensino, que são gerenciados por esta associação, que firma parcerias com órgãos governamentais, para o oferecimento de turmas do Todos Pela Alfabetização (TOPA) e da EJA. Para isso, foi necessário buscar maior compreensão em Freire (1981), Gadotti (2012), Gohn (2011), Arroyo (2006) e outros. Os procedimentos utilizados foram a abordagem qualitativa de pesquisa e como procedimento técnico a utilização da pesquisa de campo, com entrevistas realizadas junto às pessoas que participam do programa de alfabetização. Tem as assinaturas de Alício Rodrigues Matos, Vangivaldo de Meneses Souza, Eduardo Fernandes Nunes e Edite Maria da Silva Faria.

Por último, vem o oitavo capítulo: “A mulher negra das classes da EJA: sua inserção na educação e no mercado de trabalho.” O objetivo foi analisar como a escola colabora para a melhoria do desempenho das atividades laborais desenvolvidas pelas mulheres negras, estudantes da EJA, no contexto atual. A questão problema foi saber de qual maneira a escola pode colaborar para a melhoria do desempenho das atividades laborais desenvolvidas pelas mulheres negras, estudantes da EJA. Utilizando-se da abordagem qualitativa, através da pesquisa participante, foi aplicado um questionário junto às estudantes negras da EJA. Teóricos como: Sueli Carneiro (2003) e Paulo Freire (1996) contribuem para ampliar a compreensão sobre a investigação. O estudo é assinado por pelos professores Francineide Bárbara Silveira do Nascimento, Hildebrando Perreira Santos Filho e Patrícia Santos Lessa.

De maneira geral, podemos afirmar que se trata de um livro dinâmico que em muito contribuirá para a ampliação do processo de

reconstrução da EJA, nas escolas públicas municipais e estaduais da Bahia, oferecendo os elementos de uma ampla reflexão em torno da gestão escolar e da melhoria da qualidade do trabalho educacional realizado pela escola pública da EJA.

Antonio Amorim  
Patrícia Santos Lessa  
Ieda Rodrigues da Silva Balogh  
Carla Liane N. dos Santos  
(Organizadores)





**PRIMEIRA PARTE**

**FORMAÇÃO E QUALIDADE DO  
EDUCADOR DA EJA**



# **A juvenilização da EJA: caminhos para a construção de uma escola de qualidade**

*Aline Batista Moscovits  
Edna Rodrigues de Souza  
Iêda Rodrigue da Silva Balog  
Ricardo Moraes Amorim*

## **INTRODUÇÃO**

Na contemporaneidade, o público da modalidade de ensino da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se modificado em comparação ao seu perfil originário, com o aumento do número de sujeitos ingressantes que é cada vez mais jovem, e tem provocado o processo de juvenilização da EJA em diferentes partes do Brasil. Tal fato vem incitando a necessidade de promover a discussão no tocante a (re)estruturação e o desenvolvimento da educação voltada para o público de pessoas jovens e adultas, dentro e fora das academias, com o objetivo comum de mobilizar a promoção de melhorias na política de educação da EJA.

O público que compõe a EJA possui características diferenciadas e, em geral, é composto por sujeitos que, em algum momento, tiveram seus direitos violados, suas trajetórias interrompidas, e se encontram à margem da sociedade. Há que ser considerado ainda que, por vezes, o reingresso à escola é a única chance de obtenção de crescimento, melhorando as chances de acesso ao mercado de trabalho e complementação da renda familiar.

Essencialmente, a EJA não fora concebida para ser destinada às pessoas jovens, em especial, porque o analfabetismo atinge, em número maior, os adultos, posto que os jovens aparentemente dispõem de melhores condições para acessar a escola. Entretanto, a realidade atual se apresenta de forma diversa, já que é cada vez maior o número de jovens que passam a ingressar nas classes de EJA. Nesse sentido, é perceptível que as instituições de ensino não se adequaram de modo a atender ao novo público que se desenha, e esses jovens passam a frequentar classes diversificadas, heterogêneas, sem a adequada adaptação a nova realidade e sem a garantia da prestação de uma educação de qualidade.

A ausência ou o pouco planejamento para a reestruturação da EJA, nas escolas municipais de Salvador, passa a ser um dos fatores de maior imprescindibilidade para a construção de uma escola de qualidade, considerando o processo de juvenilização já institucionalizado, e que novos saberes deverão ser integrados a sua concepção estruturante, além da formação das classes ainda mais heterogêneas.

Com a percepção de que as classes de EJA, nessas escolas, estão sendo compostas de sujeitos cada vez mais jovens, surgiram inquietações e questionamentos, especialmente, quanto às causas e as consequências do processo de juvenilização da EJA e para definição de uma escola adequada a essa nova realidade.

Nessa senda, esse estudo propõe a realização da análise da realidade enfrentada pelos sujeitos jovens matriculados nas classes da EJA, em escolas na cidade de Salvador, quando são confrontados com a composição de estudantes adultos e idosos. Objetiva-se a compreensão das principais dificuldades encontradas nesse processo, através realização de entrevistas e observações, refletindo sobre a possibilidade de constituição de uma escola de qualidade, ante ao fenômeno da juvenilização.

Pretende-se, com isso, analisar a problemática identificada e promover a reflexão acerca do processo de juvenilização da EJA, para reconhecer a relação da juventude com a escola e interpretar o processo de juvenilização direcionada às classes de EJA, a partir da análise das percepções dos sujeitos envolvidos nesse processo, sejam eles educadores ou educandos jovens.

Nessa perspectiva, o estudo está organizado por esta introdução na qual são apresentados os elementos para a sua construção, baseados nos aspectos obtidos através da investigação e da pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, é apresentado o procedimento metodológico utilizado para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa, a partir da utilização da pesquisa aplicada, sob a abordagem qualitativa e as razões de sua escolha e a descrição da instrumentalização técnica.

No terceiro momento é apresentada a contextualização do fenômeno da juvenilização da EJA na contemporaneidade, com a caracterização da escola e dos sujeitos da investigação. Posteriormente, são demonstrados os resultados da pesquisa, a partir dos relatos dos sujeitos entrevistados, com o desenho da situação encontrada, de acordo com as informações obtidas pelos partícipes na execução da proposta político-pedagógica e a estruturação da escola ante a nova realidade se apresenta, com um público cada vez mais jovem identificado nas classes de EJA. Ao fim, são apresentadas as considerações acerca da investigação realizada e dos resultados obtidos.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

O caminho escolhido para a realização da investigação teve como seu fundamento a pesquisa participante, cujo modelo é desenhado a partir de uma metodologia que estimula a participação dos sujeitos envolvidos na investigação, e as explicações são reveladas pelos próprios partícipes que se posicionam em situação de investigador.

A escolha da abordagem foi pela investigação qualitativa, que se justifica por ter o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, além do fato de envolver o registro preciso e detalhado do que ocorre no ambiente investigado, a interpretação e análise dos dados utilizando narrações e descrições.

Os estudos denominados qualitativos têm como preocupação fundamental o estudo e a análise do mundo empírico em seu

ambiente natural. Nessa abordagem valoriza-se o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo estudada. (GODOY, 1995, p. 65)

Mesmo com a consideração de que um dos principais aspectos comuns inseridos em uma pesquisa qualitativa seja o seu desenvolvimento em grupos sem cultura escrita, ou ainda em sociedades alijadas ou marginalizadas, esse é o método que melhor retrata os aspectos da matéria investigada, visto que, através desse método, poderá ser identificado como a sociedade tem se convertido em reflexiva, na qual os envolvidos passam a adotar posturas mais críticas do próprio comportamento, a natural estruturação do seu meio, através de discussões dentro da própria escola, ou em discussões realizadas através de outros canais de comunicação.

Nesse sentido, consoante ao posicionamento de Minayo (1995), em suas considerações sobre a pesquisa qualitativa, quando faz referência ao atendimento peculiar do método às questões singulares da investigação, dado que o modelo utilizado tem por preocupação, propõe trazer elementos para a construção de um retrato mais próximo da realidade, que não seriam fielmente apresentados através da pesquisa quantitativa.

A abordagem qualitativa para a análise dos elementos obtidos através das entrevistas possibilita edificar uma conclusão baseada em valores, crenças, histórias de vida, influências externas, esperanças, experiências, desejos e percepções. A subjetividade dificilmente poderia ser mensurada em projetos gráficos de análise do produto da investigação, tornando inviável o atendimento do objetivo do presente trabalho da pesquisa.

Nessa senda, depreende Chizzotti (2011, p. 28-29) que a pesquisa qualitativa “[...] implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atuação sensível”, de onde poderão ser retiradas informações que contextualizam o objeto da investigação os significados que não estão visíveis ou acessíveis.

O procedimento técnico selecionado foi o da pesquisa participante. Como observa Demo (1981), a pesquisa participante “[...] é ligada a



*práxis*, ou seja, a prática histórica em termos de usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção.” Nesse sentido, pode ser compreendido que há na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

A opção pela pesquisa participante como estratégia de investigação se fundamenta pelo melhor atendimento aos objetivos da investigação, posto que, a partir dela, pois é possível identificar os sujeitos, os problemas, seus sentimentos e características subjetivas, analisadas a partir das entrevistas, o que possibilita um maior envolvimento dos participantes, aliado às observações e pesquisa bibliográfica, propiciando um olhar mais apurado acerca do recente crescimento do número de adolescentes, com idade superior a 15 anos, como novos ingressantes na educação de jovens e adultos, além da perspectiva de analisar como a escola deve se preparar para esse novo movimento social, chamado de juvenilização da EJA.

O processo de escuta foi essencial para realizar a avaliação do sentimento dos atores envolvidos, o que possibilitou compreender as recentes modificações da estrutura organizacional do projeto político-pedagógico da educação voltada para jovens e adultos nas classes de EJA.

Os sujeitos da pesquisa são oito jovens alunos matriculados em escolas na cidade de Salvador, em classes de EJA, com faixa de idade compreendida entre 16 a 19 anos – um aluno com idade igual a 16 anos, quatro possuem 18 anos e um outro com 19 anos de idade. Também compõem o grupo de sujeitos investigados seis professores em atividade, lotados em classes de EJA na capital baiana.

Os educandos são jovens, moradores da região central da cidade de Salvador, especificamente nos bairros de Brotas, Mouraria e Pelourinho, do sexo masculino, negros e iniciaram os seus processos de escolarização na EJA a partir dos 16 anos de idade.

Os professores participantes são, em sua maioria, do sexo feminino, que se apresentam em número de cinco profissionais, e um do sexo masculino. Quanto à formação profissional, quatro delas são pedagogas, e uma é professora de Língua Portuguesa, e o professor é formado em de Matemática. Todos são servidores públicos municipais,

com tempo de serviço superior a dez anos, que trabalham no turno diurno e complementam a jornada de trabalho em classes de EJA no turno noturno.

Restam evidenciadas que as técnicas escolhidas para o desenvolvimento do método da investigação foram essenciais para que as vozes dos sujeitos da pesquisa se destacassem nas diversas triangulações realizadas. A intenção de identificar o lugar da pesquisa e os sujeitos envolvidos tem a finalidade de situar o leitor acerca dos aspectos relevantes para a compreensão do objeto investigado.

## **JUVENTUDE E ESCOLA DA EJA: A QUESTÃO DO DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO**

A relação entre a escola e os jovens vem sendo discutida por pesquisadores há algum tempo. Os números referentes à evasão e repetência crescem proporcionalmente a elevação da idade do sujeito. São várias as causas que ocasionam esse fenômeno, desde os problemas socioeconômicos que rodeiam esses jovens como causas internas do ambiente escolar.

Dados da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), referente ao ano de 2016, demonstram que, no primeiro ano do ensino fundamental, séries iniciais, de um total de 13.599 alunos matriculados, 92,9% foram aprovados, 3,9% evadiram e 3,2% foram reprovados, quando passamos a analisar o sexto ano do ensino fundamental, anos finais, com um total de 7.435 alunos matriculados, 62,55% foram aprovados, 6,95% evadiram e 30,5% foram reprovados.

Ao analisar dados referentes ao ensino da Educação de Jovens e Adultos, turno noturno, no ano de 2016, a rede pública de educação municipal nos apresenta no EJA I, Tempo de Aprendizagem (TAP) III, que é o referente ao último período do ensino fundamental, anos iniciais, com uma matrícula<sup>1</sup> de 6.356 alunos, apenas 20% foram aprovados, enquanto 22,8% evadiram e 57,2% foram reprovados. Segundo Juarez

---

<sup>1</sup> Dados retirados do site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (BA) no ano de 2016. Para saber mais acesse: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/>

Dayrell (2007, p. 1107): “O jovem que chega às escolas públicas, na sua diversidade, apresenta características, práticas sociais, e um universo simbólico próprio que o diferencia e muito das gerações anteriores.” Com isso, constata-se a existência de uma condição juvenil no Brasil. Os dados apresentados revelam uma produção crescente da distorção escolar, sujeitos que serão os prováveis novos alunos jovens da EJA.

Ao avaliar essa realidade, é constatado que a relação da juventude com a escola não se apresenta como uma relação de sucesso. É necessário salientar que esta parcela da juventude brasileira frequenta as escolas públicas sendo formados por jovens pobres que vivem nas periferias, marcados por um contexto de desigualdades sociais.

Os jovens brasileiros atores/autores sociais revelam histórias de vida que, segundo o que Arroyo (2006, p. 25) traz, são “[...] trajetórias sociais e escolares truncadas, não significam sua paralisação nos tenso processos da formação mental, ética, identitária, cultural, social e política em trajetórias escolares semelhantes, cuja origem social é as classes populares.” Suas singularidades, vivências e interesses pessoais diferem daqueles que por muitos anos foram os sujeitos da EJA. Cada vez mais o fracasso no ensino fundamental acomete os jovens e estes são transferidos para as classes de EJA nas quais encontram uma realidade planejada e idealizada para um público mais adulto e idoso, com vivências e perspectivas escolares diferenciadas, um ambiente marcado por uma cultura sócio-política e educacional preparada para o mundo adulto e idoso.

É elevado o número de jovens que não logram êxito nos estudos no ensino fundamental regular, chegam aos 15 anos e são acometidos da negação de sua permanência nessas classes sendo sumariamente transferidos para a modalidade EJA. A matrícula e a permanência do aluno da EJA nem sempre estão diretamente vinculada à satisfação da aprendizagem, mas a diversos fatores que os levam à escola, todavia este aluno necessita ser munido de saberes essenciais para a sua formação, subsidiando a inserção no mercado de trabalho competitivo, de modo a enfrentar a dura realidade econômica imposta para os jovens trabalhadores, haja vista a importância de diversas propostas educativas que se aproximem dos pleitos sociais peculiares à juventude,

contemplando suas necessidades pedagógicas, modos de vida e demandas profissionais.

Conhecer as especificidades dos jovens, cada vez mais jovens, na Educação de Jovens e Adultos conduz ao reconhecimento dos seus sujeitos, das suas especificidades, educacionais, sociais, culturais, considerando as particularidades dos alunos, marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola. Esses jovens trazem consigo para o interior da escola os conflitos e contradições de uma estrutura social excludente, interferindo nas suas trajetórias escolares e colocando novos desafios a escola. (SPOSITO, 2005, p. 89)

Nesse processo de transformação acelerada, da invasão das tecnologias da informação e da comunicação, significa que a escola precisa acompanhar essa dinâmica social adequando a proposta à nova realidade dos estudantes. Arroyo (2009) trata dessa questão, reconhecendo que, quando os professores afirmam que os alunos mudaram, eles têm razão. Os estudantes mudaram, têm outro perfil, o que não é concebido é reprodução de uma prática pedagógica para alunos que já não existem mais.

Nessa perspectiva formativa, para esses jovens da Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração os conceitos sociais vividos, Vasconcelos (2007, p. 68), ao se referir à importância dos princípios da prática educativa do professor a partir de temáticas centrais das obras de Paulo Freire (2011, p. 24), destaca a necessidade de uma: “[...] tomada de consciência, relação pensamento-linguagem, teoria-prática, tema gerador, processo de libertação do homem, entre outros.” Ressalta a importância na definição dos conteúdos a serem explorados no universo de uma educação que busca maior conscientização do sujeito e do seu papel sobre o conhecimento com significado social para seus estudantes.

A garantia do direito à educação para crianças, jovens e adultos de forma pública e de qualidade, há muito tempo, é objeto de luta dos movimentos

sociais no mundo. O primeiro registro oficial, nos idos de 1949, em Elsinore, Dinamarca, quando da realização da I Conferência Internacional, dava prosseguimento aos avanços trazidos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, proclamada pela Assembleia das Nações Unidas, no ano de 1948.

A partir de então, conferências e encontros internacionais seguiram sendo realizados, destacando as realizadas no Canadá (1960), Tóquio (1972), Nairóbi (1976), Paris (1985), Alemanha (1997), Dacar (2000), Bolívia (2001) e Bangcoc (2003).

Discutir o tema juventude no Brasil é um fato recente. Enquanto o mundo já se reunia para a implementação de políticas de educação de jovens e adultos, o Brasil caminhou a passos curtos na formulação e implantação de políticas públicas para os jovens.

Quando o alto índice de analfabetismo, principalmente entre adultos, que era considerado como incapaz, de forma absoluta, pela legislação brasileira, foi apontado como uma das razões o baixo desenvolvimento econômico do país, nos idos de 1940, a sociedade passou a se mobilizar, com adoção de medidas com o fito de minimizar os entraves para o crescimento. No início da década de 1960, então, é consolidada a nova proposta metodológica apresentada por Paulo Freire, tornada oficial pelo governo no período que antecedeu o regime do militar. Posteriormente, ela foi interrompida.

Os arranjos e as constantes modificações para a construção de políticas públicas eficientes para a educação de jovens e adultos, baseadas em interesses econômicos e políticos prejudicaram a construção de um sistema educacional de qualidade, que garantisse o direito a educação de forma universal. Nesse sentido, mostra-se que a verdadeira origem do analfabetismo de adultos e também de jovens advém da falta de vontade política para a inclusão desse público dentro da agenda política e educacional do governo. Como bem define Gadotti (2012, p. 133): “[...] um sistema educacional mal estruturado, carente de recursos e, sobretudo, conduzido por uma política discriminatória em relação ao ensino fundamental.”

Após o fim do regime militar, o que viabilizou uma maior mobilização de grupos sociais, registros considerados como de maior relevância

passaram a ser obtidos. A luta travada pelos movimentos sociais, que se estende até os dias de hoje, atingiu seu melhor momento quando da promulgação da Constituição Federal Brasileira (CFB) em 1988, e, posteriormente, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, complementadas a partir das diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos trazidas pela Resolução CEB/CNE nº 001, de 05 de julho de 2000, editada pela Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE). Nos termos das normas vigentes, a construção do conceito e do plano pedagógico da educação de jovens e adultos se baseia na premissa de que esta deverá ser destinada a todas as pessoas consideradas como adultas pela sociedade a qual pertencem, a partir de um projeto especial de educação através da modalidade de ensino com características especiais.

O projeto pedagógico da EJA deve, então, ser estruturado em modelos de educação formal, informal e não formal, tendo por objetivo possibilitar que seus destinatários consigam enriquecer seus conhecimentos, de modo a obter êxito no processo de melhorias de suas qualificações profissionais e técnicas, a partir da contribuição efetiva no seu processo de formação.

Consoante a isso, dispõe o próprio texto normativo (artigo 4º, VII LDBEN), a educação de jovens e adultos tem por característica a implantação de modalidades adequadas às necessidades do público, assim como a sua disponibilidade.

Na contemporaneidade, foram inúmeras as transformações que afetaram a vida dos jovens, como bem apresenta Angelina Peralva (2007), a juventude é uma “categoria” com características próprias e inovadoras.

A educação para os jovens e adultos deve atender às peculiaridades desta categoria. São especificidades culturais, sociais e etárias de sujeitos que podem ser considerados como excluídos da sociedade letrada, e de sua comunidade. Esta exclusão os impede de participar, de forma efetiva, das questões culturais, sociais e políticas da sociedade contemporânea.

Considerando as questões sociais brasileiras, há que ser destacado que os jovens, muitas vezes, migram de suas comunidades originárias, de suas cidades, de suas vidas, com o objetivo de buscar uma qualidade



de vida melhor, no entanto, acabam por se deparar com condições que não estão preparados, por não se adequarem àquela comunidade, ou, quando a análise se dá no campo profissional, não são inseridos no novo grupo social, por não possuírem uma qualificação adequada, acabando por integrar os quadros de subemprego ofertados em razão da deficiência técnica.

Os jovens que passam a integrar o público da EJA não tiveram a oportunidade de, na “idade adequada”, frequentar uma instituição de ensino, por diferentes razões, inclusive por ter de trabalhar para complementar a renda familiar, ou por ter responsabilidades com tarefas domésticas ou da atividade rural.

Trata-se da perpetuação do público da EJA, que sempre são os mesmos: pobres, desempregados, que vivem na marginalidade ou sua subsistência é proveniente da economia informal, são negros ou mestiços, e muitos estão no limite da miserabilidade, mas que, ao menos na teoria, possuem os mesmos direitos que os demais sujeitos, contudo a eles não fora concedido o acesso à educação.

Muitos destes sujeitos vivem em cidades ribeirinhas, do interior, na periferia de grandes cidades, ou ainda em comunidades quilombolas. Sujeitos que, por muitas vezes, são analfabetos funcionais, a quem também não fora apresentada a escrita, são completamente dependentes de outros para rascunhar um bilhete ou escrever o próprio nome.

Nessa esteira, Paulo Freire (2011, p. 42) ensina, a partir da indagação de como seria possível “[...] ensinar, formar sem estar aberto ao contorno geográfico social dos educandos?.” Há necessidade de que o professor e os projetos educacionais se abram para a realidade dos estudantes e partilhem a realidade pedagógica identificada.

As mais diversas dificuldades acabam os inserindo depois do tempo considerado como próprio, mas não tardio, em instituições de ensino, por vezes não preparadas, para buscar uma realocação ao mercado de trabalho, ou ainda pelo desejo de escrever o próprio nome, de seus filhos, ou ainda auxiliar os seus em suas lições de casa.

O fracasso da educação do ensino fundamental, atrelado ao aumento do número de jovens na modalidade da EJA, no Brasil, vem aliado à necessidade de complementação de renda familiar, quando

não o integral financiamento do sustento de seus familiares, ou, ainda, questões referentes à violência doméstica, ao desinteresse pela escola, pelos estudos, em função das multirepetências ou, ainda, do tráfico de drogas, criminalidade e condições de marginalidade, que acabam seduzindo os jovens a obter melhorias nas condições financeiras, de forma mais rápida, na ilegalidade. Nos ensinamentos de Arroyo, resta evidenciado sobre os alunos:

[...] passam anos assistindo aulas onde se explica tudo, menos suas vidas. Porque a escola e seus professores que sabem tanto sobre tantas matérias pouco sabem e explicam sobre a infância, a adolescência, a juventude, suas trajetórias, impasses, medos, questionamentos, culturas, valores? (ARROYO, 2009, p. 305)

Os jovens, sujeitos da educação de jovens e adultos, possuem características e necessidades específicas. Condições sociais, comunidades nas quais eles são inseridos, são fatores predominantes à execução de políticas públicas ainda mais especiais, visto que o planejamento político-pedagógico deve ter por objetivo atender questões ainda mais amplas para a sua formação.

É nesta banda que a proposta da escola, onde essa realidade está institucionalizada ou se institucionalizando, deve procurar se ressignificar, e o conjunto da estrutura educacional deve ser readequada ao novo momento.

## **A ESCUTA DOS SUJEITOS DA EJA: ANÁLISE DOS RESULTADOS**

Nesse estudo, a análise documental possibilitou um conhecimento sobre o processo histórico da educação de jovens e adultos no Brasil e a inserção dos adolescentes maiores de 15 anos nas turmas de EJA, bem como o surgimento de políticas voltadas para os adolescentes e grupos juvenis. O objetivo era conhecer o entendimento dos envolvidos quanto ao fenômeno de juvenilização da EJA, elencando a percepção dos educadores e educandos.

Na entrevista foram levantadas as questões que identificaram os educandos (nome, sexo, idade, e tempo de permanência na EJA). As entrevistas basearam-se na identificação dos principais aspectos para a estruturação pedagógica e física, de uma escola de qualidade que melhor venha atender a este público.

Foram realizadas atividades em três escolas da rede municipal de ensino de Salvador pertencentes à Gerência Regional Centro, que ofertam a Educação de Jovens e Adultos e que apresentam um crescente aumento do número de jovens nas salas de aula. Foram entrevistados oito educandos na faixa etária entre 16 e 19 anos e seis professores, sendo quatro pedagogas, uma formada de Língua Portuguesa e um em Matemática.

A entrevista foi realizada no primeiro semestre letivo de 2017, quando os educandos e educadores foram solicitados e sensibilizados a contribuírem com a pesquisa. A entrevista semiestruturada era composta por seis perguntas abertas, objetivando traçar um contraponto entre a fala dos professores e dos alunos, e as respostas dos sujeitos entrevistados foram organizadas em três categorias: caminhos que levam os jovens a EJA, qualidade na educação e funcionalidade do currículo da EJA para os jovens.

Segundo os resultados da pesquisa, quatro educandos entrevistados se consideram pertencentes ao grupo de alunos que, em função das condições econômicas dos seus familiares, precisam estudar na EJA no turno noturno, e eles não se enxergam como excluídos ou fracassados em relação àqueles oriundos do ensino regular fundamental, no turno diurno. O Educando A relata que tem de *“correr atrás do tempo perdido, estudar a noite para trabalhar pelo dia.”* Apenas dois dos educandos entrevistados consideram o estudo na EJA no turno noturno como uma falta de opção, mesmo sendo esta a única alternativa oferecida pela SMED. Ou seja, pela idade avançada destes educandos, não se é permitida a matrícula no ensino fundamental regular no turno diurno. Paralelo a isso, na fala dos educadores esses sujeitos são aqueles que não lograram êxito, sendo considerados como *“os fracassados”*, ou evadidos durante o seu percurso do ensino fundamental.

Os sujeitos jovens chegam à EJA por inúmeras causas, entre elas: o fracasso do ensino fundamental regular, a reprovação sucessiva, o ensino

por ciclos de aprendizagem mal interpretados, o descomprometimento do ente público com programas de governo e não de Estado. Todas essas causas geraram, durante anos, uma gama de jovens que não progrediam no ensino, tornando-se multirrepetentes e migrando para classes da EJA. Não afastando as causas sociais que obrigam as crianças e os jovens a abandonarem os bancos escolares, para se dedicarem ao trabalho, o retorno à escola traz a esses educandos a possibilidade de uma ascensão social e econômica através da escola.

É por isso que Soares, Giovanetti e Gomes (2005, p. 30) dizem que:

Os jovens e adultos populares não são acidentados ocasionais que, ou gratuitamente, abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem histórias longas de negação de direitos históricos coletivos. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva racial, social, popular, dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA e passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Nota-se nessa situação, como é o caso dos jovens da periferia e do centro de Salvador, que os direitos negados ocorrem há anos. São trajetórias de vida social que vêm sendo negadas como parte do processo de exclusão da escolarização de milhares de jovens baianos. É necessário lutar contra essa situação, atuando também na consolidação de políticas públicas que melhorem a oferta, a permanência e o sucesso desses jovens. Começa com a política de formação docente, que, segundo Gadotti (2014), a política de formação do docente da EJA precisa assentar-se nos princípios da educação popular, ou seja, é preciso que aqueles que assumem as turmas de EJA sejam comprometidos e formados para exercer essa docência. O que vemos é uma complementação da jornada de trabalho diurna dos professores, sem a identificação incisiva com a EJA, sem o vínculo com a organização popular, com a educação cidadã, com a diversidade de culturas e a multiplicidade de gerações.

No resultado das entrevistas realizadas com os professores pôde ser observado que, no tocante à percepção da qualidade na educação, nem

todos se consideram aptos a trabalharem com classes heterogêneas com fundamento na idade dos educandos e que precisam de formação específica, de forma continuada. Que são capacitados pedagogicamente para os conteúdos, mas não para a diversidade. A professora de Língua Portuguesa diz que todos têm conhecimento de que as “[...] *salas homogêneas não existem, mas dificultam demais as salas com disparidade muito grande de idade e aprendizagem, os alunos costumam ser impacientes, com aqueles que menos sabem e os mais jovens.*” O descumprimento das responsabilidades do ente público, no que tange a estrutura física como o investimento no pedagógico também é citado como sendo um dificultador para alcançar a qualidade na educação em turmas de EJA, em especial, para com os jovens.

Todos os educandos entrevistados citaram a tecnologia como instrumento essencial na escola, como reforça a fala do Educando D, quando afirma: “[...] *se tivesse computador, aula de informática e pudéssemos estudar pelo computador, a aula seria mais atrativa.*” Ficou evidenciada para 75% dos entrevistados a precariedade da estrutura física escolar, que há diferenciação dos alunos do ensino fundamental regular com os da EJA na mesma unidade escolar, distinção da merenda oferecida e diferença quanto à disponibilização de materiais didáticos.

Para se atender a essa parcela jovem de educandos que adentram na EJA tem de ser estabelecida uma metodologia diferenciada, com uma proposta pedagógica apropriada e considerando a peculiaridade dos sujeitos e as suas necessidades sociais e econômicas reais. No entanto, o que se presencia nas escolas é a utilização de material pedagógico defasado e de metodologias de ensino diversas às que devem ser aplicadas na EJA, carecendo de adaptação.

Freire (1987, p. 33) apresenta a EJA atrelada a uma proposta libertadora, contrária da “educação bancária”, sendo instrumento da opressão, ficando o educando limitado apenas ao que lhe é imposto, “[...] a educação se torna um ato de depositar em que os educadores são somente depositários e o educador o depositante.”

Quando foi questionado sobre a funcionalidade dos conteúdos trabalhados para o mundo juvenil, surgiu, nas falas de cinco dos professores entrevistados, a dificuldade em trabalhar com os jovens em

salas de EJA por considerá-los mais aligeirados, necessitando de novas propostas pedagógicas para a realização de aulas mais dinâmicas, enquanto os educandos afirmam sentir carência nos mecanismos disponibilizados para os estudos e da utilização das tecnologias, a utilização de temáticas relacionadas com o mundo do trabalho, aulas de educação física, cursos voltados para a profissionalização e empreendedorismo. Segundo a professora Pedagoga A: “O jovem precisa de dinamismo, são rápidos, os conteúdos devem contemplar desde cedo o mundo do trabalho.” Apenas uma professora, a Pedagoga B, relata que “é possível trabalhar o conteúdo com a mesma metodologia em salas heterogêneas.”

Ao mesmo tempo em que os professores se consideram aptos a trabalhar com jovens em turmas heterogêneas, em relação à faixa etária, assumem que os jovens são mais aligeirados, necessitando de aulas dinâmicas, o que vem ao encontro do desejo dos alunos de assistirem a aulas que tragam a tecnologia como recurso obrigatório, temáticas mais atuais, da vida, do trabalho e do empreendedorismo.

Os jovens que chegam à EJA, muitas vezes estão excluídos do ensino regular por sucessivos fracassos. São inseridos num contexto diferenciado, o do mundo adulto. Os jovens que pertencem às classes populares convivem, desde cedo, com o mundo das ruas, do trabalho e de sua inclusão em outras formas de participação cultural. Fazem parte de diferentes grupos de convívio juvenil. São, assim, sujeitos imersos em uma prática urbana, na cultura *hip-hop*, dos surfistas, dos funkeiros, dos grafiteiros, e de outras tribos que correspondem à cultura da comunidade a qual estão inseridos. O mundo das drogas, do crime e da violência, também é comum para alguns: “[...] podemos afirmar que não existe uma juventude, mas sim, juventudes, no plural, enfatizando assim a diversidade de modo de ser jovem na nossa sociedade.” (DAYRELL, 2005, p. 55)

O resultado da investigação constatou a predominância dos jovens do sexo masculino, negros, faixa etária entre 16 e 19 anos e que possuem mais de dois anos matriculados na modalidade EJA de ensino. Como causa disto, fora identificada a sequência de anos de reprovação, associado à necessidade de trabalhar com o avanço da idade e a evasão do ensino regular. Os dados obtidos revelam que existe a necessidade

de adequações físicas e pedagógicas para acolherem os sujeitos jovens na EJA, devendo ser iniciada a partir do remodelamento de políticas públicas a serem desenvolvidas pelo município de Salvador, em virtude, principalmente, da necessidade de readequação das ações considerando o novo público que passa a integrar a EJA, a fim de que seja possível a construção e consolidação de uma escola de qualidade.

Vale ressaltar que os dados pesquisados constataam as percepções dos sujeitos, educandos e educadores, envolvidos nesse novo formato de juvenilização que chega a modalidade EJA. Os educadores se consideram preparados para o fenômeno da juvenilização, apesar da falta de apoio do Estado, em formação e materiais didáticos apropriados, fato este que não fora confrontado pelos alunos, entretanto, pôde ser identificado que a falta de estrutura física, por exemplo, não contribuiu para a promoção de ações educacionais que promovam um melhor desenvolvimento das classes voltadas para os adultos, e também para os jovens. No decorrer da pesquisa se percebeu a dificuldade do professor para identificar suas fragilidades e uma facilidade em transferir a culpa para outros atores, institucionalizando a culpa, sem que sejam enviados esforços para a proposição de medidas alternativas às dificuldades identificadas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É possível concluir que o fenômeno da juvenilização da EJA é uma realidade que vem crescendo e que deve ser enfrentada pela escola. É o momento da escola se reinventar. Não se trata de um fator dificultoso para a prática de ações educativas e manutenção da garantia do acesso e permanência à educação de qualidade aos jovens que passaram a ingressar a EJA.

As entrevistas realizadas trouxeram dados que apontam para a necessidade de promover a construção de ações efetivas e eficientes em resposta às inquietudes que originaram a elaboração da presente produção.

A análise individualizada dos objetivos a partir de respostas que se repetiram ao longo das entrevistas, e da análise dos resultados,

demonstraram que os mesmos fatores que levaram a criação de uma modalidade de ensino especialmente voltada aos sujeitos com condições específicas, além da peculiaridade das condições de vida, são as mesmas razões que levam à juvenilização da EJA.

Resta ao poder público estar atento à modificação do público da EJA, necessitando compreender os jovens como sujeitos dessa modalidade de ensino, considerando as novas necessidades que têm surgido para a elaboração de políticas públicas específicas para os jovens. Importante, também, a readequação das estruturas de suas unidades de ensino, possibilitando que os professores disponham de formação pedagógica, material adequado de forma a atender as condições peculiares da nova classe de EJA, ainda mais heterogênea.

O fato que impulsionou a realização da investigação era o de compreender como as escolas passaram a se estruturar com a inserção de um público, cada vez mais jovem, em classes essencialmente planejadas para receber um público adulto e idoso, considerando a diferenciação de objetivos, além de analisar a prática pedagógica dos professores ante a uma situação de heterogeneidade de suas classes, não planejada na sua origem.

Durante a investigação pôde ser observado que fatores outros são os maiores entraves na condução das ações educativas, como a falta de estrutura física para o desenvolvimento de ações mais efetivas que produzissem resultados mais eficazes.

O objetivo geral da investigação foi alcançado, haja vista que se buscou compreender quais as deficiências identificadas pelos alunos e professores em classes tão heterogêneas, o que fora definido através do resultado das entrevistas realizadas.

A vista do exposto, concluímos que seja imprescindível a adoção de políticas públicas adequadas às novas características das classes de EJA na cidade de Salvador, a fim de que seja possível viabilizar ações de intervenção junto aos projetos estruturantes de gestão das escolas que oferecem classes de EJA e que recebem jovens, oferecendo e disponibilizando recursos, dos mais diversos, que viabilizem ações educativas a serem desenvolvidas pelos profissionais envolvidos, acolhendo



os anseios desses educandos cada vez mais jovens no ensino noturno na modalidade EJA, construindo, assim, uma escola de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. *Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão*. In: BRASIL. Ministério da Educação; UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. *Construção Coletiva: Contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: RAAAB, 2006. (Coleção Educação para todos, v. 3).

ARROYO, M. *Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 10 fev. 2017.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa Qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

DAYRELL, J. T. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais novos sujeitos. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. São Paulo: Autêntica, 2005.

DAYRELL, J. T. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Edição especial.

- DEMO, P. *Metodologia do Conhecimento Científico*. São Paulo: Atlas, 1981.
- FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GADOTTI, M. *Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito*. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- GADOTTI, M. *Por uma política popular de educação de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna: Fundação Santillana, 2014.
- GODOY, A. S. Introdução a pesquisa qualitativa e suas possibilidades. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-65, mar./abr. 1995.
- MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1995.
- PAIVA, J. *Educação de Jovens e Adultos: direitos, concepções e sentidos*. 2005. 482 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.
- PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. In: FÀVERO, O. et. al. (Org.). *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: MEC/ UNESCO/ ANPEd, 2007. (Coleção Educação para Todos, 16).
- RESOLUÇÃO CNE/CEB N° 1 DE 05 DE JULHO DE 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Câmara de Educação Básica. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 30 out. 2017.
- SOARES, L; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SPOSITO, M. P. Algumas reflexões e muitas indagações sobre as relações entre juventude escola no Brasil. In: ABRAMOO, H.W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). *Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional*. São Paulo: Instituto Cidadania: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005. p. 87-128.

VASCONCELOS, C. dos S. Competência docente na perspectiva de Paulo Freire. *Revista de Educação AEC*, Brasília, DF, n. 143, p. 66-78, abr./jun. 2007.



# Percepções de educadores da EJA sobre o exercício da docência na comunidade de Atendimento Socioeducativo Zilda Arns

*Dejiária Santiago de Jesus*

*Eduardo Brito*

*Maria Helena de Barros Moraes Amorim*

*Francisca de Paula Santos da Silva*

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado de um processo investigativo realizado com educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que trabalham no anexo do Colégio Estadual Paulo VI, situado nas dependências da Comunidade de Atendimento Socioeducativo (CASE) Zilda Arns, localizada na cidade de Feira de Santana (BA). Aborda a preocupação com os desafios pedagógicos enfrentados pelos educadores no contexto das CASE, bem como as estratégias utilizadas frente aos mesmos.

Em virtude dessa inquietação, o artigo foi concebido a partir do seguinte questionamento: diante das especificidades apresentadas pelos adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas de internação, quais os desafios pedagógicos e as respectivas estratégias para solucioná-los, são apontados pelos educadores da EJA para o exercício da docência na CASE Zilda Arns?

Para responder a esse questionamento, recorreu-se a um estudo documental, buscando-se fundamentação no Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) (2000), na Constituição Federal (1988), Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (1996), Resolução CNE/CEB nº 3/2016 e nos referenciais de Freire (1987; 2007), Arroyo (2013), Soares (2006), Ireland (2011, 2016), entre outros.

O objetivo foi compreender os desafios pedagógicos apontados pelos educadores que atuam na EJA ofertada pela Comunidade de Atendimento Socioeducativo Zilda Arns aos seus internos, bem como, as estratégias que são usadas por eles para enfrentá-los, com vista a poder contribuir com discussão acadêmica sobre a formação dos educadores da EJA, sobretudo os que atuam junto aos adolescentes e jovens, em cumprimento de medidas socioeducativas, em privação de liberdade.

Em princípio, podemos destacar que os principais resultados obtidos ao combinarmos as leituras, o estudo teórico e a pesquisa de campo realizada na CASE Zilda Arns, são que os educadores estabelecem desafios que repercutem na sua atuação docente. Quanto às estratégias para contrapor os desafios, foram citadas questões de âmbito interpessoal, em que a afetividade e há uma maior flexibilidade na relação professor-aluno.

Dessa forma, este trabalho está organizado por esta introdução, pela abordagem da investigação e caracterização da CASE Zilda Arns, pela reflexão em torno de direito à escolarização nas CASE, prosseguindo com questões sobre a docência exercida na EJA ofertada nas CASE, os resultados da investigação junto aos docentes da CASE Zilda Arns e as considerações finais.

## **ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DA CASE ZILDA ARNS**

Para termos uma visão mais ampla acerca da temática escolhida, foi fundamental que compreendêssemos como surgiram as Comunidades de Atendimento Socioeducativo, quais as bases para a obrigatoriedade

da escolarização nestes espaços e em que contexto a EJA passa a atender a esta demanda. Para este fim, optamos pela a abordagem qualitativa de pesquisa, que, segundo Minayo (2015), ocupa-se dos fenômenos humanos estudados na realidade vivida e partilhada com outros, na ação e na interpretação desta, diferentemente das análises apenas quantificáveis.

Já Fonseca (2012) recomenda o uso da abordagem qualitativa quando a pesquisa envolver coletas de dados, que são alicerçadas em contatos sociais ou interpessoais. Decorre disso a análise mediante os sentidos e os significados que os participantes atribuíram ao objeto pesquisado, sendo papel do pesquisador interpretar minuciosamente as informações.

Dentro da abordagem qualitativa, optamos por fazer um estudo de campo de caráter exploratório, amparados pelos argumentos de Gil (2002, p. 53), ao dizer que este tipo de pesquisa

[...] focaliza uma comunidade, que não é necessariamente geográfica, já que pode ser uma comunidade de trabalho, de estudo, de lazer ou voltada para qualquer outra atividade humana. Basicamente, a pesquisa é desenvolvida por meio [...] de entrevistas ou aplicação de questionários para captar suas explicações e interpretações do que ocorre no grupo. Esses procedimentos são geralmente conjugados com muitos outros, tais como a análise de documentos [...].

Criamos um questionário virtual no Google Drive e após a intermediação ter sido feita junto aos(as) professores(as), enviamos uma mensagem via e-mail apresentando a pesquisa e convidando-os(as) a participarem. Após recebermos a confirmação da intenção em participar, enviamos o *link* de acesso ao formulário e ficamos no aguardo da chegada do questionário respondido, mas sempre realizando contatos periódicos. Esta ferramenta permitiu que as respostas enviadas fossem sistematizadas em tempo real, mediante o auxílio do recurso tecnológico.

A escolha deste modelo de questionário virtual se deu em razão desta pesquisa ter sido realizada no período das férias dos docentes, no meio do ano, razão pela qual não poderiam respondê-lo presencialmente.

Somado a isso, o acesso à CASE para realização de pesquisas passou a ser regulamentado pela Portaria n° 351 de 06 de dezembro de 2016 que estabelece critérios e procedimentos para solicitação de realização de pesquisas acadêmicas nas unidades de atendimento da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac), fazendo com que o tempo necessário para esta etapa da pesquisa se estendesse.

O contexto investigado foi a cidade de Feira de Santana (BA), que, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), possui uma extensão territorial de 1.337.993 km<sup>2</sup> e uma população aproximada de 622.639 habitantes. A Comunidade de Atendimento Socioeducativo Zilda Arns está localizada à Rua Tobias Barreto, s/n, Bairro do Sim em Feira de Santana (BA). Foi inaugurada em 2011 e tem capacidade para abrigar 90 internos em regime de internação provisória ou após ter recebido a sentença.

A CASE Zilda Arns conta com ginásio poliesportivo, quadras de areia e campo gramado, pista de atletismo, escola, oficinas de arte-educação, centro de inclusão digital, espaço ecumênico, academia, salão de jogos, horta agrícola, posto de saúde e outros espaços. O funcionamento administrativo é das 8h às 17h. A unidade escolar onde os professores trabalham é um dos anexos do Colégio Estadual Paulo VI, que além da sua sede, conta com dois anexos (Presídio Regional, CASE Zilda Arns) e um posto de extensão caracterizada como escola no campo, onde atende a cerca de 200 alunos.

Assim posto, os participantes expressaram as suas opiniões, ideias e sentimentos a respeito da temática já explicitada, a partir das experiências vivenciadas na atividade profissional, o que nos possibilitou evidenciar três categorias norteadoras: por que exercer a docência numa CASE; desafios pedagógicos para este exercício da docência; estratégias ou recursos utilizados frente aos desafios, de maneira conseguir realizar o trabalho.



## AS COMUNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO

Com o processo de redemocratização na década de 1980, mediante a intensa atuação dos movimentos sociais, setores da sociedade civil, dos poderes públicos e de organizações não governamentais (ONG), se mobilizaram em torno das questões da infância e juventude, tendo sido garantida na constituição federal de 1988 a inclusão do Art. 227:

Art. 227- É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988, p. 14)

No tocante ao atendimento socioeducativo, esta mudança impactante impulsionou a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, que ampliou várias diretrizes e normativas, beneficiando crianças e adolescentes brasileiras, independentemente de etnia, religião, ou gênero, respaldando a proteção integral, o cumprimento dos direitos humanos, e o acesso a todos os serviços de responsabilidade do Estado, como saúde, educação, assistência social. No seu Art. 2, explicita que criança é a pessoa com até 12 anos incompletos, e adolescente é aquela que tem entre 12 e 18 anos de idade. Sendo que, nos casos expressos, aplicam-se excepcionalmente as prerrogativas da legislação, para as pessoas com idade entre 18 e 21 anos de idade.

O ECA estabelece que as crianças e/ou adolescentes que praticarem atos infracionais, ou conduta descrita como crime ou contravenção penal, mediante a análise do juiz da infância e da juventude, dadas as circunstâncias do fato e da gravidade da infração, sendo ele a autoridade competente para proferir sentenças socioeducativas, determine a

aplicação de Medidas Socioeducativas<sup>1</sup> (MSE) com ou sem privação de liberdade.

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), decretado pela Lei nº 12.594 de 18 de janeiro de 2012, regulamenta a execução das MSE, tratando tanto das questões jurídicas e educativas, quanto dos demais direitos como saúde, moradia, assistência social, mediante um conjunto ordenado de princípios, regras e critérios que envolvem a execução de MSE. A inclusão neste sistema pelos estados e municípios acontece por adesão, bem como pela a formulação de planos, políticas e programas específicos de atendimento à criança e ao adolescente em conflito com a lei.

De acordo informações da Fundação da Criança e do Adolescente (Fundac), as CASE são os espaços administrados pelo governo do estado, que abrigam adolescentes e jovens após receberem sentença em razão de terem cometido atos infracionais, ou enquanto aguardam a decisão judicial, mediante o cumprimento de Medidas Socioeducativas de Internação ou de Internação provisória, respectivamente. No caso específico da Bahia, as CASE são administradas pela Fundac, que, por sua vez, é um órgão vinculado à Secretaria de Justiça, Direitos Humanos e Desenvolvimento Social (SJDHDS).

Volpi (2001) credita à medida de internação um significado coercitivo e educativo. Destaca a internação como estratégia de privação de liberdade que resulta na contenção do adolescente/jovem em um sistema de segurança que o impedirá de praticar outros delitos. Contudo, o autor acredita que a contenção não é a medida socioeducativa em si, mas tão somente a condição para sua aplicação, implicando a subtração momentânea do direito de ir e vir, porém com a garantia de que outros direitos sejam atendidos, incluindo-se o do acesso à educação.

De forma mais específica, encontramos descritos no Art. 124 do ECA os direitos assegurados aos adolescentes que estejam privados de liberdade, mencionando o respeito à sua dignidade, ao contato com a família, ao acesso à higiene pessoal, às atividades culturais, esportivas e de lazer, entre tantos outros. Contudo, em razão dos propósitos deste

---

1 Sobre os tipos das medidas socioeducativas, consultar o Art. 112 da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente).

estudo, daremos destaque neste momento ao Inciso XI, que descreve que é direito que recebam escolarização e profissionalização.

Pereira (2016) nos afirma que, nos últimos anos, a educação nos espaços de privação de liberdade tem sido muito discutida, pela compreensão da possibilidade contribuição positiva que a educação pode oferecer aos indivíduos que se encontram em cumprimento de algum tipo de pena, em razão da prática de algum feito delituoso. Ao terem oportunidade de acesso à escolarização, essas pessoas teriam a chance de serem ressocializadas e ainda potencializarem seu desenvolvimento cognitivo.

Alguns estudos que analisam a educação em espaços de privação de liberdade, a exemplo de Ireland (2011), que nos informa que as classes formadas pelos educandos que se encontram nestes espaços é parte integrante da Educação de Jovens e Adultos (EJA), naqueles ambientes se dá de modo diferente, não se limitando ao processo de escolarização, alcançando outras dimensões, se valendo de artifícios que possibilitem conhecimentos de vida e para vida dos indivíduos que se encontram naquela condição.

Apesar da obrigatoriedade amplamente justificada até aqui, é possível identificar posicionamentos que tratam de particularidades e questionam a “qualidade” em relação à garantia do direito à escolarização do público em questão. Cunha (2015), por exemplo, ao realizar investigação na CASE Salvador, desvela algumas problemáticas sobre este ponto: a grande rotatividade dos discentes socioeducativos, devido às várias entradas e saídas em qualquer época do ano, uma vez que a o início/encerramento da medida não são atrelados ao calendário letivo. Desta forma, a unidade escolar instalada nesse contexto precisa operar é bastante “[...] diverso, incerto e transitório.” (CUNHA, 2015, p. 4)

No documento “Uma Escola na vida”, proposta de escolarização para discentes das CASE, elaborado pela Fundac, encontramos a defesa de uma a cultura adolescente nos seus espaços escolares, suscitando a implantação de uma prática educativa que os reconheça como sujeitos de direitos, que provoque sua capacidade de formular pensamentos e de expressar suas críticas às regras e crenças do e no mundo.

## A PRÁTICA DOCENTE NA EJA NO CONTEXTO DAS COMUNIDADES DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica, no seu Art. 2º, Inciso I, a docência deve ser entendida como sendo uma ação educativa e como processo pedagógico, que são direcionados e metódico, que se utiliza de conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação desenvolvidos a partir do surgimento de valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento.

Recentemente foram publicadas as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas, através da Portaria CNE/CNB nº 3/2016 de 16 de maio de 2016. Este documento destina o capítulo VII para detalhar sobre os profissionais que atuam junto aos adolescentes e jovens em cumprimento de MSE:

Art. 19 Aos profissionais que atuam com adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo, em especial aos que trabalham em unidades de internação, devem ser garantidas condições adequadas de trabalho, com especial atenção à saúde e segurança, formação contínua e valorização profissional.

Art. 20 Os docentes que atuam nos espaços de privação de liberdade devem, prioritariamente, pertencer aos quadros efetivos dos órgãos próprios dos sistemas de ensino.

Art. 21 Nos cursos de formação inicial e continuada desses profissionais devem ser incluídos conteúdos sobre direitos humanos, direitos das crianças e dos adolescentes, bem como sobre os processos de escolarização de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo.

Art. 22 A Educação em Direitos Humanos deve ser componente curricular obrigatório nos cursos de formação inicial e continuada destinados a esses profissionais.

Art. 23 Os cursos de formação de professores devem garantir nos currículos, além dos conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias, bem como conteúdos relacionados aos direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Parágrafo único - Os profissionais que trabalham nas proximidades das unidades de internação ou em instituições conveniadas devem receber formação que lhes habilitem para eventuais atendimentos educacionais a adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo. (BRASIL, 2016, p. 3)

Observa-se em toda a extensão do documento que não houve nenhuma menção específica à Educação de Jovens e Adultos, que é uma modalidade educacional da educação básica, com finalidades e funções específicas, que após ser inserida na Lei nº 9.394/96 da LDBEN, tornando-se uma política de Estado e é, segundo apontam os estudiosos, a modalidade amplamente ofertada nas CASE, para a garantia da escolarização dos internos.

A EJA, segundo o Art. 37 da Lei nº 9.394/96, é direcionada às pessoas que não tiveram acesso ou não deram continuidade aos níveis fundamental e/ou médio na idade própria. Indivíduos que foram excluídos do processo educativo em razão de questões sociais e/ou de terem uma trajetória escolar interrompida por motivos diversos.

De acordo com Almeida, Lafin e Aquino (2015), ao consultar os dados do Sinase sobre o perfil dos adolescentes e jovens que receberam sentença para cumprimento de MSE de Internação, cerca de 87% deles estão na condição de analfabeto ou têm o ensino fundamental incompleto e praticamente o mesmo percentual, 85%, têm entre 15 e 18 anos. Ou seja, estão na condição de distorção da idade-série, constatando-se que atendem às características do aluno da EJA.

Ao verificar-se o perfil dos adolescentes e jovens que cumprem MSE aqui no Brasil, mais uma vez, ficam constatadas as similaridades com o perfil dos sujeitos que estão nas turmas da EJA. Dados sistematizados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) (2015, p. 8) demonstram que:

[...] os dados da PNAD 2013 revelam que o Brasil ainda tem enormes desafios para garantir que todos os jovens adolescentes estejam estudando e concluindo a escolaridade básica. Conforme apontam os dados m(...) dos 10,6 milhões de jovens de 15 a 17 anos, mais de 1,0 milhão não estudavam e nem trabalhavam; 584,2 mil, só trabalhavam e não estudavam; e, aproximadamente, 1,8 milhão conciliavam as atividades de estudo e trabalho. Entre os jovens que não estudam, não trabalham e não procuraram emprego na semana de referência da pesquisa – observam-se as características típicas de exclusão social do país: a maior parte é da raça negra (64,87%); 58% são mulheres e a imensa maioria é pobre e vive em famílias com renda per capita inferior a um salário mínimo [...].

O referido estudo que se propôs a trazer esclarecimentos ao debate sobre a redução da maioridade penal ainda acrescenta que os adolescentes/jovens que estão fora da escola e trabalham têm um perfil semelhante aos primeiros: são, em sua maior parte, homens e representam 70,65%, enquanto que as mulheres são menos de um terço (29,35%). Os adolescentes que só trabalham também são, na maior parte, negros (61,46%) e pobres (63,68%).

Nota Técnica nº 38 /2013 esclarece que o grupo de trabalho interministerial, através de veiculação de relatório, baseando-se em dados do Censo Escolar da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2013 pode ser percebido um diagnóstico da escolarização, para os adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa, em âmbito nacional.

Nesse diagnóstico estão destacados pontos impactantes, como: ausência de propostas metodológicas específicas para esses estudantes e de monitoramento das escolas; inaplicabilidade da modalidade EJA para adolescentes; ausência de formação específica dos educadores para que atuem no sistema socioeducativo; dificuldade na operacionalização de programas do Ministério da Educação (MEC) (Mais Educação, Programa de Saúde na Escola, Dinheiro Direto na Escola, entre outros) nas escolas que atendem a unidades de internação.

A formação continuada dos docentes que atuam nos programas de atendimento socioeducativo, sobretudo nas unidades presentes nas

CASE, é fundamental para que possam contribuir para a ressignificação do processo de socioeducação, impactando o caráter punitivo, repressivo e disciplinar que prepondera no cumprimento das medidas socioeducativas. Ao ser possibilitada a construção de novos modelos de interlocução, a reflexão sobre a própria prática e a reconstrução de sentidos deste papel social.

Segundo Arroyo (2013), as lutas travadas pelo movimento social nas últimas décadas na sociedade brasileira, em favor de direitos, não deixaram de repercutir na cultura e identidade dos docentes. Pois, um novo perfil de docente surge mediante potente diversificação de currículos dos cursos de formação, com atenção sendo dada à contemplação de questões de inclusão, étnico-raciais e a pedagogia da Terra, entre outras.

No mês de janeiro de 2017 foi finalizado um processo seletivo nacional para ingresso num curso de especialização em Políticas Públicas e Socioeducação, de responsabilidade do Centro de Estudos Avançados de Governo e Administração Pública (GEAG) da Universidade de Brasília (UnB), na modalidade à distância, em parceria com a Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente (SNPDCA), do Ministério da Justiça e Cidadania. De acordo com informações disponibilizadas pela Fundac, em 2014 houve uma formação similar, que também contemplou docentes de vários estados do Brasil. O que percebemos é a necessidade de que iniciativas como estas sejam ampliadas e possam contemplar cada vez mais, um número maior de educadores.

A Educação de Jovens e Adultos no Brasil vem sofrendo impactos ocasionados pelas profundas transformações sociais, dentre elas, a crescente inserção de indivíduos adolescentes/jovens, tornando-se necessárias novas formas de atuação metodológica e de abordagem de conteúdos, tomando por base as especificidades demandadas. Com a inserção deste perfil de alunos na EJA, estudos e pesquisas apontam a urgente relevância de que todas as instâncias envolvidas no processo de garantia de acesso e de oferta da EJA promovam uma reavaliação de suas bases, trazendo propostas que dialoguem melhor com a realidade estabelecida.

Para Bisinoto (2014), no caso dos docentes que atuam nos programas de atendimento socioeducativo, para além das razões que acabam de

serem apresentadas, estes precisam estar dotados de clareza e intencionalidade no seu fazer pedagógico, em razão da possibilidade de influenciar o desenvolvimento do potencial dos adolescentes, colaborar decisivamente com a condução das trajetórias vidas e a reconstrução de uma cidadania juvenil.

As reflexões da autora poderão ser analisadas com mais intensidade, após a observação dos depoimentos dos professores que estão atuando na CASE Zilda Arns, instituição pesquisada. Pois, a partir das ponderações apresentadas aliadas à realidade, as constatações poderão contrariar ou validar os argumentos da autora, no que se refere à relevância da qualificação específica para os docentes especificamente para atuar na EJA para privados de liberdade.

Soares (2008) afirma ser incipiente, apesar de crescente, o número de pesquisas específicas sobre a formação inicial dos docentes para a educação de jovens e adultos sendo ainda mais escassas as pesquisas que se ocupem dos cursos de Pedagogia com habilitação de EJA. O autor realizou um levantamento do universo dos egressos do curso, entre os anos de 1986 a 2002, buscando indagar sobre o sujeito, sua formação no ensino superior e sua inserção no campo de trabalho.

Percebemos que as ações das universidades em relação à formação do educador de jovens e adultos ainda são tímidas se considerarmos tanto a relevância que tem ocupado a EJA nos debates educacionais, como o potencial dessas instituições como agências de formação. Não se tratando neste caso de formações “relâmpagos” recebidas pelos professores, traduzindo-se em treinamentos rápidos, sem apresentar estratégias que impactem verdadeiramente nas demandas da Educação de Jovens e Adultos.

## **RESULTADOS OBSERVADOS**

Os resultados do estudo de campo identificaram que na CASE Zilda Arns trabalham 25 docentes, mas foi possível a participação de 60% deles, num total de 15 docentes. Dos participantes, 73% são do sexo feminino e 27% do sexo masculino. 53% afirmaram ter idade acima de



45 anos e 47% ter idade entre 30 e 45 anos. Com relação à quantidade de anos que exerce a docência, 87% estão na função há mais de cinco anos e 23% tem entre 1 e 5 anos de profissão.

Quanto ao tempo de atuação na unidade escolar da CASE Zilda Arns, 13,3% afirmaram estar a menos de um ano, 40% estão na unidade há mais de cinco anos, mas a maior parte deles, 46,7% declararam ter entre 1 e 5 anos na unidade. Como foi possível observar, a maioria dos participantes declarou a experiência com a docência e a ambientação com as especificidades do trabalho junto a adolescentes em conflito com a Lei. Quando questionados se trabalhavam em outro local, apenas um participante informou que também leciona para educandos do sistema prisional.

Todos os dados acima foram oriundos de questões de múltipla escolha. Se por outro lado, obtivemos em 100% questionários, 100% de perguntas respondidas, por outro, nas respostas dadas às perguntas subjetivas, notamos que foram respondidas de forma breve, sem maiores argumentações ou justificativas.

Quando perguntamos sobre qual era o motivo que apresentavam para estarem exercendo a docência numa escola instalada nos limites de uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo, apesar das respostas não indicarem insatisfação ou algum caráter obrigatório, nenhum deles afirmou ter sido uma escolha pessoal, ou em razão de solicitação própria. As declarações deram conta de aceitação e concordância por trabalhar numa CASE. Esse fator foi entendido como sendo positivo, haja vista que nenhum deles pareceu refugar este local de trabalho ou o público ali atendido.

Cunha (2015), por exemplo, relata que os docentes da CASE Salvador em seus discursos sugeriram uma tensão no funcionamento de uma escola que fica dentro de centro de internação socioeducativa. Receiam a violência dos internos, caso não sejam vistoriados, pois as diversas estratégias de segurança acabam impactando significativamente no “[...] cotidiano escolar e para controlar os socioeducandos, há sempre vigilantes à porta de cada sala de aula, cuja missão é zelar pela segurança dos professores e dos próprios discentes.” (CUNHA, 2015, p. 6) Ou seja, não há como desconsiderar o caráter especial do ambiente.

No conjunto das respostas, foi possível agrupá-las em três grupos: confiança ou crença na importância do atendimento socioeducativo; ida mediante procedimentos administrativos e afinidade com a educação de uma maneira geral. E a maior parte atribuiu crença no papel e na importância em que a educação contribua para a qualidade do atendimento socioeducativo e da ressocialização dos educandos que se encontram em privação de liberdade. Como podemos perceber numa das falas: “*Sempre tive interesse pela socioeducação e acredito no seu poder de fazer a diferença na sociedade.*” (Professor 8)

Este entendimento da maioria dos participantes coaduna com o que as pesquisadoras Padovani e Ristun (2013) registraram em pesquisa semelhante junto aos docentes da CASE Salvador: as respostas caracterizaram os docentes daquela unidade como tolerantes, compreensivos e declarantes de que acreditam na recuperação dos educandos, ou seja, também creditam valor ao processo de ressocialização.

Diante dessa constatação, as autoras acrescentam que também tiveram acesso a estudos que mencionavam desinteresse dos educadores em relação aos alunos e a suas dificuldades, e a conseqüente recusa em relação à escolarização. Ou seja, concluímos que a vulnerabilidade experimentada pelo adolescente em conflito com a lei e a atitude do docente frente a esta condição, é um elemento de extrema relevância para o sucesso do trabalho realizado nessas instituições.

No que diz respeito aos que assinalaram estarem atuando naquele espaço por gostarem do trabalho desenvolvido lá, percebemos que ficou subentendido que não estavam se referindo isoladamente ao ato pedagógico, mas sim fazendo referência à possibilidade de contribuir para que os adolescentes, que são marcados por histórico de práticas delituosas, pudessem almejar um futuro em que não estejam em débito com o sistema judiciário e nem com a sociedade. O educador Paulo Freire (1987), ao falar sobre a marca e a influência que o ato educativo viabiliza aos envolvidos neste processo, afirma que todo e qualquer professor, independentemente do adjetivo que queiramos atribuir a ele (autoritário, licencioso, competente, sério, incompetente, irresponsável, amoroso, mal-amado, frio, burocrático, racionalista), “[...] nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca.” (FREIRE, 1987, p. 73)

O Professor 5, no seu depoimento que mencionou acreditar na ressocialização: “[...] *me identifico com a socioeducação, acho um trabalho fundamental para o resgate dos nossos jovens. Reintegrar esses jovens à sociedade é um dever nosso.*” Percebemos que Araújo (2013) compreende que a prática dos professores da EJA em espaços de privação de liberdade exige uma apropriação do papel da escola, do papel do professor e também do papel do poder público. Desta forma, as possibilidades trazidas pela educação se ampliam e podem oferecer contribuições para a formação do sujeito como elemento humano, humanitário e crítico.

Dando prosseguimento, observamos que foi dito pela maioria dos professores que estava trabalhando naquele espaço, por conta de deliberações administrativas. Uma vez que todos eles são integrantes do quadro da rede estadual de educação da Bahia, a lotação da unidade escolar para cada um deles é gerenciada conforme as necessidades da rede, estando passível a existência de vaga. Acrescente-se que o Colégio Estadual Paulo VI, unidade em que todos estão lotados os participantes, tem sede em outro local e os professores e professoras, ao chegarem, podem ser redirecionados para qualquer uma das suas unidades anexas.

Um exemplo disso foi o depoimento do participante Professor 2 que teve a sua transferência para CASE Zilda Arns não por sua escolha, mas a Escola identificou nele o perfil de “[...] *profissional que se encaixava com privados de liberdade.*” No entanto, não entrou em detalhes sobre quais seriam os atributos que lhe conferiram esse “perfil.” Esta é uma resposta que deixa muitas dúvidas em relação ao que o participante quis revelar, sem nos oportunizar maiores opções de aprofundamento.

Outras respostas mencionaram a necessidade de mudança da escola onde estava, ou fato de uma recente aprovação em concurso. As justificativas dos participantes para essa pergunta foram bem diversificadas, mas podemos afirmar que não houve por parte de nenhum deles a escolha pessoal, mas sim, a adequação à designação ou situação. Sobre este mesmo aspecto, Almeida (2016) relata casos de educadores da CASE Salvador optarem por estarem lá em razão da proximidade da sua residência, mostrando similaridade com os nossos participantes.

Em seguida, mediante outra pergunta subjetiva, indagamos sobre quais os desafios pedagógicos dos educadores apontariam para exercer a profissão na CASE Zilda Arns. Como assinalamos anteriormente, manteve-se a brevidade das respostas. Este conjunto de respostas foi aguardado com certa ansiedade, visto os registros identificados em outras pesquisas.

Não houve menções a indisciplinas dos educandos, desinteresse, ausência de material didático ou necessidade de formação continuada. Os participantes relacionaram seus desafios às questões da administração da CASE, ou às questões do desempenho direto do ato pedagógico. Ainda houve os que os creditaram nas especificidades do público atendido, como ficou expresso nos resultados da pesquisa de Yamamoto (2009, p. 35):

Um recém chegado, Felipe, que ainda não conhecia o sistema de aula que estava se instaurando, resolveu não participar da roda de conversa e ficou caminhando pela sala. Em determinado momento, quando eu falava, ele passou por trás e soprou a minha nuca. Disse a ele que isso não era permitido e que eu não havia dado liberdade para que o fizesse. Continuei a falar e ele soprou a minha nuca novamente. Um pouco mais calma, repeti o discurso. Continuei a conversa com os outros e ele fez uma terceira vez, e eu, professora inexperiente, agi de forma incoerente, pois perdi o controle e lhe dei um soco. [...] No primeiro retorno a essa turma, logo que entrei, Felipe, que eu havia agredido, me interceptou: ‘desculpa professora isso não vai mais acontecer’ respondi que tudo bem e percebi que ele tinha hematomas no rosto e nos braços [...] e César me falou: ‘Sabe Senhora, aqui nós temos nossas regras, e se alguém não respeita por amor, respeita pela dor’. (YAMAMOTO, 2009, p. 35)

De maneira análoga, Moraes (2011) mostra que muitos dos educadores descrevem o uso de uma prática de escuta e de elaboração de vínculo, com intenção de relacionar o que precisa ensinar para os jovens com aquilo que ele deseja aprender, estimulando a identificação deles com a escola e criando e tecendo estratégias didáticas muito particulares. Incorporando outros recursos extras, como, por exemplo, revistas, letras de músicas, para dialogar com a realidade dos jovens.

O grupo dos docentes participantes que acreditam que questões administrativas trazem impedimentos para o trabalho deles foi de mais de 50%, sendo maiores as queixas sobre as rotinas administrativas da CASE Zilda Arns e sobre a ausência de qualificação profissional para o exercício da função, conforme é possível verificar nos trechos:

*“Problemas relacionados com a logística dos educandos até a sala de aula.” (Professor(a) 2)*

*“A administração da CASE.” (Professor(a) 3)*

*“Alguns profissionais que atuam no espaço do socioeducativo.” (Professor(a) 4)*

*“Pessoas despreparadas atuando na unidade.” (Professor(a) 5)*

*“A falta de vontade de alguns colaboradores.” (Professor(a) 6)*

Foram usadas expressões como “despreparo” e “má vontade”, mostrando que a qualidade da equipe multidisciplinar que presta serviços numa CASE pode influenciar na etapa de escolarização, que também integra todo processo de ressocialização. Pode ser observado na disposição das respostas que as referências dizem respeito ao funcionamento da CASE enquanto instituição. A apreciação das respostas permitiu que chegássemos à conclusão de que o quadro de colaboradores da CASE Zilda Arns precisa ser qualificado para a função, sendo isto implicante para o trabalho dos docentes.

Cunha (2015) ouviu algo similar em sua pesquisa, os docentes entrevistados denunciaram também a ausência de integração entre a escola e os demais setores da CASE Salvador:

[...] ‘a escola funciona independente, assim, isolada mesmo da unidade’, o que, para E1, é lamentável, pois segundo ele, a articulação com profissionais como assistente social, psicólogo e psiquiatra, que acompanham mais de perto o adolescente, fomentaria um trabalho mais eficaz: ‘sinto falta de [...] de um trabalho em conjunto com esses profissionais, [...] Porque são profissionais que têm mais acesso ao [...] Adolescente e a partir daí podemos compartilhar com o outro e desenvolver um trabalho melhor’.  
(CUNHA, 2015, p. 7)

De acordo a caracterização descrita por Padovani e Rastum (2013), em razão da condição de privação, os internos necessitam ter acesso a serviços no próprio espaço de cumprimento de medidas, sendo preciso que nas dependências das unidades da CASE sejam oferecidos serviços de saúde integral, educação formal, arte-educação e qualificação profissional, além de serviços administrativos.

Assim, assinalam que o quadro de colaboradores deve contar com: médico, dentista, enfermeiro, técnico de enfermagem, psicólogo, terapeuta ocupacional, assistente social, coordenador pedagógico, professor, instrutor de oficinas profissionalizantes e artísticas, educador de medida, orientador, segurança patrimonial, equipe administrativa, equipe de limpeza, manutenção e alimentação.

Ainda no grupo dos impedimentos administrativos, alguns participantes denunciaram insatisfação com as questões específicas de segurança na unidade. Houve uma das falas que afirmou que a quantidade de colaboradores para atuar na demanda de segurança é insuficiente. Há de se considerar, que para o corpo docente que convive diariamente com discentes que pode oferecer-lhes risco real à vida.

O que ficou posto nas respostas não nos autoriza a tecermos afirmações. Contudo, há uma inclinação para que se indique um comportamento reprovável dos seguranças e educadores sociais. Postura em contradição com o que é defendido por Pereira (2015), que credita ao educador social a tarefa de ressocializar os educandos que estejam em situação de vulnerabilidade, desfilamento ou assistidos socialmente, buscando promover mudanças na vida destes. Contudo, esta questão precisaria ser complementada pelos participantes, de forma a oferecermos mais elementos.

Os dados oficiais mostram que há falta de identificação com a Comunidade, desde quando esses internos estavam “do lado de fora” haja vista o número da evadidos, analfabetos ou distorção idade-série. Mas sabemos que estes dados não podem ser analisados friamente, culpá-los não põe fim na questão. Em pesquisa realizada na CASE Simões Filho, Carrera (2005) esboçou preocupação com o cenário de evasão tanto atividades escolares como profissionalizantes, em que de 49 socioeducandos matriculados, apenas 24% deles frequentavam

regularmente as aulas, e este fato foi atribuído a uma possível recusa pelo modelo de escola, anterior ao cumprimento de medidas.

O aspecto evasão também estava ausente na lista dos desafios encontrados na unidade pesquisada, deixando-nos com a inquietação por sabermos se este fato não se verifica na CASE Zilda Arns ou se os participantes optaram por não tocar em pontos polêmicos, fugindo do comprometimento pessoal e do caráter de denúncia. Acreditamos que, num outro momento, outras pesquisas poderão buscar esclarecer outros pontos não favorecidos nesta.

No tocante às estratégias usadas para enfrentar/superar os desafios mencionados, o esperado era que constatássemos uma vinculação direta entre ambos. Palavras como: diálogo, afetividade, sabedoria, persistência, autoestima, entre outras, deixam transparecer um envolvimento emocional e afetivo na relação de convivência e de ensino-aprendizagem. Fugindo de conceitos e procedimentos ligados à teoria da prática educativa.

Para os Professores 1 e 6, o diálogo faz parte dos recursos estratégicos que eles usam para vencer os desafios encontrados e lograrem sucesso com a prática educativa junto aos discentes. Tal posição assemelha-se ao entendimento de Ibernón (2011) ao afirmar que a profissão necessita de um saber pedagógico, mais também ético e moral que influencia durante o processo de ensino-aprendizagem, não se limitando meramente às técnicas.

A adoção de valorizar a prática dialógica em sala de aula, também se afina com o que preceitua Freire (2007, p. 113) sobre a importância de escutar o outro:

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar com é falar impositivamente. Até quando, necessariamente, fala contraposições ou concepções do outro, fala com ele como sujeito da sua escuta, da sua fala crítica e não como objeto do seu discurso.

Já os Professores 2 e 7 mencionam nas suas falas, palavras como “afetividade” e “sinceridade”, que conotam emotividade por parte dos

docentes ao buscarem resolver entraves para seu exercício docente. Padovani e Ristum (2013), a partir da pesquisa na CASE Salvador e de outras referências consultadas que também tratam de indivíduos em cumprimento de MSE, perceberam que os educandos demonstraram falta de interesse pelas atividades escolares, o que ela acredita ser por conta da própria Comunidade. Pontuam, ainda, que os educandos não têm suas individualidades respeitadas, são tratados em caráter de homogêneo, ignorando as diferenças assinaladas no contexto, resultando no insucesso da escolarização e reforço do processo de exclusão destes sujeitos.

Novamente, recorreremos a Freire (2007), quando nos afirma que para ensinar é importante querer bem aos alunos, que a afetividade não assusta ao professor e que ele não tem receio de expressá-la. Aproveita para distinguir a seriedade docente e a afetividade, pontuando que elas podem caminhar de mãos dadas e a presença de uma não impede a da outra.

Levando-se em consideração que estes educandos acumulam um grande potencial de negação e exclusão, o ato de lhes oferecer uma proposta de educativa com oportunidade de que ele seja enxergado como ser humano significa dizer que este professor crê no trabalho que faz, acredita na sua função de educador. Numa atitude de concordância, Arroyo (2013) nos diz que o reconhecimento dos direitos do adolescente na legislação vigente, pode significar um início para que se implantem novas propostas curriculares que afirmem o sujeito de direitos, implicando uma realidade mais positiva.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Pode-se observar que o estudo de campo realizado mostrou a relevância de pesquisas contemplando esta temática, por entendermos que a produção científica pode aumentar o interesse de outros pesquisadores e também apontar caminhos para surgimentos de políticas públicas no âmbito da formação de educadores, sobretudo em dois campos carente de atenção dos governantes; o da EJA e o da Socioeducação. É válido



lembrar que os sujeitos que se encontram nestes campos são marcados pelos estigmas sociais entranhados, em geral negro, pobre, com baixa escolaridade, oriundos das desigualdades econômicas e sociais, discriminados e marcados pelos processos de negação.

Somando-se a isto, os dados apontam para um crescente número de indivíduos em cumprimento de MSE e, sendo a escolarização um direito que lhes é afiançado, importante qualificar os docentes que já estão atuando dentro dos espaços das CASE, e também outros que potencialmente podem ser remanejados para estes postos. Para além dos saberes relativos às suas áreas de formação, necessitam também de formações direcionadas às especificidades da Educação de Jovens e Adultos e no âmbito da socioeducação.

A Comunidade de Atendimento Socioeducativo pesquisada, de maneira geral, tem docentes experientes, imbuídos em acolher os alunos socioeducandos e em colaborar para o processo de humanização, ressocialização e reformulação do projeto de vida dos mesmos. Apontam que os desafios que comprometem seu trabalho são em razão da equipe multidisciplinar da unidade, que foi bem caracterizada como despreparada. E como efeito de neutralizar os desafios, são usados mecanismos próprios e individuais.

Contudo, causou-nos surpresa e relutamos em acreditar que não exista, neste grupo de docentes, a necessidade de integrar um programa de formação continuada, que lhe oportunize a compartilhamento de experiências com docentes de outras unidades, onde possam ter acesso aos conteúdos relativos à socioeducação, a exemplo do que foi apontado pelos seus pares em outras pesquisas. Acrescente-se que o fato da EJA ser a modalidade Educação Básica disponibilizada nas CASE, não mereceu destaque da parte deles.

Ficou-nos a impressão de que o formato de pesquisa precisa ser revisto, a despeito de que, pesquisas similares relataram etapas de observação de campo, entrevistas semiestruturadas, emprego de grupo focal, entre outros aportes metodológicos, não adotados neste trabalho. Contudo, a experiência serviu-nos de registro inicial sobre a unidade localizada em Feira de Santana, uma vez que encontramos inúmeras referências às CASE das cidades de Salvador e Simões Filho. Embora

este conteúdo não figure como pesquisa autorizada pela Fundac, ganha o *status* de inaugurar informações científicas sobre o *locus* que foi mencionado.

Sabemos que a educação sozinha não tem como garantir a mudança da realidade dos socioeducandos, pois será a formulação de políticas públicas que lhes assegurem direitos plenos e também às suas famílias, no âmbito de habitação, esporte, lazer, saúde e, empregabilidade/profissionalização, que poderão, no decorrer do tempo, contribuir para a mudança do cenário desta parcela da população.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. de C. A. N. *Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador - CASE/SSA: professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade*. 2016. 154 f. (Dissertação de Mestrado) - Departamento de Educação I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ALMEIDA, R. de C. A. N.; LAFFIN, M. H. L. F.; AQUINO, M. S. Caracterização dos alunos atendidos em escola situada em um contexto socioeducativo com privação de liberdade. In: ALFAEEJA – Encontro Internacional de Alfabetização de Educação de Jovens e Adultos, 2., 2015, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UNEB, 2015. Disponível em: <<https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2016/03/educacao-de-adolescentes-privados-de-liberdade.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2017.

ARAÚJO, L. Práticas educativas nos espaços de privação de liberdade do RN: ambiência pertinente na formação docente. *Revista Lugares de Educação*, Bananeiras, PB, v. 3, n. 6, p. 5-18, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/16332>>. Acesso em: 2 fev. 2017.

ARROYO, M. G. *Currículo, território em disputa*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

BISONOTO, C.; MARINHO, C. M. Serviços de Psicologia Escolar na educação superior: uma proposta de atuação. In: GUZZO, R. L. (Org.). *Bastidores da escola e desafios da educação pública: a pesquisa e a prática em Psicologia Escolar*. Campinas: Alínea, 2014. p. 277-296.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília, DF. *Diário Oficial [da] República Federativa da União*, Brasília, DF, 27 set. 1990.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Senado Federal. Secretaria Especial de Informática. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <[www.senado.gov.br/s/legislacao/const/con1988](http://www.senado.gov.br/s/legislacao/const/con1988)>. Acesso em: 12 dez. 2016.

BRASIL. Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012. Leis nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente); 7.560, de 19 de dezembro de 1986, 7.998, de 11 de janeiro de 1990, 5.537, de 21 de novembro de 1968, 8.315, de 23 de dezembro de 1991, 8.706, de 14 de setembro de 1993, os Decretos-Leis nos 4.048, de 22 de janeiro de 1942, 8.621, de 10 de janeiro de 1946, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 10 de maio de 1943. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 20 jan. 2012. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12594.htm)>. Acesso em: 22 dez. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº, de 13 de maio de 2016. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 maio 2016. Seção 1, p. 6, n. 92. Disponível em: <<https://www.lex.com.br/>

legis\_27138173\_RESOLUCAO\_N\_3\_DE\_13\_DE\_MAIO\_DE\_2016.aspx>. Acesso em: 22 dez. 2016.

CARRERA, G. O. *Por detrás das muralhas: práticas educativas da medida de internação*. 2005. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

CUNHA, E. de O. Educação de adolescentes privados de liberdade: especificidades da eja no sistema socioeducativo. In: ALFAEJJA – ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. 2., 2015, Salvador. *Anais eletrônicos...* Salvador: UNEB, 2015. Disponível em: <<https://alfaeejablog.files.wordpress.com/2016/03/educacao-de-adolescentes-privados-de-liberdade.pdf>>. Acesso em: 19 fev. 2017.

FONSECA, R. C. V. da. *Metodologia do Trabalho Científico*. ed. rev. Curitiba: IESDE, 2012.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, F. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

IRELAND, T. D. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais que outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. In: DANTAS, T. R.; AMORIM, A.; LEITE, G. de O. (Org.). *Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.

IRELAND, T. D. Educação em prisões no Brasil: direitos, contradições, e desafios. *Em aberto*, Brasília, DF, v. 24, n. 86, p. 19-39, 2011.

LAFFIN, M. H. L. F. *A Constituição da Docência entre Professores de Escolarização Inicial de Jovens e Adultos*. 2006. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, 2006.

MORAES, C. A. de. *Por uma Pedagogia Social: Práticas Pedagógicas em escolas para jovens em privação de liberdade*. 2011. 123 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) - Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I, Salvador, 2011.

MOROZ, M.; GIANFALDONI, M. H. T. A. *O processo de pesquisa: iniciação*. 2. ed. Brasília, DF: Líber Livro, 2006.

OLIVEIRA, C. B. E. de; MOREIRA, P. C. B. P (Org.). *Docência na Socioeducação*. Brasília, DF: UnB: SECADI: MEC, 2014.

PADOVANI, A. S.; RISTUM, M. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PEREIRA, A. Formação de educadores sociais: profissionalização técnica, para quê? In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL (CIPS). 5., 2015, Vitória-ES. *Anais...* Vitória-ES: UFES, 2015.

PEREIRA, A. A educação em prisões como um direito humano: uma educação social que se concretiza a partir da EJA. In: SILVA, A. M. M.; COSTA, G. M.; LIMA, I. M. S. O. (Org.). *Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016.

SILVA, E. R. A.; OLIVEIRA, R. M. de. *O Adolescente em conflito com a Lei e o debate sobre a Redução da Maioridade Penal: esclarecimentos necessários*. Brasília, DF: IPEA, 2015. (Nota técnica, 20).

SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SPÓSITO, M. (Des) encontros entre o jovem e a escola. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Org.). *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília, DF: MEC, SEMTEC, 2004. p. 73-91.

VOLPI, M. *Sem liberdade, sem direitos: a experiência de privação de liberdade na percepção dos adolescentes em conflito com a lei*. São Paulo: Cortez, 2001.

YAMAMOTO, K. R. *Riso e temor: trajetórias teatrais no Internato Pirituba – Fundação CASA*. 2009. 172 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

# **EJA e a escola do campo: derrubando muralhas para fortalecer a educação cidadã**

*Fredson Pereira dos Santos  
Valter Manoel da Silva Junior  
Carla Liane N. dos Santos*

## **INTRODUÇÃO**

A Educação do Campo (EC) é um fenômeno da realidade brasileira atual que tem como protagonistas os trabalhadores do campo e suas organizações. A partir de tal conceito, observamos que a EC foi historicamente relegada a espaços marginais no processo de elaboração e implementação de políticas educacionais na realidade brasileira. Uma das interpretações que fizemos sobre tais aspectos é de que existem ainda sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço do campo, marcado por construções culturais preponderantes do meio urbano que tendem a inferiorizar e segregar as identidades do povo do campo.

A realidade educativa em que o professor está inserido é inconstante e complexa, na qual a relação professor e aluno e sociedade se constituem de maneira diversificada, numa dimensão pedagógica que vai além da escola e da sala de aula. Sendo assim, a formação de professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do campo compreende uma atuação profissional embasada na ação e reflexão do trabalho pedagógico, considerando aspectos éticos e socioculturais.

A Educação do Campo, construída através da luta pela terra entre trabalhadores e trabalhadoras do campo, deve ser pensada e refletida a partir das contribuições do educador Paulo Freire, já que a luta não se resume apenas em um pedaço de terra, mas sim a garantia de direitos como a educação, perante indivíduos excluídos, mas que resiste na valorização educativa na luta que desenvolvem.

Nessa perspectiva, acreditamos que esta pesquisa se faz necessária devido à importância de se refletir sobre os processos de ensino e aprendizagem nas classes de EJA. Ademais, como a utilização da metodologia do Projeto Conhecer, Analisar e Transformar (CAT) nas turmas de Educação de Jovens e Adultos tem influenciado na práxis pedagógica dos professores da EJA.

Nos limites deste texto tivemos como objetivo principal a análise de como a metodologia do CAT interfere na práxis docente dos professores da EJA de escolas do campo do município de Araci, na Bahia, desvelando como a formação continuada do professor possibilita a atualização e conhecimento profissional atrelado à prática diária do professor da EJA. Para auxiliar nossas reflexões, apresentamos inicialmente o conceito de Educação do Campo, a realidade na qual o professor desta modalidade de educação está inserido e em seguida explanamos sobre a relação entre EJA e EC pelo viés do uso da metodologia do projeto CAT.

Percebemos a importância deste estudo, pois apresenta um relato de experiência relacionado aos problemas da educação no Brasil, especialmente no campo, onde a situação é mais complexa e delicada. No plano da prática pedagógica, vimos através de nossas leituras que ela se projeta para o futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção de material da existência, quando cria a intencionalidade educativa. É preciso que os professores da EJA no campo sejam formados para o aproveitamento do conhecimento prévio de seus educandos, não levando para o ensino de jovens e adultos a mesma didática e metodologia usadas no turno diurno.

Para melhor compreensão da temática abordada, este estudo foi dividido em cinco seções. Na introdução apresentamos aspectos gerais da educação do campo e da sua construção, aliando o projeto CAT e sua metodologia nas classes de EJA; na seção dois apresentamos os



procedimentos metodológicos que tratam dos procedimentos desenvolvidos para a pesquisa e a metodologia utilizada, além do lócus e a caracterização dos sujeitos envolvidos.

Na terceira seção foi abordada a fundamentação teórica referente ao tema pesquisado e os autores que respaldaram sua construção como Caldart (2004) que discute a diferença entre Educação do Campo e Educação Rural; Freire (1979) que aborda a aquisição do conhecimento pelo viés da realidade do aluno; Pinto (1989) defende que o adulto não escolarizado não é culpado por sua insipiência entre outros.

Na quarta seção trazemos a análise dos dados, com as informações constatadas durante todo o período da pesquisa, além de uma reflexão dos resultados desse estudo. Por fim trazemos a quinta e última seção na qual tecemos as considerações finais, registrando mediações acerca do que foi pesquisado no lócus da pesquisa.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

No presente estudo discutimos o uso da metodologia do CAT nas classes de EJA e suas implicações na prática docente. Realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa dentro de uma perspectiva exploratória, norteadas pelas informações coletadas em campo para construção deste artigo. Utilizamos como ferramenta de pesquisa a entrevista semiestruturada.

Devido à possibilidade de descrever determinadas realidades ou problemas, escolhemos usar a abordagem qualitativa, o que nos possibilitou maior interação de certas variáveis e seus processos dinâmicos, no qual verificamos situações complexas como a formação de professores das classes de EJA e suas relações com a práxis pedagógica.

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 o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mas profundo das

relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis. (MINAYO, 1994, p. 21-22)

Portanto, com a finalidade de apurar a interação das particularidades, comportamentos ou atitudes dos sujeitos envolvidos, numa abordagem qualitativa, por meio de pesquisa de campo que se configurou apropriada para esta pesquisa, visto que, caracteriza-se pelo estudo de uma realidade que retrata a situação das classes de Educação de Jovens e Adultos na Regional de Ribeira no município de Araci (BA).

Nessa perspectiva, a pesquisa de campo relaciona-se ao cotidiano escolar e aos sujeitos pesquisados, atenta-se para a dinâmica docente na relação constante entre teoria e práxis pedagógica das classes de EJA, relatando o contexto observado de forma crítica, através de um trabalho flexível, no qual a realidade educativa é vista de diferentes possibilidades e atreladas a conclusões do próprio investigador.

A partir desta modalidade de estudo que retrata uma unidade em ação, embasada no contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, lançamos mão dos seguintes instrumentos: entrevista semiestruturada e observação.

Assim, a entrevista nos permitiu obter previamente informações, sem o contato direto dos pesquisadores com os sujeitos pesquisados, ou seja, coleta de dados sobre as estratégias dos professores, suas relações com a formação e a práxis pedagógica, de maneira sistemática e objetiva, sem inibi-los diante da pesquisa. Como afirmam Marconi e Lakatos (2002, p. 65), “[...] o questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do investigador.”

Como forma de investigar os dados previamente coletados, através de questionário utilizamos também a observação estruturada não participante, com o intuito de aproximar o pesquisador da realidade pesquisada, fazendo uma análise entre sua relação com a práxis pedagógica, de modo planejado e com categorias necessárias a análise da situação.

A observação pode fornecer ao pesquisador identificar e obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm

consciência, mas que orientam seu comportamento; através de uma base teórica sólida que norteia a coleta de dados, além de permitir a busca de informações não constante no roteiro do questionário.

A realização da pesquisa foi desenvolvida em classes de EJA, universos distintos em termos de singularidades das classes pesquisadas, visto que, trata-se de uma Regional com mais de 20 escolas, na cidade de Araci, situadas no estado da Bahia, na região do sisal.

Para Nóvoa (1995, p. 67):

[...] o aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento profissional permanente. Sendo assim, o principal sujeito da formação docente encontra-se na figura do professor e de sua práxis, caracterizando-se como protagonista de tais processos.

Construímos o estudo através de uma pesquisa de campo, com abordagem qualitativa, sendo tomados como base para a sua construção artigos e livros publicados na literatura entre os anos de 1986 a 2014. Foram realizadas entrevistas em duas escolas do campo no município de Araci (BA), localizado no território de identidade do sisal com dez alunos e seis professores, sendo cinco alunos e três professores por escola.

Os sujeitos da pesquisa são professores das classes de Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental I de classes multisseriadas, que, visando a preservação de suas identidades, os nomeamos apenas com letras, visto que pretendemos analisar a relação entre a aplicação da metodologia do projeto CAT, em princípio concebido para classes de ensino fundamental I, no diurno, mas utilizados, nas classes de EJA, no diurno e noturno.

No processo investigativo colhemos informações que nos possibilitaram, enquanto pesquisadores, explorar e desvelar o objeto de estudo junto à realidade analisada. Desta forma, a atividade de refletir sobre os dados coletados e informações do processo educativo, compreende um procedimento importante da pesquisa qualitativa, como é o caso do trabalho em questão. Para Best (1972), apud Lakatos e Marconi (2002, p. 14): “[...] a análise e interpretação dos dados representa a aplicação lógica dedutiva e indutiva do processo de investigação.”

Nessa perspectiva, a análise dos dados coletados permitiu comparar o conceito de formação docente, através dos próprios educadores e sua relação com a prática pedagógica. Tendo como objetivo analisar de que modo a metodologia do CAT tem subsidiado o processo de elaboração de um currículo contextualizado com a realidade dos discentes da EJA no campo.

## **EDUCAÇÃO NO CAMPO, EJA E SUA VALORIZAÇÃO**

A Educação do Campo começa a fazer parte da discussão nacional no fim da década de 1990, mais precisamente em 1998, quando foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em Luziânia (GO). Tal evento fortaleceu o conceito de Educação do Campo, defendendo os direitos dos povos do campo, políticas públicas de educação, no sentido de garantir a ampliação do acesso, da permanência e do direito a escola pública de qualidade no campo. Essa perspectiva de educação é incorporada nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (CNE/CEB nº1, 2002), que define a identidade da escola do campo.

[...] pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002, p. 29)

A concepção de uma educação a partir do campo foi formulada em um contexto de problematização de conceitos e ideias até então arraigados na sociedade brasileira, como tem sido a Educação Rural. A concepção de Educação do Campo, em substituição à Educação Rural, entende o campo e cidade enquanto duas partes de uma única sociedade, que dependem uma da outra e não podem ser tratadas de forma desigual.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo se diferencia da Educação Rural, pois é construída por e para diferentes sujeitos, territórios, práticas sociais e identidades culturais que compõem a diversidade do campo. Ela se apresenta como uma garantia de ampliação das possibilidades de homens e mulheres camponeses criarem e recriarem as condições de existência no campo. Portanto, a educação é uma estratégia importante para a transformação da realidade dos homens e das mulheres do campo, em todas as suas dimensões, e é um dos seus desafios, a conquista do acesso universal a todo o conhecimento produzido pela humanidade e a garantia de uma formação que busque novas estratégias educativas e promova o desenvolvimento humano integral. (CALDART, 2004)

Ao conhecermos a história da educação do meio rural no Brasil, compartilhamos com as ideias de Arroyo, conforme Caldart (2004, p. 73) quando afirmam que:

[...] a escola no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços ocorridos nas duas últimas décadas como o reconhecimento e a garantia do direito à educação básica.

Para se chegar a um conceito de Educação do Campo é preciso entender o contexto ao qual a educação se destina, porque ela se constitui pelo viés de um acúmulo de práticas, relações e embates que necessitam ser levadas em consideração durante o processo educacional. As escolas do campo foram construídas sem o apoio basilar por parte do Estado para que se desenvolvessem. Até as primeiras décadas do século XX a educação não era para todos, sobretudo no campo. A Educação do Campo não foi nem mencionada nos textos constitucionais até 1981. (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2002) Percebemos na história da educação do Brasil, o descaso das elites dominantes com a educação pública, particularmente acerca das escolas do campo.

A educação no meio rural, historicamente, não se constituiu em um espaço que tivesse como prioridade ações planejadas e institucionalizadas do Estado brasileiro. Isso fez com que a população do campo

fosse privada de ter acesso às políticas e serviços públicos em geral. Tal fato contribuiu grandemente para o processo de êxodo rural, registrado a partir da década de 1950. O êxodo rural se constituiu do resultado de dois fenômenos: expulsão e atração. A expulsão, no caso brasileiro, aconteceu por conta da modernização do campo, que privilegiava os grandes latifundiários, deixando de fora o agricultor familiar. E a atração que as grandes metrópoles exerceram no processo de industrialização e que não correspondia com a realidade dos trabalhadores do campo.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2004, p. 83), “[...] só pode ocorrer junto com a transformação das circunstâncias sociais desumanizadoras e a partir da assunção dos povos do campo como sujeitos dessas transformações.” Concebe, assim, uma educação construída pelos sujeitos do campo, e não para o campo; uma educação que pertence a eles e que ao mesmo tempo busca fazer com que eles se articulem e assumam sua condição de direção de seu próprio destino.

A expressão do campo está ligada às identidades e aos processos históricos vividos pelos grupos sociais no espaço rural. De acordo com Galdart (2004), os sujeitos da Educação do Campo são sujeitos do campo são aqueles que vivem e resistem no espaço rural, pessoas que lutam pela reforma agrária e por melhores condições de trabalho e vida.

A expressão do campo, segundo Fernandes (2004) coloca, também, em evidência a existência de um território camponês que se contrapõe ao território da capital. Segundo este autor, a espacialização da capital e do campesinato que ocorrem de formas diferentes, produzem relações sociais diferentes e se guiam por modelos de desenvolvimento divergente. Estes modelos criam e intensificam conflitos na disputa pelos territórios. Por isso a escola no campo representa um modelo pedagógico centrado na tradição rural de dominação, enquanto que a escola do campo tem uma proposta de construção pedagógica referenciada em seus sujeitos, pensando no mundo a partir do próprio lugar.

Os problemas da educação no Brasil são dos mais diversos, porém no campo, a situação é ainda mais complicada. Os currículos dessas unidades de ensino, geralmente têm focalizado os direitos básicos do cidadão e, portanto, de uma vida, reduzida aos limites geográficos e

culturais da cidade, se negando a enxergar o campo como um espaço social e de constituição das identidades dos sujeitos.

Diante dessa problemática, Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. 75) ratificam que: “[...] nas últimas décadas do século XX, podemos ver uma instigante presença dos sujeitos na cena política e cultural do Brasil, como, por exemplo, os movimentos sociais do campo. Tais sujeitos se mostram diferentes e exigem respeito.” Denunciam o silenciamento e o esquecimento por parte dos órgãos governamentais e lutam por uma escola do campo que não seja um arremedo da escola urbana, e sim uma escola que esteja atenta aos seus sujeitos específicos.

Faz-se necessário afirmar que o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um movimento social de fundamental importância no Movimento de Educação do Campo. No entanto, também ocorre a parceria e companheirismo de luta a partir de outros movimentos como: o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), o Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), sindicatos dos trabalhadores rurais e federações estaduais desses sindicatos filiados à Confederação dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais – vinculado à Contag e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), além de uma série de outras organizações.

A briga por uma educação do campo de qualidade parte do pressuposto de juntar a luta por educação com o grupo de lutas por transformações das condições de vida no campo, sendo um forte instrumento de resistência e buscando a humanização. Uma educação criada a partir dos sujeitos, refletindo os seus anseios e carências e valorizando seu modo de vida e cultura.

Para Vendramini (2000, p. 38): “[...] a expansão quantitativa da escola rural, não conseguiu garantir escolaridade mínima fundamental aos povos do campo, persistindo os problemas educacionais como: evasão escolar, repetência e analfabetismo.” Segundo a autora, apesar de 96% dos alunos brasileiros ingressarem no ensino fundamental, muitos são os motivos para que não permaneçam na escola. A mesma destaca como alguns destes motivos, a inexistência de escolas nas zonas rurais e professores pouco capacitados. Em suas pesquisas, Vendramini revela que muitas das escolas existentes no campo são distantes das casas

dos alunos; algumas classes funcionam no formato multisseriado, o que dificulta o aprendizado do aluno; muitos professores não têm a formação superior; os conteúdos escolares são baseados nas propostas municipais ou estaduais de educação, portanto, distantes da realidade dos sujeitos que vivem no e/ou do campo. Nesse contexto, os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta tem sido uma preocupação constante dos Movimentos Sociais.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos no campo surgiu a partir das lutas dos Movimentos Sociais, em especial os do campo, por uma educação que pudesse atender às necessidades da população do campo. Ela também está associada à luta dos trabalhadores rurais pelo acesso a terra, e por melhores condições de vida no campo.

A EJA, no que tange o contexto de lutas sociais do campo, surge como algo que não deve ser descartado devido ser necessária para as lutas sociais em diversas dimensões. Os grandes índices de analfabetismo no Brasil não são por acaso. Ele possui raízes históricas e contradições que nos fazem voltar ao período colonial. O analfabetismo e o semianalfabetismo devem ser considerados como expressão da mais extrema pobreza que é resultado de uma estrutura social desigual.

Pinto (1989, p. 93) afirma que: “[...] o adulto analfabeto ou precariamente escolarizado não é culpado pela sua ignorância, não é voluntariamente analfabeto, mas é feito analfabeto pela sociedade, nas condições de sua existência.” O sujeito que a sociedade quer formar deve ser aquele que serve apenas as potencialidades econômicas, ou seja, deve ser um indivíduo sem nenhum grau de criticidade.

A EJA no meio rural aparece quando as próprias pessoas que residem neste ambiente percebem a necessidade de educação. Muitas experiências de EJA no campo emergem da própria comunidade que se organiza, formam as turmas, escolhem os professores, buscam o local para as aulas e fazem a educação de fato acontecer em um ambiente que não se imaginava tê-la.

A Educação de Jovens e Adultos deve considerar essas especificidades para superar as ideias de educação com o objetivo de superar os entraves socioeducativos que atendam suas visíveis necessidades, a saber: a visão essencialista, que concebe a infância como melhor período



para o processo de aprendizagem, já que é nesta fase que ocorre o desenvolvimento físico, racional, moral e social, enquanto no adulto esse processo de desenvolvimento já terminou e, portanto, os adultos terão dificuldades em iniciar ou dar segmento aos estudos e a visão de que educar adultos é inútil, pois tais sujeitos já passaram a vida sem serem alfabetizados e, por isso, não apresentam mais nenhum tipo de perspectiva de futuro.

É nesse contexto, que trazemos à luz o CAT. Trata-se de um projeto desenvolvido em uma parceria da Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Movimento de Organização Comunitária (MOC) (organização não governamental fundada em 1967 e que age nos territórios da Bacia do Jacuípe, Piemonte da Diamantina, Portal do Sertão e Sisal) e prefeituras municipais do semiárido baiano que vêm atuando desde março de 1994. O CAT é um projeto de formação continuada de professores do campo que atua ainda com princípios e metodologia do projeto inicial, variando apenas as estratégias e adaptando-se a realidade temporal e local.

A estratégia está centrada na formação de professores e professoras municipais do campo, com o objetivo de que tais profissionais possam desenvolver seu trabalho, o que não envolve apenas os alunos, mas também suas famílias, utilizando uma nova metodologia que valoriza e respeita a natureza, o homem do campo, seu trabalho, sua cultura, criando condições para que haja mudança nas atitudes dos alunos e na realidade a qual tais sujeitos estão inseridos.

O CAT tem ainda como objetivos desenvolver pesquisas nas áreas que atua numa perspectiva interdisciplinar: Educação do Campo, Agricultura Familiar, Gestão da Educação, que ajudam a aprofundar o conhecimento da realidade no intuito da melhoria da qualidade de vida da população.

A sigla do projeto CAT tem como base os princípios freireanos, partindo da realidade na qual o aluno está inserido, voltando-se para ela com o objetivo de melhorá-la. (FREIRE, 1979) A proposta de Freire parte da realidade (fala do educando) e a organização dos dados (fala do educador). Nesse processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de

ensino são resultados de uma metodologia dialógica. O importante não é a transmissão de conteúdos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. Abaixo está o significado de cada palavra referente à sigla, conforme explicitado na cartilha do CAT, segundo Oliveira (2012, p. 7):

CONHECER: Pesquisa em comunidade, conhecer a realidade, onde os alunos realizam um trabalho de campo. Levam para a escola realidades as quais deverão ser respondidas; ANALISAR: Registro e reflexão sobre o sujeito pesquisado para construir conhecimento sobre a realidade. Observa-se o que precisa ser mudado e apresenta à comunidade o conhecimento produzido a fim de buscar soluções para os problemas; TRANSFORMAR: A partir da devolução à comunidade dos conhecimentos construídos pelos discentes, buscar melhorar a vida de todos e valorizar as pessoas e a localidade.

Atualmente, acrescentou-se uma nova etapa que é a Avaliação. O CAT em essência constitui-se como um processo de formação continuada de professores das redes públicas municipais, que atuam em escolas do semiárido baiano.

O projeto não apresenta um modelo de currículo, pois em suas concepções teóricas isto poderia inibir a criatividade e liberdade dos atores e dos próprios municípios. Em seu caderno de estudos, o CAT traz os seguintes eixos temáticos: identidade, cultura e arte no semiárido, agricultura familiar e convivência com o semiárido, práticas agroecológicas na agricultura familiar e na escola, água para o consumo humano e para a produção familiar.

## **RESULTADOS E ANÁLISE DA REALIDADE INVESTIGADA**

Neste tópico iniciaremos a análise dos resultados da pesquisa. Começamos refletindo sobre o processo investigativo, no qual esperamos colher informações que possibilitem ao pesquisador explorar e desvelar o objeto de estudo junto à realidade analisada. Desta forma, a atividade

de refletir sobre os dados coletados e informações do processo educativo compreende um procedimento importante da pesquisa qualitativa, como é o caso do trabalho em questão. Nessa perspectiva, a análise dos dados coletados nos permitiu comparar as contribuições da metodologia do CAT nas classes de EJA.

Dada a semelhança entre as repostas, foi possível organizá-las em dois grupos: Escola A (questões de 1 a 3) e Escola B (questões de 4 a 6). É necessário lembrar que a pergunta faz parte de uma sucessão de questões que exploram a metodologia do CAT nas classes de EJA. Nessa visão, a vivência de permanente profissionalização se torna possível na medida em que é referendada por princípios construídos em um processo dinâmico de atuação profissional e formação docente.

Acerca dos dados das entrevistas com os professores, verificamos que, no que tange a questão 1 que focaliza as práticas pedagógicas utilizadas na EJA, os professores do Grupo A mencionaram que utilizam uma metodologia que valorize o conhecimento prévio dos alunos, a utilização da cartilha por tratar da realidade dos sujeitos da EJA e procuram dinamizar suas aulas. No Grupo B os professores entrevistados falam em leituras compartilhadas, desenhos e ilustrações que partam da realidade do aluno para construir as suas práticas. Na questão 2 que trata do perfil profissional para atuar na EJA, todos os professores envolvidos nos Grupos A e B afirmaram possuir tal perfil. Na questão 4 indagamos sobre a contribuição do projeto CAT nas práticas com a EJA no campo.

O Grupo A respondeu que utiliza a metodologia do CAT como subsídio para suas práticas pedagógicas, pois os eixos temáticos tratam da realidade do aluno, porém não utilizam as cartilhas na sua totalidade, realizando adequações. O Grupo B afirma que a metodologia do CAT se encaixa na proposta da EJA no campo, por trazer um currículo contextualizado. Na última questão investigamos se o professor considera as orientações do CAT adequadas para serem utilizadas na EJA. O Grupo A afirmou que a cartilha do CAT possui uma linguagem mais voltada para o público infante-juvenil. O Grupo B ratificou a importância da cartilha, cabendo ao professor fazer as adaptações necessárias ao público da EJA.

De maneira concreta podemos afirmar que, em tempos de reforma educacional como a que vivemos hoje no Brasil, a formação do professor é, possivelmente, o campo mais fértil para configuração e atualização profissional. O eterno acomodar e desacomodar do conhecimento defendido por Freire (1979) gera uma busca incessante de evolução do saber.

Inferimos que a prática dicotomizada da teoria, ou seja, profissionais com significativo tempo de experiência docente, porém sem atualização e formação constante, pode incorrer em práticas desvirtuadas das propostas vigentes da educação atual.

Acreditamos que uma das grandes questões educacionais, atualmente, é ação comprometida de um desvelar-se e de um provocar de desvelamento do outro ser em relação ao “estar no mundo”, pois é por estar nele que travamos relações conosco, com o outro e com o próprio mundo. E isso, acreditamos, é o início do sujeito é o começo da queda da alienação. E ser sujeito pressupõe participar numa perspectiva de processo, respeitando as diversidades e percebendo amarras/paredes até então instituídas. O caminho de ressignificação é longo, mas é possível. Precisamos caminhar. Precisamos continuar acreditando que as mudanças são sempre possíveis. (BENINCÁ, 2002, p. 106)

O professor é aquele que direciona e conduz o processo de ensino, domina o conteúdo, contribuindo para que o aluno supere o universo do senso comum. Com efeito, o papel do professor é amplo ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos. O professor deve se preocupar também com a visão crítica do conhecimento que está sendo transmitido. Essa é uma condição necessária para que o conhecimento tenha um significado e valor educativo para o estudante.

A partir dos dados coletados das entrevistas feitas com os alunos detectamos que os investigados da Escola A e da Escola B afirmaram que aprendem com o projeto CAT. Acerca da questão 2, que pretendeu verificar se os sujeitos gostam das aulas com o uso da cartilha do CAT, na Escola A, três alunos afirmaram que aprendem com o uso da cartilha e dois alunos afirmaram que não aprendem. Na Escola B, cinco alunos informaram que aprendem com a cartilha do CAT. A terceira questão

busca saber se os alunos consideram importante o eixo temático agricultura familiar e convivência com o semiárido. Na Escola A, cinco alunos responderam que sim e, na Escola B, três alunos responderam que sim e dois responderam que não. A questão 4 buscou indagar se os alunos gostariam que as aulas dos professores fossem diferentes. Na Escola A, apenas um aluno afirmou que sim e quatro que não; já na Escola B, dois alunos afirmaram que sim e três que não gostaria que as aulas tivessem outra didática. Na última pergunta buscamos saber se os alunos consideram importante o estudo da cultura e da arte no semiárido. Na Escola A, três alunos responderam que sim e dois que não. Na Escola B, cinco responderam que sim e nenhum aluno afirmou que tal estudo não fosse importante.

Sabemos que a qualidade de ensino é condição essencial de inclusão e democratização das oportunidades no país, e o desafio é de oferecer uma educação básica de qualidade para inserção do aluno. O desenvolvimento da nação e a consolidação da cidadania é tarefa de todos. Preparar o jovem e o adulto para participar de uma sociedade complexa como a atual, que requer aprendizagem autônoma e contínua ao longo da vida, é o desafio que temos pela frente.

O conhecimento na ação manifesta-se no saber fazer; são as competências que um professor adquire e/ou possui, fruto de sua experiência ou de reflexões passadas. Pode ser dinâmico, à medida que o professor obtenha novos conhecimentos e vivencie novas experiências, preparando-se, por exemplo, para lecionar para alunos de diferentes faixas etárias das quais está acostumado a fazê-lo. Por outro lado, pode tornar-se cada vez mais estático, à medida que o professor se acostuma a ensinar para o mesmo público e com as mesmas finalidades.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As relações que ocorrem no espaço escolar são abrangentes, complexas e em constante (re)constituição, atualmente compreendemos que a educação precisa ser mais significativa e relacionada à vida real dos estudantes. Quando nos propomos a realizar esta pesquisa, buscamos obter

algumas respostas a indagações que nos inquietaram, enquanto educadores sobre a significância da formação dos professores das classes e sua relação com a práxis pedagógica.

Isto significa dizer que as considerações aqui descritas não se encontram como verdade absoluta, ou mesmo se assemelham a todos e quaisquer educadores em processo de formação continuada, mas que essas conclusões a que chegamos definiram-se através do contexto pesquisado e do contato direto do pesquisador com a realidade investigada, pois reconhecemos que essa mesma realidade pode vir a ter sofrido modificações, impostas pelo meio histórico e social, o que não se invalidaria a significância das experiências relatadas.

Por acreditar na necessidade da formação constante do educador, que abarque principalmente a profissionalização e a busca de saberes inerente à profissão docente, é que fizemos com que esse estudo se concretizasse, haja vista que o educador, diante das intensas transformações tecnológicas na contemporaneidade, precisa ser cada vez mais atualizado e disposto a construir competências que assegurem o seu protagonismo como agente promotor da escola pública de qualidade que almejamos.

O presente estudo nos fez perceber que o projeto CAT tem realizado grandes mudanças na prática pedagógica dos professores da EJA no campo das escolas pesquisadas. O projeto concerne a importância da formação continuada dos professores, o que suscita mudanças significativas em suas práticas metodológicas, tomando como principal ferramenta para o processo ensino e aprendizagem a realidade do educando.

O que percebemos diante da investigação realizada, foram principalmente às estratégias desenvolvidas pelo educador em processo de ensino/aprendizagem nas classes da EJA no campo, estratégias que se concretizam na participação do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, com atividades que estimulam o estudo da realidade, curiosidade e construção da autonomia.

Constatamos que não somente a formação é diferente entre os educadores, mas que a concepção de ensino sobre a educação no campo e a prática nos mostrou que são coerentes entre ambos. Em suma, podemos concluir que um dos caminhos para que o professor ressignifique sua

práxis seja investir em sua formação, afinal de contas o professor é um agente produtor de conhecimento e, portanto, tem por necessidade profissional elevar sempre o seu próprio processo de construção de saberes, que são consequentemente assegurados por meio de uma formação permanente como educador e acima de tudo como ser humano.

Acreditamos que o professor, ao procurar realizar-se através da incessante busca de conhecimento, pode ser um competente mediador do processo de produção e aquisição do saber. Assim, de acordo com o ponto de vista expresso nessa pesquisa o profissional dos novos tempos deve ser qualificado não apenas quanto aos requisitos técnicos, mas também quanto à capacidade de se adaptar a novos contextos sociais e profissionais.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BENICÁ, E. *O senso comum pedagógico: práxis e resistência*. 2002. 249 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2002.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Resolução n° 1 CNE/CEB, de 3 de abril de 2002. Brasília: MEC, 2002.

CALDART, R. S. (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (Org.). *Por uma educação do campo*. Petrópolis: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FREIRE, P. *Educação e Mudança*. Prefácio de Moacir Gadotti, tradução de Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin° Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). *Educação do Campo: identidades e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LEITE, C. S. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

MARCONI, M. de A., LAKATOS, E. Maria. *Técnicas de Pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1994.

NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVEIRA, N° da S. O projeto CAT e a formação de professores do campo na Bahia. *Entrelaçando: revista eletrônica de culturas e educação*, [s.l], v. 2, ano 3, n° 6, p. 73-86, set./dez. 2012.

PERRENOUD, P. *A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização e razão pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

PINTO, A. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 6. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Autores Associados, 1989. (Coleção Educação Contemporânea).



ROSSI, R.; GIORGI, C. A. G. di. Paulo Freire e Educação do Campo: da invasão à ocupação cultural para a liberdade. *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária*, v. 9, n. 17, p. 652-671, abr., 2014.

SANTOS, M. B. C. et al. (Org.). *Construindo saberes para a educação contextualizada: desenvolvimento sustentável e convivência com o semiárido*. Feira de Santana: Gráfica JB, 2011. (Caderno Pedagógico,1).

VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamento do MST*. Ijuí, RS: Unijui, 2000.



# **A gestão do currículo na formação do educador para a EJA: um olhar sobre as disciplinas de práticas pedagógicas e estágio no curso de licenciatura de espanhol da UNEB**

*Maria Avani Nascimento Paim  
Roberto Fernandes Sousa  
José Veiga Viñal Junior*

## **INTRODUÇÃO**

Este trabalho busca traçar algumas reflexões relativas à formação do professor para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas correlações com o currículo, mais especificamente à formação do professor da área de Língua Espanhola e o currículo do curso de licenciatura de Espanhol na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

As reflexões aqui delineadas são fruto das observações dos três autores do referido artigo por intermédio de suas experiências no processo de formação dos futuros professores de Espanhol, bem como a partir de vivências e estudos desenvolvidos dentro do programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB. É resultante das inquietações observadas no que se refere ao apagamento e em alguns casos a total ausência da EJA nos currículos dos cursos de licenciatura de Espanhol da UNEB e suas consequências no processo de formação do educador para o trabalho junto à EJA.

A formulação deste trabalho baseou-se em uma metodologia cuja a abordagem é qualitativa, os sujeitos da pesquisa foram alunos de licenciatura de Espanhol da UNEB e entre os instrumentos de coletas de dados utilizados podemos citar a observação, a experiência dos autores e verificação de ementas de disciplina do curso de licenciatura estudado, bem como a aplicação de entrevistas semiestruturadas.

Nesse contexto, ao tratar sobre a temática da formação do professor nos cursos de licenciatura para EJA, focamos nossas reflexões sobre as disciplinas que julgamos como mais importantes nesse processo de formação do educador, estão são: a de Prática Pedagógica e a de Estágio Curricular Supervisionado (ECS).

Os componentes destinados à Prática Pedagógica e ao ECS representam um elo entre a instituição formadora (universidade) e a educação básica, campo de atuação dos licenciandos, tratando-se de um momento de troca e aprendizagem entre os dois segmentos educacionais no qual a inserção da pesquisa e produção de novos conhecimentos na educação básica representa uma contrapartida que tem sido demandada por diretores e professores que recebem estagiários na comunidade escolar.

A Resolução CNE/CP nº 2, de 19 de fevereiro de 2002 e, atualmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 fazem parte da legislação que regulamenta os componentes a serem ofertados nos cursos de formação de professores para a educação básica. Essa legislação determina que deva ser dedicada uma quantidade de 400 horas para disciplinas relacionadas à Prática Pedagógica e 400 horas para o ECS na área de atuação e formação na educação básica. Compreendemos, de acordo com o prescrito em tais resoluções, que no transcurso do ECS e de Prática Pedagógica, em coerência com a previsão de carga horária e proposta de efetivação da mesma, o discente tenha a oportunidade de refletir sobre o processo de ensino e aprendizagem e a sua formação profissional, bem como mantenha contatos diretos e experienciais (muitas vezes, os primeiros contatos), com as dinâmicas de funcionamento administrativo e pedagógico das instituições de ensino, reconhecendo e vivenciando seus níveis e modalidades. Particularmente no que interessa diretamente a este artigo, ao licenciando deve ser proporcionado a vivência com a Educação de Jovens e Adultos (EJA), dentro desta perspectiva.

É importante ressaltar que a EJA está balizada sob os termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Lei nº 9394/96, seção V), que preconiza a obrigatoriedade de que sejam providas as oportunidades educacionais adequadas para aqueles que não tiveram acesso na idade própria, bem como pela Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000. Este documento expressa as DCN para a Educação de Jovens e Adultos e aponta a necessidade de que sejam considerados perfis dos estudantes, as faixas etárias, observando-se princípios como equidade e diferença, bem como as variáveis contexto e tempo de apropriação da aprendizagem na proposição de um modelo pedagógico próprio.

Ainda, sem mergulhar na literatura voltada para o aprofundamento das questões pedagógicas, filosóficas, políticas e sociais da EJA no Brasil, focando apenas nas prescrições legais, compreendemos que é necessário que os futuros docentes conheçam e sejam municiados para atuar nesta modalidade. Daí depreende-se a questão que suscitou este trabalho: os discentes do curso de licenciatura em Letras com Espanhol da UNEB vivenciam uma formação que lhes prepare para o exercício docente na Educação de Jovens e Adultos?

Delineando as intenções deste trabalho, o objetivo geral foi identificar como o curso de licenciatura em Letras com Espanhol da UNEB prepara os futuros professores para o exercício da docência nesta modalidade de ensino, tendo como objetivos específicos analisar o lugar definido para a EJA nos componentes de Prática Pedagógica e ECS, bem como constatar em que medida os alunos consideram-se preparados para atuar na área em questão.

Compreendemos que, ao propormos um trabalho de pesquisa na seara da educação, sendo esta uma atividade essencialmente humana e relacional, a compreensão sobre as dimensões do processo por meio do qual delineamos a investigação é muito importante. Nesse sentido, Duarte (2002) destaca que o relato sobre as escolhas metodológicas pode ajudar outros pesquisadores quanto à possibilidade de experimentar os mesmos procedimentos e avaliar com mais segurança as afirmações feitas no trabalho científico.

Mesmo reconhecendo que o presente trabalho não realiza necessariamente uma descoberta inédita no campo da investigação sobre as

relações e descompassos entre a formação de professores e a EJA, moveu-nos a possibilidade de um incremento no olhar para este campo de análise, a partir da perspectiva metodológica e escolhas conceituais que compartilhamos doravante.

O desenvolvimento da investigação valeu-se da pesquisa sob uma abordagem qualitativa. (CHIZZOTTI, 1991) A opção pela pesquisa qualitativa decorreu da necessidade de oportunizar aos participantes a expressão das suas subjetividades diante do desafio que a prática profissional futura lhes impunha e de como se consideram, no momento da pesquisa, diante destes desafios, com destaque para a atuação na modalidade EJA, foco no presente trabalho. Os sujeitos foram constituídos por alguns alunos dos cursos de licenciatura em Língua Estrangeira da UNEB, mais especificamente um recorte tendo como foco alunos do curso de licenciatura em Espanhol do *campus* V da UNEB.

A fase exploratória, ponto de partida do processo, contou com a leitura e análise das ementas das disciplinas de Prática Pedagógica e ECS, concomitante à exploração de documentos legais que orientam os cursos de formação de professores da educação básica no Brasil. Tomando a questão do currículo como espaço essencial para tal formação, optamos por mobilizar o pensamento de autores que pensam a EJA e as políticas curriculares, a partir desta perspectiva.

Nesse processo, implicou-nos entender e refletir sobre os impactos da ausência ou apagamento da EJA no currículo da licenciatura em Espanhol para a formação de professorandos para o trabalho junto à EJA. Para isso, como instrumento de coleta de dados, utilizamo-nos do *corpus* selecionado, uma vez que a experiência em quanto professores nos cursos de licenciatura em Espanhol já nos apontavam para o apagamento e/ou ausência da EJA nas outras diferentes disciplinas que compunham tal curso.

Delimitamos o universo a ser pesquisado, definindo as arguições a serem dispostas no instrumento de coleta de dados, organizado sob a forma de uma entrevista semiestruturada. O instrumento enfatizou os temas estudados e a importância destes nas disciplinas supracitadas. Outros aspectos abordados foram o conhecimento que a população alvo possuía sobre a EJA e se houve oportunidades de vivências na EJA,

no transcurso dos componentes curriculares ECS e Prática Pedagógica, com o intuito de diagnosticar uma situação problema, apontando para algumas reflexões necessárias.

Assim, o trabalho está organizado por esta introdução na qual apresentamos o problema norteador desta pesquisa, os objetivos, a metodologia utilizada, além de uma mostra ampla da temática estudada. A segunda seção discute o currículo no curso de formação de professores e o exercício da docência na EJA com um olhar para os componentes de prática Pedagógica e ECS. A terceira seção versa sobre o apagamento e/ou a ausência da EJA no curso de Língua Espanhola da UNEB. Na quarta trazemos os resultados da análise realizada a partir das vozes dos alunos do curso de espanhol sobre EJA. Nas seções dialogamos com autores como: Arroyo (2006), Barcelos (2006), Macedo (2003, 2012), Freire (2015) e outros.

Por fim, apresentamos as considerações finais que apontam para a necessidade de um maior fomento aos estudos e reflexões sobre a EJA no curso de licenciatura em Espanhol, a fim de que seus egressos possam estar munidos dos saberes adequados ao exercício profissional para atuar em todos os segmentos da educação básica.

## **O CURRÍCULO NO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O EXERCÍCIO DA DOCÊNCIA NA EJA: UM OLHAR SOBRE AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E ECS**

As indagações que permeiam as reflexões sobre currículo na seara da formação de docentes assemelham-se àquelas de cunho filosófico, pedagógico e político-sociológico com as quais nos deparamos ao refletirmos sobre o currículo da educação básica. Por isso, cabe aqui retomar algumas concepções de currículo, na perspectiva de que essa base conceitual ajude a plasmar o que estabelecemos como objetivos deste trabalho.

O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais,

particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares. O currículo não é um elemento transcendente e atemporal – ele tem história, vinculada as formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação. (MOREIRA; SILVA, 1995, p. 8)

Ao estabelecer uma reflexão crítica acerca do que considera ser um viés “positivista” do conhecimento, Macedo (2012) refuta qualquer ideia de neutralidade na construção e proposição dos currículos. Este autor considera que a produção científica espelhada nos currículos é fruto de uma teia complexa que envolve a história, o contexto cultural e relacional concreto no qual os atores sociais produzem seus saberes, seus conhecimentos, suas tradições, seu ordenamento ético.

O currículo, nesse sentido, reflete certa concepção de mundo, da forma como as relações sociais são tramadas ao longo do tempo e do espaço e de como o saber, o conhecimento concorre para a organização, para mudança ou aceitação da realidade. Para Giroux (1997), os fundamentos de uma nova espécie de currículo devem ser tão históricos como críticos, em que a sensibilidade crítica deve ser vista como uma extensão da consciência histórica. Devemos desenvolver uma espécie de currículo que cultive o discurso teórico-crítico sobre a qualidade e propósito da escolarização e da vida humana.

Postas as ideias acima, podemos compreender a relevância do tema currículo nas discussões sobre formação de professores, a partir de perspectivas que extrapolem o campo didático-pedagógico, considerando os demais aspectos. Os sentidos das diversas definições e abordagens que o tema recebe estão relacionados com a visão de contexto, com a ideia de conhecimento, com a correlação das forças em disputa, com as concepções de cultura ou mesmo com as formas de negociação das posições hierárquicas.

De que maneira os currículos de formação docente refletem as principais questões em disputa na sociedade brasileira em geral, e, sobretudo, na seara da EJA? Os arcabouços teóricos e legais que sustentam as políticas curriculares de formação docente levam em conta quais aspectos?



Para Macedo (2014), torna-se obrigatório tanto política como pedagogicamente trabalhar com os âmbitos do currículo e deixar claro qual é a nossa opção quando concebemos a partir dele a formação. Ainda segundo o autor, não existe visão mais mecanicista e burocrática que desvincular as questões e reflexões do currículo das questões e reflexões da formação.

Parte das indagações que motivam a realização desta pesquisa é exatamente a percepção do quanto os processos formativos conseguem ou não dar conta de construir competências e legar fundamentos para que os egressos da licenciatura em Letras com Espanhol consigam compreender as peculiaridades da EJA, uma vez que, tratando-se de um curso de formação de professores, oferece o título de licenciado que permite lecionar desde as séries finais do ensino fundamental até o ensino médio da educação básica e nos demais segmentos e modalidades de ensino.

Sem requerer a paternidade sobre métodos de ensino ou defender a existência de fórmulas pedagógicas infalíveis, Freire (2011) nos inquieta sobre a necessidade de que algumas questões assumam a relevância necessária no exercício da docência. Ao defender, em reiterados momentos da sua obra que a educação é um ato político, o autor nos provoca a explicitarmos as nossas escolhas, dado que não é possível ao educador manter-se numa posição de neutralidade. Não há neutralidade em educação: “A neutralidade da educação, de que resulta ser ela entendida como um quefazer puro, a serviço da formação de um tipo ideal de ser humano, desencarnado do real, virtuoso e bom, é uma das conotações fundamentais da visão ingênua de educação.” (FREIRE, 2011, p. 40)

Ainda em Freire (2011), o processo educativo é essencialmente dialógico, pois sem diálogo não há educação. A educação é um processo de conhecimento no qual todos ensinam e todos aprendem. Um processo criador e recriador. É preciso ler o mundo, compartilhar a leitura do mundo lido, onde o diálogo é a peça chave. É nessa concepção freireana de abrir-se ao mundo, à própria sociedade, com um caráter emancipador que o educador de jovens e adultos deve estar inserido. A educação de jovens e adultos sempre fez parte da dinâmica da sociedade da dinâmica mais emancipadora.

A EJA se vincula mais aos processos de emancipação do que os de regulação. (ARROYO, 2006) Estas são questões de fundo, que se associam aos objetivos propostos por este trabalho, sobre as quais pretendemos manter a nossa atenção, pois consideramos que elas podem contribuir para a sistematização e análise crítica dos resultados extraídos do instrumento de coleta de dados que será aplicado.

Ao pensarmos em formação docente para o trabalho junto à EJA, quicá a primeira coisa que venha a nossa mente é a questão curricular. Este pode se configurar 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, este curso nega ou impossibilita que seu licenciando desenvolva técnicas, metodologias, estratégias e conhecimento para trabalhar de maneira significativa com as pessoas da EJA.

Infelizmente, no Brasil é perceptível que muitos cursos de licenciatura ainda não oferecem o componente curricular da EJA; mesmo sendo a EJA reconhecida e fundamentada pela lei, através de variados documentos, regimentos, pareceres e afins. Em relação a isso, Ventura (2012, p. 72-73), discorrendo sobre a questão dos desafios docente nas licenciaturas, nos traz a informação que:

Nesse mesmo horizonte do reconhecimento de um espaço próprio para esta formação, o Parecer destaca que as “licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA” (BRASIL, 2000). Sendo assim, a EJA está configurada hoje como direito à modalidade de educação básica e deve haver o desenvolvimento de uma formação que capacite os profissionais para atuarem nesta escolarização com o reconhecimento de sua especificidade, ou seja, para um ensino fundamental e médio com uma ‘forma própria de ser’.

Ventura (2012, p. 73) sinaliza, também, que, se por um lado, no que concerne a questão legal, “[...] há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios.” Por um outro lado é

possível perceber que essa ação na prática ainda é “[...] muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade de EJA.” (VENTURA, 2012, p. 73)

Na visão de Barcelos (2006), a EJA desempenha um papel social fundamental, já que essa modalidade precisa ser incluída na sociedade e essa questão necessita ser mediada pelo educador da EJA, assim o formador ou professor da EJA necessita possuir habilidades que auxiliem na inserção desses sujeitos na sociedade.

Mas, infelizmente, ainda são muitos os cursos de formação de professores que não possibilitam o contato com o componente curricular da EJA no processo de formação dos estudantes das áreas da licenciatura. Arroyo (2006), por exemplo, nos sinaliza que na formação dos licenciandos no Brasil tende a privilegiar de maneira exagerada o ensino de disciplina, desconsiderando muitas vezes que o processo de ensino e aprendizagem se faz através dos sujeitos concretos.<sup>1</sup> Algumas pesquisas atuais realizadas por Soares (2006), Arroyo (2006) e Moura (2006) sinalizam que a maior parte dos cursos de licenciatura oferecidos no Brasil não ofertam componentes curriculares que tratam sobre a EJA.

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, fazendo com que muitos saiam 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 ser empregadas entre tantas outras coisas 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:

---

1 O livro *Outros Sujeitos, outras pedagogias*, de Arroyo (2012), ajuda a entender melhor sobre essa temática.

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.

Infelizmente, essa é uma realidade que não mudou muito das décadas de 1980 e 1990 para cá. Na atualidade é possível ver que muitos cursos de licenciatura ainda possuem um currículo que prioriza a formação de professores para lecionar para o suposto “aluno ideal.” Nessa perspectiva, Machado (2008, p. 165) nos diz que:

A maioria dos cursos de formação de professores nos prepara para atuar com o aluno ideal – por que não dizer irreal. Aprendemos os conteúdos de nossas áreas, conhecemos algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas estamos longe de pensar a realidade concreta da escola na qual iremos atuar, ao assumir um contrato temporário ou, mesmo, ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É a primeira questão a ser enfrentada pela formação de professores da EJA: há que se repensar os currículos dos cursos de licenciatura, para que a formação inicial trate dessa modalidade de ensino.

Esse apagamento do componente curricular da EJA nos cursos de licenciatura do Brasil tem causado um grande problema. Devido a questão da demanda e outras tantas problemáticas administrativas enfrentadas dentro das escolas brasileiras constata-se que, muitas vezes, essas escolas tendem a tomar uma decisão danosa em relação ao público da EJA. Algumas escolas acabam colocando novos professores para lecionar na área sem nenhum tipo de experiência ou de conhecimento. Observamos também que várias escolas tendem a remanejar professores que já trabalham em seu quadro docente, mas que não

entendem absolutamente nada de EJA para lecionar classe para esses alunos. Nesse sentido, Machado (2008, p. 165) ainda pensa que:

O descompasso entre a formação do professor e a realidade dos alunos na EJA causou (e tem causado, ainda) situações de difícil solução: como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem?

Por isso, entendemos que a questão curricular apresenta-se como uma grande problemática quando falamos sobre a presença da EJA nos cursos de formação de professores do Brasil. Principalmente porque currículo está para além da presença de conteúdos dispostos em uma lista que compõe quaisquer este ou aquele componente curricular, ainda mais quando falamos da EJA, cujos sujeitos possuem necessidades, especificidades e saberes específicos.

## **APAGAMENTO E/OU AUSÊNCIA DA EJA NO CURRÍCULO DO CURSO DE LICENCIATURA EM LÍNGUA ESPANHOLA DA UNEB: AS DISCIPLINAS DE PRÁTICA PEDAGÓGICA E ECS COMO ESTRATÉGIA**

Se fizermos uma breve análise no Brasil em relação ao grupo de disciplinas que compõem os currículos dos cursos de formação de professor nas áreas de Língua Espanhola (LE) perceberemos uma ocultação da EJA quase que de maneira geral, e quando aparecem são tratados como tópicos que fazem parte de um assunto isolado.

Especificamente em relação aos cursos de licenciatura em LE, que são objeto desse estudo, pudemos perceber um grande apagamento do componente curricular da EJA nos currículos desses cursos. Ao ter acesso ao programa de disciplinas pudemos perceber que de fato os licenciados nas áreas de LE não estão tendo a oportunidade de conhecer o público da EJA, suas necessidades, seus sujeitos, as leis e regimentos nessa área, bem como metodologias que sejam significativas e eficazes no processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira para esse público.

Acreditamos e defendemos que uma educação que busque promover uma mudança para a vida dos sujeitos da EJA precisa, antes qualquer coisa, começar numa formação adequada dos docentes que lecionarão para esse público. Isso demanda a construção, o uso e o entendimento do currículo que vai de sua perspectiva tradicional àquela que perpassa pela perspectiva crítica e pós-crítica freireana e também no domínio de noções como a de currículo oculto, etnocurrículo e atos de currículo.<sup>2</sup>

Contudo, indagamos o seguinte: se os licenciados em LE dos cursos da UNEB não têm acesso sequer ao currículo da EJA numa perspectiva tradicional, ou seja, àquele velho e conhecido programa de disciplina com temas topicalizados, como conseguirá repensar e construir um currículo da EJA numa perspectiva crítica ou pós-crítica, freireana, etnoimplicada, entendendo questões como atos de currículo e currículo oculto?

Quando tivemos acesso aos componentes curriculares<sup>3</sup> que fazem parte dos cursos de licenciatura selecionados, pensávamos em encontrar algumas discussões relacionadas à EJA em alguma dessas disciplinas. Após a leitura de cada componente separamos aqueles que julgamos tratar de temáticas relacionadas ou próximas a questões que perpassam pelas práticas pedagógicas, funcionamento do ensino, a prática da aula e afins. Esta ação foi feita através de um cruzamento das temáticas que cada curso tinha em comum ou que mais apareciam.

---

2 Para maior entendimento consultar obras do professor Roberto Sidnei.

3 Programas de disciplina e ementários dos cursos de LE da UNEB podem ser consultados em: <<http://linguasunebeja.blogspot.com.br/p/alguns-programas-de-cursos-de-le-da-uneb.html>>.

Podemos perceber, com uma leitura dos componentes curriculares analisados, que não há espaços para a EJA nos currículos de LE da UNEB. Há um apagamento total da educação de jovens e adultos. Não abordamos aqui sobre os outros variados componentes que compõem o currículo dos cursos de LE da UNEB, uma vez que esses outros componentes são mais específicos das áreas de gramática da língua estrangeira, suas literaturas e culturas e não estabelecem uma relação mais estreita com temáticas da área de prática pedagógica ou práticas docentes educacionais.

Entendemos então, dentro dessa conjuntura, que a questão do currículo tem relação intrínseca com a formação do licenciando. Como o licenciando de LE da UNEB poderá conhecer os sujeitos da EJA e seus universos se não tiveram, no seu cotidiano formativo, o acesso e o contato com questões que perpassam pela EJA?

Dessa maneira, acreditamos que o primeiro passo para se conseguir uma mudança de paradigma é a inserção do componente da EJA nos currículos de LE da UNEB. Mas claro que toda mudança requer quebras de paradigmas e nesse sentido a disciplina de ECS e Prática Pedagógica podem surgir como estratégias para a inserção da EJA nos cursos de licenciatura.

A escolha pela disciplina de Estágio Curricular Supervisionado, tendo o docente de estágio como principal sujeito dessa pesquisa, justifica-se por acreditarmos que, através desta disciplina, o alunado tem acesso e contato com assuntos educacionais que perpassam por questões de ordem política, acadêmica, social e metodológica.

Acreditamos que o componente curricular é essencial para a formação do docente nos cursos de licenciatura, já que esta busca promover uma aprendizagem em níveis teórico e prático imprescindíveis para aquele profissional que enseja de fato preparar-se para lidar com os desafios da carreira docente. Este 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 ser considerado como sendo um dos momentos mais significativo no desenvolvimento acadêmico do alunado dos cursos de licenciatura. O autor ressalta, ainda, a importância do cumprimento das exigências da LDBEN, a partir do ano de 2006 que confirmava a função do ECS como sendo um ciclo no qual se deve 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, podemos inferir que o ECS 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 isto 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. Estas ações certamente são possibilitadas pela disciplina do



ECS, 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, podemos 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 ECS 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 ECS, é 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 quatro, 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 alunado.

Para Tanuri e colaboradores (2003), tanto a prática como componente curricular e os ECS devem ser parte indissociável do projeto pedagógico de qualquer curso de licenciatura, ambos precisam ser encarados como etapas especiais no processo de formação do licenciando para o futuro exercício do trabalho como professor. Para Carvalho, deve ser dado ainda uma maior ênfase ao estágio pois é nessa fase que o acadêmico tem um momento ímpar para alastrar seu entendimento sobre a realidade educacional. É, principalmente, envolvendo-se intensamente como construtor da práxis que o profissional se forma. (FÁVERO, 1992)

Dessa maneira, o estágio é imprescindível para a finalização de qualquer curso de licenciatura, uma vez que relaciona teoria e prática durante a vida acadêmica, que está fundamentado pelo Decreto n° 87.497,

de 18 de agosto de 1982, regulamentado pela Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, na qual se dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de ensino médio regular e supletivo considerando segundo esse decreto, no art. 2º que:

Considera-se estágio curricular [...] as atividades de aprendizagem social, profissional e cultural, proporcionadas ao estudante pela participação em situações reais de vida e trabalho de seu meio, sendo realizadas na comunidade em geral ou junto a pessoas jurídicas de direito público ou privado, sob responsabilidade e coordenação da instituição de ensino.

Mesmo tendo várias normas, leis e afins que regem questões educacionais para o ensino básico, e nesse caso em especial à EJA, ainda é perceptível que muitos cursos de licenciatura, não só em LE, como também em outras áreas, no Brasil muitas vezes ocultam ou simplesmente apagam a EJA de suas discussões, planejamento e desenvolvimento em sala de aula. São raros os cursos de licenciatura que possibilitam que o estagiário desenvolva essa disciplina obrigatória em turmas de EJA. Sendo assim, a pergunta que fazemos é: onde inclui-se a EJA? Qual o lugar da EJA?

## **AS VOZES DOS ALUNOS DO CURSO DE ESPANHOL SOBRE EJA**

O curso de Letras com Espanhol da UNEB *campus* I possui 3.105h, das quais 800h são destinadas ao eixo de formação docente distribuídas em 400h de disciplinas da área de prática pedagógica e 400h de estágio supervisionado. No *campus* V, o curso possui 3.225h, sendo 850h destas destinadas ao eixo de formação docente, com 450 h de práticas pedagógicas e 400h de estágio supervisionado. A estrutura curricular obedece ao que rege a Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015, que define as DCN para a formação inicial dos professores em nível superior no que se refere à carga horária exigida de prática como componente curricular e estágio.

Os componentes de Prática Pedagógica do curso de Espanhol estão distribuídos entre os oito semestres e, embora com nomenclaturas diferentes, nos dois *campi* que oferecem licenciatura em Espanhol este componente alterna conteúdos relacionados à prática pedagógica e à pesquisa. A partir do estudo realizado entre os componentes destinados ao eixo de formação docente, que representa 40% da carga horária total do curso, é que em seus e mentários e programas não consta indicação de estudo ou reflexões direcionadas ao conhecimento e à prática da docência na EJA.

Inferimos que, mesmo frente a uma busca constante por mudanças e evoluções em termos sociais e políticos no campo da educação, ainda vivemos momentos de fragmentação, nos quais parece não ter espaço para a transdisciplinaridade ou um mínimo de conhecimento para além do que está posto em cada área específica do saber. Segundo Macedo (2014, p. 20), “[...] aprendemos a olhar o mundo aos pedaços e de maneira incomunicável, a não compreendermos totalizações relacionais em movimento, como é a vida, a sociedade, a educação, a escola, um ser em formação etc.”

O que se observa é que prevalece uma formação docente em torno de saberes de áreas específicas que passam a ser utilizados de maneira generalizada em todos os níveis de ensino, sem levar em consideração as especificidades de cada nível, dos sujeitos e suas necessidades e do contexto em que estão inseridos. Não são oportunizados, neste sentido, espaços para reflexão e estudos direcionados às diversas áreas que compõem o cenário da educação básica, como a EJA, que apresenta peculiaridades em sua estrutura curricular e é composta por uma diversidade de sujeitos. Muitas vezes, o professor cai de paraquedas para atuar na EJA sem apresentar um mínimo de conhecimento e de vivência necessários à sua atuação nesta área de ensino da educação básica.

Neste sentido, o documento das DCN de EJA diz que

[...] o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para

interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. 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, p. 56)

O documento reforça a complexidade da EJA e mostra a importância de professores preparados para atuar com as suas particularidades. A EJA apresenta demandas que exigem propostas de ensino e metodologias que leve em consideração o caráter heterogêneo do grupo, formado por sujeitos de faixa etária que pode variar de 15 a 70 anos, gênero e raça distintos, níveis de conhecimentos diversificados. Estes sujeitos necessitam estar inseridos em um espaço pedagógico em que todos se sintam contemplados e motivados a conquistar seu espaço de cidadão do mundo, e para atender a esta demanda é necessário conhecer o sujeito que faz parte do contexto da EJA.

A partir dos objetivos traçados para o desenvolvimento deste trabalho optamos por dividir a análise das vozes dos sujeitos da pesquisa a partir das entrevistas em três categorias. A primeira categoria refere-se ao tratamento dado à EJA nos componentes de prática pedagógica e estágio, a segunda relaciona-se ao estudo, à atuação e ao conhecimento dos discentes do curso de Espanhol sobre a modalidade de ensino EJA e a terceira categoria refere-se ao que opinam sobre estar preparados para atuar em turmas da EJA.

Participaram da pesquisa 12 discentes, divididos, igualmente, entre os dois *campi* (I e V). No *campus* I, Pesquisa e Prática de Ensino é um dos componentes da área de formação docente, ao lado de alguns outros. No *campus* V da UNEB, os componentes dessa área têm nomenclaturas diversificadas. Estágio Supervisionado tem o mesmo nome e proposta em ambos. Perguntados sobre quais os componentes de prática pedagógica que já haviam cumprido no curso, tivemos uma resposta bem surpreendente, pois 100% dos discentes do *campus* I responderam que tinham cumprido todos os componentes de prática pedagógica e estágio, contudo sem informar quais os nomes de tais componentes.

Faz-se necessário observar que somente 20% dos entrevistados mencionaram outros componentes do eixo da formação docente e o fizeram, traçando crítica da forma como estes são conduzidos.

*As disciplinas de Pesquisa e Prática se apresentam de forma mal estruturada e mal trabalhada. (Educando 9)*

*Considero a forma como a disciplina de Pesquisa e Prática está organizada caótica, problemática e, da forma como está proposta, desnecessária e uma complicação sem sentido. Em teoria, deveria ser uma das disciplinas mais importantes do curso, mas a experiência que tive não foi boa. (Educando 10)*

As vozes dos sujeitos pesquisados demonstraram certo desconhecimento e imparcialidade em relação ao conhecimento do currículo do curso, uma vez que a maioria não sabia quais os componentes do eixo de prática pedagógica, apenas ECS. Para Tardif (2002 apud MACEDO, 2014, p. 125):

Nesse veio disjuntivo, o próprio professor em formação anula o potencial formativo da sua itinerância de aprendizagens, por uma prática de consumo de saberes descontextualizados e des-implicados, afogando-se num processo de silenciamento e recalque da sua condição de sujeito e autor de si próprio e de sua profissionalidade.

Ser partícipe e sujeito da própria formação significa estar implicado não apenas no desenvolvimento das tarefas acadêmicas propostas pelos componentes curriculares, mas estar imerso e implicado com e nas ações formativas. Para Macedo (2014), as ações formativas devem acima de tudo, firmar compromissos democráticos na perspectiva da compreensão, buscando, se interrogando sempre sobre o sentido das ações da construção da formação.

Perguntados sobre quais os temas discutidos nos componentes de Prática Pedagógica e ECS, 100% dos discentes colocaram planejamento de aulas, metodologia de ensino do espanhol, documentos oficiais relacionados ao ensino do espanhol como os Parâmetros Curriculares

Nacionais (PCN), as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM), Lei do Espanhol. O discurso dos sujeitos da pesquisa demonstra a importância do ECS, entretanto, ratifica o que já foi colocado a partir da análise das ementas, do apagamento relacionado à EJA.

Essa forma de conceber o currículo, fechado e engessado nas especificidades de um saber, deixa de assegurar ao docente o conhecimento universal sobre a área maior, que é a educação, suas múltiplas vertentes, e a possibilidade de atuar criticamente, articulado aos desafios da realidade sócio educacional. Para Macedo (2003), os currículos não devem representar e estimular apenas o mimetismo, a reprodução do que já está instituído, seguindo prescrições e ordens pedagógicas e teóricas de forma passiva e colonizada.

Ao tratar-se de uma modalidade de educação tão complexa como a EJA, é importante que o educador ultrapasse as fronteiras de sua formação, dos simples métodos criados e direcionados a níveis específicos de ensino, que alcancem o público do qual a heterogeneidade e a pluralidade são características marcantes e sem que se insira no processo de luta e mudanças não darão conta de mobilizar e modificar a formalidade estrutural que permeia o sistema educativo brasileiro.

Barcelos (2012, p. 33), em suas discussões sobre o processo de formação de professores coloca que:

[...] boa parte das dificuldades encontradas no trabalho com EJA, relatadas pelos colegas professores e professoras, não decorrem de uma especificidade desta modalidade – a Educação de Jovens e Adultos – mas, sim, são resultantes de lacunas de nossa formação geral como profissionais da educação.

A busca pela afirmação identitária da EJA, é algo que ainda desafia aqueles que estão inseridos neste contexto. Este caminho de afirmação não pode prescindir deste elemento fundamental que é a formação docente. Ser professor é sempre um grande desafio em todos os níveis de ensino, e é necessário que o professor viva em uma busca constante de novos conhecimentos a fim de inovar a sua prática e atenda às demandas da realidade com a qual trabalha. Conforme Macedo (2003, p. 119):

Não se trata de negar, portanto, as competências específicas das especializações do saber já instituído ou por instituir-se no currículo, mas a partir do desenho curricular proposto, flexibilizar o saber fechado na disciplina não comunicante, e incentivar estratégias no currículo real, que articule, que afirme e que possibilite a conjunção crítica (a intercrítica) do conhecimento em todos os níveis e perspectivas.

Este saber fechado e vinculado às especificidades da área do curso é demonstrado nas vozes dos entrevistados quando 100% responde nunca haver estudado ou participado de discussões que versassem sobre a EJA e não tinham feito nenhum tipo de ECS nesta modalidade de ensino. Subjaz a constatação de que o processo de formação do professor está bitolado às velhas concepções, privando o licenciando de estar inserido em situações diversas e participar de contextos de reflexão e tomada de consciência das limitações sociais, culturais e ideológicas da própria profissão docente.

Apesar da superficialidade evidenciada e a compreensão inicial em relação aos conhecimentos sobre a EJA, a maioria dos futuros professores entrevistados considera-se apto a atuar em turmas da EJA. Percebemos o reflexo da compreensão, questionável, de que os estudantes do curso de Espanhol apresentam-se como preparados para lidar com os desafios advindos da Educação de Jovens e Adultos, assim como de qualquer outro nível ou segmento da educação. É o que podemos inferir a partir do discurso de alguns destes discentes, a exemplo:

*Considerando aluna do curso de formação de professores é evidente que sim, por que nós que fazemos parte desta formação fomos preparados, ressalto, que não foi uma formação específica para o EJA, mas os fundamentos servem para desenvolvimento em classes com jovens e adultos possibilitando o ensino e aprendizagem. A saber, que o professor ele é transformador e isso pode ser feito sem restrição de conhecimento. (Educando 2)*

*Se pensar apenas no Curso de formação de Professores ao qual frequento atualmente, posso afirmar que sim em relação à teoria. Porém no que se refere à prática, infelizmente a resposta é não. (Educando 7)*

Aqui percebemos a predominância de uma visão tradicional, alinhada por uma ideia de que a apropriação de conteúdos disciplinares e os saberes técnicos garantem desenvoltura profissional em qualquer nível ou modalidade de ensino. Compreendemos que a ideia regente deveria ser a de que o estudante necessita apropriar-se do que está estudando em sua formação específica, ao tempo em que conhece o currículo na sua inteireza, compreendendo os eixos que o compõem e reconhecendo o alinhamento entre teoria e a prática e na forma como isso está imbricado no seu processo formativo. Para 83% dos participantes apenas a teoria que estudam no curso é capaz de dar suporte para atuarem na EJA, relativizando a importância da experiência, da prática durante a formação.

A visão tecnicista, utilitária e mercantil desqualificou a educação básica, o papel de seus profissionais e os processos de sua formação, marginalizou o que há de mais permanente – as dimensões históricas que a função de educador acumulou como tarefa social e cultural, como ofício. Desqualificadas e ignoradas essas dimensões e funções mais permanentes e históricas, reduziu a educação ao ensino, à transmissão de informações, ao treinamento de competências demandadas em cada conjuntura de mercado. Desqualificou o próprio ofício de mestres. (ARROYO, 1999, p. 147)

Não cabe apenas uma “adaptação” para o trabalho com a Educação de Jovens e Adultos, é necessário ir além de conceitos pré-formulados, incipientes. É preciso debruçar-se no mundo desses jovens e desses adultos, conhecer quem são, quais são os seus perfis, quais são as suas histórias de maneira consciente, reflexiva. O curso de licenciatura em Língua Espanhola, assim como as demais licenciaturas, muito além de formar professores para áreas específicas é um curso de formação de professores e, como tal, deve proporcionar aos estudantes conhecimentos teóricos e práticos de maneira inter-relacionada e não fragmentada.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS

A EJA é uma modalidade de ensino revestida de um papel social e histórico fundamentais para consolidação do direito a educação, preconizado pela Constituição Federal e em legislações específicas, como a atual LDBEN<sup>o</sup> Sua oferta e a viabilização das condições adequadas para o seu funcionamento se traduzem num dos mais importantes eixos de reconhecimento da cidadania e da dignidade de jovens, adultos, idosos, trabalhadores e trabalhadoras das classes trabalhadoras. A escola da EJA deve ser o espaço da inclusão, da valorização das experiências pessoais, sociais e profissionais. O currículo da EJA deve ser o espaço no qual os saberes dessas pessoas se expressam, sem preconceitos e sem nenhum tipo de hierarquização cultural que tenda a tornar menos importantes as concepções de vida e de mundo das alunas e dos alunos desses espaços.

Dito isso, precisamos reconhecer a formação docente como sendo um dos pilares fundamentais para afirmação da EJA como direito e como modalidade tão importante quanto qualquer outra. A invisibilidade da EJA no ementário das áreas e disciplinas do curso de licenciatura em Espanhol da UNEB sinaliza que ainda resta uma longa caminhada para que as instituições formadoras assimilem a importância estratégica desta modalidade para o desenvolvimento da educação brasileira.

Vale lembrar que ainda somos um país que convive com taxas de analfabetismo e exclusão escolar da população mais pobre e trabalhadora. Todavia, o desenvolvimento desta pesquisa apontou para a existência de muitas lacunas e fragilidades na compreensão de uma das principais estratégias para a superação desta realidade: a EJA. Os futuros docentes desconhecem os fundamentos históricos, teórico-práticos e legais desta modalidade.

Como resultado incidental, outro elemento surgiu como algo a ser melhor situado e relacionado nesta complexa teia que constitui o processo de formação dos professores. Trata-se do conhecimento bastante superficial apresentado pelos participantes da pesquisa quanto ao currículo do seu próprio curso de formação.

Por outro lado, alimentando algum otimismo que nos ajude a pensar em alternativas que possam modificar esse contexto, percebemos que muitos componentes curriculares das áreas estudadas possuem espaços abertos para que possam ser promovidas discussões em torno de diversos segmentos e modalidades de ensino que vão além dos níveis convencionais. Mesmo reconhecendo que a realidade não se alteraria apenas com iniciativas sazonais, entendemos que o professor formador pode garantir mais espaço para a reflexão, aprofundamento e vivência na EJA, valendo-se destes espaços mais flexíveis dentro do currículo. O confronto entre a análise dos ementários e os posicionamentos expressados pelos discentes revelam que isto ainda não acontece em praticamente medida alguma.

Por fim, entendemos que os objetivos que motivaram e delinearam esta pesquisa foram alcançados. O nosso desejo é que esta construção se alie a um conjunto de outras que vêm apontando para a necessidade de valorização e reconhecimento da importância da EJA no contexto geral da educação brasileira, sobretudo no momento político atual em que as mudanças parecem ir em direção de restringir diversos direitos sociais conquistados historicamente. Ao sistematizar esta pesquisa, entendemos que estamos consolidando uma reflexão crítica que acompanha quem atua e faz militância na EJA. Passamos da crítica generalista a um estágio de conhecimento sistematizado. Não é possível transformar sem conhecimento. É preciso assumir outras posturas frente a contextos e situações que clamam por modificações. Faz-se necessário rever e agregar valores que parecem adormecidos ou escondidos por trás de velhos paradigmas e posturas impregnadas de um comodismo onde as “adaptações” dão lugar às transformações.

Diante dessa atual conjuntura que percebemos dentro dos cursos de licenciatura em LE da UNEB, no qual pudemos perceber o total apagamento da EJA, não somente no componente curricular do estágio supervisionado, mas de maneira geral em toda a estrutura curricular dos cursos, pensamos em algumas estratégias para lograr algumas soluções.

A primeira questão que observamos com a nossa pesquisa é que a inserção da EJA como um componente curricular dentro do projeto dos

cursos de licenciatura de LE da UNEB pode ser de fato uma ação possível. Contudo, percebemos que esse processo demandaria uma reestruturação de nível político-institucional, o que necessitaria de tempo e movimentação de vários setores tais como colegiados, departamentos entre outros tantos. Dessa maneira, pode-se inferir que uma mudança a nível político-institucional exigiria um tempo maior. Diante disso, propomos em uma mudança em um nível acadêmico através de um trabalho junto aos professores da disciplina de Prática Docente e ECS, com o intuito de inserir pouco a pouco a EJA no cotidiano dos cursos de licenciatura da UNEB. Ideias como oficinas formativas sobre a EJA, suas realidades e especificidades, aos professores de referidas disciplinas poderiam ser uma das estratégias possíveis para fazer uma factível a inserção da EJA no cotidiano de tais cursos.

## REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. Ciclo de Desenvolvimento Humano e Formação de Educadores. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XX, n° 68, dez. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n68/a08v2068.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017

ANDRADE, M. L. C. V. O; FÁVERO, L. L. Produção de texto: a dissertação. In: *Atualização em Língua Portuguesa para Professores de Segundo Grau*. [S.l: s.], 1992.

BARCELOS, V. *Formação de professores para educação de jovens e adultos*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

BARCELOS, V. *Educação de Jovens e adultos: currículo e práticas pedagógicas*. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. *Resolução CNE/CP nº 2*, de 1 de julho de 2015. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 5 de julho de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 3 dez. 2016.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

BRASIL. Decreto 87.497, de 18 de agosto de 1982. Regulamenta a Lei nº 6.494, de 07 de dezembro de 1977, que dispõe sobre o estágio de estudantes de estabelecimentos de ensino superior e de 2º grau regular e supletivo, nos limites que especifica e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 19 ago. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d87497.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d87497.html)>. Acesso em 3 abr. 2017.

CHIZZOTTI, A. *A pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. São Paulo: Cortez, 1991.

CURY, A. *Pais Brilhantes, Professores Fascinantes*. São Paulo: Sextante, 2003.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: caracterizando o método de campo. *Cadernos de Pesquisa: revista de estudos e pesquisa em educação*/ Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *A importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais*. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNON, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, R. S. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. *Revista Espaço do Currículo*, Paraíba, v. 5, n. 1, p. 176-183, jun./dez. 2012.

MACEDO, R. S.; CORTES, C. Terra, vento, folhas, fogo. Por uma abordagem multirreferencial dos aspectos pedagógico-curriculares para formação dos professores indígenas da Bahia. In: MACEDO, R. S.; SILVA, G. M., TORRES, M. M. de O. (Org.). *Currículo e docência: tensões contemporâneas, interfaces pós-formais*. Salvador: EDUNEB, 2003.

MACEDO, R. S. *Atos de Currículo formação em ato?: para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação*. Ilhéus: Editus, 2014

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

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 5. ed., São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <<https://www.scribd.com/doc/237629448/tecnicas-de-pesquisa-marconi-lakatos-pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: SILVA, T. T. da; MOREIRA, A. F. B. (Org.). *Currículo, cultura e sociedade*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

MOURA, T. M. de 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/SECAD-MEC/UNESCO, p. 160-186, 2006.

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

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

TANURI, L. M.; CARVALHO, L. M. de C.; DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F.; PENTEADO, M. G.; NARDI R, R.; LEITE, Y. U. F. Pensando a licenciatura na UNESP. *Nuances: estudos sobre educação*, Presidente Prudente, ano 9, n. 9/10, p. 211-232, 2003.

TRÉZ, T. de A. Caracterizando o método misto de pesquisa na educação: um coninuum entre a abordagem qualitativa e a quantitativa. *Atos de pesquisa em educação*, Blumenau, v. 7, n. 4, p. 1132-1157, dez. 2012.

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

**SEGUNDA PARTE**  
**GESTÃO E CAMINHOS**  
**DEMOCRÁTICOS DA EJA**





# Desafios e perspectivas da gestão escolar para a qualidade na educação de jovens e adultos

*Mirian Bastos do Carmo Santos  
Julimar Santiago Rocha  
Andreia Rodrigues Souza de Azevedo  
Jocenildes Zacarias Santos*

## INTRODUÇÃO

Atualmente, a educação enfrenta crescentes desafios. Questões referentes ao direito à educação de qualidade, ao acesso e à permanência, dentre outras, permeiam o universo escolar. Em meio a essa conjuntura destaca-se o gestor escolar, como gerenciador tanto dos aspectos administrativos quanto dos pedagógicos. Pensar e repensar a qualidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sob o olhar do gestor escolar, considerando as mudanças significativas na educação brasileira no contexto atual, é um tema emergente e necessário para a análise do papel da gestão.

Uma gestão de qualidade fundada nos princípios democráticos precisa ter um olhar direcionado para a EJA de forma a atender às suas especificidades e a contribuir para a sua visibilidade nas políticas públicas. A forma de gestão na EJA precisa dar destaque à voz do coletivo, aos sujeitos jovens, adultos e idosos para que os mesmos se tornem protagonistas no processo escolar.

Os desafios da contemporaneidade apontam para a importância de um perfil inovador do gestor escolar e nos remete também para a competência do exercício gestor para um bom desenvolvimento de sua função no interior da escola, não perdendo de vista que esse gestor é também um educador que precisa entender o seu fazer diário relacionado diretamente com a transformação social e, portanto, a qualidade na educação.

O presente estudo levanta a problemática a respeito dos desafios e da perspectiva que o gestor escolar que atua na EJA enfrenta na contemporaneidade. Tem como principal objetivo analisar as formas de trabalho do gestor escolar no que se refere à EJA de 12 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) em Salvador diante dos desafios da atualidade. Traz como objetivos específicos: conhecer as formas de gestão no interior das escolas, bem como suas relações com o órgão superior; identificar os problemas e acertos encontrados pelos gestores na contemporaneidade e, por último, conhecer sobre as perspectivas do trabalho do gestor da EJA no contexto atual.

A pesquisa teve como abordagem a pesquisa qualitativa que, segundo Minayo (2007), trabalha com o universo de significados, de motivos, de aspirações, de crenças, de valores e de 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. A pesquisa qualitativa apresenta características que aproximam o pesquisador do objeto de estudo, não enfatizando apenas o resultado. Nela é possível interpretar a realidade por meio das atividades, procedimentos e interações humanas.

Entendemos que essa pesquisa possibilita a descrição da relação entre o mundo e o sujeito, bem como a descrição de todos os fatores que influenciam essa relação. Foi desenvolvida numa concepção dialética e crítica, sendo necessário o comprometimento do pesquisador para observação e sistematização dos dados.

O procedimento técnico utilizado foi a pesquisa de campo. De acordo com Minayo (1994), a pesquisa de campo consiste no recorte que o pesquisador faz em termos de espaço, representando uma realidade empírica

a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

Os sujeitos da pesquisa foram 12 gestoras (diretoras, vice-diretoras e/ou coordenadoras) que atuam na RMS na modalidade de EJA. A escolha das participantes da entrevista ocorreu no contato com as escolas e mediante convite para a participação da pesquisa. As gestoras responderam à entrevista de forma voluntária acerca da atuação na gestão escolar da EJA. Elas executam suas ações em diferentes Gerências Regionais de Ensino (GRE), sendo 4 da gerência de São Caetano, 3 do Subúrbio I, 4 do Cabula e 1 do Centro.

As participantes da pesquisa são efetivas na rede municipal de educação, eleitas pela comunidade escolar através de um processo democrático e encontram-se na faixa etária entre 35 e 55 anos. Possuem pós-graduação *lato sensu* na área de Educação, sendo que 50% afirmam ser esta formação específica para Gestão Escolar, enquanto que 30% em formação para EJA. Atuam há mais de dez anos na EJA da rede municipal de ensino, predominantemente no 1º segmento.

O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada com as gestoras, por entender conforme Gil (2008), que a entrevista é um meio de interação social, constituindo um diálogo assimétrico no qual um indivíduo coleta dados de um lado e do outro aquele que se apresenta como fonte de informação. Entendemos que a entrevista é impulsionada pela escuta sensível que requer manejo e habilidade e torna-se, portanto, um momento de criação que requer também ética e cuidado. O pesquisador precisa olhar para as palavras ditas como quem admira uma obra de arte e tira dela diferentes interpretações.

Foi possível então coletar as impressões a respeito dos desafios e perspectivas do trabalho do gestor na modalidade EJA. As entrevistas foram realizadas entre outubro de 2016 e janeiro de 2017. Após a realização da entrevista passamos para análise dos dados, categorizando as respostas e buscando analisá-las.

## O TRABALHO DO GESTOR ESCOLAR NA CONTEMPORANEIDADE

O gestor da contemporaneidade enfrenta desafios diários no exercício de suas funções no dia a dia como ato político, pois implica sempre numa tomada de decisões que envolvem toda a comunidade escolar. Nesse processo de construção e reconstrução permanente, necessários se faz a participação e apoio incondicional dos pais, dos professores, dos funcionários, dos estudantes e de toda a comunidade escolar, pois a função social da escola deve envolver parcerias de todos os atores, num sentimento de coletividades. Então, como ser um gestor democrático em tempos de tantas mudanças?

A própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDBEN) Lei nº 9394/96 nos dá pistas a seguir, quando fala da gestão democrática, entretanto, o gestor precisa ser inovador para exercer seu papel, pois a prática educativa não se resume à sala de aula, é um processo que envolve toda a comunidade escolar, inclusive a gestão.

O gestor deve democratizar seu trabalho e motivar seu grupo na busca de estreitar sempre os laços de parceria, cumplicidade e transformação. Dessa forma, deve ser um mediador da permanente resolução de problemas e conflitos que permeiam o universo escolar. Nessa perspectiva, o gestor precisa se apropriar de novos saberes como um fio condutor de inovação da gestão de qualidade, até mesmo para garantir sua permanência na gestão.

Diante desse cenário, no qual ocorrem mudanças rápidas e cumprimento de metas estabelecidas em planejamentos estratégicos, cada vez mais detalhados, há exigência de gestores multifacetados. O grande desafio se constituiu em desenhar as competências e habilidades necessárias para o exercício dessa função. Para Lück (2009), a competência para o exercício de uma função ou profissão pode ser vista sob duas óticas: a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la. A autora ainda ressalta que competência é o conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional.

Gerir uma escola é o desafio constante. O gestor escolar é a pessoa de grande influência na escola, considere-se gestor escolar, profissionais da educação que ocupam cargo de diretor, vice-diretor ou coordenador pedagógico. Ele é o responsável por todas as atividades na unidade escolar e as que ocorrem ao seu redor, que afetam diretamente o trabalho dentro e fora da comunidade escolar. Suas ações ultrapassam os muros da escola. É a sua liderança que cria o clima de intimidade com todos os atores envolvidos. Neste viés, o profissionalismo e as atitudes desse gestor, poderão influenciar os professores e alunos, bem como a credibilidade junto à comunidade, por ser o principal elo entre esses sujeitos. É, portanto, uma função de muita responsabilidade.

A figura do gestor escolar foi, historicamente, concebida como uma pessoa exigente e burocrática, que defendia os interesses do governo, independentemente da esfera e preocupado com os resultados a serem atingidos pela prática pedagógica. Essa concepção passa a ser superada devido às mudanças nas relações sociais. A base da relação que era a força passou a ser a riqueza, e logo depois superada pelo conhecimento. Sendo o conhecimento o objeto específico do trabalho educativo, muda-se então a figura e papel do gestor para a gestão com e para a coletividade.

De fato, o papel do gestor escolar é bastante complexo nas instituições de ensino, pois ele é responsável pela gestão dos bens públicos e dos recursos humanos disponíveis na escola. Ele tem o compromisso institucional com metas estratégias nacionais e internacionais para que os objetivos sejam alcançados, demandando autogestão. Além disso, existem instrumentos legais que regulam esses sistemas e podem ser indicadores na avaliação de desempenho do trabalho desse profissional.

Podemos citar como exemplos de instrumentos legais: a Lei de Diretrizes de Base (LDB), as Resoluções e Portarias do Conselho Nacional de Educação (CNE), Conselho Estadual de Educação (CEE), Câmara da Educação Básica (CEB), as diretrizes legais da Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) e o Regimento Escolar, todos amparados por leis maiores, para definir direitos e deveres do corpo docente, discente, comunidade escolar e conselho escolar.

A gestão do ensino na EJA evidencia muitas especificidades, pois além dos cuidados didáticos, revelam a capacidade de planejamento e de intervenções necessárias no contexto administrativo, destacando a capacidade de resolver problemas e a sabedoria para fazer ir além de estratégias que não se aprendem nos cursos, e sim com as experiências vivenciadas no exercício da função.

Segundo Amorim (2012), é preciso refletir a questão da gestão escolar e educacional na EJA para analisar a problemática vivida por esta modalidade de ensino, que precisa ser reafirmada sempre, no cenário educacional atual, para fazer frente às dificuldades vividas por alunos e professores da EJA, no contexto da escola noturna brasileira. O autor expressa com propriedade sobre o tema e nos provoca uma reflexão acerca do papel do gestor enquanto ator neste cenário.

Para Lück (1997), o conceito de gestão está diretamente direcionado para o fortalecimento da democratização do processo pedagógico, bem como à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

A EJA, no Brasil, não é um fenômeno recente. Revela as tendências do contexto social, político e econômico de cada período da história do país. Em muitas vezes esteve a favor dos propósitos da classe dominante, até passar por questionamentos e transformações resultado da mobilização de movimentos sociais com o objetivo de considerar sua especificidade. Tem suas origens no Brasil colônia, em que os jesuítas exerciam ações educativas, embora tendo um caráter doutrinário, de dominação e com impactos na cultura indígena. Este processo pode ser considerado como os primeiros modelos de gestão escolar em nosso país. O império também impetrou algumas atividades nesta modalidade de ensino, no entanto, estes fatos nada contribuíram para a formação do gestor. Com o avanço da educação, a gestão escolar também ganhou novos contornos e exigências visando a qualidade do ensino nessa modalidade.

Nesse contexto, é necessário que o gestor tenha autonomia para gerenciar com qualidade. Cabe ressaltar que a autonomia administrativa da escola da Rede Pública Municipal de Salvador está garantida pela

eleição dos gestores escolares. Lück (2006) ainda destaca que a eleição de diretores é um importante meio de democracia. Esse processo é respaldado por diversos documentos legais e ações participativas, como: constituição dos conselhos escolares, organizações associativas de pais e de alunos, formulação, aprovação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), do Regimento Escolar, do Plano de Gestão da Escola e Avaliação de Desempenho dos Servidores, nos termos da legislação em vigor.

Assim, a nova ordem requer uma gestão democrática com participação coletiva das comunidades escolar e local na gestão dos recursos financeiros, de pessoal, de patrimônio, na construção e na implementação de projetos educacionais, na elaboração e implementação do Regimento Escolar, do PDE e na construção e implementação da Proposta Pedagógica. O grande desafio implica compartilhar essa relação de poder, pois a gestão democrática é formada por diferentes ações e deve contar com a participação de todos da comunidade escolar e da formação do Conselho Escolar.

Trata-se, portanto, de adotar a instituição escolar de uma estrutura administrativa ágil, que favoreça o bom desempenho do trabalho coletivo e cooperativo, calcada em princípios democráticos que fortaleçam a condição de sujeito (autor) de todos os envolvidos, mas que, ao mesmo tempo (não alternativamente), procure preencher seus postos de trabalho com pessoas identificadas com esses princípios, e empenhadas na realização de um ensino de qualidade. (PARO, 2007, p. 108)

Diante do exposto, o gestor na contemporaneidade precisa fazer uma autorreflexão sobre o poder que lhe é outorgado, abrir possibilidades de novas aprendizagens no cenário global e intervir de forma inovadora com amor e ética, sendo um servidor público por excelência. O gestor(a) é também um educador(a). Por isso, a gestão escolar precisa ser entendida no âmbito da sociedade política comprometida com a própria transformação social. (PARO, 2008)

Entendemos que o gestor deste século também precisa ter abertura para incentivar o diálogo, promover um ambiente de acolhimento, com

o envolvimento de todos os atores da comunidade escolar. Além disso, deve exercer liderança sem autoritarismo. Sabemos que é um processo difícil, porém necessário. É, portanto, uma revolução nos paradigmas. Isso porque o êxito de uma organização depende da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

Assim, percebemos que uma gestão participativa é o principal fator de motivação em qualquer processo da administração pública. Quando isso ocorre, há um enorme prazer em trabalhar em grupo. Além do mais, a cultura de que a palavra do gestor é a única não tem mais espaço no cenário atual. Uma gestão moderna tem que ser coletiva. O gestor precisa atualizar-se e compartilhar seus conhecimentos com a equipe, atuar de forma participativa, centrado em novas tecnologias, na perspectiva da educação emancipatória.

## **A GESTÃO ESCOLAR NA EJA: DESAFIOS E PERSPECTIVAS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR**

A trajetória da EJA, no Brasil, tem sido acompanhada de negação ao direito básico da educação e se configurou como fruto de lutas sociais no intuito de dar vez e voz aos excluídos, as minorias, aos diferentes. Esse espaço, ocupado prioritariamente por pessoas e grupos que estiveram à margem da sociedade brasileira, é terreno fértil para discussões acerca da educação para cada sujeito ao longo da vida. Mesmo com todas as dificuldades, conquista gradativamente um lugar nos processos educativos, exigindo na atualidade discussões mais amplas.

Quando analisamos as políticas educacionais atuais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outros segmentos. O município de Salvador acompanha esse princípio, relegando a EJA ao descaso e acaso e nos impulsiona à discussão acerca do papel do gestor diante dos desafios apresentados e sua postura frente às perspectivas para essa modalidade de ensino, considerando o atual contexto que consiste no fechamento de turmas/escolas no noturno, nucleação de



turmas por área geográfica e efetiva fiscalização por parte da secretaria e gerências regionais no acompanhamento da frequência dos alunos às escolas no intuito de avaliar a viabilidade do funcionamento ou não da escola no noturno.

Diante desse cenário, surgem questionamentos e reflexões sobre a EJA em Salvador no sentido de encontrar respostas e soluções para os problemas vivenciados pelo gestor e demais atores escolares no transcorrer do fazer pedagógico-burocrático diário na escola. As reflexões estão voltadas para assuntos externos e internos à escola, ou seja, assuntos macro e micro. Isso é perceptível ao realizar o movimento de focar e ampliar em torno da EJA. Dessa forma, podemos encontrar tanto causas relacionadas ao exterior da escola, bem como causas internas na tentativa de uma análise mais ampla e, simultaneamente, específica tendo em vista soluções possíveis e viáveis para a EJA.

As questões mais amplas estão voltadas para assuntos da gestão do saber educacional que, segundo Amorim (2012), diz respeito ao conjunto de ações e de decisões originadas pelas políticas públicas dos órgãos superiores da educação que influenciam o desenvolvimento das instituições educativas de uma sociedade. Quanto aos assuntos pertinentes ao interior da escola, Amorim (2012) sinaliza que esses estão relacionados à gestão de saberes escolares que diz respeito ao espaço institucional específico e, ainda, esse processo envolve a consolidação de objetivos e a efetivação de ações básicas que auxiliam a escola a obter resultados positivos em seu propósito de educar.

No cotidiano escolar algumas situações são vivenciadas pela equipe pedagógica apresentando-se como desafios para tomadas de decisões. Medidas e, ainda, possíveis ações da parte do gestor são necessárias para solucionar ou minimizar problemas na tentativa de realizar ações preventivas para superar a situação em que se apresenta a EJA hoje no município de Salvador.

Por isso, falar de gestão, de inovação e de saberes escolares neste início de século XXI é ter que reconhecer essa realidade da educação básica atual, para diagnosticar a situação vivida pelos dirigentes escolares, para criar possíveis soluções para muitos dos problemas

vividos por alunos, professores e gestores. É preciso tentar resolver a situação educacional atual, que tem sido apresentada como sendo um verdadeiro quebra-cabeça no âmbito municipal, estadual e federal. (AMORIM, 2015, p. 2)

O percurso histórico da gestão escolar foi impulsionado por debates, reflexões e discussões nos espaços coletivos de aprendizagens, especificamente, no interior das escolas como forma de assegurar o direito à educação pública de qualidade oportunizada pela integração de seus agentes (diretor, professores, coordenadores, auxiliares, apoio administrativo, alunos e família), valorizando a participação destes no sentido de democratizar o processo de gestão no cotidiano da escola. Um dos desafios do gestor escolar e demais profissionais consiste em buscar, no chão da escola, ações coletivas com ênfase nas necessidades e vivências dos atores da EJA. Para Lück (2005, p. 17):

O conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivos organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva.

A escola, através do fazer pedagógico diário, pode realizar ações inovadoras que estejam em consonância com as leis específicas da educação e que também atendam às reais necessidades da comunidade escolar, valorizando os saberes de todos que a compõem, pois, como anuncia Freire (1996), ensinar exige respeito aos saberes dos educandos, pois estes revelam, através das suas histórias, significados, aprendizados, fazeres e saberes construídos ao longo da vida, o que forma a identidade da escola.

O atual cenário indica a necessidade de avanços, principalmente no campo das políticas públicas no segmento da EJA, questão que, segundo Amorim (2012) está relacionada à gestão do saber educacional. Esse avanço é fundamental para que se possa garantir, de fato, o direito à acessibilidade e permanência de todos, em vista de uma educação pública de qualidade; uma educação que é dever do Estado.

Por outro lado, percebemos esforços e ações dos agentes escolares na tentativa de transformar a realidade e assegurar o direito à educação, através de ações coletivas desenvolvidas no cotidiano da escola com práticas que contemplem as reais necessidades e demandas do contexto escolar, considerando a especificidade da comunidade local para que a aprendizagem seja, de fato, significativa. Muitas dessas ações são realizadas de forma solitária sem o apoio do órgão central. Na ótica de Gadotti e Romão (1997, p. 38):

A gestão democrática pode melhorar e é específico da escola, isto é o seu ensino. A participação na gestão da escola proporcionará um melhor conhecimento do funcionamento da escola e de todos os seus atores, proporcionará um contato permanente entre professores e alunos, o que leva ao conhecimento mútuo e, em consequência aproximará também as necessidades dos alunos dos conteúdos ensinados pelos professores.

Salientamos que o gestor deste século precisa reescrever sua história. Dessa forma, de que maneira ele poderá contribuir para a melhoria do trabalho na EJA com qualidade e inovação? Acreditamos que primeiramente é não tratar a EJA como uma adaptação do ensino regular. É imprescindível levar em consideração suas especificidades. O gestor atual precisa promover um relacionamento mais próximo com esse aluno jovem, adulto e idoso, que chega à escola à noite com todos os problemas e conflitos. Conhecer os desejos, necessidades e as demandas dele em relação à aprendizagem, acolher este indivíduo e provocar sentimento de pertença no universo escolar, além de criar expectativa de futuro através da aprendizagem.

Acreditamos, ainda, que isso é que vai favorecer, juntamente com a equipe pedagógica, a construção de um projeto político-pedagógico colaborativo, pensando não só no currículo, mas também, na flexibilidade, na resolução dos conflitos apresentados por esses sujeitos de direitos.

É necessário pensar a gestão na EJA de forma diferente e buscar modificar as práticas comumente utilizadas, visando uma melhoria contínua da qualidade da educação. Os desafios encontrados, principalmente nos

dias atuais, devem ser enfrentados com determinação, com visão de futuro, tendo em vista a necessidade de inovação para a superação dos problemas encontrados no cotidiano escolar. Dessa forma, uma gestão participativa, deve valorizar as ideias novas trazidas pela comunidade escolar, para que todos se sintam integrantes do processo educativo.

## **AS VOZES DOS GESTORES ESCOLARES: DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Com o objetivo de analisar as formas de trabalho do gestor escolar no que se refere à EJA de 12 escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) em Salvador diante dos desafios da atualidade, passamos a analisar a fala dos gestores coletadas através da entrevista. A entrevista se configura como um importante instrumento de investigação na pesquisa qualitativa, pois é um meio de interação social, pressupondo uma experiência dialógica entre o sujeito que pergunta e aquele que responde. “Neste sentido, pode-se pensar que a fala e a escuta constituem uma via em que a entrevista na educação se transforme em possibilidades de práticas discursivas [...] para que o objeto seja revelado.” (ORNELLAS, 2011, p. 18)

A análise das informações percorreu três etapas: primeiro um debruçar sobre o material coletado transcrevendo as entrevistas e realizando o agrupamento das informações; após leitura densa e refinada do material, seguimos para segunda fase que consistiu no estabelecimento de códigos que reuniram falas comuns entre os participantes, o que possibilitou a constituição das categorias conforme pode ser visto na Figura 1.

Figura 1 – Círculo do percurso da pesquisa ou categorias reveladas na pesquisa



Fonte: Elaborada pelas autoras (jan. 2017).

A Figura 1 construída representa as categorias reveladas na pesquisa que foram alvo de análise que permeou os resultados encontrados. O círculo dá uma ideia de continuidade que perpassa pela gestão escolar, indicando que não há uma ordem e nem cronologia dos caminhos, eles podem acontecer todos ao mesmo tempo e espaço ou em espaço e momentos diferentes.

Na terceira etapa buscamos uma compreensão das informações e para efeito de análise elencamos não apenas os resultados, mas também um entendimento acerca das crenças e valores que guiam as ações desses indivíduos. A primeira categoria analisada foi sobre o tempo de atuação e formação em EJA. Constatamos que 50% das gestoras entrevistadas atuam na EJA há mais de dez anos, sendo que dentre elas algumas compartilham nesse tempo atuação na gestão e/ou sala de aula. Um fator relevante é que, apesar de atuarem há mais de uma década, apenas 30% possuem formação específica para EJA, seja

através de cursos de extensão, especialização ou mestrado; 20% possuem formação em Gestão Escolar e EJA e apenas 10% tem mestrado.

Duas questões inquietantes surgem nessa primeira categoria: ausência de políticas públicas para a formação em EJA e a formação geral dos pedagogos. Amorim (2015) afirma que o gestor escolar é um personagem que desempenha um papel significativo na construção e na consolidação de um projeto dinâmico para a nossa escola pública. Mas como desenvolver bem esse papel sem a formação específica? Como explicar atuar tanto tempo numa modalidade sem o aperfeiçoamento necessário para área de atuação?

As gestoras entrevistadas possuem formação superior em Pedagogia, curso que traz em seu bojo uma formação geral, desconsiderando muitas vezes, as especificidades do fazer educativo. Não há interesse do Estado em promover formação para gestores em EJA. O campo acadêmico carece de pesquisas nessa área. Percebemos que o gestor precisa formar-se em serviço, no serviço e para o serviço. Sua formação tanto universitária (cursos de extensão ou pós-graduação) quanto em serviço precisa ser permanente impulsionando a sua transformação. Somos tratores que construímos no próprio ato da lavração. (WITTMANN, 2000)

A segunda categoria aborda os problemas enfrentados pela gestão escolar no cotidiano da escola. Respostas recorrentes surgiram acerca de ausência de políticas públicas, a evasão escolar e frequência irregular dos alunos que contribuem para o fechamento de turmas/escolas e a violência no entorno da escola. Outros também relevantes foram à falta de cursos e oficinas profissionalizantes, citados por várias gestoras.

A lista dos problemas foi crescente, sendo que os demais apareceram discretamente. Alguns associados a recursos como a manutenção de merenda específica para a EJA e falta de recursos financeiros e materiais. Outros associados ao currículo como falta de disciplinas da área diversificada, horário/cronograma das aulas e ausência de novas tecnologias. Aqueles diretamente relacionados à docência: formação do professor e a falta de compromisso da parte docente. E finalmente os problemas associados às políticas públicas: falta de visibilidade da EJA diante do número de analfabetos.

As gestoras não se limitaram a um problema específico, mas falaram

uma lista de problemas que atingem a EJA. Ressaltamos a abordagem de duas entrevistadas sobre a invisibilidade da EJA e a ausência de apoio do órgão central para essa modalidade:

*Antes de pensar as questões amplas, refiro-me à EJA no município de Salvador como inexistente. A EJA é uma questão de escolha (gestor, secretaria, órgão centrais...), consciência, força de vontade e resistência do gestor; de quem está ditando as políticas e efetivando políticas na prática. (Gestora A)*

*O fato do órgão central não apresentar propostas específicas para atender estes casos dificulta o trabalho na EJA, ou seja, contamos com uma grave falta de apoio e incentivo do órgão central para enfrentar cada necessidade. (Gestora F)*

Observamos que muitos itens citados, e que hoje se apresentam como problemas para os diretores escolares, podem representar desdobramentos de múltiplas causas e efeitos de uma questão mais ampla, que ultrapassa os muros da escola, embora esta sofra os efeitos com mais evidência, pois é no interior das escolas que as coisas acontecem ou não. Vale ressaltar que, ao focar e ampliar as questões acerca da educação, percebemos que a escola, as universidades, isto é, as instituições educacionais refletem a sociedade, uma vez que essas instituições estão inseridas na sociedade, num contexto sócio-político-econômico.

Portanto, é relevante a implantação de políticas públicas eficientes no campo da EJA que deem sentido e possam garantir, de fato, o direito à educação de jovens, adultos e idosos e de todos os sujeitos envolvidos no processo educativo através do acesso e permanência desses sujeitos à escola, bem como condições para que o gestor exerça o seu papel enquanto agente transformador, lançando um olhar sensível para a organização escolar com foco na qualidade da educação pública numa perspectiva democrática e participativa.

O primeiro problema citado no artigo “ausência de políticas públicas”, e mencionado por seis gestoras, pode originar e desencadear vários outros, pois as políticas contemplam e abarcam: recursos financeiros e materiais, formação de professores, currículo, visibilidade à EJA e, portanto, a garantia ao acesso e permanência dos educandos. Os esforços

e investimentos podem caminhar no sentido de amenizar e resolver os problemas presentes na tentativa de mudar o atual contexto da EJA no município de Salvador.

O segundo problema mencionado “evasão escolar”, e aqui vale destacar fragmentos da narrativa de uma das entrevistadas: *“não existe evasão na EJA; o que existe é afastamento temporário, pois muitos alunos se afastam para resolver questões pessoais e/ou profissionais e quando resolvidas as questões, estes retornam à escola.”* (Gestora B) Tratando como evasão ou afastamento, o que podemos observar é que essa situação pode ocasionar os demais problemas citados na pesquisa: enturmação, fechamento de turmas/escolas e frequência irregular dos alunos.

A situação atual possibilita várias reflexões acerca da EJA: quais os motivos da evasão escolar e/ou afastamento temporário dos alunos que justificam o “esvaziamento” nas salas de aula? A solução está no fechamento de turmas/escolas do noturno? O que a Secretaria, gerências regionais e atores escolares (gestor, professor, coordenador) podem fazer no que se refere à proposta curricular para a EJA no sentido de reestruturá-la e aproximar às reais necessidades dos educandos?

De acordo com Amorim (2015), torna-se relevante uma inovação educacional no sentido de promover nos alunos marcas legítimas e significativas que gerem a formação de atitudes positivas e que contribuam para a formação de um ambiente pedagógico duradouro. Portanto, os resultados apresentam um leque de problemas destacados pelos gestores e estes buscam alternativas para superar os obstáculos no transcorrer do fazer pedagógico diário através de desenvolvimento de ações, visando o fortalecimento da EJA na escola, como foi possível constatar na terceira categoria analisada.

Ao serem questionadas acerca das ações que a escola realiza para superação dos problemas, todas as gestoras afirmaram realizar ações para superar os problemas e fortalecer a EJA na escola. Percebemos que as ações são variadas e diversas a depender da realidade vivenciada por cada gestora, porém verificamos que as iniciativas são voltadas para as atividades burocráticas e de responsabilidade do órgão central, bem como pedagógicas, considerando as possibilidades e limitações do grupo de trabalho.

Para estimular o acesso do aluno à EJA, as gestoras realizam ações



estruturantes, buscando uma maior visibilidade da EJA na comunidade. Assim, elencamos algumas das ações mencionadas durante as entrevistas: divulgação da matrícula na comunidade; processo de matrícula através de divulgação nas rádios locais, carro de som e distribuição de panfletos; explicação sobre a EJA para os alunos matriculados e prováveis alunos, moradores da comunidade local e adjacências.

Na tentativa de incentivar a permanência do aluno na escola, as gestoras relataram a importância de iniciativas no transcorrer do fazer diário na escola com um olhar atento para as questões pedagógico-administrativas e atividades socioeducativas, considerando que os alunos jovens, adultos e idosos retornam à escola para atender às suas necessidades.

Dessa maneira, registramos as seguintes ações reveladas pelas gestoras, conforme o Quadro 1: acompanhamento do desenvolvimento escolar e da frequência do aluno; atividades diversificadas, obedecendo ao nível de escrita e leitura do aluno; acompanhamento individualizado para os alunos com necessidades especiais; feira da saúde; atividades lúdicas e esportivas; encontro de formação com ênfase na importância do estudo e escolarização; palestras desenvolvidas com pessoas da comunidade; empreendedorismo, elaboração e efetivação de projetos com ênfase na identidade dos sujeitos da EJA e a busca pela história cultural do contexto local onde os alunos estão inseridos.

Analisando as ações realizadas no interior das escolas pelos seus agentes, observamos que as mesmas constituem iniciativas que contemplam as dimensões administrativas e pedagógicas e que integram parte da rotina diária de um contexto escolar, tendo em vista a qualidade dos serviços prestados em educação. Contudo, essas ações não são suficientes porque não se apresentam como medidas eficazes e eficientes para garantir o funcionamento efetivo da instituição no campo da EJA, pois não possuem abrangência para resolver os problemas enfrentados pela gestão.

Vale ressaltar que para a concretização dessas ações, a gestão não conta com o apoio do órgão central conforme relato nas entrevistas. Além disso, existe um paradoxo porque muitas das ações realizadas pelos agentes escolares são de responsabilidade do órgão central, o que

pode revelar e desvelar questões entre o dito e o feito acerca da EJA no município de Salvador.

Podemos perceber que não existe consonância entre as políticas propostas no Plano Municipal de Educação (PME) e a efetivação dessas propostas no sentido de garantir o que está explícito no Plano. Segundo o PME (2016),

[...] realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil consiste em uma das estratégias para assegurar a meta de erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Nos relatos das gestoras entrevistadas, observamos as inquietações em administrar com recursos contingenciados ou inexistentes, em gerir, exclusivamente, por resultados, com exigências de cumprimento de metas construídas sem considerar as especificidades de cada unidade e que às vezes geram conflitos com a comunidade escolar. Além disso, administrar sob o abismo da violência social no entorno das escolas e em algumas áreas, até mesmo dentro das unidades de ensino, tornou-se um desafio para a gestão.

Vale ressaltar que essas narrativas nos mobilizam a refletir e entender a situação como um importante indicador na qualidade da gestão na EJA, inclusive de caráter abissal, devido às suas interações e consequentes resultados para as futuras gerações de gestores. A questão apresentada exige reconhecimento desses sujeitos que fazem parte da nossa história como prática educativa.

Portanto, muitas ações ainda precisam ser efetivadas na prática para melhorar e resolver os problemas encontrados pela gestão que se debruça, cotidianamente, com obstáculos pertinentes às dimensões técnico-pedagógica e administrativa, constituindo-se como desafios no seu fazer diário. Os desafios apresentados para a garantia de uma gestão de qualidade são complexos. A questão que se desvela, então, é como gerir com medidas paliativas? Quanto a isso, Lück (1997) ressalta que qualquer

ação isolada tem demonstrado resultar em mero paliativo aos problemas enfrentados, e a falta de articulação entre eles explicaria casos de fracasso e falta de eficácia na efetivação de esforços e despesas para melhorar o ensino.

As gestoras passaram, então, a descrever sobre os desafios e perspectivas da EJA na atualidade, a quarta categoria em análise. Novamente apresentam um leque de questões que as gestoras abordam sobre desafios e perspectivas, conforme quadro abaixo:

Quadro 1 – Respostas das gestoras sobre os desafios e perspectivas para a EJA

Gestoras	Desafios	Perspectivas
Gestora A	De acesso e permanência dos alunos à escola.	De que o direito à educação de jovens e adultos no município passe a ser efetivo (...) tanto no acesso quanto na permanência.
Gestora B	Manter a escola aberta no noturno; Permanência dos alunos; Professores trabalhando com mais disposição, entusiasmo e motivação.	Vencer os desafios; Continuar o curso da EJA e que seja mais valorizado; Mais recursos e incentivo da parte do órgão central;
Gestora C	Diminuir a repetência e a evasão escolar, que são um dos problemas mais sérios que temos na EJA.	Tornar a escola um espaço atrativo para os alunos. Que na escola ele possa ser alfabetizado, aprender e se preparar para o mercado de trabalho.
Gestora D	Oferecer o melhor para o aluno com o pouco incentivo que temos.	Uma educação de qualidade ao aluno onde ele possa enfrentar as situações e desafios cotidianos.

Gestora E	Promover ações que encorajam os estudantes a vencer as dificuldades e concluir os estudos sem abandoná-los.	Manter a proposta de gestão participativa e democrática considerando sempre a contribuição e experiência dos discentes da EJA.
Gestora F	O desafio é pensar quais são as possibilidades de diálogos das/nas práticas educativas em EJA com esse alto índice de mobilidade escolar.	A expectativa é de inserir os educandos nos processos tecnológicos, da comunicação e da informação, propiciar espaços de diálogos entre a cultura dos educandos sujeitos e educadores sujeitos com possibilidades de redimensionamento da prática pedagógica.
Gestora G	Convencer o público que somente através da escola de qualidade poderemos mudar o cenário de exclusão que está posto.	Fazer de nossa escola um ambiente que possa inserir os educandos e propiciar espaços de cultura entre os sujeitos e educadores.
Gestora H	Evasão; Falta de políticas adequadas; Parcerias com outros órgãos públicos e particulares.	Buscar qualidade no fazer pedagógico sem perder de vista as necessidades dos educandos em relação ao mundo do trabalho ao seu cotidiano.
Gestora I	Garantir o oferecimento da modalidade.	Promover ações que estimulem a permanência e avanço dos alunos.
Gestora J	Manter o aluno da EJA frequentando regularmente a escola.	

Gestora K	Manter as turmas funcionando.	Que a EJA atenda o aluno trabalhador fazendo-o permanecer na escola.
Gestora L	O maior desafio é fazer com que a escola seja um espaço acolhedor e atrativo para um alunado que muitas vezes está cansado dos trabalhos diários. É fazer desse espaço essencial para suas vidas.	Que a EJA possa ter a devida importância que ela merece.

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras a partir das entrevistas realizadas (2017).

Pelo Quadro 1 é possível observar que 70% das gestoras apresentam como desafio a permanência do aluno da EJA na escola, garantindo o oferecimento de uma modalidade de ensino que seja atrativa para o aluno. Esse desafio está associado a políticas contra o fechamento das escolas municipais. As perspectivas apontam para uma mudança significativa no ensino ofertado pela rede municipal de forma a ofertar uma educação de qualidade com ensino atrativo e gerenciado de forma participativa.

As gestoras ressaltam sobre a garantia do direito à educação para nossos jovens e adultos como uma perspectiva para a EJA. Sujeitos que, historicamente, tiveram seus direitos negados, agora têm acesso a um ensino, que, na visão das gestoras, encontra-se descontextualizado, sem a presença das novas tecnologias e sem relação com o mundo do trabalho. Sinalizam a importância de aliar a EJA com formação profissionalizante, para que o aluno saia com uma perspectiva inovadora e tenha uma motivação maior para dar continuidade a seus estudos.

Percebemos a dificuldade das gestoras em gerenciar os desafios emergentes na EJA com poucos recursos e sem apoio do órgão central. Como diz a Gestora G: “[...] *convencer o poder público que somente através da escola de qualidade poderemos mudar o cenário de exclusão que está posto.*” A visão crítica das gestoras aponta para o desejo, a perspectiva em ofertar uma educação de qualidade que oportunize tanto o acesso

quanto à permanência, que a escola seja um espaço atrativo, de diálogo permanente e palco para o exercício da cidadania.

A referência para a manutenção de uma gestão participativa mostra que as gestoras têm consciência do seu papel enquanto agente mobilizador na comunidade escolar. Revelam nas narrativas sobre a garantia da contribuição e a experiência dos discentes da EJA e diálogos entre todos os sujeitos envolvidos no processo: alunos e educadores.

Para Lück (2004), a gestão pedagógica, que tem como princípio básico uma gestão escolar participativa, consegue desenvolver no contexto escolar mudanças significativas que possibilitarão aos alunos uma educação igualitária, priorizando a efetivação da educação para todos. Cabe lembrar que esta ação participativa nos contextos educacionais deve ser orientada pela promoção solidária da participação por todos da comunidade escolar, na construção da escola como organização dinâmica e competente, levando em conta as decisões em conjunto, orientadas pelo compromisso com valores, princípios e objetivos educacionais elevados, respeitando os demais participantes e aceitando a diversidade de posicionamentos. (LÜCK, 2004)

Uma problemática que novamente surge é a responsabilidade do órgão central municipal. A ausência do apoio suficiente para o exercício da função gestora. Observamos que o desenvolvimento de um trabalho compartilhado, com recursos disponíveis, contribui significativamente para o gerenciamento eficiente e reflete diretamente no processo de aprendizagem, especialmente em relação às questões acerca do processo de inclusão.

Quando interrogadas sobre os maiores desafios e perspectivas do gestor da EJA no contexto atual, verificamos que as gestoras entendiam a escola como um local responsável por: transmitir conhecimentos, preparar o aluno para o mercado de trabalho, formar valores humanos positivos; educar para a cidadania; despertar as potencialidades do aluno, entretanto, observou-se que a maior parte deles sentia impotente, desamparados e desvalorizados pelo poder público.

Todos esses aspectos evidenciam a atual crise da educação pública básica, bem como o desrespeito histórico do poder público, em especial com a gestão da EJA, o que afeta diretamente o desenvolvimento dos

alunos, enquanto sujeitos de direitos e que por sua vez depende da qualidade do trabalho do gestor. Em suma, temos como principais desafios: a garantia do direito à educação e o gerenciamento de recursos. Em relação às perspectivas, destacamos: a gestão participativa e a necessidade de políticas públicas eficientes.

E finalmente nos debruçamos sobre a última categoria que foi a percepção das gestoras acerca da gestão escolar quando questionadas sobre o entendimento do exercício de sua função. Interessante ressaltar os termos citados pelos entrevistados: dialogicidade, respeito, compreensão das especificidades, democracia, firmeza, postura aberta à pesquisa, humildade epistemológica entre o sujeito e a múltipla perspectiva da realidade, envolvimento, dentre outros. Esses termos evidenciam o rompimento com o modelo centralizador, demonstrando que o gestor passa a ser, nos dias atuais, um mobilizador da ação coletiva, possibilitando a participação da comunidade escolar e local em processos decisórios de forma consciente.

Entende-se que gestão escolar democrática no atual século precisa estar pautada na construção de espaços de participação, de descentralização do poder e de exercício da cidadania, construindo cotidianamente uma nova lógica de gestão que conte com a participação da sociedade e dos atores diretamente envolvidos com a prática pedagógica.

Outro ponto relevante é a visão do gestor como um sujeito aberto a novas aprendizagens como afirma os entrevistados: postura aberta a pesquisa e humildade epistemológica. Um ser em constante formação no serviço e para o serviço visando o crescimento da comunidade escolar. Um gestor escolar tem, como um dos fundantes de sua qualificação, o conhecimento do contexto histórico-institucional, por isso a gestão da escola é um lugar permanente de qualificação humana. (WITTAMNN, 2000)

As entrevistadas afirmaram a complexidade do trabalho da gestão escolar, mesmo aquelas que acumulam anos de gestão, principalmente em gerir escolas da EJA com todas as suas especificidades e dificuldades encontradas no município de Salvador. Relatam a realização de reuniões coletivas e os encontros de atividade complementar (AC) com professores e coordenadores, momentos em que procuram: planejar

ações que minimizem a evasão e outros problemas do cotidiano da EJA; organizar planos bimestrais; realizar conselhos de classe; promover encontros de formação. Todas as ações citadas são acompanhadas de registros sobre a escuta sensível, a participação coletiva e a melhoria do ensino para os jovens, adultos e idosos. Exigem-se novas competências cognitivo-afetivas dos gestores, tomando o sentido da gestão escolar como prática social situada na fronteira do amanhã e comprometida com o novo. (WITTMANN, 2000)

A partir dessas reflexões é possível constatar que as gestoras estão conscientes do seu papel para a melhoria do trabalho na EJA e conseguem visualizar diversos aspectos que contribuem positiva e negativamente para a sua gestão. Acreditamos que a pesquisa se constituiu em dispositivo reflexivo acerca das mudanças na contemporaneidade na gestão escolar da EJA no ensino público municipal de Salvador que exige uma transformação, recriação e reinvenção das práticas.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Fomos a campo buscando desvendar a seguinte problemática: quais desafios e perspectivas o gestor escolar que atua na EJA da Rede Municipal de Salvador enfrenta na contemporaneidade? Entendemos que as nossas conclusões são provisórias uma vez que todos nós, pesquisadores e sujeitos da pesquisa, somos seres em constante mutação e construção, bem como o meio social no qual atuamos.

Nessa pesquisa observamos que a atuação do gestor escolar, especialmente na Educação de Jovens e Adultos, é um exercício complexo que envolve situações e procedimentos de ordem administrativa e acadêmico-pedagógica. Os relatos das gestoras entrevistadas revelam o desejo de mudanças por políticas públicas eficientes e que promovam a transformação social neste século que se inicia.

A pesquisa também evidenciou a necessidade de investimentos na formação dos gestores, pois estes sujeitos se deparam com problemas diários, quer sejam de ordem administrativa, relacional e/ou operacional,



sendo necessárias reflexões contínuas sobre a realidade para que na prática consigam desempenhar sua função política e emancipatória.

O objetivo principal deste artigo foi analisar as formas de trabalho do gestor escolar no que se refere à EJA de dez escolas da Rede Municipal de Ensino (RME) em Salvador diante dos desafios da atualidade. Dessa forma, a pesquisa realizada atendeu ao que se propôs, pois possibilitou, por meio da pesquisa etnográfica, conhecer o universo da gestão na EJA, um pouco mais de seus sujeitos e diagnosticar os principais desafios que são vivenciados por estes profissionais: sujeitos-gestores que pensam, sentem, falam e escutam.

Os resultados da pesquisa contribuem para o fortalecimento da EJA no município de Salvador, uma vez que apresentam uma realidade vivenciada pelos gestores e, simultaneamente, podem indicar caminhos para a superação dos problemas encontrados a partir da análise e reflexão desta realidade tendo em vista a transformação do atual cenário da EJA revelado no transcorrer da pesquisa.

Portanto, a finalização deste estudo abre espaço para novas discussões sobre o papel do gestor da EJA na contemporaneidade frente aos desafios e, ainda, anuncia a necessidade de investimento na formação desse gestor não somente na área de gestão escolar, mas também no campo da EJA através de cursos de formação continuada. Desse modo, a gestão pode contribuir de maneira significativa para os avanços e conquistas acerca da EJA por meio de atitude inovadora de todos os agentes escolares mediante processo participativo e democrático, porém com ênfase na implementação de políticas públicas eficientes que deem visibilidade à EJA. Os resultados carregam subjetividades, experiências que emergem da ação gestora e reforçam a ideia de um novo perfil do gestor escolar da EJA, visando a melhoria da qualidade da educação ofertada.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, A.; SANTOS, C. L. N. dos; CASTAÑEDA, J. A. S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. *Revista da Faeeba: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p.115-126, jul. 2012.

AMORIM, A.; SANTOS, C. L. N. dos; CASTAÑEDA, J. A. S. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. In: Reunião Nacional da ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2015. p. 1-17. Disponível em: <<http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT09-3967.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

AMORIM, A. *Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente*. Salvador: EDUNEB, 2012.

AMORIM, A.; MUTIM, A. L. B. (Org.). *Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica*. Salvador: EDUNEB, 2012.

BAHIA. Prefeitura Municipal de Salvador. *Conselho Escolar*, Lei Municipal 4940/94 Decreto 10.895/94. Resolução do CME nº 005/99. Disponível em: <<http://www.portal.educacao.salvador.ba.gov.br/Documentos/Gestor-Escolar-Orientacoes-Basicas.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016

BRASIL. *Constituição (1988)*: texto constitucional de 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais nº 1/92 a 30/2000 e Emendas Constitucionais de Revisão nº 1 a 6/94. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2001.

BRASIL. Presidência da República. Lei nº 9.304, de 1996 Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. *Diário Oficial [da] República Federativa da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1993.

BRASIL. PNE – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – 2000, Lei Orgânica do Município, Artigo 186, Escola Arte e Alegria. Linhas

de Ação da SMEC – 2001/2004. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001324/132452porb.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2016.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba, PR: Positivo, 2009.

LÜCK, H. *Gestão Educacional: uma questão paradigmática*. 6. ed. São Paulo: Vozes, 2006.

LÜCK, H. A dimensão participativa da gestão escolar. *Gestão em Rede*, Brasília, DF, n. 57, p. 1-6, out. 2004.

LÜCK, H. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. *Gestão em Rede*, Brasília, n. 3, p. 13-18, nov. 1997.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento*. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

OLIVEIRA, M. O. de M.; DANTAS, T. R.; AMORIM, A. *Diálogos contemporâneos: gestão, formação e identidade cultural*. Salvador: EDUNEB, 2012.

ORNELLAS, M. de L. S. *Entre]vista: a escuta revela*. Salvador: EDUFBA, 2011

PARO, V. H. *Administração escolar: introdução crítica*. 15. ed. São Paulo Cortez, 2008.

PARO, V. H.m *Gestão escolar, democracia e qualidade de ensino*. São Paulo: Ática, 2007.

SALVADOR. Prefeitura Municipal do Salvador, BA. *Plano Municipal de Educação: 2008-2018*. Disponível em: <[http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m\\_05\\_09.pdf](http://www.cms.ba.gov.br/updiv/mexe-4/files/m_05_09.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2017.

WITTAMANN, L. C. Autonomia da escola e democratização de sua gestão: novas demandas para o gestor. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p.88-96, fev. 2000.

## **Formação do gestor escolar: uma relação a serviço da EJA?**

*Michele Sena da Silva  
Natália Portela Pereira  
Antônio Amorim*

### **INTRODUÇÃO**

A formação do educador da Educação de Jovens e Adultos (EJA), apesar de ser uma questão amplamente conhecida na área educacional, ainda é um desafio a ser superado nas diversas redes de educação deste país. A aproximação dessa discussão com a formação de gestores da modalidade evidencia a EJA como sendo um campo singular que demanda uma profissionalização própria para esses educadores.

A escola é reflexo da sociedade. Toda complexidade inerente às questões individuais e coletivas de origem social repercutem nesta instituição. As práticas educativas realizadas nesses espaços devem contribuir para a formação de sujeitos críticos e que sejam capazes de intervir e transformar a essa sociedade e, conseqüentemente, seu próprio contexto de vida. Isso faz da escola uma instituição diversa e ativa.

Nesse cenário, o papel da gestão escolar é direcionar as demandas sociais às internas, nas instituições de ensino. Ao gestor, cabem habilidades e competências específicas, que quando relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, requerem conhecimentos de uma área da educação

que lida com sujeitos jovens, adultos e idosos que obtiveram seus aprendizados no e com o mundo. Assim, apresentamos a seguinte questão norteadora: como as experiências formativas de gestores que atuam na EJA são implicadas com essa modalidade?

A partir daí, apresentamos e fundamentamos a discussão que tratou sobre as experiências formativas de gestores que atuam na EJA tanto na Rede Municipal de Salvador quanto na Rede Estadual da Bahia. Dessa forma, o nosso objetivo finalístico foi de refletir sobre as experiências formativas desses gestores em ambas as redes, buscando discutir sobre a gestão escolar na EJA, com enfoque na formação de gestores para a modalidade, além de conhecer as experiências formativas dos gestores que atuam na EJA em suas respectivas redes de educação.

Dessa forma, entendemos que abordar as questões sobre as experiências formativas dos gestores que atuam na modalidade nos levou a refletir acerca da configuração da gestão escolar em escolas que ofertam a EJA nas redes de educação investigadas. Para isso, selecionamos três categorias: gestão escolar, formação de gestores e EJA para fundamentar a nossa discussão sobre a problemática proposta.

Assim, organizamos este trabalho em cinco partes. Na introdução, apresentamos as considerações iniciais sobre o assunto, expondo a problemática e os objetivos traçados. Em seguida, trazemos cenário da pesquisa pensado para a realização desta investigação. Em “A educação de jovens e adultos na formação do gestor escolar”, discutimos sobre a relevância da formação de gestores escolar na modalidade. Em “Gestores e suas experiências formativas: onde está a EJA?”, apresentamos os dados e as análises sobre o processo formativo de gestores que trabalham na EJA nas redes de educação, participantes da pesquisa. Então, finalizamos com as considerações finais, apontando nossas conclusões sobre o estudo realizado.

## **O CENÁRIO DA PESQUISA**

Na realização deste trabalho, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, pois entendemos que as questões aqui tratadas lidam com subjetividades, crenças e valores dos sujeitos investigados. Esse tipo

de pesquisa trabalha com situações específicas de um contexto, experimentadas com base em uma realidade compartilhada por sujeitos com perfil em comum. Por isso, atende a questões bastante particulares e se dedica ao mundo dos significados. (MINAYO, 2009)

Dessa forma, a pesquisa qualitativa aborda o imensurável, o intangível, interpretando situações advindas de uma realidade social vivenciada e compartilhada por um grupo. Chizzotti (2003, p. 221) afirma que por meio dela podemos conseguir “[...] os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível.” Assim, esse tipo de pesquisa é capaz de apresentar questões relativas à subjetividade humana.

O procedimento técnico utilizado foi o da pesquisa de campo. Segundo Gil (2002), este é um tipo de investigação que busca maior aprofundamento nas questões propostas. Por isso, procuramos fornecer informações mais detalhadas sobre as experiências formativas de gestores que atuam na Educação de Jovens e Adultos, visando a compreender como isso repercute no ambiente escolar onde tais gestores trabalham.

Como *lôcus* de pesquisa, selecionamos duas redes de educação, sendo a Municipal de Salvador e a Rede de Ensino do Estado da Bahia. Para escolher estas redes, consideramos a nossa relação com cada uma delas, uma vez que já trabalhamos nelas na condição de professoras da EJA e do ensino fundamental II.

A Rede Municipal de Salvador oferece educação infantil, ensino fundamental e EJA, organizada em dois ciclos: EJA I – 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, que equivale do 1º ao 5º ano, a serem realizados em três anos e EJA II – 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos, que corresponde do 6º ao 9º ano, a serem realizados em dois anos. Além disso, oferta o Programa Salvador Cidade das Letras (programa de alfabetização de jovens e adultos), que tem o objetivo de reduzir o índice de analfabetismo absoluto no município. É organizada em 11 Gerências Regionais de Educação, distribuídas pela cidade de Salvador. (SALVADOR, 2017)

A Rede Estadual de Ensino da Bahia oferece educação básica, profissional e superior. Nesta investigação, trabalhamos com gestores de

escolas de educação básica e profissional, porque essas modalidades acontecem na mesma unidade escolar, onde a educação profissional acontece integrada à educação básica. Nas unidades escolares, a oferta da EJA acontece por meio dos Tempos Formativos I, II e III, que representam respectivamente 1º e 2º segmentos do ensino fundamental e ensino médio, sendo cursos presenciais com frequência diária.

Há também o Tempo de Aprender que é um curso de matrícula semestral. As aulas são semipresenciais, e os estudantes frequentam a escola três vezes por semana. O curso tem o total de quatro anos, organizado em Tempo de Aprender I, equivalente ao 2º segmento do ensino fundamental, e Tempo de Aprender II, equivale ao ensino médio. Além do Tempo Juvenil, dedicado a uma faixa etária mais jovem. Possui 33 Diretorias Regionais de Educação. (BAHIA, 2017)

Com relação aos sujeitos da pesquisa, foram selecionados dez gestores (diretores e vice-diretores), sendo cinco da Rede Municipal de Salvador e cinco da Rede Estadual da Bahia. A escolha deste público foi fundamentada na concepção de gestão escolar democrática, pois, neste modelo, a escolha dos gestores da escola é realizada por meio de eleições com a participação da comunidade escolar, sendo que este processo de escolha democrática dos gestores acontece em ambas as redes. Assim, participaram gestores que atuam na capital e no interior do estado da Bahia.

O perfil do gestor escolar das redes de educação pesquisadas é, essencialmente, formado por mulheres negras ou pardas, com idade a partir de 40 anos. A maior parte é casada. São formadas em Pedagogia e ocupam o cargo de gestora escolar por menos de cinco anos. São especialistas em Educação, destaque para as áreas de Gestão Escolar e Psicopedagogia. Mais da metade participou ou participa de algum curso formação voltado para EJA, porém nenhum específico vinculado à Gestão Escolar à modalidade. Realizam o trabalho de gestão escolar nos três turnos de funcionamento da escola.

O instrumento de coleta utilizado foi o questionário semiestruturado com cinco perguntas sobre os seguintes temas: gestão escolar, Educação de Jovens e Adultos e experiências formativas. Além de informações básicas para caracterização da amostra, questionário



semiestruturado se mostrou eficaz para refletirmos sobre as experiências formativas dos gestores da EJA.

## **A FORMAÇÃO DO GESTOR PARA ATUAR NA EJA**

As rápidas mudanças trazidas pela globalização a partir da primeira metade do século XIX têm levado à escola questões sociais, políticas, econômicas e culturais que ela precisa contemplar na formação de seus educandos. Isso tudo é parte de um processo que demanda uma educação voltada para a diversidade, o exercício da cidadania e a participação crítica na sociedade. Por isso, a escola é uma instituição primordial para a transformação da sociedade.

Nesse sentido, entendemos que a escola é solicitada, cotidianamente, a refletir e a repensar o seu papel, a sua prática pedagógica, o seu currículo e o futuro de seus educandos. Gadotti (2000, p. 9) afirma que “[...] A escola está desafiada a mudar a lógica da construção do conhecimento, pois a aprendizagem agora ocupa toda a nossa vida [...]” São vários os espaços de aprendizagens não se restringindo apenas ao ambiente escolar, há espaços onde a educação acontece de maneira informal e não-formal, colaborando para a formação do ser no mundo e com o outro. Além disso, estamos aprendendo o tempo todo com diversas pessoas.

Defendemos que a educação é um construto social, político, histórico, econômico, cultural, dinâmico, catalisador e difusor de ideologias. É construído em conjunto com o outro em diversos lugares, oportunidades e ao longo da vida. Nesse contexto, o individual e o coletivo são trabalhados como parte do processo de humanização dos sujeitos. A escola é a instituição formal certificadora dos saberes concebidos em seu espaço. Assim, dialogamos com o professor Paro (2000, p. 24), que sobre a educação nos diz:

Entendida a educação como atualização histórica do homem e condição imprescindível, embora não suficiente, para que ele, ela apropriação do saber produzido historicamente, construa sua

própria humanidade histórico-social, parece justo admitir que a escola fundamental deva pautar-se pela realização de objetivos numa dupla dimensão: individual e social.

Dessa forma concebida, evidenciamos a importância da educação para formação de uma visão crítica social, porém não apenas ela sozinha é capaz de possibilitar mudanças nas realidades, outros elementos são necessários para apoiar esse processo.

No contexto da EJA, a educação precisa considerar os sujeitos que integram essa modalidade. São jovens, adultos e idosos com uma história de vida, que se relacionam com o mundo do trabalho de maneiras diversas e que tiveram grande parte de suas aprendizagens em espaços não-formais e informais. São sujeitos com experiências e saberes que a escola precisa reconhecer para se tornar um espaço de aprendizagem significativo.

Arroyo (2014) explica que outros sujeitos questionam as concepções pedagógicas postas, obrigando-as a repensar seus processos de produção epistemológica. Dessa forma, esse outro sujeito, educando da EJA, diferente do educando do diurno, requer uma escola voltada para as necessidades próprias de pessoas com as características já destacadas anteriormente com a justificativa de não repetir o paradigma histórico que marca a modalidade de uma educação assistencialista, aligeirada e para repor o tempo perdido.

A EJA é uma modalidade educacional, fruto dos movimentos sociais, que deram origem à educação popular em busca da formação de uma consciência crítica e processos formativos, que possibilitam a própria compreensão do sujeito no mundo, tendo a finalidade de proporcionar sua escolarização. (SOUZA; SANTOS; MACEDO, 2016) Assim, a EJA deve pensar no sujeito como um ser social, histórico e cultural, possibilitando a construção de conhecimentos e reconhecimento de saberes, por meio da superação da concepção ingênua consolidada no censo comum.

A escola de EJA, dessa forma, precisa assumir o compromisso com esses sujeitos oriundos das classes populares com o histórico de exclusão e desistências. A escola é a responsável legal pela sistematização

dos conteúdos, podendo oportunizar a estes educandos que alcancem graus mais elevados de escolarização, o que é um direito, além de possibilitar o desenvolvimento de habilidades para o exercício da cidadania.

Ao alinhar as questões próprias dessa organização com a EJA, a sua missão social se torna mais desafiadora, por isso, concordamos em Amorim (2007, p. 22) que caracteriza a escola como sendo “[...] um sistema social complexo, interdependente, multivariado e dinâmico.” Nesse contexto, a gestão escolar é vista como uma dimensão que trabalha na perspectiva da organização, da mobilização e da articulação de condições materiais e humanas necessárias para garantir uma educação de qualidade, refletindo posicionamentos políticos, concepções de homem e sociedade. (LIBÂNEO, 2001)

Ao assumir o no sentido de direção, a gestão escolar busca orientar os rumos dos objetivos institucionais, com o intuito de assegurar aos educandos uma educação que os prepare para enfrentar as demandas contemporâneas. Nesse contexto, acreditamos que uma gestão apoiada na concepção democrático-participativa se aproxima com mais propriedade da concepção da EJA, por valorizar a participação coletiva nas tomadas de decisão.

A gestão escolar precisa superar formas conservadoras de lidar com as questões demandas pela escola, assumindo compromissos condizentes com a realidade da sua comunidade, buscando uma educação de qualidade. Assim, apresentamos a gestão escolar como:

[...] uma dimensão, um enfoque de atuação, um meio e não um fim em si mesmo, uma vez que o objetivo final da gestão é a aprendizagem efetiva e significativa dos alunos, de modo que, no cotidiano que vivenciam na escola, desenvolvam as competências que a sociedade demanda, dentre as quais se evidenciam: pensar criativamente; analisar informações e proposições diversas, de forma contextualizada; expressar ideias com clareza, tanto oralmente, como por escrito; empregar a aritmética e a estatística para resolver problemas; ser capaz de tomar decisões fundamentadas e resolver conflitos, dentre muitas outras. (LÜCK, 2000, p. 8)

Para isso, o trabalho da gestão escolar envolve aspectos físicos e materiais, conhecimentos e qualificações práticas do educador, relações humano-interacionais, planejamento, administração, formação continuada e avaliação do trabalho escolar. (LIBÂNEO, 2001) Essa articulação é realizada com o objetivo de atingir as metas e os resultados planejados. Desta forma, a gestão deve considerar o trabalho articulado e coletivo com objetivo de envolver e integrar habilidades e competências de diversos profissionais dentro da escola para o atendimento de objetivos comuns a toda comunidade escolar.

Na concepção de gestão democrático-participativa, a direção e a comunidade escolar se unem para decidir e buscar os direcionamentos dos planos e objetivos escolares. Nesse contexto, cada um, realizando o próprio papel, é responsável pelo atingimento de metas comuns. É importante salientar que esse tipo de gestão requer consciência e conhecimento por parte da equipe sobre o seu fazer, pois as atribuições de cada profissional devem ser claras e o trabalho precisa ser colaborativo.

Nesse contexto, o diálogo é uma ferramenta necessária para facilitar a comunicação e convidar os membros da comunidade escolar a participar, auxiliando-os a entender a importância da participação e do compromisso social no processo de formação educacional. Como evidencia Amorim (2015, p. 5):

[...] é preciso abrir a escola para o diálogo, para a efetivação das subjetividades que permeiam o mundo contemporâneo, ampliando os espaços democráticos para a ludicidade, para a inovação tecnológica dentro do ambiente da escola, para fazer emergir o entendimento de que a instituição de ensino-aprendizagem é por natureza, o lugar onde a complexidade do mundo social e produtivo penetra com muito mais facilidade, passando a exigir do gestor educacional as qualidades formativas que ele ainda não teve. É preciso fazer emergir no ambiente escolar o paradigma da esperança, da inovação educacional, para que as instituições de ensino sejam vistas e realizadas dentro de um ambiente de totalidade, de globalidade democrática, para que as partes que formam o todo do processo educativo possam interagir com a diversidade, colaborando para a efetivação de uma nova possibilidade gestora no ambiente escolar.

Assim, uma nova possibilidade gestora precisa considerar o diálogo amparado na esperança, na ludicidade e na inovação como partes de um processo educativo democrático, buscando interagir com a diversidade que é parte do ambiente escolar e próprio da EJA. O que passa a exigir dos gestores habilidades outras, fruto de uma sociedade cada vez mais interligada em seus vários setores.

Sobre o termo direção, Libâneo (2001, p. 114), afirma “[...] Ele vai além daquele de mobilização das pessoas para a realização eficaz das atividades, pois implica intencionalidade, definição de rumo, uma tomada de posição frente a objetivos sociais e políticos da escola, numa sociedade concreta [...]”. Portanto o gestor tem o papel de conduzir a escola no cumprimento de sua função social, sendo um mediador de um processo coletivo.

São profissionais responsáveis pela organização, orientação administrativa e pedagógica da escola. Assim, competências e habilidades necessárias para se exercer a função de gestor precisam ser consideradas. Conforme Lück (2009, p. 12), “[...] a da função/profissão em si e a da pessoa a exercê-la.” Por isso, é preciso que o gestor atenda aos padrões mínimos para assumir as responsabilidades do cargo, buscando mediar situações e conflitos, organizar o planejamento dos objetivos e das metas, assegurando a participação e representando os interesses e pleitos da comunidade escolar.

Segundo Libâneo (2001), o processo de gestão democrática e participativa favorece a profissionalização do professor, conseqüentemente, a do gestor escolar. Nesse contexto, a escola é entendida como um espaço próprio para o desenvolvimento competências e habilidades típicas do magistério. Enquanto lugar de formação, apresenta as condições e as experiências reais para reflexão e apropriação da profissão.

Então, concordamos com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) que afirmam:

Discutir sobre a profissionalização significa refletir sobre a afirmação do espaço educativo, buscando a identidade profissional dos docentes, dos especialistas e dos funcionários da educação, a fim de debater sobre a totalidade do ato educativo, sobre as

relações que estabelecem no interior das escolas, na atual conjuntura educacional, ante as aceleradas mudanças sociais, culturais, científico-tecnológicas, políticas e econômicas do País.

Pensar na formação do educador, neste caso na formação do gestor escolar, é refletir sobre questões inerentes à profissão docente, pois não se formam gestores nas licenciaturas. São demandas sociais que chegam à escola e propõem um papel que é construído no fazer cotidiano do professor e da escola por meio de saberes, experiências, competências e habilidades que se somam para dar forma ao educador-gestor da escola.

No contexto da Educação de Jovens e Adultos, o educador-gestor precisa alinhar as demandas da gestão escolar com as da modalidade. É preciso considerar que na EJA, tanto os educandos, quanto os educadores são sujeitos com singularidades e necessidades divergentes da escola diurna. Assim, corroboramos com Dantas (2012, p. 151):

A formação desses profissionais deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos trabalhadores, às suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas, considerando-os como sujeitos históricos.

O educador-gestor da escola da EJA também precisa ser um gestor diferenciado e sensível à condição de trabalhadores oriundos de classes populares com histórias de vida marcadas por exclusões. Assim, a gestão deve orientar os trabalhos no sentido de romper com o paradigma social que subalterniza o outro, superando a prática de uma inclusão excludente. Dessa forma, uma formação que considere o contexto histórico da EJA, seus sujeitos, sua diversidade, seus saberes e experiências, suas normas e diretrizes governamentais são necessárias para a compreensão da modalidade.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como uma modalidade de educação. Este aparato legal veio a fortalecer o direito constitucional de educação para todos, sendo mais uma garantia de que a EJA

é um direito para todos os que não puderam acessar a escola independentemente de idade certa, pois entendemos que a educação acontece ao longo da vida, conforme Pinto (1993, p. 29) que afirma: “Em sentido amplo a educação diz respeito à existência humana em toda sua duração e em todos os seus aspectos.”

A Educação de Jovens e Adultos representa luta, resistência, perseverança e esperança. Aqui a educação tem um sentido de superação, de alcançar o que foi negado durante uma vida. Por isso, precisa ser uma educação transgressora, que promova a formação integral do sujeito, considerando seus saberes e sua história para a construção de uma consciência crítica coletiva. Assim, concordamos com Freire (2003, p. 104) quando afirma “[...] a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.”

## **GESTORES E SUAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS: ONDE FICA A EJA?**

O caminho metodológico planejado para a realização desta pesquisa atendeu aos objetivos propostos. O questionário semiestruturado auxiliou na coleta de informações para atender à problemática em questão, por meio de uma análise qualitativa dos dados. Desta forma, discutimos a formação do educador-gestor para a Educação de Jovens e Adultos, considerando a escola como espaço formativo deste educador.

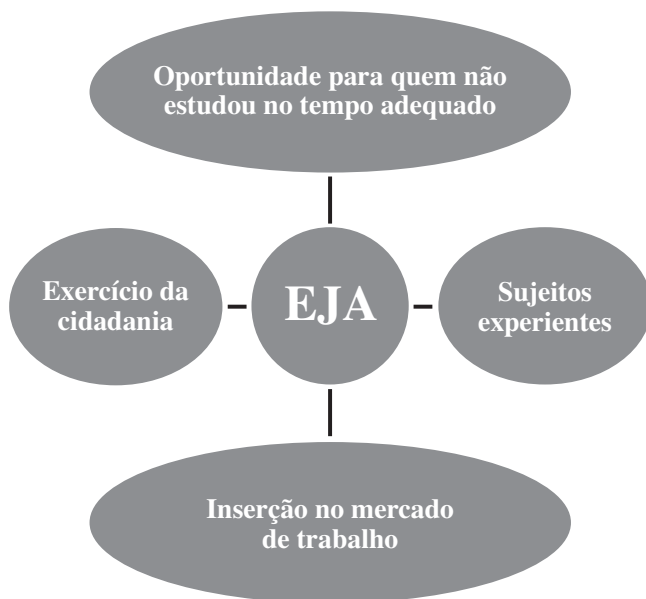
Os questionários foram enviados aos participantes por *e-mail* ou entregues pessoalmente de maneira impressa. As respostas foram obtidas pelos meios indicados anteriormente. No total participaram dez gestores, os quais nomeamos de Gestor 1 (G1) a Gestor 10 (G10). Os da Rede Municipal de Salvador são G1 a G5; os da Rede Estadual da Bahia, G6 a G10.

Foram trabalhadas questões que abordaram os gestores sobre os seguintes assuntos: a compreensão sobre Educação de Jovens e Adultos e gestão escolar; o aprendizado para exercer a função de gestor; os

processos formativos de escolarização que passaram para exercer o cargo de gestor na EJA; e o exercício da própria gestão nas unidades escolares em que atuam.

Ao indagarmos aos gestores pesquisados sobre o que compreendem sobre a EJA, surgiram respostas que foram evidenciadas na figura abaixo:

Figura 1 – Compreensão dos gestores sobre a EJA



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

A figura demonstra que para esses gestores, a EJA está relacionada com quatro vertentes que convergem para formar a modalidade na concepção deles: recuperação o tempo perdido, exercício da cidadania, inserção no mercado de trabalho e experiência de vida. Essas são questões que permeiam o campo da EJA, apresentando as fragilidades e as possibilidades da modalidade no ambiente escolar.



A concepção de que existe um período de tempo adequado para o estudo desconsidera tanto o percurso formativo quanto as experiências que esses sujeitos tiveram nos diversos espaços por toda a sua vida. Pinto (1993) afirma que não se deve reduzir a educação a esses limites, pois seria um erro lógico, filosófico e sociológico. Assim, entendemos que esse tipo de pensamento reforça o preconceito com a modalidade e não valoriza os saberes outros trazidos por esses educandos para a escola.

A relação da EJA com o trabalho e o exercício da cidadania é também um tema recorrente na área. Afinal, estamos falando sobre sujeitos trabalhadores que, por muitas vezes, tem no trabalho o motivo para o afastamento e o retorno à escolarização, sendo esta uma questão de busca da dignidade humana, conseqüentemente, da cidadania. Nesse sentido, a educação é vista como a oportunidade de um trabalho melhor, de uma condição humana mais decente. Arroyo (2014, p. 312) explica que:

São princípios, marcos regulatórios dos valores de humanidade, cidadania, direitos, igualdade, justiça. Conseqüentemente são princípios que tiveram e têm a função política e social de classificar os diversos coletivos em hierarquia de humanidade, cidadania, direitos, igualdade, justiça. Ao não superar essa função inferiorizante perdem toda pretensão de serem princípios igualitários.

Dessa maneira, a escola de Educação de Jovens e Adultos tem o compromisso de superar o modelo hierarquizante, proporcionando um espaço de formação recíproca e contínua, que possibilite aos seus sujeitos a construção de uma consciência crítica sobre a própria realidade para que possam exercer sua cidadania de maneira ativa, crítica e autônoma.

Quando perguntamos acerca do entendimento sobre gestão escolar, o quadro abaixo encarrega-se de revelar a visão dos gestores:

Quadro 1 – Entendimento dos gestores que atuam na EJA sobre gestão escolar

Categorias	Entendimentos
Gerenciamento de questões administrativas, pedagógicas e financeiras.	“Na atualidade, a gestão escolar é concebida não apenas como um grupo de pessoas que determina unilateralmente as questões da escola, mas, sobretudo, marca na contemporaneidade uma perspectiva democrática. Não deixando de lado suas funções inerentes como: administração, financeiro e pedagógico.” (G 7)
Gestão democrática e participativa.	“A gestão escolar abrange todos os processos que envolvem a educação. Ela deve garantir as dimensões: pedagógicas, financeiras, administrativas. Deve acontecer de forma dialógica e descentralizada. É importante que seja uma gestão democrática e participativa. Deve valorizar os saberes dos educandos e garantir a eficácia do Conselho Escolar.” (G 2)
Qualidade da educação	“É um meio de gerir recursos materiais e humanos de forma a garantir uma educação de qualidade.” (G 1)

Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

O entendimento dos gestores sobre a gestão escolar abarcou três dimensões da gestão: gerenciamento de questões administrativas, pedagógicas e financeiras, gestão democrática e participativa e a qualidade da educação. Aqui percebemos que há uma visão administrativa da gestão. Sobre a administração escolar, Libâneo (2001) explica que é um conceito de administração em que tarefas como administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões são aplicadas à escola. Nesse sentido, é importante destacar que a escola é uma instituição diferenciada porque as dimensões que a compõem são relacionais. Isso representa que o seu caráter social requer interação entre os participantes de sua comunidade.

Quando passamos para a questão da gestão democrática e participativa, evidenciamos que eles têm conhecimento do significado dos termos e noção sobre como deveria ser concretizada no ambiente escolar, exemplificando com situações que correspondem a tal princípio. No quadro a resposta de G2 representa a visão geral sobre o assunto. Assim, apresentamos os princípios da concepção de gestão democrático-participativa, conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 333):

Autonomia da escola e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das atividades; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; relações humanas produtivas e criativas assentadas em busca de objetivos comum.

A partir dos autores, notamos que a gestão democrática e participativa é mais ampla e perpassa por diversas dimensões da escola que devem considerar a autonomia, a participação, o planejamento, a formação, a avaliação dentre outras. Dessa forma, percebemos que os gestores precisam expandir a concepção sobre a questão com intuito de realizar uma gestão mais qualificada.

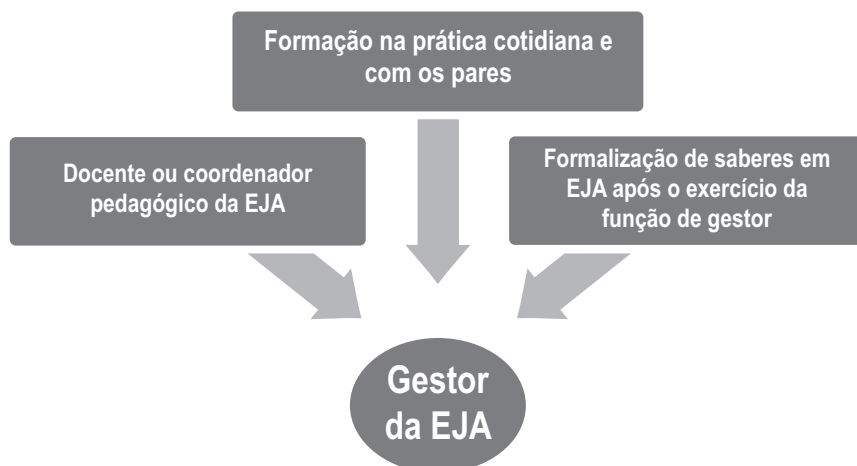
No que se refere à qualidade da educação, observamos que o gestor reconhece que a gestão escolar deve garantir uma educação de qualidade e para alcançá-la precisa dialogar com outras dimensões da escola. Não podemos esquecer a defesa que Libâneo (2001, p. 53) faz da qualidade da escola: “Qualidade da escola refere-se tanto a atributos ou características da sua organização e funcionamento quanto ao grau de excelência baseado numa escala valorativa.” Nesse sentido, a qualidade é algo mensurável, um valor que mais uma vez hierarquiza e diferencia os sujeitos.

Entretanto, concordamos com Vitor Paro (2000) quando afirma que o produto da educação é o ser humano educado, e este não se deixa captar mecanismos normatizados de medida de qualidade. Assim, ao

proporcionar uma educação de qualidade, a escola permite aos sujeitos a subversão de uma lógica determinante. Isso não pode ser medido, é um dado qualitativo.

Aqui apresentamos o perfil do gestor que atua na EJA. A Figura 2 foi configurada a partir de questões sobre o próprio aprendizado e sobre o processo de formação por que passou para exercer o cargo de gestor escolar na EJA.

Figura 2 – Perfil do gestor que atua na EJA



Fonte: Elaborado pelos autores (2017).

Trata-se de um gestor que teve a atuação na Educação de Jovens e Adultos construída na prática diária, por meio do saber fazer. As experiências anteriores enquanto professores ou coordenadores na EJA foram fundamentais para o exercício do trabalho na gestão escolar, e a formalização desses saberes foram logradas paralelamente com o exercício do ofício na modalidade.

Dantas (2012) afirma que uma das principais características da formação dos profissionais em EJA é que eles têm a prática da educação de adultos construída no interior da própria sala de aula, que seus conhecimentos são fundamentados sua visão pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade, da troca de informações e das interlocuções com os demais colegas de profissão, dos cursos de

capacitação dos quais participam, das interações que estabelecem com os alunos, do domínio da matéria que lecionam, entre outros fatores.

Dessa forma, percebemos para a EJA a formação profissional deficitária, pois esse educador, quer seja professor, quer seja gestor, não é formado para lidar com as questões postas por esses sujeitos. São dois desconhecidos que têm no ambiente escolar o espaço formativo para ambos, um enquanto educando outro enquanto educador.

No entanto, para ser gestor escolar alguns padrões de competências são necessários e Lück (2009, p. 13) define o seguinte:

Compete ao diretor escolar, também, ou o pretendente ao exercício dessas funções, para poder realizar um trabalho efetivo em sua escola, adotar uma orientação voltada para o desempenho das competências desse trabalho. O primeiro passo, portanto, diz respeito a ter uma visão abrangente do seu trabalho e do conjunto das competências necessárias para o seu desempenho. Em seguida, deve estabelecer um programa para o desenvolvimento das competências necessárias para fazer frente aos seus desafios em cada uma das dimensões. No caso de já estar atuando, cabe-lhe definir uma lista específica de competências para poder avaliar diariamente o seu desempenho, como uma estratégia de automonitoramento e avaliação.

São orientações simples acerca do trabalho do gestor escolar. A autora fala de competências para o exercício do cargo. É preciso que o gestor tenha propriedade disso em cada uma das dimensões da gestão escolar, para articular, integrar e promover a participação e o compromisso da equipe com as questões da escola, superando a visão menos integradora da administração escolar.

Com relação ao exercício da gestão que realiza na unidade escolar onde atua, as respostas abaixo representam a visão sobre o assunto:

*G 5: Busco sempre uma gestão democrática e participativa, ouvindo os pares, a comunidade, os pais, os alunos; peço ajuda ao Órgão Central, quando necessário, para as demandas que não dependem da gestão para serem resolvidas; envolvo toda a comunidade escolar interna, e às vezes a externa, nos projetos, eventos e atividades coletivas realizadas na escola;*

*enfim, tento organizar a gestão escolar de forma que todos se sintam responsáveis em atingir nosso principal objetivo: a qualidade no Ensino para nossos estudantes.*

*G 6: Ser gestor da EJA é um grande desafio, pois além das dificuldades comumente enfrentadas no turno diurno, acrescento as demandas específicas que envolvem os alunos e professores da EJA no turno, como elevado número de desistentes, a violência, o controle ao uso de entorpecentes dentro da UEE, a desmotivação de professores e alunos, a ausência de profissionais com formação específica para a EJA, currículo inadequado, o desrespeito às especificidades desse tempo de ensino, impondo à gestão uma obrigatoriedade de normas e procedimentos que são repetidos no diurno.*

*G8: Exerço de forma democrática e participativa, levando em consideração as dificuldades dos professores que atuam na EJA por falta de formação.*

Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 325), sobre as concepções de organização e de gestão escolar, destacam:

*A concepção democrático-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.*

Ao confrontarmos os posicionamentos dos gestores sobre o exercício do cargo em suas unidades escolares com seus entendimentos sobre a gestão escolar e a concepção de Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), percebemos que há uma contradição, pois o gestor parece solitário e sobrecarregado no processo de gestão escolar. São apresentadas questões sobre a participação, o comprometimento e a formação do educador da EJA (gestores e professores).

Sobre aparente solidão do gestor, justificamos pela “cultura personalista” comum na história deste país. (LIBÂNEO, 2011) Nessa situação, a pessoa ocupante do cargo é vista como sendo a responsável sozinha

pela tomada de decisões. Assim, percebemos uma questão cultural influenciando no trabalho da gestão escolar. Apesar de ter conhecimento sobre os termos, o aspecto cultural ainda se sobrepõe.

Além disso, essa é uma questão que se articula com a participação e o compromisso. “A organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação.” (LIBÂNEO, 2001, p. 117) O gestor é o representante da comunidade escolar. Ele orienta e responde, mas também é parte desse organismo. É importante reafirmar que a gestão democrática não se restringe a momentos de participação externas como eleições e assembleias, ela vai além, permitindo a participação em situações que envolvem o planejamento institucional, as práticas educativas, o currículo dentre outras.

No que se refere à formação do educador da EJA, percebemos que este ainda é um desafio para a área. As condições para o exercício da profissão na modalidade são diferentes da escola diurna. Ademais com relação à formação, essa é uma questão muito pessoal e demanda do educador e gestor da EJA que tem o desejo e sensibilidade para se profissionalizar na área.

Dantas (2012, p. 151) afirma que “[...] não existe uma formação específica, obrigatória, para o educador de jovens e adultos, efetuando-se uma formação inicial e uma formação continuada de profissionais em EJA a cargo dos Estados e Municípios.” As formações são ofertadas pelos entes federativos para seus respectivos educadores. Entretanto, isso não assegura a formação desse educador, pois, caso ele não se identifique ou tenha interesse na modalidade, sua participação não acontecerá ou não trará a mudança necessária para a escola.

Dessa forma, observamos que o exercício da gestão democrática e participativa ainda precisa ser vivenciado, experimentado e construído com os participantes da comunidade escolar, pois a escolha do representante escolar por meio de eleições em que seja garantida a ampla participação da comunidade escolar não configura a gestão democrática e participativa.

O desafio do educador-gestor é buscar integrar o trabalho de cada membro para a construção de um objetivo coletivo, e, assim, atingir as metas da comunidade escolar. Logo, é importante que ele reconheça

a visão que possui o próprio fazer e se aproprie dos conhecimentos, das competências e das habilidades que precisam ser desenvolvidas em cargos de direção.

Diante das reflexões realizadas sobre a formação de gestores na EJA, percebemos que a articulação entre a gestão escolar, formação e a Educação de Jovens e Adultos é latente. Evidenciamos que os gestores precisam de conhecimento consolidado sobre a modalidade e suas questões; que eles necessitam entender o próprio papel na comunidade escolar, buscando concretizar uma gestão democrática e participativa; que os processos formativos dos gestores-educadores são realizados na escola, exercendo a profissão de professor ou coordenador; e que eles têm dificuldade em promover a participação no ambiente escolar.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A formação dos gestores escolares em EJA foi o que impulsionou esta investigação. Foi possível refletir e discutir sobre a problemática proposta, alcançando os objetivos delineados. Assim, realizamos uma pesquisa de campo por meio de aplicação de questionário semiestruturado a gestores-educadores da EJA em escolas da Rede Municipal de Salvador e da Rede Estadual da Bahia. Dessa forma, conseguimos conhecer como acontece a formação do educador-gestor da EJA, a concepção que possuem sobre a modalidade e como exercem o a gestão nas unidades onde atuam.

A formação de educadores-gestores na Educação de Jovens e Adultos ainda é uma área que precisa ser consolidada. A diversidade e as experiências que chegam à escola trazidas pelos sujeitos da EJA exigem da gestão escolar um posicionamento de conhecimento e acolhimento dessa realidade. Nesse sentido, uma gestão atenta e sensível às demandas da modalidade é necessária. É preciso considerar todos os sujeitos participantes da EJA, compreendendo-os e assumindo o compromisso de uma gestão pautada em um processo educativo que valorize o protagonismo, a autonomia e a cidadania.

Na EJA, a gestão escolar, desse modo, requer uma formação formal. Nesse sentido, é preciso alinhar prática e teoria sob uma perspectiva



que fundamente a prática do fazer cotidiano escolar, agregando valor às dificuldades enfrentadas. A ausência de uma formação sólida nessa área e o aprendizado da função no exercício dela legitima a situação de que qualquer professor ou coordenador que realize o curso de gestor da rede está apto para ser gestor. O que não é verdade, pois evidenciamos que, para os educadores-gestores, há momentos de alinhamentos e desalinhamentos sobre a compreensão teórica e a realização prática, o que dificulta a efetivação desse conhecimento em suas realidades mesmo entre aqueles que possuem alguma formação na área de gestão escolar, como curso de especialização ou de capacitação.

Afirmar que há um anseio para que a gestão escolar seja participativa, democrática e inovadora é verdadeiro. Há dispositivos legais que determinam e orientam sobre a gestão escolar nesse sentido. No entanto, precisamos refletir sobre essa questão nas práticas de gestão no ambiente escolar. Nesse contexto, o educador-gestor deve profissionalizar-se e ter consciência do papel de representatividade coletiva que o seu cargo tem em uma gestão nessa concepção. É preciso alinhar as competências da profissão com as habilidades pessoais, buscando atender aos anseios e demandas da comunidade junto à unidade escolar e aos órgãos superiores, conforme os princípios da gestão democrática e participativa.

Percebemos que os educadores-gestores da Educação de Jovens e Adultos investigados não foram formados para atuar na modalidade. As experiências formativas desses profissionais foram sendo construídas na escola, no exercício do ofício. Para uns a formação formal em EJA aconteceu depois de assumir o cargo de gestor da escola; já outros ainda acreditam que não há necessidade de formação específica na área. Para estes, a vivência prática e o aprendizado com os pares pareceram suficientes para o exercício do cargo. O que mostra a falta de empatia com as questões trazidas pela modalidade e dificulta o trabalho da própria gestão escolar.

A defesa por uma formação em Educação de Jovens e Adultos ainda nos cursos de graduação de Pedagogia e licenciaturas é necessária. Assim como, a sua ampliação para outros níveis educacionais. A universidade precisa ser convocada para exercer o seu papel junto à sociedade, formando profissionais, fomentando a pesquisa e a extensão, promovendo

o diálogo com a comunidade da EJA. Dessa forma, entendemos que é preciso ampliar as reflexões na área, especificamente, sobre a problemática apresentada.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Editora Viena, 2007.

AMORIM, A. Gestão escolar e inovação educacional: a construção de novos saberes gestores para a transformação do ambiente educacional na contemporaneidade. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37[...], 2015, Florianópolis. *Anais eletrônicos...* Florianópolis: UFSC, 2015.

p. 1-17. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gto9-3967.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2016.

ARROYO, M. *Outros sujeitos, outras pedagogias*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BAHIA. Estado. *Secretaria de Educação do Estado da Bahia*. Disponível em: <[www.educacao.ba.gov.br](http://www.educacao.ba.gov.br)>. Acesso em: 30 out. 2017.

CHIZZOTI, 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. Disponível em: <[http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa\\_Qualitativa\\_em\\_Ciencias\\_Sociais\\_e\\_Humanas\\_-\\_Evolucoes\\_e\\_Desafios\\_1\\_.pdf](http://www.grupodec.net.br/wp-content/uploads/2015/10/Pesquisa_Qualitativa_em_Ciencias_Sociais_e_Humanas_-_Evolucoes_e_Desafios_1_.pdf)>. Acesso em: 1 abr. 2017.

DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/download/471/406>>. Acesso em: 27 out. 2017.

- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GADOTTI, M. Perspectivas atuais da educação. *São Paulo em perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 2, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9782.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2017.
- GIL, A. C. *Como elaborar um projeto de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e Gestão da Escola: teoria e prática*. 4. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F. de; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- LÜCK, H. *Dimensões da gestão escolar e suas competências*. Curitiba: Positivo, 2009. Disponível em: <[http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao\\_escolar/dimensoes\\_livro.pdf](http://www.fundacaoemann.org.br/uploads/estudos/gestao_escolar/dimensoes_livro.pdf)>. Acesso em: 10 jan. 2017.
- LÜCK, H. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores. *Em aberto*, Brasília, v. 17, n. 72, fev./jun. 2000. Disponível em: <[http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em\\_aberto\\_72](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/em_aberto_72)>. Acesso em: 28 dez. 2016.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.
- PARO, V. H. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. *Revista Portuguesa de Educação*, Portugal, v. 13, n. 1, p. 23-38, 2000. Disponível em: <<http://w.redalyc.org/articulo.oa?id=37413103>>. Acesso em: 14 jul. 2017.
- PINTO, Á. V. *Sete lições sobre educação de adultos*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- SALVADOR. Prefeitura Municipal. *Secretaria Municipal da Educação do Salvador*. Disponível em: <<http://educacao.salvador.ba.gov.br/>>. Acesso em: 30 out. 2017.

SOUZA, A. A.; SANTOS, A. de S.; MACEDO, R. S. A práxis pedagógica na sala de aula de jovens e adultos: problemas ou situações de aprendizagens? In: AMORIM, A.; DANTAS, T. R.; FARIA; E. M. da S. de (Org.). *Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 11-27.

# **Educação e movimentos sociais: a alfabetização de jovens e adultos através da gestão da associação dos posseiros da fazenda Sardinha e Manteiga no município de Muritiba (BA)**

*Alicio Rodrigues Matos  
Vangivaldo de Meneses Souza  
Eduardo José Fernandes Nunes  
Edite Maria da Silva Faria*

## **INTRODUÇÃO**

Historicamente, a relação entre educação de jovens e adultos e os movimentos sociais começam desde os meados do século XIX quando se constituem os primeiros sindicatos na Europa no começo da revolução industrial, tendo sido essas organizações a realizar um trabalho de formação política e educacional junto aos seus associados, em função da precariedade da educação oferecida pelo Estado nesse período.

No caso brasileiro, em meio ao processo conturbado de emancipação política da coroa portuguesa, o país pouco se interessava pela formação educacional do seu povo e nunca chegou a todos, em nosso país. É por isso que, até a década de 1940 do século XX, a maioria da população brasileira era analfabeta, sendo necessária a criação de programas de alfabetização, campanhas para alfabetizar adultos, para dar conta de reduzir os índices de analfabetismo existentes no meio da população.

Esta insuficiência de educação como processo de formação do cidadão fez surgir, ao longo da história, sujeitos que foram excluídos do processo de formalização de conhecimentos, colocando o Estado em dívida com esses segmentos importantes da população, que ainda anos recentes tínhamos 8,3 % da população brasileira, o equivalente 13,2 milhões de pessoas, analfabetas com 15 anos ou mais de idade, segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) no ano 2014.

Por diferentes motivos, os jovens e os adultos têm se afastado do ambiente escolar, as condições socioeconômicas, a constituição de famílias, a busca por trabalho, moradia e, por vezes, a incompreensão de conteúdos que não trazem significado imediato às suas vidas. Estes são alguns dos muitos motivos que afastam os jovens e os adultos do ingresso e da permanência no ensino regular.

O presente estudo evidencia parte dessas questões, trazendo como mérito o trabalho desenvolvido pela Associação dos Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga, que vem oferecendo a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em Muritiba, localizada no recôncavo baiano, estado da Bahia, tratando-se de uma ação coletiva que vem contribuindo para a redução do analfabetismo naquela região.

A problemática relacionada à EJA é uma questão de cunho histórico, político, social, pedagógico e cultural. Alfabetizar jovens e adultos ainda se constitui como uma necessidade levando em consideração que há um número grande de pessoas analfabetas que não tiveram acesso à escola, em diferentes períodos da vida. Partindo desta afirmação, buscamos compreender como é oferecida a alfabetização de jovens e adultos por meio da gestão de um movimento social. Objetivamos, com este estudo, analisar como é organizado o processo de alfabetização dos jovens e adultos inseridos em programas de ensino, gerenciados por meio da Associação de Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga no município de Muritiba (BA).

Trata-se de um estudo relevante por buscar compreender o trabalho dessa associação e a contribuição do movimento social na formação cidadã, além disso, demonstrar a importância que passa ter a educação no contexto de vida dos homens e mulheres ainda analfabetos que

vêm sendo resgatados por esta entidade. Está organizado por esta introdução em que destacamos a temática, o problema e os objetivos da pesquisa. Em seguida vêm os procedimentos metodológicos, a caracterização dos sujeitos e da escola, a importância dos movimentos sociais, os programas de alfabetização de adultos oferecidos pela instituição, acrescidos de resultados, considerações finais e referências. Este trabalho pretende apresentar o trabalho desenvolvido pelos professores, e as atividades desenvolvidas por este espaço popular.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS, CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS E DA ESCOLA**

A pesquisa foi realizada na Associação de Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga, durante o mês de dezembro de 2016, com um total de 25 pessoas entrevistadas, sendo 12 Alunos, 12 professores e um gestor, que é o presidente da associação. É um processo de constituição de conhecimento que podem ser compartilhados, reproduzidos, ampliados, oferecendo ao indivíduo ou grupos a compreensão de fenômenos observáveis, possíveis ou não de interferências. A pesquisa pode ser compreendida como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa desenvolve-se por um processo constituído de várias fases, desde a formulação do problema até a apresentação e discussão dos resultados. (GIL, 2007, p. 17)

Para o caminho percorrido neste processo de investigação foi utilizada uma abordagem qualitativa que busca explicar o porquê dos fatos a partir de uma realidade cotidiana das relações de vivências do ser humano, tomando como base o significado que o sujeito atribui ao objeto estudado.

Diante dessa afirmativa, percebemos o grande fundamento da pesquisa qualitativa que abarca seu objeto de estudo de uma forma ampla,

subjetiva, permeando em diversas áreas e espaços, podendo entender de forma mais clara os fenômenos sociais a serem investigados. Neste trabalho de investigação, o procedimento técnico utilizado foi a pesquisa de campo, que é utilizada após um estudo bibliográfico realizado pelos investigadores.

Na busca das informações durante a pesquisa de campo, foi possível estabelecer uma compreensão maior da realidade observada, pois a ação dialógica entre os sujeitos da pesquisa e pesquisador permitiu conhecer os envolvidos no processo, suas realidades, seu contexto social por meio de entrevista semiestruturada.

O instrumento utilizado para coleta de dados foi a entrevista semiestruturada, considerando que os sujeitos da pesquisa eram um público diversificado, no que tange a formação. Alunos com baixo nível de escolarização, indivíduos em processo de alfabetização e professores.

Nessa dimensão, a entrevista semiestruturada pode ser aplicada a todos os envolvidos na investigação garantindo qualidade da coleta das informações. Quando se fala da educação de jovens e adultos não se deve pensar numa realidade ultrapassada, deve-se levar em consideração que ainda há muitas pessoas, em diferentes lugares desse país, que não sabem ler, escrever, nem mesmo assinar o seu próprio nome.

Segundo Freire (2007, p. 41), no trabalho de alfabetização de adultos “[...] a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou como uma exposição, mais de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustada pelo educador [...].”

Os adultos convivem com a incerteza da aprendizagem, as dificuldades da escrita, a incompreensão da leitura do mundo pela palavra escrita. Quanto a isso, o educador Freire (1989, p. 9), ao tratar da importância do ato ler deixa claro que “[...] o ato de ler não se esgota da decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra [...].”

Compreender esses sujeitos e suas experiências é contribuir para que sejam inseridos num processo de aprendizagem significativo, respeitando os seus limites já demarcados pela idade avançada, pelos sonhos da escrita e expectativas de conhecimento. Deve ser ainda uma



responsabilidade das políticas em educação, como também dos espaços de organização popular, para onde converge parte dessas camadas mais vulneráveis da sociedade, por facilitar a socialização em prol dos objetivos comuns.

Em Muritiba, essa realidade tem se concretizado, por meio de movimento social, organizado numa associação, que arduamente vem, desde 2013, se esforçando para reduzir os indicadores de analfabetismo de jovens e adultos nessa comunidade.

A Tabela 1 ilustra o trabalho dessa entidade, que foi realizado no período de quatro anos.

Tabela 1 – Demonstrativo dos programas ofertados e o acesso dos Alunos de 2013 a 2017

Indicador/ano	2013	2014	2015	2016	2017
Programas oferecidos	TOPA	MOVA Brasil	TOPA MOVA Brasil	TOPA EJA	TOPA EJA
Número de matrículas	30	30	112 22	150 27	300 32
Quantidade de turmas	01	01	07 01	10 01	19 01
Comunidades atendidas	01	01	06	05	11

Fonte: elaboração a partir de dados dos pesquisadores (2017).

Esses alunos estão inseridos no processo de alfabetização e tem moradia fixa, alguns foram contemplados com casas do programa de habitação do governo federal, tendo uma renda familiar que é advinda de programas sociais, como Bolsa Família, aposentados e pensionistas, outros são vaqueiros, lavradores, donas de casa, pedreiros e desempregados com idades que variam entre 30 e 80 anos, moradores das áreas periféricas da cidade e áreas rurais remanescentes, onde foi construído um conjunto habitacional para os trabalhadores da Barragem Pedra do Cavalo.

Grande parte destes nunca frequentou uma escola regular, sendo analfabeto ou semianalfabeto. Segundo Haddad (2000), a educação

de jovens e adultos procura dar conta não somente do indivíduo que nunca frequentou ambientes escolares, mas engloba também aqueles que lá estiveram e insuficientemente aprenderam para poder interferir na relação e na dinâmica sociocultural do seu espaço de vivência.

Os alunos dessas turmas de alfabetização, gerenciadas por esse movimento social, trazem no seu contexto de vida muitas frustrações e incompreensões de mundo; tem que lidar diariamente com o cansaço físico, o sono no momento das aulas, por conta das atividades laborais e até mesmo questões fisiológicas e da idade. Alguns frequentaram a escola 20 ou 30 anos atrás, outros nunca frequentaram, principalmente as mulheres, que afirmaram a proibição pelos pais de estudar quando crianças.

Com o passar dos anos, essas pessoas veem, nesses espaços de alfabetização, a realização de sonhos nunca antes possíveis de realizar, se alfabetizam, passam a ler, a escrever e puderam trocar seus documentos pessoais, antes definidos como analfabetos. Assim, deixam de conviver com a vergonha social demarcada pelo analfabetismo. Além disso, vão desenvolver a autonomia, que configura a sua passagem por um processo formal de construção de conhecimentos, socialização, fortalecimento dos veículos de amizade e recuperação da autoestima e emancipação.

## **EJA E MOVIMENTOS SOCIAIS**

Os movimentos sociais se constituem, nos tempos atuais, em instâncias de grande relevância e de forte ligação com as camadas e grupos sociais, que, na maioria das vezes, precisam se organizar para cobrar melhorias e direitos do poder público. Buscando uma compreensão dos movimentos sociais e da educação a partir de Gohn (2011), é possível entender que essa relação com a educação ocorre de forma ampla, num caráter dialógico e formativo do cidadão, ao longo da prática cotidiana. Ações práticas de grupos sociais terão caráter educativo à medida que for possível a interação dos movimentos com as instâncias educacionais, numa relação dinâmica no seio do próprio movimento.

Essas instituições que despontam na vida desses cidadãos, funcionam como instâncias representativas de defesa dos interesses coletivos, ou para além, para onde os mesmos recorrem para obter informações, mobilizarem-se para construir negociações e, até, marchar em defesa da garantia de direitos como cidadãos. Estes movimentos sociais têm caráter investigativo da realidade social e formulam propostas de afirmação contra a resistência e a exclusão do sujeito.

Se a filosofia e a história mostram que a cidadania, tanto grega como moderna, não foi desenhada para justificar a participação política de índios, negros, mulheres, trabalhadores rurais e urbanos, por que não imaginar que esses sujeitos, em seus movimentos, possam ser capazes de inventar seus próprios conceitos, suas próprias utopias, suas próprias escolas? (RIBEIRO, 2002, p. 126)

Ao refletirmos a lógica dessa afirmação e observando o contexto da educação e dos movimentos sociais, podemos, também, compreender que a educação se caracteriza como sendo uma abertura para a cidadania. No seio desses movimentos, ela busca a abertura para que o sujeito oculto, relegado aos processos de exclusão histórica tenha vez e voz, participando das decisões políticas, sobretudo que os afetam.

Em Muritiba, a organização social das pessoas que compõe esses movimentos é diversificada e demarcada pela participação em entidades religiosas, Filarmônica, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), Sindicatos, Associações de Bairros e Associações Rurais. Como exemplo de participação e de organização social, no ano de 1998, surge a Associação dos Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga, que ao longo de sua criação, se constituiu como uma entidade não governamental, com princípios voltados para a aquisição e posse de terras remanescentes de fazendas. Com o passar dos anos, a associação vem assumindo seu compromisso social e cultural junto à comunidade muritibana, despertando os seus membros efetivos, comunidades periféricas e rurais, para um processo de conscientização e de busca de direitos, como verdadeiros cidadãos. Isso ocorre, principalmente, no que tange ao direito à saúde, à educação, à cultura, o cuidado com o meio ambiente e o fortalecimento do espírito de luta em defesa dos interesses coletivos.

A associação é composta por um presidente, um vice-presidente, um primeiro secretário e um segundo secretário. Tem ainda um primeiro e um segundo tesoureiros, primeiro, segundo e terceiro conselheiros fiscais titulares, primeiro, segundo e terceiro conselheiros fiscais suplentes. O gestor atual da associação é representado por um senhor de 60 anos, trabalhador rural, estudante da EJA, das séries iniciais do ensino fundamental. Foi alfabetizado pelo Programa Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (GADOTTI, 2013), sendo destaque na aprendizagem entre os demais Alunos do programa. Foi convidado a representar o estado da Bahia num congresso realizado em Porto Alegre no ano de 2015, em comemoração aos dez anos do Programa.

Contraditoriamente à sua formação, o gestor desta associação, desde 2013, vem buscando desenvolver parcerias para adesão de programas de educação e de projetos que viessem a contemplar os associados e a comunidade do entorno, dentre estes o MOVA-Brasil, Todos pela Alfabetização (TOPA) e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Preocupada com os altos índices de analfabetismo, a associação tem firmado parcerias com o município, com o governo do estado e o governo federal para a oferta de programas de alfabetização de jovens e adultos. Para 2017, estima-se oferecer um maior número de turmas pelos programas, beneficiando, aproximadamente, 300 Alunos que são maiores de idade, que, paralelamente aos seus conhecimentos de mundo e do seu contexto social, convivem com a esperança de desenharem as primeiras letras.

Para Freire (2001a, p. 18): “[...] o analfabetismo não é uma chaga, nem uma erva daninha a ser erradicada, nem tão pouco, uma enfermidade, mas uma das expressões concretas de uma realidade social injusta.” A concepção freireana chama a atenção para esta realidade social injusta, em que vivem milhares de brasileiros. E combater este processo será um desafio de superação por meio de ações entre a sociedade civil organizada e os governos.

Essa marca histórica que carregam brasileiros, homens e mulheres, nesse país, não deverá ser esquecida independentemente do resultado de sua formação. É algo mais amplo, num contexto de negação de cidadania, que representa a vergonha social de um país que classifica,

rotula e estigmatiza sua gente, sobretudo, quando analfabeta, não reconhecendo como seu produto, produzido a partir da negação de direitos a uma educação de qualidade que historicamente foi negada. O desenvolvimento mais contextualizado do sujeito passa a ocorrer a partir da década de 1990 com oferta de um ensino que busca inserir o jovem num contexto social mais amplo de conhecimentos e de possibilidade de inserção no mundo do trabalho.

Nesse contexto é possível observar que:

Não se trata mais de alfabetizar para o mundo no qual a leitura era privilégio de poucos ilustrados, mas sim para contextos culturais nos quais a decodificação da informação escrita é importante para o lazer, o consumo e o trabalho. Este é um mundo letrado, no qual o domínio da língua é também pré-requisito para a aquisição da capacidade de lidar com códigos e, portanto, ter acesso a outras linguagens simbólicas e não verbais, com as da informática e as das artes. (MELLO, 1993, p. 28)

Por isso, entendemos que seja papel da EJA buscar uma relação igualitária e prezar pela valorização da educação oferecida. Uma educação que ofereça a essas pessoas condições de leitura do mundo e da palavra compreenda o que se escreve e lendo o que escreveu desta forma a participação estará sendo demarcada também pela compreensão de códigos, além disso, permitindo que esses possam interagir com as múltiplas linguagens na relação com o meio social no mundo do trabalho, da tecnologia e das manifestações culturais.

### **PROGRAMAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS, MOVA-BRASIL, TOPA E EJA DESENVOLVIDOS PELA ASSOCIAÇÃO**

Os programas de alfabetização de jovens e adultos desenvolvidos pela Associação de Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga têm sido de grande importância para a comunidade local, sobretudo pelos indicadores de adultos que têm conseguido se alfabetizar. Esses são programas

de referência nacional, criados para oportunizar que os excluídos do processo formal de educação tenham direitos de se inserirem em um processo de construção de conhecimentos, visto que em um determinado momento da história do país, esses não tiveram acesso nem oportunidade de frequentar a escola.

Tal afirmação é referendada pelo livro *MOVA-Brasil 10 anos* organizado por Gadotti (2013, p. 47), expressando:

A história da educação brasileira mostra que, durante um período, só as elites frequentavam as escolas públicas, pelas condições sociais a maioria da população estava excluída, pois muitos precisavam trabalhar desde cedo e, quando tinham acesso, eram expulsos da escola que não estava preparada para recebê-los – ou seja: havia uma inadequação da própria escola em lidar com a população mais pobre. Fatores como esses de maneira velada ou explícita, fecharam as portas da escola, humilhando aqueles que a ela chegavam com o estranhamento próprio de uma classe social trabalhadora, com pouco ou nenhum contato com o mundo da leitura e da escrita.

O Programa MOVA-Brasil, inspirado no modelo de educação do grande educador Paulo Freire, foi implantado em parceria com o Instituto Paulo Freire, a Petrobrás e a Federação Única dos Petroleiros (2003 a 2016) com o objetivo de reduzir os índices de analfabetismo no país. MOVA-Brasil, organizado por Gadotti (2013, p. 15), “[...] conseguiu alfabetizar mais de 200 mil pessoas e formar mais de 10 mil alfabetizadores ao longo de dez anos.” A linha pedagógica do programa tomava como referências as metodologias freireanas, mesmo tendo suas especificidades próprias. Tinha um modelo de avaliação processual, sistemático, diagnóstico e formativo.

Além do MOVA-Brasil, a associação de posseiros, também buscou parceria junto à Secretaria do Estado da Bahia, para oferecimento de turma do programa TOPA uma iniciativa do governo do estado, que foi implantado em 2007, objetivando a permanência dos jovens, adultos e idosos em escolas, possibilitando-lhes oportunidades de apropriação de leitura, escrita, inclusão sociocultural, política, econômica e dialógica social.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca das ideias a serem permutastes. (FREIRE, 1987, p. 45)

Por essa visão freireana, é possível compreender os espaços ocupados pelo programa que se desenvolveu junto aos movimentos sociais, associações sindicais, prefeituras, que num processo dialógico de construção de conhecimentos viram parceiros na luta e combate nas marcas causadas por um modelo de educação construído sob e para as elites.

Embora as camadas carentes do país tenham alcançado significativas transformações socioeconômicas, no Brasil o nível de analfabetismo é alto e na Bahia, passa de 1 milhão de analfabetos. É nesse cenário que o TOPA nasce e tem chegado onde as escolas comuns não têm acesso, caracterizando-se como importante mecanismo de inclusão social. Além de permitir esse espaço de inclusão, o programa objetiva desenvolver ações de inclusão, de cunho sócio-econômico, formar parcerias com municípios e sociedade civil na melhoria das condições de vida do povo baiano.

Completando o tripé dessa base de discussão, a associação de posseiros também oferece a EJA, em parceria com a Secretaria de Educação do Município. Esta modalidade de ensino tem colaborado para que os Alunos tenham mais próximo de suas casas oferta do ensino que lhes permitam maior comodidade e facilidades de acesso.

A partir dessa realidade, pode ser compreendido o caráter mais inclusivo da EJA, no sentido de permitir que pessoas de diferentes idades com limitações físicas e cognitivas compartilhem dos mesmos saberes dentro dos espaços escolares, rompendo as barreiras opressoras que aprisionam os mais vulneráveis e menos escolarizados. Em Freire (2016, p. 196) “[...] o compromisso verdadeiro com eles, implicando a transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo da transformação.”

Para a construção dos saberes e da real transformação da realidade, devem-se considerar os conhecimentos prévios de vida, da relação

construída com o mundo pelos sujeitos da ação. De certo, não é fácil essa contextualização de saberes dentro de uma ação formal, levando em conta que muitos conhecimentos precisam ser adequados à realidade; formar para reconstruir significados.

Franzi (2010, p.2) explica que “[...] não é tarefa fácil o reconhecimento do sujeito jovem e adulto que tem pouca ou nenhuma inserção no mundo escolar como um sujeito que possui saberes.” Porém, entendemos que evidenciar isso ao aluno seria desmotivá-lo e contribuir para desistência escolar. Entendemos que um programa que foca a erradicação do analfabetismo no país, deverá também primar à qualificação dos seus alfabetizadores. Não levar em consideração este aspecto, fortalece a compreensão do insucesso e do fracasso de qualquer programa de alfabetização que venha a ser aplicado com uma deficiência técnica na execução de suas atividades.

Gadotti (2012, p. 3) compreende que:

[...] o verdadeiro realismo do educador popular, social e comunitário é a utopia, porque esse educador educa em função de um sonho na busca de um mundo que deseja transformar, ele precisa conhecer a realidade onde atua, com os pés no chão, mas procurando enxergar longe.

Estar atento à realidade local e possuir uma visão de transformação contextualizada com as necessidades de uma população, bem como uma visão ampliada de mundo, é parte necessária para o perfil profissional de qualquer educador. Os professores que desempenham atividades nos programas de alfabetização e EJA na Associação dos Posseiros obedecem à exigência de formação mínima no magistério. Há professores que estão em formação de Pedagogia, de modo a oferecer melhor qualidade no trabalho desenvolvido. Geralmente estes participam de cursos de capacitação profissional para atuarem na alfabetização de adultos, promovidos pela associação em parcerias com faculdades da região, cursos estes que têm contribuído para melhorar a qualidade das atividades e o desempenho pedagógico cumprindo o que se espera da prática pedagógica junto a EJA.



Dantas (2012), ao tratar da formação do educador da EJA, considera que os procedimentos de formação desse profissional deverão ser contextualizados, construídos respeitando os princípios da escolarização, relação de vivências e de experiências, já que o perfil do professor atual, precisa dar respostas às mudanças constantes da sociedade.

Partindo dessa afirmação é imprescindível compreender que alfabetizar jovens e adultos não é uma tarefa fácil, que qualquer um sem treino, qualificação ou formação possa desempenhar, sobretudo, quando muitos desses jovens e adultos da EJA, já passaram por experiências de alfabetização frustrantes em programas mal sucedidos, em sua relação de experiência escolar e outros nunca frequentaram a educação formal, sendo que toda sua base de conhecimento e compreensão do mundo se deu pelas lacunas da educação não formal e informal.

A experiência pedagógica do professor de EJA incide diretamente na sua prática, na compreensão do Aluno e dos conhecimentos significativos para construção de um mundo de valores e significados mais próximos da compreensão do indivíduo. A sua formação sempre esteve às margens dos espaços onde ocorre a EJA. Segundo Arroyo (2006, p. 17), “[...] o primeiro ponto a destacar dentro do tema: formação de educadores de jovens e adultos é que não temos parâmetros acerca do perfil desse educador de jovens e adultos [...]”. Esta afirmação parece confusa, mas nos chama a atenção para demarcação dessa formação para EJA. Construir uma identidade profissional que não ignore a complexidade do trabalho nesta modalidade de ensino. Conhecendo as características dos alunos as especificidades e outros aspectos.

Para Moura (2009), para o ensino em EJA necessita-se além da formação profissional, que o professor leve em consideração os aspectos antropológicos, filosóficos, históricos, culturais, psicológicos e sociolinguísticos indispensáveis. A partir daí, pode se reestruturar a prática cotidiana valendo-se da mediação para problematizar questões específicas de matemática, ciências, linguagens, além das questões naturais e sociais que junto aos alunos podem ser desenvolvidas, atreladas a uma metodologia que possibilite desenvolver habilidades na leitura escrita e compreensões gerais.

Observando o documento do Ministério da Educação que trata desses critérios inerentes a formação do professor de EJA, encontra-se o seguinte:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. 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. (PARECER CNE/CEB 11/2000, p. 56)

Em Arroyo (2006), é possível refletir quanto ao perfil do professor da EJA, sendo necessária a criação de propostas para esta formação e chama atenção para o professor generalista que desempenha atividades com turmas primárias e a noite em turmas de EJA, sendo necessário reconhecer as especificidades deste campo de educação, para se ter um perfil próprio do professor desta modalidade para traçar políticas direcionada a formação desse profissional.

Podemos compreender que EJA é um campo complexo que envolve além da vontade de aprender, outros saberes de mundo já construído, outros conhecimentos formalizados e da relação não formal, portanto todo profissional que transita por este campo educacional, não deverá ter apenas o espírito de doação, contribuição solidária, tampouco usar de improvisos nos processos de alfabetização.

Precisamos estar amparados por uma compreensão ampla do que se constitui este modelo de educação, para quem foi desenvolvido, compreender a realidade de vida do sujeito envolvido no processo de formalização de conhecimentos, interagir com as dinâmicas e metodologias próprias para o trabalho com esta categoria tão diferenciada das demais modalidades de educação, que requer um trabalho direcionado por profissional consciente e capacitado para contribuir no processo

de construção da identidade desse sujeito, na compreensão do mundo e das relações políticas, culturais e sociais tão indispensáveis para uma sociedade tão desigual.

## **MOVIMENTO SOCIAL E A RESSIGNIFICAÇÃO DO ESPAÇO ESCOLAR NA EJA: RESULTADOS**

As informações descritas foram produzidas a partir das entrevistas realizadas com os envolvidos no processo de alfabetização de jovens e adultos sobre a gestão da Associação dos Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga. Para tantos, os dados foram analisados e organizados de forma a oferecer uma melhor compreensão.

Buscamos compreender, junto ao alunado da EJA, a importância da alfabetização para a vida, o motivo que o levou a escola à noite e o que mais gosta nas aulas. Para obtenção dos resultados levamos em consideração as informações de maior relevância e o quadro abaixo evidencia o conjunto de respostas das proposições que foram trabalhadas no decorrer da pesquisa.

Quadro 1 – Proposições que foram trabalhadas durante as aulas

Proposições	Comentários
Importância da alfabetização para vida	Aprender a ler, assinar o próprio nome, não colocar mais o dedo na tinta, ler coisa na rua.
Motivação para estudar a noite	Influência da família, aprender ler a bíblia, retirar dinheiro no caixa eletrônico e tirar novos documentos.
Gosto na participação das aulas	Paciência do professor, jeito do professor ensinar, interação dos Alunos nas aulas, atividade interessantes.

Fonte: elaboração dos pesquisadores (2017).

Em relação à importância do curso de alfabetização para a vida, 30% afirmaram que é importante para aprender a ler, 20% afirmaram que ainda não sabem ler, mas já consegue assinar o nome. Da mesma forma, para 50% dos entrevistados, o curso de alfabetização é importante, porque eles aprenderam fazer o nome e já conseguem ler. E apontam diferentes motivos:

*Eu considero importante porque antes eu não sabia escrever, tinha que botar o dedo na tinta, eu ficava com vergonha hoje é diferente. (Aluno 4)*

*Antes eu não sabia ler, hoje eu leio um pouco e já leio a Bíblia na igreja aos poucos estou conseguindo. (Aluno 5)*

*Hoje eu fico feliz porque já leio alguma coisa na rua. (Aluno 9)*

A partir dessas considerações podemos refletir em Freire (1989), o renascimento de um homem novo, de uma mulher também nova que não surgem por acaso. São frutos da reconstrução social. Com características e qualidades singulares. Nesse sentido é de extrema importância a educação oferecida a esse homem novo e a mulher nova. Uma educação também nova e não colonial, colaborativa, mútua, que valorize os saberes e desenvolva a criticidade, uma educação que ajude o educando a pensar, a pensar certo.

Procuramos verificar junto aos alunos o que tinha motivado eles a frequentar as aulas à noite. Notamos que 10% dos entrevistados informaram que teve influência da família para frequentar as aulas, outros 10% disseram que queriam aprender a ler a Bíblia, 20% disseram que gostariam de aprender retirar dinheiro em caixa eletrônico, 60% gostariam de tirar novos documentos. E afirmaram que:

*Após aprender a ler, fiquei feliz ao retirar o meu novo RG. (Aluno 5)*

*Eu tinha vergonha de mostrar a minha identidade para as pessoas porque não tinha minha assinatura. (Aluno 9)*

*Ser analfabeto é uma coisa ruim, você sempre vai precisar dos outros para tudo. (Aluno 11)*

Embora, esse processo educativo ocorra em um momento não tão apropriado para a vida dessas pessoas, levando em consideração o tempo, a idade, questões fisiológicas, o trabalho, a família, o ato de alfabetizar, tudo junto faz com que as pessoas reflitam sobre suas próprias capacidades e os traz dignidade. Freire (2006, p. 19) nos diz que essa alfabetização é “[...] um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, um ato criador.” O educando é o centro do processo e o educador aquele que permitir seu mais amplo desenvolvimento.

Em relação à proposição sobre o que mais gosta nas aulas, tivemos a seguinte análise: 20% disseram que gostam da paciência da professora, 30% afirmaram que gostam do jeito do professor ensinar, 50% disseram que gostam das atividades na sala, e apontam as seguintes razões:

*As atividades são boas, a professora bota a gente para falar. (Aluna 2)*

*Eu agora pareço um menino, deu o horário corro para a escola, não perco as atividades cada dia é uma coisa diferente. (Aluno 4)*

*A atividade é boa, a gente fala, a gente ouve, o assunto é importante, a gente sai dali sabendo alguma coisa. (Aluno 5)*

*A professora fala de coisas que a gente sabe e de coisas que a gente não sabe e isso é bom, a gente aprende. (Aluno 10)*

A prática do professor ressignifica o espaço escolar, o sentido que é dado ao fazer pedagógico é fundamental para que os sujeitos envolvidos se percebam como parte do processo. E nesta compreensão também atribuem valor ao que fazem ou o que buscam fazer, ressignificam sua história, seus esforços, sua permanência nesses ambientes de aprendizagem. Arroyo classifica como importante a formação do alfabetizador de adultos e chama a atenção para compreensão da história da construção desses sujeitos de classes populares, nas influências para a formação desse educador, afirma que:

[...] não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão,

marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação. (ARROYO, 2006, p. 23)

A formação desse educador precisa ser mais ampla, pois o seu papel além de ensinar, precisa dar conta de construir, de resgatar autoestimas, despertando nestes indivíduos a autonomia e a construção de saberes que já deveriam ter aprendido. Porém este momento de aprendizado deverá ser carregado de significado em contexto com a bagagem das experiências trazidas dos seus ambientes de vivência.

O despertar e construir esta consciência enquanto cidadão oprimido e a posição que ocupa frente ao outro, não é uma tarefa fácil, mas possível. Oportunidades precisam ser criadas e a partir daí o sujeito percebe outro universo e possa escolher o caminho que quer seguir.

No quadro abaixo é possível analisar o conjunto das respostas dos professores para os questionamentos sobre a formação e capacitação, a motivação para os alunos frequentar e permanecer, os pontos positivos e negativos do trabalho de alfabetização de jovens e adultos.

Quadro 2 – Proposições dos professores e comentários formativos

Proposições	Comentários
Formação do professor e capacitação	A formação é relevante para o trabalho de alfabetizar adultos, além disso afirmam que os cursos de capacitação ajudam para melhoria da prática.
Motivação para frequentar e permanecer	Atribuição de significado as aulas e aos conteúdos, valorização do diálogo e aplicação de atividades dinâmicas.
Pontos positivos e negativos do trabalho de alfabetização	Os pontos negativos elencados pelos professores foram: cansaço físico dos Alunos, desistência por busca de trabalhos enquanto que os pontos positivos correspondem: inclusão do Aluno, vivência e elevação da auto-estima.

Fonte: elaboração dos pesquisadores (2017).

Dos 12 professores entrevistados, 90% consideraram que a formação é relevante para o trabalho de alfabetizar adultos, os mesmos afirmaram que os cursos de capacitação colaboram para melhoria da prática. Um número menor correspondente a 10% dos entrevistados consideraram que a formação não é tudo e que sem boa vontade não se consegue realizar o trabalho. Alguns professores afirmaram que:

*A formação é de grande importância para trabalhar na educação, principalmente no ensino de jovens e adultos que acho bem diferente. (Professor 2)*

*Já faz muito tempo que cursei o Magistério, os cursos de capacitação me ajudaram no trabalho com os jovens e adultos. (Professor 4)*

*A formação em Pedagogia me permitiu atuar com mais segurança, hoje eu percebo que é necessário evoluir junto com a educação. (Professor 8)*

A prática educativa é um constante desafio, a formação profissional para o exercício da docência em EJA, não deverá ser de improvisos, incompreensão dos sujeitos ou apenas de boa vontade. Requer posicionamento, vivência e conhecimento da realidade social que demarca o contexto da vida desses seres, que vêm à escola e estão carregados de incompreensões. Arroyo (2006) chama a atenção para os traços da formação desse professor de EJA, sendo necessária uma ampla compressão das especificidades desse campo, numa visão mais contextualizada do que é ser jovens e as diferenças em serem adultos, cada um com suas histórias, suas trajetórias de marginalização, de negação, de exclusão; sem compreender basicamente este perfil, não há como formar o educador.

Na proposição sobre motivação para os Alunos frequentarem e permanecerem, 50% afirmaram que atribuem significado às aulas, aos conteúdos aplicados e que isso motiva os alunos, 25% declararam que valorizam o diálogo na sala de aula para troca de informações, 25% disseram que levam atividades dinâmicas e atrativas para motivar os alunos. Apontam para as seguintes estratégias:

*Eu sempre tento levar algo diferente para as aulas para chamar atenção dos Alunos. (Professor 1)*

*Gosto de trabalhar com dinâmicas, eles ficam muito mais descontraídos e participativo. (Professor 10)*

*Na sala deixo eles falarem de suas vivências, suas experiências de vida, aprendo com eles e as vezes acho até engraçado. (Professor 9)*

Quando compreendemos os sujeitos da EJA, entendemos também a problemática relacionada à sua existência, sobretudo às suas incertezas, resistências, lutas, aos desafios, às dificuldades e busca por conhecimentos. Este campo complexo requer, além da correção da escolaridade, o fortalecimento da compreensão do sujeito na sua relação social, para tanto é importante que se priorize as informações que serão oferecidas e como serão transferidas no ambiente de ensino a este aluno, respeitando sempre seus conhecimentos prévios.

É preciso que o professor saiba valorizar as experiências no contexto escolar, estabelecendo vínculo e motivação, tornando o ambiente escolar e as aulas mais atrativas. Inserir discussões de temas e assuntos a partir do mundo do aluno e do contexto da vida em sociedade, ressignificando o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita. “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à experiência comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligado à experiência do educador.” (FREIRE, 1989, p. 18)

E necessário priorizar o que ensinar de acordo com a ordem temporal das informações, levando em consideração os diferentes saberes, tempo mental, cultural, localidade, conhecimento de si e da vivência no mundo que cada um carrega em si mesmo. Ainda em Arroyo (2006), o direito ao conhecimento que tem o jovem e o adulto não pode ser um conhecimento abstrato, deve-se manter uma organização sequenciada, que corresponda a uma exigência para as mentes jovens e adultas. O conhecimento pensado para o tempo de crianças e adolescentes jamais poderá ser o que se aplica no tempo dos adultos.

Para proposição relacionada a pontos positivos e negativos no trabalho da alfabetização de jovens e adultos e EJA tivemos dos professores as seguintes considerações: 50% dos professores consideraram pontos negativos o cansaço físico, a baixa autoestima, 50% ainda destacaram como negativa a desistência por conta da busca para o trabalho.



Referentes aos pontos positivos, 75% afirmam positivamente que o trabalho com a EJA é motivador por permitir a inclusão do adulto no ambiente escolar, 25% afirmaram ser positiva a vivência e o resgate da autoestima. Alguns professores apontaram os seguintes motivos:

*Alguns Alunos chegam na sala reclamando de muito cansaço, isto dificulta o aprendizado. (Professor 6)*

*Os Alunos matriculam começam a estudar, depois sai em busca de emprego. (Professor 12)*

*O trabalho na alfabetização de jovens e adultos permite dar oportunidade a muitas pessoas que não teve oportunidade antes. (Professor 4)*

Esses também se concretizam como parte dos muitos motivos negativos para o trabalho com o público da EJA seguido pela sazonalidade, cansaço físico e desistência, sendo necessário um constante trabalho de motivação e inclusão e valorização dos saberes, como parte de elevação da autoestima e permanência do aluno no ambiente escolar.

Na entrevista com o gestor da associação buscamos compreender sobre a importância dos programas de alfabetização para a comunidade, as dificuldades para implantação e a sua função como gestor dos programas na associação. Segundo o presidente, os programas permitiram alfabetizar pessoas com idades avançadas que já não tinha perspectiva de estudo. As maiores dificuldades foram convencer os Alunos idosos a estudar durante a noite, matricular, conseguir os professores da localidade. A função do gestor é firmar parcerias com os programas, conseguir local para ministrar aulas, indicar professores, organizar e assinar documentos referentes aos programas na associação.

Podemos perceber no próprio relato do presidente:

*Eu também fui alfabetizado pelo Programa MOVA-Brasil na associação e a partir daí não quis mais parar. Fui escolhido para representar o estado da Bahia em Porto Alegre, no encontro de dez anos do MOVA-Brasil, porque aprendi a ler e a escrever em três meses. (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO. PROPOSIÇÃO 1)*

*Eu vou buscar as parcerias junto as secretarias, acompanho as matrículas, acompanho as reuniões de planejamento na sede da associação, visito as localidades para procurar local de funcionamento e busco parceiras com igrejas e outras associações para conseguir espaços onde serão oferecidas as aulas. (PRESIDENTE DA ASSOCIAÇÃO. PROPOSIÇÃO 3)*

Percebemos, na fala do gestor, a importância que um movimento social organizado tem, podendo contribuir significativamente com a comunidade em diferentes demandas sociais assim como na educação. Em Gohn (2011, p. 334) fica claro que:

[...] a relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre de duas formas: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações.

A relação entre movimento social e educação tem se concretizado nessa instituição de posseiros, nas ações diárias em não cruzar os braços diante dos problemas de analfabetismo e vão além dos espaços da associação como entidade representativa, buscando estabelecer relações e parcerias com entidades públicas, outros movimentos sociais, entidades religiosas e setor privado, visando dar respostas a problemas de grandes dimensões que não podem ser resolvidos isoladamente.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Chegamos ao final deste estudo, destacando que, bem sabemos que reza a Constituição Federal, o direito de todos à educação acessível e de qualidade, entretanto, o cenário nacional configura-se de forma diferente nesse atendimento a todos. Milhares de pessoas ainda não sabem assinar seus nomes, dentre estas não apenas idosos, mas, também, pessoas jovens que, por diversos e diferentes motivos, nunca frequentaram a escola, ou desistiram no percurso. De classificações distintas,

esses sujeitos são moradores de comunidades pobres, operários, trabalhadores e trabalhadoras rurais, assalariados com pouca ou nenhuma compreensão do ensino sistematizado e que buscam compreender os conhecimentos para o mundo do trabalho.

Nesse cenário de desencontros de sujeitos e direitos, negação e luta, ocorre uma diferença entre o que se proclama e o que se efetiva na prática. De um lado o Estado como autoridade legítima, elabora as políticas compensatórias, do outro, o sujeito que não consegue acompanhar esta realidade. O destaque aqui é o trabalho organizado socialmente percebendo o quanto ele é importante por meio dos seus núcleos sociais, pelos seus representantes para se concretizar na prática aquilo que, muitas vezes, só está no papel. Segundo Freire (1991), a participação dos setores populares não deve ser apenas no intuito de colaborar com a gestão pública. É algo muito além. É tomar parte, fazer parte, estar presente na história. Fazer representar-se, isso implica a participação dos seus representantes nas esferas políticas, nas decisões do fazer e não apenas do já programado.

Neste estudo, o problema foi analisado e os objetivos alcançados mediante a pesquisa realizada através das entrevistas com Alunos, professores e o gestor. Após a realização deste estudo foi possível compreender como funciona o trabalho da Associação de Posseiros, trabalhadores de comunidades rurais de Muritiba tendo como presidente um senhor alfabetizado por meio dos programas oferecidos pela associação com objetivo de desenvolver um trabalho social significativo para a vida dessas pessoas moradoras da região. Já que, por meio dessa associação, muitas pessoas têm conseguido se alfabetizar.

Por meio dos resultados foi possível conhecer a responsabilidade gerencial da associação na busca de parcerias das políticas compensatórias de governo, no que se refere aos programas de alfabetização e toda complexidade de condução desse trabalho que envolve a escolha de professores com formação em educação, os cursos de capacitação, realização das matrículas, organização dos espaços de aulas. Foi possível conhecer as práticas pedagógicas dos professores atuantes nesses programas e as suas bases de formação.

Percebemos, ainda, a relação sociocultural dos Alunos, o perfil, as expectativas e suas motivações para frequentar as aulas. O aspecto

essencial dessa proposição está no ganho que esta comunidade tem obtido, representado pelos números de alunos alfabetizados e que prosseguem estudando em séries posteriores, também na relação social que constroem, na elevação de sua autoestima e satisfação de estarem inseridos no contexto de educação como alunos de um processo formal de construção de saberes, também na realização de objetivos que, embora pareçam simples para esses alunos, deixam de representar constrangimento, como exemplo: não assinar com o dedo, conseguir retirar novos documentos assinados, sacar um dinheiro em caixa eletrônico, usar um celular, ler as informações do dia a dia, dentre outras questões que não foram representada quantitativamente.

Concluimos este estudo destacando a importância social que tem demarcado o trabalho da Associação de Posseiros da Fazenda Sardinha e Manteiga, na construção de uma identidade social de cidadãos, sobretudo aqueles menos favorecidos das comunidades periféricas da cidade de Muritiba e demais localidades rurais.

## REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000 - Homologado. Despacho do Ministro em 7 jun. 2000, publicada no *Diário Oficial da União* de 19 jul. 2000, Seção 1, p. 18. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 3 abr. 2017.

DANTAS, T. R. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

FRANZI, J. Aprendizagem Dialógica na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: entrelaçando Experiência e Educação. In: REUNIÃO ANUAL

DA ANPED, 33., 2010, Caxambu, MG. *Anais eletrônicos...* Caxambu, MG: ANPED, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20oem%20PDF/GT18-6566--Int.pdf>>. Acesso em: 3 abr. 2017.

FREIRE, P. A alfabetização de Adultos – critica de sua visão ingênua compreensão de sua visão crítica. In: FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

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

FREIRE, P. *A implantação do ato de ler: em três artigos que se complementam*. 7.ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, P. *Ação cultural para liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2001.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 47. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. *Educação e mudança*. 12. ed.; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

GADOTTI, M. *Educação Popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*. In: IV CONGRESSO INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA SOCIAL, 4., 2012. Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2012.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

GOHN, M. da G. Movimentos sociais na contemporaneidade. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, maio/ago. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Educ@: Fundação Carlos Chagas*, São Paulo, n. 14, maio/jun./jul./

ago. 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2016.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional por amostra de domicílios: síntese de indicadores. Rio de Janeiro: IBGE, 2014. Disponível em: <<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv94935.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MELLO, G. N. de *Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio*. São Paulo: Cortez, 1993.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOURA, T. M. de M. Formação de educadores de jovens e adultos: realidade, desafios e perspectivas atuais. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, v. 5, n. 7, p. 45-72, jul./dez. 2009.

GADOTTI, M. (Org.). *MOVA- Brasil 10 anos: Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2013. Disponível em: <<https://paulofreire.org/32,4MB-livro-mova-brasil-10-anos.pdf>>. Acesso em: 4 mar. 2017.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível.” In: VON SIMSON, O. M. (Org.). *Experimentos com histórias de vida* (Itália-Brasil). São Paulo: Vértice; Editora Revista dos Tribunais, 1988. p. 68-80.

RIBEIRO, M. Educação para a cidadania: questão colocada pelos movimentos sociais, *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 113-128, jul./dez. 2002.

# **A mulher negra das classes da EJA: qualidade do ensino como fator para inserção no mercado de trabalho**

*Francineide Bárbara Silveira do Nascimento  
Hildebrando Pereira Santos Filho  
Patrícia Lessa Santos Costa*

## **INTRODUÇÃO**

Este estudo apresenta o relato da experiência do ciclo de palestras “A mulher negra das classes da EJA: qualidade do ensino como fator para inserção no mercado de trabalho”, desenvolvido nas escolas da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Esta temática acompanha uma sequência de discussões realizadas com as mulheres, estudantes, gestoras e coordenadoras pedagógicas das escolas que ofertam a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Gerência Regional de Educação (GRE) de Pirajá. As discussões anteriores tiveram como tema: a Lei Maria da Penha e o combate à violência contra a mulher e a mulher cantada nas letras das músicas, dentre outros.

Os encontros foram realizados em seis escolas localizadas na periferia de Salvador e os diálogos foram, sempre, muitos significativos, porque revelaram as opiniões das mulheres e dos homens, estudantes da EJA, a respeito das temáticas propostas de cunho social e pedagógico,

partindo do entendimento de que a escola é o espaço por excelência para discussões relacionadas a gênero e etnia.

Destarte, é preciso repensar o papel da escola nos debates e práticas sociais contemporâneas ressignificando as relações de gênero e etnia estabelecidas socialmente. A escola pode contribuir de maneira muito significativa para a construção de uma sociedade mais igualitária e menos preconceituosa.

As discussões sobre gênero, etnia e mercado de trabalho, realizadas nas unidades escolares são reveladoras dos sentimentos e percepções da clientela; uma das mulheres estudante, em um desabafo, disse que se sente escrava do casamento. Esta fala é reveladora, dentre outras coisas, do fardo que é para a mulher carregar nas costas o peso do que se habituou a chamar dupla jornada de trabalho que equivale às atividades desenvolvidas pelas mulheres no âmbito doméstico e a suas atividades profissionais.

O ganho social com a conquista das mulheres no mercado de trabalho é indiscutível, mas algumas ponderações devem ser feitas no que tange à sobrecarga de atividades desenvolvidas pelas mulheres, muitas vezes injusta e desigual, sem citar as questões relacionadas à discriminação salarial e os assédios sexuais comumente sofridos. A mulher em foco tem um perfil específico, são negras, estudantes da EJA, pertencentes às classes populares, a maioria retornando à escola depois de alguns anos fora do ambiente escolar.

Diante do panorama analisado, este estudo apresenta como problemática: de que maneira a escola pode colaborar a partir da sua prática para a melhoria do desempenho das atividades laborais desenvolvidas pelas mulheres negras, estudantes da EJA? Tem como objetivo geral analisar como a escola colabora, focando no ensino de qualidade, para a melhoria do desempenho das atividades laborais desenvolvidas pelas mulheres negras, estudantes da EJA. Os objetivos específicos são investigar como as mulheres avaliam o ensino oferecido, se a questão racial interfere nos espaços ocupados pelas mulheres negras no mercado de trabalho; e compreender quais fatores que dificultam a inserção da mulher negra estudante da EJA no mercado de trabalho. Além das rodas de conversa foram realizadas entrevistas com 16 mulheres negras.



A pesquisa participante foi o procedimento metodológico escolhido por possibilitar o diálogo entre os sujeitos participantes da pesquisa.

## **HORIZONTES METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS**

O desenho da pesquisa deu prioridade à dimensão qualitativa, pela possibilidade que tem de captar o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. (MINAYO, 2001) A escolha da abordagem qualitativa se configurou, nesse sentido, como sendo o melhor caminho metodológico a ser aplicado nessa pesquisa, e como instrumento prático para sua realização escolhemos o questionário aliado às observações realizadas nas rodas de conversa de mulheres, já que a natureza dessa pesquisa é aplicada que busca captar as subjetividades das alunas da EJA de duas escolas municipais de Salvador. Por isso:

A pesquisa nessa área lida com seres humanos que, por razões culturais, de classe, de faixa etária, ou por qualquer outro motivo, têm um substrato comum de identidade com o investigador, tornando-os solidariamente imbricados e comprometidos, como lembra Lévi Strauss (1975): ‘Numa ciência, onde o observador, ele mesmo, é uma parte de sua observação’. (MINAYO, 1994, p. 14)

Nesse sentido, a escolha da pesquisa participante foi pensada por se tratar de um modelo que procura intervir na realidade, que oportuniza uma interação entre os sujeitos, refletindo a realidade e buscando caminhos e soluções para as diversas demandas do contexto a ser trabalhado.

A pesquisa participante também permite considerar os aspectos culturais, sociais, políticos e éticos dos pesquisados respeitando suas peculiaridades, diferenças e valores, possibilitando uma proximidade maior entre pesquisador proponente e pesquisado beneficiário.

A pesquisa participante deve ser compreendida como um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de

conhecimentos destinados a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes e na seqüência das ações que aspiram gerar transformações a partir também desses conhecimentos. Experiências que sonham substituir o antigo monótono eixo: pesquisador/pesquisado, conhecedor/conhecido, cientista/cientificado, pela aventura perigosa, mas historicamente urgente e inevitável, da criação de redes, teias e tramas formadas por diferentes categorias entre iguais/diferentes sabedores solidários do que de fato importa saber. (RODRIGUES; ROMEU, 2006, p. 12)

A pesquisa participante mostrou-se mais oportuna para a aproximação entre pesquisador(a) e sujeitos pesquisados, além de proporcionar uma interação mais coletiva, permitindo que os conhecimentos e realidades a serem pesquisadas fossem compartilhados de maneira espontânea e solidária. Os saberes, as vivências e as motivações das mulheres pesquisadas puderam ser compartilhados, de forma humanizada e verdadeira, sem deixar de ter a cientificidade que o método exige.

Em uma proposta de sociedade mais igualitária, na qual a diferença de gênero não seja um fator preponderante para a entrada no mercado de trabalho, além de fatores de ordem racial, é necessário se repensar os valores sociais e formar indivíduos cada vez mais conscientes e engajados em uma proposta de reconstrução social, em que as relações com o mercado de trabalho e lógica social estejam alinhadas a um pensamento respaldado em princípios e valores condizentes com uma sociedade moderna, igualitária e cidadã.

A proposta metodológica baseou-se em aproveitar as rodas de conversa realizadas nas escolas municipais da GRE - Pirajá, composto por seis escolas da rede municipal de educação da cidade de Salvador que ofertam essa modalidade, levando o tema “A mulher negra das classes da EJA: sua inserção na educação e no mercado de trabalho.” Isso para que pudéssemos fomentar a discussão e o conhecimento da realidade dessas protagonistas, trazendo a reflexão, conscientização e o envolvimento das mesmas para as questões que envolvem essa temática.

Foram pesquisadas 16 mulheres negras estudantes da EJA de duas escolas localizadas na periferia de Salvador, com preenchimento de questionários na primeira parte com caracterização do sujeito e quatro perguntas sobre o tema. As estudantes tinham entre 24 e 61 anos de idade, cursam o Tempo de Aprendizagem (TAP) 1 que corresponde do 1º ao 5º ano regular. Possuem renda mensal variada entre um e dois salários mínimos, sendo que, das 16 estudantes pesquisadas, sete declararam não estar trabalhando, conseqüentemente não têm renda, dentre as pesquisadas apenas três possuem carteira assinada, as outras seis desenvolvem atividades autônoma.

A experiência das rodas de conversas com as mulheres negras da EJA nas escolas municipais pesquisadas foi centrada nas vivências dessas estudantes, sendo que a pesquisa participante como proposta metodológica possibilitou uma ação concreta de reflexão sobre o ser mulher negra trabalhadora e inserida no mundo social.

Após a aplicação dos questionários e as observações sobre a relação das mulheres e a sua inserção no mercado de trabalho, pôde-se entender melhor as perspectivas, anseios, dificuldades e o contexto ao qual estão inseridas e quais possíveis alternativas de superação poderão ser implantadas para uma melhor mediação entre a realidade e as possibilidades da EJA no contexto educacional.

## **QUALIDADE DE ENSINO, INSERÇÃO DA MULHER NEGRA NA EJA E NO MERCADO DE TRABALHO**

A EJA, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, é uma modalidade de ensino que tem por objetivo oportunizar a formação educacional daqueles indivíduos que não puderam cursar o ensino fundamental e médio, nas idades apropriadas. Para se discutir a inserção da mulher negra na EJA é preciso compreender como a escola se posiciona diante desta clientela que esteve historicamente fora dos muros escolares. Segundo Arroyo (2005), os saberes, questionamentos e interesses dos jovens e adultos

são o grande ponto de partida para ter uma educação significativa que se complemente com os saberes escolares e sociais.

Citamos o parecer CNE/CEB nº 11/2000, que considera a modalidade EJA a partir do atendimento dos propósitos da garantia do direito à educação, da inserção dos indivíduos nos espaços de formação, e finalmente na garantia da capacitação para o mundo do trabalho. Especificamente no que tange à qualidade do ensino, e pelo observado nesta pesquisa, problemas relativos à formação dos professores para atuar nessa modalidade, condições infraestruturais, dentre outros se somam às dificuldades apresentadas pelos segmentos que adentram essa modalidade, notadamente as mulheres negras.

O que ocorre ainda, nos dias atuais, é que mesmo com o acesso dessa comunidade à escola, observa-se que não há por parte dessa instituição que oferta EJA, interesse e compromisso com estas mulheres que carregam consigo uma dinâmica de vida, preocupações, expectativas e valores advindos de suas experiências de vida. Isso foi aspecto observado nas falas das mulheres foco deste estudo.

O excluído tem pago um preço muito alto por sua condição social, econômica e cultural num Estado, muitas vezes, inconsequente com o dever público, numa sociedade elitista e injusta, e num sistema capitalista mais injusto ainda, e é essa mágoa que afasta ou não aconchega totalmente esse sujeito que tem muitos deveres e muito poucos direitos. A desigualdade social se resume, em muitos com pouco e poucos com muito e ela acontece quando a distribuição é feita de maneira inadequada. Distribuição de trabalho, de renda, de acesso à educação, à saúde que só possibilita o acúmulo dessa dessemelhança. (FREIRE, 2004, p. 38)

Portanto, para construirmos uma educação de qualidade, mais acessível e democrática que legitime os saberes produzidos pelas classes populares que, em sua maioria, é composta por mulheres e uma quantidade considerável de negras, é preciso um posicionamento mais crítico da escola com um olhar propositivo em relação à EJA, sem improvisações para superação do caráter assistencialista que esta modalidade

ainda desempenha. Provocar nestas mulheres a reflexão das suas próprias condições sociais, econômicas e históricas e fazê-las questionarem as condições a que foram submetidas historicamente é papel da escola. Segundo Freire (1996) é a conscientização, que possibilita inserir o sujeito no processo histórico em busca da sua afirmação. O mercado de trabalho é um lugar importante para esta inserção na dinâmica social.

A qualidade na educação, definida por Fonseca (2009) deve estar ligada à perspectiva da responsabilidade do estado no seu provimento pela sua oferta, acesso e permanência; ao seu financiamento, com inovação tecnológica, com formação continuada do seu quadro técnico e docente; do ponto de vista da gestão tem a ver com a autoavaliação permanente e a atenção com o currículo.

A inserção da mulher no mercado de trabalho foi demarcada por condições precárias, que vão desde salários mais baixos, desempenho de atividades informais, trabalhos temporários a perdas dos direitos legais. Bruschini e Lombardi (1999, p.124) reitera que: “[...] a atividade econômica feminina continua sendo caracterizada pela segregação ocupacional, em setores de baixo status, com remuneração menor que a dos homens, mesmo quando elas exercem a mesma carga horária e têm níveis equivalentes de escolaridade.”

A relação de gênero que define o lugar que homens e mulheres devem ocupar socialmente atreladas às questões raciais faz com que as mulheres negras enfrentem inúmeras dificuldades na ocupação de atividades laborais que gerem melhores condições de trabalho e, consequentemente, melhores salários.

As mulheres negras fazem parte de um contingente de mulheres que não são rainhas de nada, que são retratadas como antimusas da sociedade brasileira, porque o modelo estético de mulher é a mulher branca. Quando falamos em garantir as mesmas oportunidades para homens e mulheres no mercado de trabalho, estamos garantindo emprego para que tipo de mulher? Fazemos parte de um contingente de mulheres para as quais os anúncios de emprego destacam a frase: Exige-se boa aparência. (CARNEIRO, 2003, p. 50)

Podemos perceber que sobre a mulher negra recai uma carga pesada de dupla discriminação que historicamente as colocou num lugar de discriminação e vulnerabilidade social, sua imagem sempre foi atrelada à mulher para a qual está reservado o desenvolvimento de atividades mais vulneráveis do ponto de vista das condições laborais.

A presença da discriminação racial se acumula à ausência de equidade entre os sexos, aprofundando desigualdades e colocando as afrodescendentes na pior situação quando comparada aos demais grupos populacionais – homens negros e não-negros e mulheres não-negras. Elas são a síntese da dupla discriminação de sexo e cor na sociedade brasileira: mais pobres, em situações de trabalho mais precárias, com menores rendimentos e as mais altas taxas de desemprego. (DIEESE, 2005, p. 2)

Portanto, podemos perceber, a partir desta pesquisa desenvolvida pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), a evidência da discriminação sofrida pela maioria das mulheres, gerando um ciclo vicioso, com baixos salários e, conseqüentemente, menor qualidade de vida. Nesse sentido, “[...] para as mulheres afro-descendentes o mercado reserva as posições menos qualificadas, os piores salários, a informalidade e o desrespeito.” (SANTOS, 2003, p. 2)

Pesquisa realizada pelo Dieese em 2015, em algumas capitais brasileiras, demonstram que a taxa de desemprego total segundo raça/cor e sexo revelaram que em Salvador as mulheres negras assumem o *ranking* do desemprego, (20,7) enquanto que os homens não negros são mais empregados (13,7). Verificamos, na realização desta pesquisa, que o cruzamento das informações de cor e sexo são determinantes para a participação no mercado de trabalho, consequência de uma série de desigualdades. Quando analisamos as taxas de rendimentos por cor e sexo, nesta mesma pesquisa estas ficam abaixo de todos os outros grupos, até mesmo dos homens negros.

## RESULTADOS ENCONTRADOS: IMPORTÂNCIA DA EJA PARA A MULHER NEGRA

Levando em consideração os objetivos da pesquisa, os dados colhidos a partir do questionário foram divididos em quatro questões para reflexão: a primeira se refere às atividades desenvolvidas pelas mulheres negras no mercado de trabalho; a segunda dificuldade para sua inserção no mercado de trabalho, a terceira em relação à importância que a EJA tem para sua inserção no mercado de trabalho e a quarta se a EJA pode ajudá-las na sua inserção produtiva e de que maneira. Tudo isso faz recair uma grande responsabilidade sobre a qualidade do ensino que é proporcionado a essas mulheres.

Quando questionadas a respeito das atividades já desenvolvidas no mercado de trabalho, 85% das entrevistadas revelaram que trabalharam como domésticas, faxineiras, diaristas, babás ou ambulantes sem carteira assinada, apenas 15% das estudantes entrevistadas já desenvolveram atividades do mercado formal, com carteira assinada como garçonete, serviços gerais, vendedora ou como ajudante de cozinha.

Quanto às dificuldades para sua inserção no mercado de trabalho, 90% das entrevistadas afirmaram ter dificuldades e apenas 10% das entrevistadas afirmam não ter dificuldades. Dentre estas dificuldades apontadas pelas entrevistadas a falta de estudo ou de diploma foi o principal motivo, pois as mesmas relatam que, devido à escolaridade baixa, ficam reduzidas as oportunidades de emprego. Ainda, consideram o racismo uma grande barreira no momento da entrevista de trabalho, pois sempre pedem boa aparência para disfarçar o mesmo; a crise do país foi um dos motivos apontados pelas estudantes que também dificulta a entrada das mesmas no mercado de trabalho. Isso vem ao encontro das colocações de Santos (2003), quando reforça a ideia de discriminação social e econômica que as mulheres negras têm junto ao mercado de trabalho.

Nesse aspecto, as estudantes demonstraram que a dificuldade para a inserção do mercado de trabalho é grande e que a escolaridade ou a qualidade da educação oferecida é um fator preponderante para a mudança desse quadro. Se levarmos em consideração que o questionário

foi aplicado com mulheres entre 24 e 61 anos de idade, portanto a população economicamente ativa, a informação se torna preocupante, pois distancia esses sujeitos da sociedade produtiva, contribuindo para sedimentar uma sociedade excludente e desigual. (BRUSCHINI; LOMBARDI, 1999)

Se pensarmos que a maioria dessas mulheres da EJA são mães, donas de casa e muitas delas, inclusive, são responsáveis pelo sustento e educação de suas famílias, poderemos ampliar essa análise para os problemas que enfrentamos com a educação dos jovens, a criminalidade, segurança pública e tantos outros problemas que denotam uma realidade social ainda mais complexa e desigual, já que não podemos dissociar uma situação da outra e não deixar de relacioná-las com o panorama aqui exposto.

Em relação à importância que a EJA tem para sua inserção no mercado de trabalho, 100% das entrevistadas reconhecem a importância da modalidade para ajudá-las a ter melhor qualificação, e ressaltam que o ensino abre oportunidades para experiências, aquisição do certificado de conclusão do curso, a aquisição da leitura e escrita, construção de conhecimentos, formação educacional, oportunidade de emprego e a possibilidade da conclusão do ensino médio. Apesar de reconhecerem a importância da EJA, relatos como as atribuições ligadas a casa, tarefas domésticas e as obrigações com a família tornam-se fatores que contribuem para que as atividades escolares sejam prejudicadas por conta dessas demandas. 85% das entrevistadas revelaram trabalhar de maneira informal como: domésticas, diaristas estas, ambulantes e outras atividades sem a carteira assinada. 15% das entrevistadas disseram trabalhar como: garçonzete, serviços gerais e vendedora com carteira assinada.

Durante as rodas de conversas as estudantes expressaram o quanto é difícil consolidar os estudos com as atividades do lar e as atividades laborais, demonstraram passar por algumas dificuldades que trazem transtornos em seu cotidiano. E afirmam:

*Tenho muitas atividades em casa para fazer, acaba atrapalhando meus estudos, e ainda tenho que trabalhar para conseguir meu sustento.”*  
(Aluna A)



*“Fica difícil estudar porque a gente tem filho para criar, trabalho em casa e na rua e não conto com a ajuda de ninguém.” (Aluna B)*

Nesse contexto, notamos que apesar de demonstrar que as estudantes possuem consciência da importância da educação para a superação das dificuldades impostas para uma melhor inserção no mercado de trabalho, também fica evidenciado que aspectos ligados ao seu cotidiano familiar são fundamentais para definir a continuidade ou não de suas trajetórias escolares.

O grau de importância da educação nesse caso, muitas vezes é suprimido pela necessidade de sobrevivência da família, fatores como o subemprego ou desemprego, a vulnerabilidade dos filhos e filhas diante da realidade das comunidades periféricas e outros fatores de ordem socioeconômica. Tudo isso contribui para que a mulher negra da EJA não consiga completar seu ciclo escolar, mesmo que essas tenham a consciência de que a educação é uma das opções mais prováveis para a amenização de seus principais problemas.

Evidenciou-se, neste estudo, que as estudantes da EJA, em sua maioria, não conseguem se estabelecer com facilidade no mercado de trabalho em profissões ou atividades laborais do mercado formal (empresas), com carteira assinada ou ainda ocupar funções que exigem um maior grau instrucional, consequentemente ocupando os serviços manuais e de valor salarial menor.

Ainda, sobre a ocupação de postos de trabalho por parte dessas mulheres que, no caso da pesquisa aqui realizada, são 100% negras, de classe econômica baixa, moradoras da periferia e com baixo grau de instrução, vale ressaltar que em pesquisa realizada pelo Dieese – Taxas de Desemprego total segundo raça/cor e sexo das Regiões Metropolitanas e Distrito Federal em 2015, a cidade de Salvador tem o maior índice entre as cidades pesquisadas, registrando 20,7% de taxa de desemprego das mulheres negras.

Esse dado em especial demonstra ainda o quanto estamos longe da reparação de danos causados pela escravidão do período colonial, pela falta de leis, políticas públicas e ações afirmativas que de fato promovam condições da população negra obter ascensão a postos de

trabalho e condições de acesso, permanência e conclusão dos níveis de educação, desde a educação básica até o ensino superior, como nos fala Fonseca (2009, p. 100-101):

O que se percebe é que, entre os dados da década de 1980 e aqueles anunciados em 2002, houve um crescimento vertiginoso da população negra que concluiu o curso superior no país. Se olharmos apenas para os dados de maneira ingênua e descontextualizada, concluiremos que esse dado é extremamente significativo. No entanto, cruzando-o com outras informações estatísticas – como renda familiar e individual, condições de saúde e moradia, período de vínculo empregatício formal e informal, aumento da população negra brasileira nessas duas décadas e intenso processo migratório para os estados de São Paulo e Rio de Janeiro chegaremos a outras conclusões.

Por isso, não podemos dissociar os resultados ou avanços conquistados na educação, da realidade socioeconômica da população negra brasileira, pois quando cruzamos esses dados encontramos uma realidade ainda muito distante do que poderíamos considerar de ideal no que tange a condições e qualidade de vida. Nesse sentido, se formos ainda comparar a mulher negra com o homem negro, outros dados surgirão causando ainda um distanciamento e disparidade ainda maior entre a realidade e o desejável para uma parte significativa da população.

O mercado de trabalho está cada vez mais competitivo e exigente no que tange a formação e a capacitação profissional, nesse contexto os estudantes da EJA enfrentam um sério desafio que é vencer o tempo, a formação básica e a formação profissional, pois mesmo quando um estudante da EJA termina sua formação básica, ainda sente os aspectos impostos pelo mercado de trabalho no que tange a sua formação profissional.

Ainda, sobre a situação do negro em relação à educação, Fonseca (2009, p. 104) diz: “Entretanto, se as publicações denunciam a situação de vulnerabilidade social a que os negros estão submetidos em decorrência da atuação do próprio Estado, elas não têm conseguido traduzir tal realidade em políticas públicas e ações coletivas concretas.”

Se considerarmos que a educação promovida pelos cursos da EJA na atualidade está com um déficit em relação aos cursos do ensino regular e ainda se pensarmos em todos os aspectos citados do panorama das estudantes da EJA dentro do contexto de onde e de como vivem, fica ainda complexa e distante a possibilidade de ascensão profissional por parte desses indivíduos.

Porém, se pensarmos na EJA como uma área de resistência das mazelas sociais e de luta pela ocupação de espaço até mesmo dentro do ambiente escolar tem que prover meios para que essa realidade seja menos distante e aproximar as estudantes do ambiente escolar, iniciativas como a “Roda de Conversas para Mulheres” devem ser mantidas e ampliadas para fazer da escola não apenas o lugar da aprendizagem da leitura, do escrever e de contar, mas também um local para a leitura do mundo e compreensão de sua diversidade e amplitude diante dos desafios da sociedade contemporânea.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, retomando o problema da pesquisa percebemos que a escola pode colaborar significativamente para a melhoria do desempenho das atividades laborais desenvolvidas pelas mulheres, a expectativa nas respostas das entrevistadas revela que as mesmas depositam na escola a possibilidade de adentrar e ascender no mercado de trabalho.

O reconhecimento das estudantes participantes da pesquisa de que a falta de estudo ou de diploma foi o principal motivo que as levou às dificuldades no mercado de trabalho pela dificuldade de concorrer a uma vaga principalmente pela fragilidade na aquisição leitura e escrita, evidencia o papel importante da EJA na melhoria de qualidade de vida destas. A EJA pode possibilitar a oportunidade para que essas mulheres migrarem da situação atual na qual se encontram para uma situação mais justa de vida. Elas demonstram nas suas falas o anseio em “melhorar de vida” a partir da escola.

No que se refere à questão racial apesar das estudantes não terem feito consideração à respeito desta questão fica notória tal desigualdade,

pois todas as entrevistadas eram negras e as mesmas assumiam, em sua maioria, posto de trabalho informal ou estavam desempregadas.

Dentre os fatores que dificultam a inserção da mulher negras estudantes da EJA no mercado de trabalho estão: a baixa escolarização, a ausência da equidade de gênero que deveria possibilitar igualdade de oportunidades para homens e mulheres e as questões de raça. As discussões travadas na escola não promovem oportunidade para que estas pessoas que carregam um arsenal cultural significativo tragam suas experiências de vida a fim de construir uma aprendizagem mais significativa, democrática e participativa.

Em relação às mulheres negras que carregam o duplo “peso” da discriminação, a escola comete dupla injustiça, pois não considera suas particularidades relacionadas a gênero e raça. As 16 mulheres entrevistadas trazem nas suas falas a marca da desigualdade estabelecida social e historicamente ao narrarem suas dificuldades para adentrarem no mercado de trabalho pela ausência do nível de escolarização adequado ou da possibilidade de melhoria de vida a partir da oportunidade de emprego. Estas reconhecem a importância do papel da escola para melhoria de suas vidas. Não é possível continuar enxergando estes sujeitos como meros protagonistas desta história, sendo possível a partir da EJA a construção de uma perspectiva emancipadora entre mulheres e homens.

Concluímos que o trabalho da EJA nessas escolas com as rodas de conversas permitiu dar voz a essas mulheres negras, demonstrando como a educação de qualidade é uma das formas mais efetivas de construção de um indivíduo mais reflexivo e ativo no sentido de compreender melhor o espaço onde está inserido, conhecer sua realidade e ser capaz de buscar soluções para o enfrentamento dos desafios da sociedade contemporânea. Mas, é necessário atentar para a qualidade do ensino, a distância existente entre o texto da Lei e o observado no chão da escola. Na percepção das mulheres negras que fizeram parte deste estudo, esse dilema não foi resolvido. A melhor formação é capaz de promover não somente a autoestima, mas também a compreensão de seus direitos e papel dentro dos espaços que pretende ocupar seja no mercado de trabalho ou de qualquer outra esfera da sociedade.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, H. M. L. da S.; SOUZA, R. C. de; RAMOS, E. de M. *Metodologia Participativa como ferramenta e estratégia utilizada pela INCUBACOOP para a inclusão de grupos populares em Recife-PE*. Universidade Federal Rural de Pernambuco, 2005.
- ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Org.). *Pesquisa participante: o saber da partilha*. São Paulo: Aparecida, 2006.
- BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C.; A pesquisa participante: um momento da educação popular. *Revista de Educação Popular*, Uberlândia, v. 6, n. 1, p. 51-62, jan./dez. 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Resolução CNE/CEB nº 1*, de 5 de julho de 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>>. Acesso em: 24 out. 2017.
- CAMARGO, O. "A mulher e o mercado de trabalho." *Brasil Escola*. Disponível em: <<http://brasilecola.uol.com.br/sociologia/a-mulher-mercado-trabalho.htm>>. Acesso em: 11 dez. 2016.
- CARNEIRO, S. *Enegrecer o Feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero*. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 17, n. 49, set./dez. 2003.
- FONSECA, D. J. *Políticas públicas e ações afirmativas*. São Paulo: Selo Negro, 2009.
- FONSECA, M. Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 153-177, ago. 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2004. (Série Paulo Freire).

GIACOMINI, S. M. *Mulher e escrava: uma introdução histórica ao estudo da mulher negra no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988.

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. Sistema Pesquisa de Emprego e Desemprego. População negra. [Apresentação] Inserção da População Negra nos Mercados de Trabalho Metropolitanos, [s.l.], nov. 2016. Disponível em: <<https://www.dieese.org.br/analisede/2016/2016apresentacaoNegros.html>>. Acesso em: 11 dez. 2016.

GROSSI, Y. de S. *Mina de Morro Velho: a extração do homem, uma história de experiência operária*. São Paulo: Paz e Terra, 1981.

BRUSCHINI, C; LOMBARDI, M. R. Médicas, arquitetas, advogadas e engenheiras: mulheres em carreiras profissionais de prestígio. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 7, n. 1-2, p. 9-24, 1999.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

SANTOS, T. M. S. Estratégias de comunicação para o desenvolvimento local e os desafios da sustentabilidade. In: LIMA, J. R. T. de (Org.). *Extensão rural e desenvolvimento sustentável*. Recife: Bagaço, p. 9-23, 2003.

## **SOBRE OS AUTORES**

### **Alício Rodrigues Matos**

Professor efetivo da rede municipal de ensino de Cravolândia (BA) e da rede municipal de ensino de Ubaíra (BA). Mestrando em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: [aliciomatos@hotmail.com](mailto:aliciomatos@hotmail.com)

### **Aline Batista Moscovits**

É advogada da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

E-mail: [aline@bemadvogados.com](mailto:aline@bemadvogados.com)

### **Antonio Amorim**

Doutor em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha, com pós-doutorado em Difusão do conhecimento pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), escritor e líder do grupo de pesquisa: Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação.

E-mail: [antonioamorim52@gmail.com](mailto:antonioamorim52@gmail.com)

### **Andreia Rodrigues Souza de Azevedo**

Professora da rede municipal de Salvador. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: [andreiarsazevedo@yahoo.com.br](mailto:andreiarsazevedo@yahoo.com.br)

### **Carla Liane N. dos Santos**

Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).  
Professora adjunta da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
E-mail: carlaliane@hotmail.com

### **Dejiária Santiago de Jesus**

Técnica da prefeitura municipal de Salvador, pedagoga, mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
Email: dejiaria@yahoo.com.br.

### **Edite Maria da Silva Faria**

Professora adjunta do departamento de Educação do *campus* XIV da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É docente do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) e tem doutorado em Educação e Contemporaneidade pela UNEB.  
E-mail: editedefaria@gmail.com

### **Edna Rodrigues de Souza**

Coordenadora pedagógica da gerência regional centro da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Salvador. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
E-mail: ednapepe@hotmail.com

### **Eduardo Brito**

Gestor do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho de Feira de Santana (BA), licenciado em Matemática, mestrando do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).  
Email: eduardobrito100@hotmail.com

### **Eduardo Fernandes Nunes**

Professor adjunto do departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem doutorado em Análise Geográfica Regional pela Universidade de Barcelona.  
E-mail: eduardo\_nns@yahoo.com



### **Francineide Bárbara Silveira do Nascimento**

Coordenadora pedagógica da rede estadual de ensino da Bahia, professora da rede municipal de ensino de Salvador. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Email: fbsnacimento2016@gmail.com

### **Francisca de Paula Santos da Silva**

Professora e pesquisadora de gestão e tecnologias do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento e do Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Tem doutorado e pós-doutorado em Educação, sendo líder do grupo de pesquisa: Sociedade Solidária, Educação, Espaço e Turismo.

E-mail: fcapaula@gmail.com

### **Fredson Pereira dos Santos**

Diretor do Colégio Estadual Imaculada Conceição do município de Araci (BA) e presidente do Conselho Municipal de Educação. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: fredyson3@hotmail.com

### **Hildebrando Pereira Santos Filho**

Mestrando do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: brandofilho@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

### **Jocenildes Zacarias Santos**

Doutora em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), professora adjunta do departamento de Educação do *campus* I da

UNEB e atua como docente no Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

E-mail: jocenildes.uab@gmail.com

### **Jose Veiga Viñal Junior**

Professor de Língua Espanhola do departamento de Ciências Humanas da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Linguística pela Universidade de Vigo – Espanha.

E-mail: joseveigavinal@gmail.com

### **Julimar Santiago Rocha**

Gestora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de ensino de Salvador. Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Email: rocha.julir2@hotmail.com

### **Maria Avani Nascimento Paim**

Professora do curso de Letras com Espanhol da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

E-mail: avanipaim@hotmail.com

### **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), com mestrado em Educação de Jovens e Adultos pela UNEB.

E-mail: lenabma@yahoo.com.br

### **Michele Sena da Silva**

Técnica em Assuntos Educacionais no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano), mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: chelesena@gmail.com

### **Mirian Bastos do Carmo Santos**

Professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Salvador, gestora de Educação para o Trânsito na Prefeitura Municipal de Salvador (PMS). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: mirianbastoss@yahoo.com.br

### **Natália Portela Pereira**

Licenciada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA), mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: nataliaportela978@gmail.com

### **Patrícia Lessa Santos Costa**

Graduada, mestre e doutora em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: plessacosta@gmail.com

### **Ricardo Moraes Amorim**

Consultor popular e jurídico. Tem trabalho socioeducativo realizado junto aos marisqueiros e aos trabalhadores de Plataforma, em Salvador (BA). É especializado em Direito Social e do Trabalho.

E-mail: ricardo\_mamorim@hotmail.com

### **Roberto Fernandes Sousa**

Coordenador pedagógico da rede municipal de ensino de Camaçari. Mestrando do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: roberto.futura@gmail.com

### **Valter Manoel da Silva Junior**

Professor de Língua Portuguesa do Centro Estadual de Educação Profissional Álvaro Melo Vieira. Mestranda do Programa de Mestrado

Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: valterjunior@outlook.com.br

### **Vangivaldo de Meneses Souza**

Professor efetivo do sistema municipal de ensino de Muritiba (BA) e da rede municipal de ensino de São Felix (BA). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: vangivaldo.souza@hotmail.com



Formato	17,0 x 24,0 cm
Tipologia	ScalaRegular ScalaSans-Bold
Papel	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 300 g/m <sup>2</sup> (capa)
Impressão e acabamento	I. BIGRAF
Tiragem	400 exemplares