

EDUCAÇÃO

ANTONIO AMORIM

TÂNIA REGINA DANTAS

MARIA SACRAMENTO AQUINO

ORGANIZADORES



DE JOVENS

POLÍTICAS PÚBLICAS

FORMAÇÃO DE PROFESSORES

GESTÃO E

DIVERSIDADE MULTICULTURAL

E ADULTOS

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO
DE PROFESSORES, GESTÃO
E DIVERSIDADE MULTICULTURAL

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira

Assessor do Reitor

Paulo Costa Lima



E D U F B A

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Ângelo 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



ANTONIO AMORIM
TÂNIA REGINA DANTAS
MARIA SACRAMENTO AQUINO
Organizadores

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
POLÍTICAS PÚBLICAS, FORMAÇÃO DE
PROFESSORES, GESTÃO E DIVERSIDADE
MULTICULTURAL

EDUFBA
Salvador
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 Projeto Gráfico

Igor Almeida

Revisão

Hilário Mariano dos Santos Zeferino

Normalização

Equipe da EDUFBA

Sistema de Bibliotecas - UFBA

E21 Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural /Antonio Amorim, Tânia Regina Dantas, Maria Sacramento Aquino (organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2017.
305 p.: il.

ISBN: 978-85-232-1635-1

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores de educação de jovens e adultos - Formação. 3. Política pública. 4. Prática de ensino. I. Título. II. Amorim, Antonio. III. Dantas, Tânia Regina. IV. Aquino, Maria Sacramento.

CDD 374.981

Editora afiliada à



Editora da UFBA
Rua Barão de Jeremoabo
s/n - Campus de Ondina
40170-115 - Salvador - Bahia
Tel.: +55 71 3283-6164
Fax: +55 71 3283-6160
www.edufba.ufba.br
edufba@ufba.br

SUMÁRIO

09 PREFÁCIO

15 INTRODUÇÃO

PARTE I

EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO

25 A ESCOLA DEMOCRÁTICA: emancipação pela cidadania
na perspectiva freireana

*Nara Barreto Santos, Taise Caroline Longuinho Souza e Valdo Hermes de
Lima Barcelos*

45 AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS DA EJA:
concepções e práticas dos gestores

*Cristina Ferreira da Silva, Lucimeire Lobo de O. Almeida e
Rosemary Lapa de Oliveira*

61 O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA E SUA
PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PLANO NACIONAL DE
EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)

Rodrigo Costa da Silva, Antonio Pereira e Ana Paula Silva da Conceição

- 81 PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO CONQUISTA DA ORGANIZAÇÃO E MELHORIA DO ENSINO: o exemplo de Guanambi-BA
Wilma Moura Conceição, Ana Carolina Santos Carneiro e Patrícia Lessa Santos Costa
- 97 A GESTÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA: políticas de formação e de autoformação
Herson Conceição, Sônia Vieira de Souza Bispo e Antonio Amorim
- 119 POLÍTICAS PÚBLICAS NA GESTÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA-BA: encontros e desencontros
Isaura Francisco de Oliveira, Érica Valéria Alves e Edivaldo Machado Boaventura
- 143 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE SALVADOR
Deise Mara Leite de Souza Pereira, Maria Olívia Mattos de Oliveira e Kátia Siqueira de Freitas
- 163 PROINFO, INCLUSÃO DIGITAL E EJA: integração necessária na rede municipal de ensino
Welton Dias Castro, Jocenildes Zacarias Santos e Lanara Guimarães de Souza

PARTE II

EJA, FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE CULTURAL

- 183 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA
Tânia Regina Dantas, Eduardo José Fernandes Nunes e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
- 205 EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: práticas pedagógicas possíveis
Ana Amélia de Souza Araújo, Tandja Andréa Parisse e Maria Sacramento Aquino
- 223 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: construção e implicações na educação básica e na Educação de Jovens e Adultos
Célia Araújo, Raphael Rodrigues Vieira Filho e Sandra Aparecida Antonini Agne

- 243 O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: uma perspectiva dialógica através da poesia
Ubirajara Dias Cruz, Maria Madalena da Conceição Santos e Maria Conceição Alves Ferreira
- 257 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: direito humano como fator de desenvolvimento
Maria Eneuma Gomes de Freitas, Patrícia Albuquerque Lemos e Maria Helena de Barros M. Amorim
- 279 AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Yara da Paixão Ferreira, Claudia R. N. Silva e Edite Maria da Silva de Faria
- 295 SOBRE OS AUTORES

PREFÁCIO

Ao longo dos últimos dois séculos assistiram-se à afirmação da ideia do reconhecimento dos direitos universais para todos, traduzida, para o caso da educação, pela assunção, por parte dos estados, de uma responsabilidade que tem levado ao desenvolvimento generalizado de políticas públicas, ainda que suportadas por diferentes agendas e alinhadas com opções ideológicas muito díspares. No caso da Educação de Jovens e Adultos, contudo, este direito de todas as pessoas iniciarem, ou continuarem, as suas atividades educativas, em qualquer idade da vida, enquadradas em iniciativas políticas públicas estáveis é, não só, uma conquista relativamente recente, mas, sobretudo, ainda pouco consolidada. Naturalmente que diferentes estados, um pouco por todo o mundo, sempre aceitaram a necessidade de incluir uma aposta na Educação de Jovens e Adultos como um dos vetores essenciais de cumprimento do projeto da Modernidade, fazendo-o, no entanto, através de programas e ações extraordinárias, normalmente orientadas para o combate ao analfabetismo, com duração e impacto nem sempre de acordo com o que era desejável e necessário.

Mesmo assim, a Educação de Jovens e Adultos foi-se constituindo, ao longo dos tempos, como um campo de práticas de elevado dinamismo e inovação pedagógica, normalmente à margem de políticas públicas, visando a construção de uma identidade que ousou afastar-se das modalidades mais

tradicionais de educação, distanciando-se de concessões e práticas mais conservadoras aos níveis ideológico, cultural e metodológico, que valorizavam um entendimento dos atos educativos como reprodutores de uma determinada herança cultural, conformismo e ordem, incorporando atividades que tendiam para uma infantilização dos processos de ensino e/ou aprendizagem. Como se recordou em muitos dos documentos preparatórios das conferências internacionais, na segunda metade do século XX, as atividades de maior êxito e portadoras de mudanças mais desejáveis, a nível individual e coletivo, no campo da Educação de Jovens e Adultos, emergiram das dinâmicas geradas nas organizações de ensino mútuo e nas associações de educação popular, forjando novas articulações de finalidades e métodos, questionando as habituais relações das pessoas com os saberes a adquirir e problematizando a função e o papel da(s) mediação(ões), que foram sentindo necessidade de evoluir, até configurarem novas conexões que ajudaram a dar sentido à construção de uma especificidade conceitual, teórica e de práticas.

Foram-se assim consensualizando, à escala planetária, vários movimentos que procuraram defender, junto dos diferentes estados, a necessidade da Educação de Jovens e Adultos passar a integrar, com dignidade igual à dos demais subsistemas, as políticas públicas nacionais, baseando-a, no entanto, em opções de finalidades, organização, práticas e avaliação, que se deveriam afastar dos modelos escolares dominantes. Como ideia central, estas propostas educativas deviam levar em consideração que os jovens e os adultos são capazes de tomar consciência do que necessitam e de como o conseguir, devendo, por isso mesmo, ser-lhes dado o verdadeiro protagonismo para, através de um forte envolvimento pessoal apoiado pelo(s) professor(es), optarem pelas matérias e métodos que melhor pudessem contribuir para as mudanças desejadas, para as suas vidas e para as das suas comunidades de pertença. Tudo isto colocou enormes desafios às Universidades. Criar um movimento social de defesa e promoção da Educação de Jovens e Adultos, encontrar e dignificar modelos próprios de organização e desenvolvimento, formar educadores capazes de enfrentar estes reptos, no âmbito de políticas públicas estáveis e coerentes, e construir o conhecimento necessário para suportar estes novos caminhos, obrigava a um apelo à participação volitiva das Universidades, para que abraçassem esta causa, indispensável à construção de sociedades mais justas e participadas.

O mínimo que se poderá dizer é que, a partir da década de 1970 do século XX, houve um real incremento da integração da Educação de Jovens e Adultos nas políticas públicas de muitos países, nos cinco continentes. Essa presença, efetiva e progressivamente mais alargada, fez-se, no entanto, em contra ciclo com a experiência e o conhecimento construído, mimetizando, no essencial, os modelos escolares vigentes. Em concreto, o que se verificou foi que a escola se abriu à participação de jovens e adultos que, ou não tinham frequentado, ou a tinham abandonado precocemente, disponibilizando a eles, normalmente em horários pós-laborais, a oferta educativa preparada para crianças e adolescentes. Ganhámos, ainda que de uma forma timorata, o direito a uma “educação para jovens e adultos,” muito afastada, nos fins e meios, da “Educação de Jovens e Adultos,” cujos contornos identitários, as práticas desenvolvidas e a investigação emergente, vinham definindo. Uma tal oferta, naturalmente necessária, entendida como instrumento de promoção social, porque orientada para a elevação dos níveis de escolaridade e de qualificação profissional, foi-se dirigindo, vincando a sua vocação unidimensional, a partir da década de 1980, para um entendimento mais técnico de serviço à produtividade e à competitividade das economias e à mobilidade e à empregabilidade dos trabalhadores.

Sendo certo que se multiplicaram as iniciativas políticas e as consequentes atividades educativas para jovens e adultos, ao longo das últimas três décadas, também se tornou evidente a sua indisfarçável acareação com quatro problemas inter-relacionados: as ofertas disponíveis continuam a ter uma enorme dificuldade para envolver as pessoas que mais necessitam; mesmo quando esse envolvimento acontece, os níveis de evasão são muito elevados; ainda assim, mesmo para os egressos, os contributos para as mudanças, nas suas vidas e nas das suas comunidades, são relativamente exíguos; talvez por tudo isto, a Educação de Jovens e Adultos continua a ser o parente (muito) pobre das políticas públicas de educação. Foi exatamente esta situação que, por exemplo, a União Europeia identificou nos seus documentos mais recentes, constatando que apesar dos investimentos impressionantes realizados ao longo das últimas décadas no espaço europeu, existem 70 milhões de jovens e adultos, que revelam dificuldades evidentes em processar, em níveis básicos, a informação do quotidiano, nos seus variados suportes, não existindo, nas políticas dos estados-membros, o reconhecimento necessário para a

Educação de Jovens e Adultos, nem, tão pouco, ofertas educativas suficientemente atrativas e motivadoras para envolver estas pessoas.

Knud Illeris, um autor dinamarquês de referência neste domínio, num artigo do final da primeira década do século XXI, em que procurou elaborar uma compreensão abrangente da aprendizagem humana, encontra uma explicação para esta adesão tão longe do desejável e a evasão elevada que se verifica, registrando as insuficiências reveladas pela generalidade das ofertas públicas disponíveis para jovens e adultos, uma vez que parecem não perceber, por um lado, que é fundamental prestar atenção à necessidade de serem subjetivamente aceites como uma contribuição significativa para a procura temporalmente ajustada dos processos identitários, por parte dos jovens e, por outro lado, não assegurarem a aquisição de diferentes tipos de saberes, precedida por um processo transformativo consciente e autorregulado, por parte das pessoas adultas.

Estas constatações aumentam e renovam as responsabilidades e os desafios das Universidades! Até porque vivemos tempos em que os marcadores mais robustos, característicos dos últimos séculos, começam a multiplicar a insuficiência de respostas. Como fez notar Alain Torraine, no seu livro *Un nouveau paradigme*, o modelo económico e social, dominante desde a revolução industrial, no qual se sobrelevavam tensões constantes à volta do confronto entre classes sociais, a criação e a distribuição da riqueza, a estratificação e a mobilidade social, as desigualdades e as formas de redistribuição, se não está a ser substituído, está, pelo menos, a sofrer novas interpelações, provenientes de um paradigma emergente, marcado pela dimensão dos problemas culturais e pela necessidade que o pensamento social tem de se organizar à volta deles. Este imperativo de reconsiderar criticamente as polarizações criadas pelo modelo económico e social, na sua versão de capitalismo extremo, gerando ações capazes de recompor as clivagens que ele provocou, com base em novas experiências individuais e coletivas, eleva a responsabilidade de quem pesquisa, produz conhecimento e dinamiza comunidades e situações de aprendizagem. A obrigação é, agora, não só lutar por uma Educação de Jovens e Adultos, com especificidade própria e com profissionais preparados para essa atividade diferenciada, com uma presença nas políticas públicas, em inteira igualdade com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, mas, também, capaz de gerar as ações necessárias a estas tarefas

mais urgentes das sociedades hodiernas, segundo os compromissos para que o paradigma cultural, em emergência, nos convoca.

As universidades precisam de se colocar decisivamente na primeira linha destas respostas e este livro testemunha muito do que se espera da sua missão, neste domínio: envolverem-se militantemente em favor de políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos, adequadas às mudanças desejadas pelas pessoas e pelas comunidades; pesquisar e construir conhecimento que suporte a organização, os métodos e a avaliação, mais consonantes com essas políticas; formar os profissionais capazes de um trabalho inspirador para as práticas transformativas que a reflexão crítica sobre os mais recentes caminhos do modelo económico e social e os novos desafios do paradigma cultural exigem. O que aqui se coloca, ao longo de todos estes contributos, é um apelo ao confronto de intersubjetividades, capaz de nos ajudar na procura da melhor saída para uma problemática e um campo de práticas essenciais na construção de um futuro melhor, com todos e todas.

Luís Alcoforado
Universidade de Coimbra

INTRODUÇÃO

O livro *Educação de Jovens e Adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural* traz um importante momento de reflexão sobre esta, em nosso país, focando as questões das políticas públicas, da formação de professores, a gestão da escola e a diversidade multicultural como sendo fatores essenciais na discussão para implementação da gestão e da organização curricular da EJA, na contemporaneidade.

Vivemos hoje um cenário de preocupação com o destino da educação e da escola pública brasileira. Notamos que existe um processo de análise sobre a escola, os seus sujeitos e o papel que a sociedade e os governos devem exercer, para encontrar caminhos inovadores que facilitem o desenvolvimento de uma instituição de ensino, que esteja preocupada com o futuro de nossas crianças, jovens e adultos.

Esse cenário de inquietações é fortalecido ou duplicado quando analisamos a situação histórica, o presente e o futuro que aguarda milhares de jovens e adultos, em diferentes regiões do Brasil, que não tiveram o acesso constitucional garantido à escola pública, de qualidade e cidadã. Observamos que são sujeitos históricos que vivem no presente as dificuldades que a sociedade capitalista lhes impõe, suprimindo direitos, aumentando deveres

sociais, econômicos e políticos, sem garantir o acesso, a permanência e o sucesso à educação transformadora.

Trata-se de um quadro historicamente perverso, que este livro faz a defesa dos mais fracos, trazendo uma ampla discussão sobre os desejos, as possibilidades, os compromissos necessários que precisamos, politicamente, firmar para atender as demandas requeridas, por mais de dez milhões de pessoas, que, de uma forma ou de outra, estão excluídas, marginalizadas da vida educacional. Essas pessoas quando têm acesso à escola se defrontam com centenas de dificuldades pedagógicas, de condições de acesso, de falta de uma cultura que entenda o drama pessoal e social que muitos trazem para as diferentes salas de aula, que, apesar de tudo, a EJA ainda proporciona para muitos. Visando uma melhor organização desta coletânea, os textos foram agrupados em dois grandes eixos, a saber:

PARTE I: EJA: POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO

Nesse contexto, iniciamos o nosso processo reflexivo trazendo o texto de análise sobre “A escola democrática: emancipação pela cidadania na perspectiva freireana,” que foi elaborado por Nara Barreto Santos, Taise Caroline Longuinho Souza e Valdo Hermes de Lima Barcelos. Os autores chamam a atenção para as possibilidades da escola democrática e emancipatória, destacando que a gestão democrática faz parte das principais demandas da comunidade escolar, a fim de favorecer, dentre outras coisas, o desenvolvimento de valores éticos, morais, afetivo-emocionais, inserção social participativa. Compreender o sentido da democracia é permitir que os seus objetivos envolvessem os sujeitos da ação escolar na dinâmica institucional.

Na sequência, a contribuição para reflexões em torno da avaliação na EJA vem o texto escrito por Cristina Ferreira da Silva, Lucimeire Lobo de O. Almeida e Rosemary Lapa de Oliveira sobre “Avaliação institucional nas escolas da EJA: concepções e práticas dos gestores.” As autoras trazem a discussão de uma temática bastante contemporânea no processo educacional atual, e mais ainda, quando se trata de fazer a avaliação institucional das escolas que ofertam o ensino da Educação de Jovens e Adultos. Há uma compreensão de que a democratização do ensino passa por uma prática avaliativa que concebe o ato de avaliar em sua constituição ontológica, envolve estabelecer juízo

de valor, com base em dados relevantes para posterior tomada de decisão. Neste contexto, a avaliação tem um caráter inclusivo, envolve tomar decisões com base em um estudo aprofundado sobre a realidade.

Outro tema de relevância analisado neste livro é a reflexão sobre as atividades realizadas durante “O Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia e a sua participação na construção do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)”. Os autores Rodrigo Costa da Silva, Antonio Pereira e Ana Paula Silva da Conceição concebem que o Fórum da EJA da Bahia atua no acompanhamento da implementação das metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação, para o período de 2014-2024, como sendo uma instituição de atuação nas instâncias de participação social, como: as conferências e o fórum estadual de educação. O papel do Fórum pode ser visualizado ainda, no que tange à possível disputa entre os diversos segmentos da educação, no sentido de potencializar suas demandas na agenda política, nas instâncias de diálogo e deliberação do PNE.

A reflexão promovida por este livro se amplia, com a discussão das questões locais, a exemplo da construção e da consolidação do “Plano Municipal de Educação como conquista da organização e melhoria do ensino: o exemplo de Guanambi-BA”. Foi um texto escrito pelas autoras Wilma Moura Conceição, Ana Carolina Santos Carneiro e Patrícia Lessa Santos Costa. Fica explícito que os planos municipais de educação são documentos norteadores e que servem como instrumentos para efetivar o direito à educação de qualidade, que tem um período de vigência de dez anos, integrar as redes de educação no município (federal, estadual, municipal e privada), garantindo a amplitude e a diversidades dessas redes, a fim de promover uma educação de qualidade. Além disso, segundo as autoras, é necessário integrar diversos segmentos da sociedade que associem as redes e para dar legitimidade ao plano devem considerar as vozes dos sujeitos e dos atores sociais, que são a comunidade, os pais ou mães, estudantes, gestores escolares e representantes da sociedade civil. Esse processo de participação da sociedade civil dá visibilidade aos processos educacionais e evidencia desafios e limites para a realização de uma gestão pública com vistas à melhoria da Educação em cada comunidade.

Na sequência dos estudos apresentados no livro, vem o texto: “A gestão da formação do educador da EJA: políticas de formação e de autoformação,” elaborado pelos professores Herson Conceição, Sônia Vieira de Souza Bispo

e Antonio Amorim. Para eles, a educação escolar, dentro de suas possibilidades viabiliza um espaço democrático de conhecimento que tende a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Por isso, a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com educadores em formação continuada e com incentivo para a autoformação, a fim de desenvolver situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, em função das especificidades socioculturais deste segmento. Sendo fundamental a presença de jovens e adultos na escola, para uma efetiva atuação das políticas sociais. Por isso, o texto aponta que a educação de jovens e adultos é uma necessidade tanto na comunidade como nos locais de trabalho. À medida que a sociedade se desenvolve, novas possibilidades de crescimento profissional surgem e exigem maior qualificação, bem como constante atualização de conhecimentos e habilidades. À medida que a sociedade vai se desenvolvendo, surge a necessidade da escolarização, a educação é a responsável pelo crescimento social, pois, à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes. A educação dos adultos favorece, ainda, a educação das crianças e adolescentes, porque quanto mais os pais estudam mais conscientes ficam da importância da educação para os filhos e mais contribuirão para que permaneçam na escola.

Os autores Isaura Francisco de Oliveira, Érica Valéria Alves e Edivaldo Machado Boaventura trazem o texto: “Políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana-BA: encontros e desencontros”, fazendo uma análise completa desta situação. Para eles, o estudo das políticas públicas é de suma importância, principalmente por considerar as iniciativas governamentais com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Por isso, é necessário analisar as implicações das políticas públicas na gestão da EJA, identificando as políticas públicas para educação de jovens e adultos; analisando quais são os caminhos possíveis para gestão da EJA e refletir o posicionamento da comunidade gestora a respeito dessas políticas necessárias ao processo de democratização do ensino.

Em seguida, vem o processo reflexivo do “Projeto Político Pedagógico e a gestão da EJA em escolas públicas estaduais no município de Salvador”. Trata-se de um texto organizado pelas autoras Deise Mara Leite de Souza Pereira, Maria Olívia de Mattos Oliveira e Kátia Siqueira de Freitas. Ele retrata

a problemática do projeto político pedagógico numa escola de Educação de Jovens e Adultos, na rede estadual de ensino de Salvador, expressando a necessidade de que este processo seja realizado com participação e democracia, pois, o PPP vai para além da dimensão pedagógica, adentra nas questões financeiras e administrativas da escola, portanto, proclamam a cultura, valores, crenças, significados, que deslumbram um modo de pensar e agir de todos que colaboraram com sua elaboração.

Por fim, o livro traz, ainda no eixo I, o texto de reflexão: “Proinfo, inclusão digital e EJA: integração necessária na rede municipal de ensino”. É um texto elaborado por Welton Dias Castro, Jocenildes Zacarias Santos e Lanara Guimarães de Souza. Fica destacado que o uso dos recursos tecnológicos se faz presentes há algum tempo nas escolas. As novas tecnologias vêm oportunizando aos professores, alunos e gestores, diversas possibilidades de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, indo além de ser apenas o objeto de estudo que a tecnologia pode oferecer. Portanto, analisar a formação do professor para exercitar uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é parar para pensar no amanhã, numa vista moderna e própria de crescimento, numa educação apta a administrar e a produzir conhecimento, fator essencial das mudanças. Envolve, também, a gestão dessas novas tecnologias na educação, em específico a implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas pelo governo federal através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo).

PARTE II: EJA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DIVERSIDADE MULTICULTURAL

“Formação de professores e práticas educativas na EJA,” texto que introduz o eixo II, faz parte deste livro, sendo escrito por Tânia Regina Dantas, Eduardo José Fernandes Nunes e Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin. Os autores fazem uma ampla reflexão em torno da formação dos professores e das práticas educativas necessárias para a construção de uma educação transformadora. Eles expressam que a formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, as suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, as suas experiências de vida, os

seus percursos históricos, os seus saberes, as suas características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais.

As autoras Ana Amélia de Souza Araújo, Tandja Andréa Parisse e Maria Sacramento Aquino, ampliam o processo reflexivo deste livro, analisando a questão da “EJA e formação docente: práticas pedagógicas possíveis”. Elas expressam com muita propriedade que vivemos um momento de incertezas, de mudanças, de diversidades e de quebra de paradigmas. Em meio a esse turbilhão, a educação trabalha como sendo mediadora e formadora de opiniões, destacando o educador e os saberes que auxiliam a prática pedagógica. Pensar em educação é pensar a formação de professores e a prática pedagógica com qualidade. É importante situar a formação do docente no desenvolvimento dos saberes, no âmbito da qualificação, da valorização e das políticas educacionais adequadas ao trabalho do docente. Elas destacam, ainda, que a formação inicial e continuada do docente da EJA, quando focada em políticas públicas que se construíram nas bases do perfil desse formador, proporciona, de fato, essa quebra de paradigmas, a desconstrução de traumas, de rótulos tradicionais e excludentes. Formar vai além de treinar no desempenho de práticas necessárias ao realizar uma função. Começa com a responsabilidade moral que gera o comprometimento ético com o outro.

A seguir, os autores Célia Araújo, Raphael Rodrigues Vieira Filho e Sandra Aparecida Antonini Agne trazem para discussão um tema da atualidade, a questão da “Base Nacional Comum Curricular: construção e implicações na educação básica e na Educação de Jovens e Adultos”. Os autores deixam claro que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm direito de acesso e de apropriação, durante sua trajetória na Educação Básica, desde a Creche até o final do Ensino Médio. Ela se constitui como sendo parte importante do Sistema Nacional de Educação, e configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político-Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais.

Ainda como contribuição à organização curricular da EJA, os autores Ubirajara Dias Cruz, Maria Madalena da Conceição Santos e Maria Conceição Alves Ferreira trazem a discussão do texto: “O ensino de Língua Portuguesa na EJA: uma perspectiva dialógica através da poesia”. Expressam com propriedade

que as atividades desenvolvidas nas classes da EJA devem contemplar o estudo de arte literária para que o discente expresse suas experiências e vivências de forma que possa construir sua identidade enquanto cidadão pertencente à sociedade heterogênea utilizando os diversos textos que fazem parte do cotidiano do educando, seja no ambiente social, mídias, família e na escola, cabe ao educador se apropriar desses recursos e dinamizar suas aulas, tornando o ensino da Língua Portuguesa na EJA, de modo particular, a literatura, mais prazerosa, dialógica e reflexiva, haja vista que esse sujeito faz uso desses gêneros textuais em todas as situações comunicativas. Eles defendem que a identidade se constrói a partir da troca de experiências, do convívio sociocomunicativo, das relações políticas, econômicas e culturais do sujeito.

Reafirmando as determinações constitucionais, a EJA como sendo um direito é analisada no texto: “Educação de jovens e adultos: direito humano como fator de desenvolvimento”. Trata-se de um trabalho das autoras Maria Eneuma Gomes de Freitas, Patrícia Albuquerque Lemos e Maria Helena de Barros M. Amorim. O texto traz como problemática o desprestígio da educação de Jovens e Adultos frente a uma “negação” do direito à educação formal. O trabalho parte da observação realizada numa escola municipal da periferia de Salvador, Bahia, com o objetivo de entender os processos da atenção ao direito à educação como um “direito humano” aos educandos da EJA. Percebe-se que este ensino deve ser ofertado sem prerrogativas, demonstrando os caminhos e as possibilidades diante do entendimento da importância da oferta educacional a essa clientela, argumentando sobre os meios para atenção e manutenção da EJA. A escola da EJA deve ser um direito para o respectivo público, sendo que este deve ser de qualidade, que possibilite melhorias da vida social e a prevalência da paz e da tolerância entre os sujeitos.

Nas reflexões em torno das diferenças, o livro faz uma reflexão também a respeito das questões étnico-raciais, trazendo o texto das autoras: Yara da Paixão Ferreira, Claudia R. N. Silva e Edite Maria da Silva de Faria sobre “As questões étnico-raciais na Educação de Jovens e Adultos,” O texto em questão tem como objetivo analisar as aprendizagens sobre as relações étnico-raciais na escola, na visão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos e verificar de que forma a aprendizagem da questão étnico-racial pode contribuir com a formação na perspectiva da diversidade. E a partir do ponto de vista dos estudantes, identificar contribuições para assegurar o estudo sobre as relações

étnico-raciais no currículo da EJA. Discute o que pode ser modificado ou incorporado ao currículo da EJA no que se refere às relações étnico-raciais. Considera que a escola e o currículo devem estar entrelaçados e comprometidos com a vida das pessoas.

Antonio Amorim
Tânia Regina Dantas
Maria Sacramento Aquino
(Organizadores)

PARTE I

EJA: políticas públicas e gestão

A ESCOLA DEMOCRÁTICA: emancipação pela cidadania na perspectiva freireana

Nara Barreto Santos

Taise Caroline Longuinho Souza

Valdo Hermes de Lima Barcelos

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) materializa o direito à educação que não foi ofertado na “idade certa”, desencadeando para o sujeito aprendente uma reinserção na esfera da construção do saber e da reelaboração de conceitos de vida, fundamentado no conhecimento científico que é apresentado pela educação formal e, dessa forma, permite ao indivíduo nova perspectiva para a formação pessoal e social.

Esse aspecto inspira as reflexões elaboradas no presente estudo que se propõe a discutir acerca da educação de jovens e adultos, levando em conta o espaço da escola transformadora, na perspectiva freireana, que permite o princípio de que a emancipação é um meio importante para a libertação e atuação consciente dos sujeitos, quando estão envolvidos em suas práticas cotidianas, sendo a escola o lugar de empoderamento destes atores sociais.

Nessa perspectiva, é elementar o reconhecimento de que as relações estabelecidas no âmbito da escola identificarão se este espaço de aprendizagem é democrático, bem como se as práticas nele estabelecidas são capazes de garantir os critérios mínimos para tornar-se emancipatória.

Emancipar é estabelecer, em si, a condição de prosseguir por esforços próprios, gerando um autodesenvolvimento natural. Refere-se ao poder de estar livre para as decisões que entende como acertadas, reconhecendo a responsabilidade que consegue possuir, em cada uma dessas decisões, enquanto efeito da atuação pelo exercício da emancipação. Assim, emancipar-se é tornar-se capaz de decidir e de ser responsável pelos seus atos decisórios. (ARROYO, 2006)

Na esfera legal, a emancipação é, justamente, a conferência de poderes ao sujeito menor de idade para o exercício de todos os atos civis, que somente poderiam ser reconhecidos em se tratando da maioridade, iniciada aos 18 anos. É outorgada ao sujeito pelos responsáveis ou a juízo de autoridade, por sentença judicial, cabendo registro público como meio de promover o nascimento da referida habilitação ao exercício dos direitos civis.

Como se pode averiguar, a emancipação jurídica abre as portas para o pleno gozo de direitos antes impedidos, modificando o status do sujeito, no sentido de reconhecer-se absolutamente capaz e, portanto, responsável por suas práticas. É um passo significativo ao indivíduo, conferindo-lhe o poder de administrar seus bens e produtos desses bens, sem que haja intervenções de outrem, porquanto o sujeito está habilitado para praticar, convencionar, assumir relações jurídicas e aperfeiçoá-las, a fim de que seu cumprimento seja real.

No âmbito do processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que a escola emancipatória, por sua vez, é o espaço que proporciona a formação de sujeitos emancipados em suas práticas cotidianas. Sendo a escola o lugar da educação formal, embora reconheça os elementos da educação não formal como sendo ponto de partida, natural é compreender que a emancipação está diretamente vinculada à construção do conhecimento, além das relações sociais que compõem a escola e a comunidade na qual cada sujeito está inserido.

O estudo que apresentamos objetiva analisar as implicações das práticas de gestão para a formação de relações democráticas no âmbito das relações para com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. No caso presente,

essas relações foram efetivadas com os participantes do grupo focal, convidado para fazer parte da investigação, destacando na reflexão o ponto de vista de cidadania, democracia, escola emancipatória, compreendendo-se que tais elementos imbricados compõem o ideário freireano para a educação crítica, perseguida pela escola, que visa oferecer aos seus estudantes os meios necessários para uma prática de vida reflexiva e consciente, e neste sentido, emancipadora por agregar oferecer experiências que permitam aos autores serem os construtores de sua própria história de vida.

Diante desse contexto, este estudo está organizado por esta introdução, pelo caminho percorrido pela pesquisa onde destacamos o norte estabelecido pela investigação qualitativa, com o uso do grupo focal e a caracterização do espaço efetivado pelo estudo; em seguida trabalhamos a questão da gestão escolar e seus fundamentos, considerando a perspectiva no tempo e no espaço da escola. Aprofundamos também a compreensão sobre a escola democrática, observando ideário de Paulo Freire, para fundamentar os resultados de nossa investigação. Em seguida, vêm os resultados da investigação no qual analisamos os conceitos emitidos pelos participantes do grupo focal a respeito de cidadania, escola, democracia, entre outros. Por fim as considerações finais do estudo e as referências estabelecidas para reflexão.

Caminho percorrido e caracterização do espaço da investigação

A pesquisa é qualitativa, com abordagem de raízes antropológicas, que reconhece nas relações sociais estabelecidas pelos seres humanos um manancial de fatos que podem ser observados para desvelar o objeto de pesquisa. Neste sentido, a opção que aqui se aponta encontra eco ao verificar que a pesquisa qualitativa compreende a valia da percepção dos sujeitos envolvidos no *lócus* da investigação, a fim de absorver, desse ambiente, os elementos que compõem a análise proposta.

No que tange à objetividade, o trabalho opta por pesquisa descritiva, como analisa Carlos Gil (2002), uma vez que apresenta características de determinada população, resultado da padronização da coleta de dados em entrevista semiestruturada, com a utilização de um grupo focal, composto por estudantes da EJA entre 15 e 20 anos de idade.

O recorte espacial de determinada escola municipal foi necessário com os estudantes de 15 a 20 anos de idade, a fim de estudar a questão da escola emancipatória, com fundamento nas relações estabelecidas entre gestão escolar e educandos, tendo como referência os conceitos formulados pelos próprios educandos, para a compreensão de escola democrática, evidenciando que a pesquisa de campo é procedimento metodológico adequado e eficaz, como prevê Minayo (2006).

Além disso, entendemos que a pesquisa de campo contribui para o aprofundamento das informações por meio de análise, observação direta de determinado grupo, com vistas a compreender o fenômeno. Conjugam-se a observação e os registros de entrevistas, de participação no grupo focal, com a análise documental, *in casu*, o Projeto Político Pedagógico (PPP). (GIL, 2002)

As percepções dos participantes são a preocupação central da análise proposta, favorecendo a aproximação com os elementos reais que compõem a vida escolar desses sujeitos, observando o reflexo do ambiente em questão, na formulação de seus conceitos acerca da democratização do espaço escolar, com vistas à consolidação da escola emancipatória. A opção pelo grupo focal é significativa porquanto favorece o surgimento de “[...] uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderia ser difícil de se manifestar”. (GATTI, 2012, p. 13)

As vivências dos sujeitos aprendentes captadas nos registros do grupo focal constituem os elementos sobre os quais o aporte teórico dialoga. Dessa forma, os procedimentos técnicos encontram respaldo na análise bibliográfica e documental que, neste estudo, lastreia as referências traçadas.

O levantamento bibliográfico considera os conceitos de gestão escolar, emancipação, escola democrática, enfatizando a perspectiva freireana acerca de cada um desses elementos. É neste sentido que se organiza o trabalho, fundamentando a discussão para que se possam compreender, com clareza, as contribuições evidenciadas no grupo focal.

A perspectiva de análise, distante da ideia de esgotar a temática, pretende provocar a reflexão dos sujeitos que atuam no espaço da escola enquanto instrumentos para a democratização da educação e das relações entre gestão e comunidade escolar.

A pesquisa de campo foi realizada na Escola X, instituição pública pertencente à Rede Municipal de Salvador, localizada no bairro da Federação, sendo composta por educandos deste bairro e adjacências. O público alvo, jovens do Ensino Fundamental II, têm idade que varia de 15 a 20 anos, sendo estudantes da Educação de Jovens e Adultos, de ambos os sexos. Têm nível econômico social comum à comunidade popular com renda familiar de um salário mínimo. Sujeitos despojados no andar e no falar, que adentram a escola como se em casa estivessem, o que muito nos interessa, considerando a temática em estudo.

O espaço escolar amplo e organizado dá um tom de acolhimento, funcionando nos três turnos para atendimento ao Ensino Fundamental II, para os docentes, licenciados e o grupo gestor eleito pelo voto direto da comunidade escolar. O PPP escrito, a muitas mãos, não trata da EJA, melhor dizendo, ainda não trata, à luz dos esclarecimentos da coordenação pedagógica. Em processo de revisão, inclusive, para inclusão de perspectiva pedagógica para a EJA, o PPP é o escopo da concepção pedagógica que propõe encaminhamento de ações educativas para que o estudante possa “[...] ampliar, rever suas hipóteses espontâneas e construí-las cientificamente, a partir de um trabalho pedagógico crítico e contextualizado, onde as interações professor/aluno permitam que estes sejam capazes de construir o seu conhecimento a partir da interação social”. (SALVADOR, 2015, p. 8)

A missão do PPP é um convite a nossa pesquisa, pois em suas linhas elucidada que: “Nossa Missão é servir à comunidade escolar, possibilitando a sua formação intelectual, moral e social, tornando-a capaz de atuar, participar, interagir e viver com consciência crítica na sociedade Brasileira”. (PPP, 2015, p. 3)

A gestão escolar e seus fundamentos históricos

Existe uma relação implícita entre o conceito de administração e a sociedade capitalista que importa ser considerado quando se pondera o sentido desta nas diversas instituições, e, essencialmente, em se tratando de uma instituição escolar. Esta compreensão foi elaborada ao logo da história, sendo consideradas no processo: as relações sociais, econômicas e culturais que se estabeleciam, evoluindo conforme as organizações sociais se adaptavam aos meios capitalistas de produção. (FÉLIX, 1989)

A necessidade de estruturar a função da administração se justificou na ideia de que importava encontrar mecanismos para organizar o trabalho na sociedade capitalista. (FÉLIX, 1989) Seus fundamentos na prática da administração estão vinculados à racionalização, à produtividade, à especialização, ao controle, à verticalização, garantindo a divisão do trabalho e seu controle em todos os níveis da organização de uma empresa desde o processo de produção até a sua execução.

Os fundamentos da prática administrativa se diferenciam conforme o ambiente no qual se desenvolvem. Enquanto a administração de instituições privadas como as empresas é lastreada pela eficiência, pelo grau de racionalidade e de produtividade, no exercício da atividade estritamente econômica, que visa o lucro, a administração escolar ganha uma nuance diferenciada.

A escola é um estabelecimento de ensino, espaço físico, traz o conceito de escola como uma organização viva que constantemente se altera, se modifica e se reconstrói. (CANÁRIO, 2007) É um espaço de interação social, com sujeitos que em constante mudança e transformação influenciam este ambiente educativo. Como organismo vivo, segundo Amorim (2007), a escola tem um sistema complexo e de convivência, havendo uma cultura própria para lidar com os diferentes sujeitos que a cercam.

Analisar a gestão da escola, a partir do recorte meramente administrativo, seria como colocá-la nos parâmetros da estrutura burocrática, desconsiderando a riqueza trazida por um organismo vivo, dinâmico, que sempre muda e redimensiona o âmbito institucional. Importa que o articulador que se investe do poder de conduzir este gerenciamento seja visto numa perspectiva bem ampla e significativa, entendendo que todas as ações do ambiente escolar importam para o pleno desenvolvimento do educando e compõem o tecido que representa a escola na sua comunidade.

A partir desse pressuposto, de acordo com Luck (2010), a administração escolar evolui para a gestão escolar, minimizando o mérito técnico para encontrar o sentido socioeducacional, no qual a formação humana é a função precípua, com vistas ao desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo-afetivo dos educandos e o clima escolar favorável a relações sociais saudáveis para toda a comunidade escolar.

Tem como responsabilidade oportunizar o acesso ao conhecimento de forma a contemplar as competências intelectuais, cognitivas, afetivas,

emocionais e psíquicas do ser humano. Gerir este espaço, como uma organização viva, requer a flexibilização e o reconhecimento de que despertar o potencial humano exige um pensar incessante sobre os sujeitos que a compõem.

Essa análise extrapola a perspectiva curricular, alcança a condução da vida diária da organização escolar, a fim de lidar com as situações que emergem, inclusive de conflitos, gerados face à diversidade de sujeitos e de interesses que se diferenciam, com origem em experiências, culturas e propostas de vida diversas.

O termo gestão vem do latim *gerere* que significa conduzir, dirigir. (LUCK, 2010) Gestão em seu sentido original vem do termo latino *gestil*, que expressa ação de dirigir, de administrar e de gerir vida, os destinos, as capacidades das pessoas e as próprias coisas que lhes pertencem ou que delas fazem uso. (CURY, 2002) A gestão busca um direcionamento escolar de maneira a superar as decisões unilaterais do antigo administrador escolar, que geriam pessoas sob o tecnicismo e a atividade, essencialmente, burocrática. A terminologia ganha um contorno mais humanístico. O termo escolar é um predicativo indicando o tipo de gestão.

Em 1988, com a nova Constituição Federal do Brasil, o termo gestão, associado à democracia, deixou evidente os novos contornos para as políticas educacionais nas escolas públicas do Brasil. A gestão democrática ganhou *status* de direito fundamental, no art. 206, que estabelece que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa, como pode se assegurar no inciso VI do mesmo artigo: “gestão democrática do ensino público na forma da lei”.

Com isso, a atividade desenvolvida no âmbito escolar ganha o *status* de gestão, minimizando o mérito técnico para encontrar o sentido socioeducacional, no qual a formação humana é a função precípua, com vistas ao desenvolvimento emocional, psíquico e cognitivo-afetivo dos educandos, com um clima escolar favorável às relações sociais saudáveis, para toda a comunidade escolar.

É relevante salientar que o legislador quando afirma que a gestão da educação brasileira deve ser democrática e participativa, direciona para um modelo diferenciado de administrar a escola, com novas possibilidades. Entretanto, deixa dúvidas se a democracia pressupõe participação ou se a democracia e participação são elementos distintos.

Nesse sentido, observamos que alguns teóricos tratam a “gestão democrática” ou “gestão participativa” como expressões com sentidos distintos. O nosso entendimento é que são termos complementares, quase sinônimos. Quem participa, encontra-se num espaço no qual tem voz, numa democracia, no sentido literal, governo do povo, somente se governa, se efetivamente participa, nessa perspectiva, não há que se falar em termos diferentes que marcam modelos de gestão.

Segundo Hora (1994, p. 50),

[...] a gestão democrática tem quatro objetivos: a extração do autoritarismo centralizador; a diminuição do trabalho que reforça a diferença e os distanciamentos entre os segmentos sociais; a eliminação do binômio: dirigentes e dirigidos; a participação efetiva dos diferentes segmentos sociais na tomada de decisões, conscientizando a todos de que são os autores da história que se faz no seu dia-a-dia.

Entendemos que o pedagógico é o eixo sobre o qual o gestor escolar deve se debruçar nas suas ações cotidianas, embora saibamos que a organização escolar, no âmbito administrativo e organizacional, reflete de maneira significativa as práticas gestoras e cotidianas da escola, cabendo uma atenção multirreferencial dos sujeitos que compõem a equipe gestora. Nesse viés, a gestão escolar dinamiza o espaço escolar respeitando seus múltiplos sujeitos e a diversidade cultural da sua comunidade.

No que tange a gestão escolar pública, encontramos a importância desta ação multirreferencial diretamente relacionada à capacidade de encontrar nos pares que compõem a comunidade escolar, como sendo os membros de um processo democrático, por representação, contando com os segmentos de educandos, professores, funcionários, pais ou responsáveis dos alunos. A validação de todos nos procedimentos e processos de gestão corroboram para a compreensão das reais necessidades da comunidade escolar e local, bem como para a partilha das responsabilidades, que antes estavam apenas sob a figura do diretor, contribuindo para a qualidade da educação.

Nesse sentido, Azevedo (2006, p. 210) estabelece que:

[...] a gestão democrática no sistema educacional público. Abre possibilidades para que se construa uma escola pública de qualidade que atenda aos interesses da maioria da população brasileira, além de

representar uma possibilidade de vivência e aprendizado da democracia, podendo, portanto, tomar um sentido diferenciado.

A perspectiva democrática da gestão do espaço da escola é estabelecida pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, como um princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado. Ao lado da igualdade de condições para o acesso e permanência, da liberdade para aprender, bem como ensinar e pesquisar e do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, a gestão democrática dos sistemas públicos de ensino é meritória por se tratar de escopo da ação gerencial.

Os respectivos sistemas, a fim de garantirem o cumprimento deste princípio, desenvolveram legislações que promovem o diálogo com a comunidade do entorno, não apenas na questão da participação nos processos de gestão escolar, como também, da possibilidade de escolha dos sujeitos que irão compor o grupo gestor, por meio do voto direto em um processo transparente e acessível a todos quantos interessarem vivenciar esta experiência.

O que ocorre é que a questão da gestão democrática para os alunos e de muitos professores, em muitas das vezes, resume-se ao ato de eleger os gestores, o que diverge do real sentido a ser atribuído à gestão escolar. Tal perspectiva é fomentada pela ausência do reconhecimento conceitual do que de fato é democracia, assim como demais elementos basilares tais como cidadania e emancipação.

Diante de tudo que aqui foi explicitado, podemos afirmar que a gestão democrática tem um comprometimento com as principais demandas da comunidade, a fim de favorecer, dentre outras coisas, o desenvolvimento de valores éticos, morais, afetivo-emocionais, inserção social participativa. Consideramos que seja necessário compreender o sentido da democracia, para fortalecer o espaço que envolve os sujeitos da dinâmica da escola.

Escola democrática e Paulo Freire

Em *Pedagogia da esperança*, Freire (1992) nos convoca para a urgência de democratização do espaço da escola, única forma de estabelecer a tônica do respeito entre os membros da comunidade educacional. Inicialmente, ele demonstra sua preocupação em esperar a pedagogia, conforme esclarece, ainda, nas primeiras palavras que apresenta no livro em análise:

Por outro lado, sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. (FREIRE, 1992, p. 5)

A ontologia freireana nos remete a autonomia dos sujeitos por meio da conscientização, para a libertação das estruturas opressoras que, por diversos motivos, apreendem e aniquilam a construção própria de suas histórias de vida. É um termo composto pelos vocábulos gregos *onto* que significa ser, e *logos* que se refere à prática do discurso, do estudo, encontrando uma diversidade de sentidos nas diversas ciências e em conformidade com a lógica conceitual de diferentes estudiosos, todos diretamente relacionado à estrutura primeira do ser.

Por sua vez, a escola é uma organização viva, que constantemente se altera, se modifica e se reconstrói. (CANÁRIO, 2006) Subentende-se, portanto, um espaço de interação social, com sujeitos que, em constante mudança e transformação, influenciam este ambiente educativo. Como organismo vivo, tem seu sistema de convivência, sua cultura própria para lidar com os diferentes sujeitos que a cercam.

A escola tem como responsabilidade oportunizar o acesso ao conhecimento de forma a contemplar as competências intelectuais, cognitivas, afetivas, emocionais e psíquicas do ser humano. Gerir este espaço como uma organização viva requer uma flexibilização e reconhecimento de que despertar o potencial humano exige um pensar incessante sobre os sujeitos que compõem a escola.

A escola democrática, sob a perspectiva de Paulo Freire, reconhece no sujeito aprendente a mola propulsora de todo o processo educativo: razão do planejamento pedagógico, da estrutura e organização escolar, do alinhamento dos procedimentos de gestão. Nesse sentido, existem três eixos a serem considerados: a autonomia, a dialogicidade e a inclusão.

A autonomia é tema do livro *Pedagogia da autonomia*, no qual Freire trata de parâmetros para a formação do professor, que são capazes de reconhecer a importância da autonomia do educando. Sendo elementar às relações produtivas em sala de aula, há de se ampliar a análise para a questão da gestão

escolar, uma vez que não se limita às paredes das salas, mas a todas as relações que se podem estabelecer no ambiente escolar. Neste sentido, ser autônomo é necessário para decidir por si mesmo os caminhos que precisa ou pode andar. É estar certo de que suas decisões são válidas e reais o bastante para colocá-lo num lugar ou outro, sendo responsável pelo que opta por decidir.

Paulo Freire aborda que o respeito à autonomia e à dignidade de cada um torna-se um imperativo ético. Em seguida, Freire (1996, p. 59-60) afirma:

O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem, mais precisamente, a sua sintaxe e a sua prosódia; o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que “ele se ponha em seu lugar” ao mais tênue sinal de rebeldia legítima, tanto quanto o professor que se exime do cumprimento de seu dever de propor limites à liberdade do aluno, que se furta ao dever de ensinar, de estar presente a experiência formadora do educando transgredir os princípios fundamentalmente da nossa existência.

Depreendemos do fragmento que o papel preponderante do educador quanto à responsabilidade para com o respeito à personalidade do educando, de forma a garantir-lhe a autonomia de ser ele mesmo. Em gestão, o respeito à autonomia dos sujeitos que compõem a escola toma a mesma dimensão: respeitar os sujeitos para que seja quem de fato são, e, dessa forma, contribuam para a escola como um todo.

A dialogicidade é o poder de voz conferido aos sujeitos de determinado espaço de interação. A valorização do diálogo como procedimento metodológico que antecede o decisório. Para Freire, o diálogo é uma exigência existencial. Quando se permite o diálogo, conseqüentemente, se permite a participação. Esta última, sem o diálogo perece.

Nesse sentido elucida,

A educação autêntica, não se faz de A para B ou de A sobre A, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona, desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas de esperanças ou desesperança que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. (FREIRE, 1997. p. 116)

Um com o outro pressupõe horizontalidade do diálogo. Estando em patamar de igualdade para o debate, os sujeitos se sentem fortalecidos para contribuir, refletir e até mesmo questionar. A questão está na naturalização desse diálogo para que seja simples e fluente, sem amarras que indiquem autoritarismo. Há que se estabelecer um diálogo que seja permissivo, do ponto de vista do direito de voz, e respeitoso para ouvir a ponto de reconsiderar em prol da coletividade.

O mundo citado por Freire pode ser o próprio ambiente escolar, onde suscita anseios, dúvidas, esperança e desesperanças, onde se aprende a vencer e superar as dificuldades da convivência escolar e a constituição do conteúdo a ser desenvolvido nas atividades educacionais através do diálogo entre todos.

Uma gestão democrática que não preza pela dialogicidade não é de fato democrática. Apenas uma voz é ouvida: a de quem dirige as atividades, com decisões unilaterais, deixando de ouvir as diversas vozes inseridas na comunidade. Anula, assim, todos os princípios que favorecem a democracia no âmbito da escola. A participação efetiva de todos deve assegurar-lhes a voz para que se chegue ao consenso e um direcionamento eficaz de todo processo educativo neste ambiente. Conforme Freire (1997), sem o encontro do diálogo não há verdadeira educação, o que implica dizer que o diálogo é o parâmetro de toda gestão democrática e de todo processo educativo.

A gestão democrática é a inconclusão do ser humano. Para Freire (1996), o homem está sempre em busca de elementos que o complementem, pois sua natureza é a inconclusão. Como a gestão democrática envolve pessoas, pode-se afirmar que ela também é inconclusa, já que a individualidade de cada sujeito que a compõe é inconclusa, o que cria um processo educativo dinâmico, que se modifica e transforma constantemente para se adaptar às novas transformações que possam ocorrer. Todos juntos são inconclusos e estão sempre buscando novas formas de interagir e de conviver a fim de atender as demandas da comunidade escolar.

A inconclusão ocorre de duas formas: dentro da perspectiva de que novos sujeitos estão chegando à escola trazendo consigo experiências de vida que servirão para todos os que com eles interagem; a construção do conhecimento é um movimento constante e, portanto, inconcluso.

Na gestão democrática todos assumem a responsabilidade de suas ações e passam a influenciar sobre o conteúdo e a organização de suas atividades.

(HORA, 1994) Todos são autores e coautores das histórias construídas a partir de todo processo educativo, todos estão completamente engajados. O poder de decisão nasce com todos e para todos os segmentos da comunidade escolar, quaisquer que sejam diretores, técnicos, professores, educandos, funcionários pais e comunidade.

Resultados: visão dos alunos sobre democracia, cidadania e emancipação.

A pesquisa considerou que a compreensão do significado de democracia e cidadania para a vida prática é fator influenciador dos processos de emancipação. Os alunos, oriundos de diferentes salas de aula, mantinham entre si uma relação de conhecimento, troca e consideração, conduta notada durante os relatos, especialmente, pela complementação de falas que se articulavam naturalmente durante o encontro.

É nesse sentido que se justifica o interesse pela utilização do grupo focal como instrumento de coleta: a dinamicidade com a qual os conhecimentos dos participantes constituem o tecido de observação, a capacidade desse instrumento de permitir a interação e a complementação de informações sobre a temática.

O convite para participar do grupo surgiu da gestão escolar, sendo aberto e encontrando interesse dos participantes em estarem no espaço de observação, durante o tempo necessário. Havia uma mediadora que observava e procedia ao registro dos relatos conforme eram discorridos.

Quando os sujeitos entravam na sala, eram convidados a participar, sendo informados de que, naquele momento, tornavam-se colaboradores de uma pesquisa científica, o que nos pareceu fomentar a curiosidade em permanecer no espaço e enriquecer a proposta com suas experiências. Jovens e curiosos, dispostos a fazer a diferença de alguma forma, essa foi a primeira impressão acerca do grupo.

Iniciamos com a apresentação do grupo acerca da finalidade do encontro, face ao tema escola democrática. Notamos grande inquietação, como se o assunto fosse demasiadamente conhecido e provesse pouco interesse, tão vigente na vida quanto na rotina.

Lançamos, então, o questionamento: o que é democracia? Foi seguido de certo silêncio. O grupo parecia inseguro em afirmar. Mediante a instigação sobre o conceito, ouvíamos o quanto era comum essa palavra, mas não se sabia exatamente o que falar a respeito, por não lembrar ou não saber explicar. Houve quem afirmasse que: “[...] a democracia acontece, *pró*, mas não sei explicar o que significa”.

Questionávamos o significado a fim de verificar até onde se conhecia a respeito. Era notório que, embora se conhecesse o termo, seu significado fugia ao entendimento. Apenas um educando calou-se. Os demais tentavam, de alguma forma, falar algo a respeito em opiniões divididas, que afirmavam não saber explicar ou tratar-se do poder da pessoa de votar.

Diante do desconhecimento de tão elementar conceito para a prática da cidadania, passamos a discutir o que seria a democracia, considerando a afirmação de que todo brasileiro é cidadão. Não podemos esquecer, também, os ensinamentos de Paro (2006, p. 25), quando afirma que: “Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-las”.

Da mesma forma, notamos que se tratava de um termo comum para todos, muitas vezes ouvido ou falado, também, relacionado às aulas que vivenciaram ao logo dos estudos. Mas, observávamos que a maioria estava diante de uma dúvida: como explicar? Não saber exatamente o que significava era a pedra que havia no caminho. Alguns alunos argumentavam que se tratava do cumprimento de deveres. Ser uma “pessoa de bem” era a tônica desses que, de forma tranquila, entendiam que a cidadania está diretamente relacionada a ser um sujeito que atende às normas legais.

Notamos com o decorrer do tempo que dois dos participantes entendiam que a questão da cidadania estava também relacionada aos direitos que os cidadãos possuem, cabendo a todos lutar pelo seu cumprimento na forma da lei.

Retomamos o debate perguntando ao grupo se eles estavam numa escola democrática. De imediato, observamos a afirmação positiva e unânime. Isso inquietou bastante, uma vez que, não se sabendo esclarecer porque não lembra ou não sabe explicar, pode-se realmente afirmar com veemência estarem num processo democrático?

Diante dessa inquietação, propusemos aos educandos, mais uma vez, que esclarecessem o que é democracia. Ouvimos dentre as colocações que, mais uma vez, expressavam dúvidas quanto ao significado. Surge a abordagem que

afirma se tratar do poder de votar, sendo que este poder não se afirmava no universo feminino. Não se tratava este ponto de objeto da nossa análise, entretanto, perguntamos a aluna qual era o problema, ela então respondeu que poucas mulheres votavam.

O trabalho continuou; quando obtivemos relevantes informações sobre a necessidade de investimento desta temática, a fim de que educandos da EJA, cidadãos de fato e de direito, e ainda, em sua maioria em pleno gozo dos direitos civis precisam estar cientes. Quando perguntamos o que seria democracia, cinco participantes do grupo focal não souberam explicar o significado, um não quis responder e dois disseram que era o poder de votar.

Entendemos que o ambiente democrático se evidencia pelas vivências nas quais os sujeitos experimentam na rotina da vida. Dessa forma, entendemos como e de que forma a democracia se aplica, podemos dizer que há uma democracia genuína. Entretanto, embora os alunos afirmem que estão numa escola democrática, pelos diálogos estabelecidos, percebemos que a maioria não compreende, produz ou reconhece a aplicação da democracia.

Se os participantes têm dificuldade para responder o que significa democracia da mesma forma, de maneira ampliada, o grupo de respondentes se dividiu quando foi questionado do que seria cidadania. A divisão foi total, sendo que quatro participantes expressaram que cidadania seria quando uma pessoa era considerada “do bem”, outros dois afirmaram que seria quando as pessoas poderiam exigir os seus direitos, finalmente, outros dois participantes afirmaram que se tratava do cumprimento dos deveres pelas pessoas.

Isso demonstra o grau de informação que as pessoas jovens e adultas têm dos seus direitos e dos seus deveres, diante de qualquer situação social, educacional, econômica ou cultural que possa estar vivenciando, em seu local de trabalho, de estudo ou de moradia.

Nesse contexto, temos que lembrar que: “[...] a gestão democrática da escola pública aparece como uma nova alternativa para o processo político-administrativo contextualizado, por meio do qual a prática social da educação é organizada, orientada e viabilizada”. (BORDIGNON; GRACINDO, 2001, p. 47)

Não foi por acaso que a mesma dificuldade foi observada nas respostas feitas ao conjunto dos participantes quando perguntamos se a escola deles era democrática. Novamente, aparece a divisão nas respostas: quatro disseram que sim, que a escola deles era democrática, mas não sabiam dizer o

porquê dessa democracia, outros três foram taxativos, afirmando que não, a escola que eles frequentavam não era democrática.

Outro aluno foi mais consciente na resposta respondendo: “*Sim, porque é um meio ambiente de boa qualidade, com banheiro limpo, merenda boa, refeitório limpo, professores bons de ensinar, etc.*”. (ALUNO DA EJA, SALVADOR)

Certamente, o ambiente escolar apresenta características que levam os sujeitos a sentirem-se bem e apropriados dentro da escola. Entretanto, não se pode afirmar que se vivencia o que não é conhecido. Pois, sem conhecer não é possível reconhecer onde e como se aplica. É nesse ponto que a dialogicidade defendida por Freire elucida o valor da ação participativa, consciente e dialogada, no sentido de construir os papéis e os conceitos que são veiculados na escola. Por isso, Freire (2015, p. 65) em sua experiência ensina que:

[...] os camponeses apenas se interessavam pela discussão, quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocam o seu silêncio e o seu indiferentismo.

O diálogo precisa estar próximo dos sujeitos da interação. Não se trata de oferecer apenas o que se conhece, minimizando as possibilidades de aprender o novo e de investir no novo pela dinamicidade do aprender. É necessário propor que haja sintonia entre o diálogo e o interesse dos participantes do processo dialógico. A democracia e a cidadania podem permear o ambiente de aprendizagem, mas não existe um sentido para os educandos pela descodificação que representam para quem deveria falar com clareza.

A gestão democrática precisa atender para tal pressuposto, aproximando suas práticas com significância aos educandos, de maneira que eles sejam capazes de identificar a democracia nas relações de organização, estruturação e gerenciamento do ambiente escolar. Não podemos esquecer que: “[...] uma escola não é democrática só por sua prática administrativa. Ela torna-se democrática por suas ações pedagógicas e essencialmente educativas”. (FONSECA, 1994, p. 49)

No andamento das conversas dialógicas do grupo focal, perguntamos aos alunos se eles se sentiam como pessoas cidadãs dentro da escola. Neste

aspecto, seis participantes responderam que sim, que se sentiam como pessoas cidadãs, pois cada um agia de maneira livre dentro da escola, o que demonstrava ser um espaço de justiça e de liberdade. Havia muita contundência nas respostas expressas pelos discentes.

No que tange a questão da emancipação como resultado da escola democrática, os educandos surpreendem ao declarar desconhecer completamente o sentido da expressão e a repercussão de seu sentido nas suas vidas. Quando questionados se sabiam o que seria uma escola emancipada, 100% dos sujeitos disseram que não sabiam.

A análise dos dados ainda deixou claro que 100% dos alunos participantes desconhecem o que é escola emancipatória. Em suas alegações afirmações relacionadas a nunca, sequer, terem ouvido falar em tal perspectiva e não haver quem lhes explicasse a respeito. Observamos assim, que: “[...] em síntese, a essência da emancipação humana está no domínio consciente e coletivo dos homens sobre o seu processo de autoconstrução, sobre o conjunto do processo histórico”. (TONET, 2005, p. 177)

Podemos e devemos considerar que o termo não é comum aos educandos de Ensino Fundamental, e, mais ainda, para os alunos das séries finais. Talvez este seja o principal fato de desconhecer o seu sentido e isso não pode ser refutado, ou não estaríamos numa análise do espaço da escola. Emancipar é um termo distante e, portanto, decodificado da realidade imediata dos usuários da prática escolar e social. Entendemos que este termo não representa um sentido imediato, não impõe um caminho ou uma lógica para quem o ouve na escola objeto de nossa investigação. Ainda que o mediador tentasse codificar seria distante, pois não permeia as vivências praticadas.

Mas fica explícito na investigação que há uma realidade que precisa ser conhecida pelos alunos. Que o processo de transformação da vida escolar e social é uma emergência colocada no caminho de todos que trabalham no espaço educacional da escola. A verdadeira emancipação humana é uma necessidade que está posta para alunos, professores, gestores e para a comunidade social, cabendo à escola levantar a bandeira da emancipação, para antecipar o futuro socioeducacional de todos os seus participantes.

Considerações finais

Vimos que o autoritarismo é o verso da liberdade, conforme nos ensina Freire, e refuta a natureza ontológica do ser humano que está na liberdade. Por isso, concluímos que valorizar o autoritarismo pela omissão das relações democráticas reforça a tirania que não está posta com clareza, mas surge como uma sombra, esgueirando-se nas práticas e silenciando os pares para não lidar com o diálogo.

A gestão autoritária se instala quando a democracia não encontra espaço para acontecer. No *lócus* da pesquisa não se pode falar que há autoritarismo, nem se pode afirmar que há gestão democrática, uma vez que não há reconhecimento do sentido e do conceito de democracia nas vivências entre gestão e educandos. Seria temerário afirmar que há democracia quando esta não está evidente.

Sendo um gestor um pacificador naturalmente designado para equilibrar as relações pessoais no ambiente escolar, natural, também, seria a permissão da democracia nas produções, tomadas de decisão e, especialmente, na clara conscientização de cada educando sobre a perspectiva do cidadão dentro dos muros da escola, como uma extensão dos processos que se desenvolvem para além desses muros.

Vimos que não é estranhamento sentir que, embora sejam termos tão comuns, cidadania e democracia, o desconhecimento total ou parcial de seus conceitos seja tão comum entre jovens da educação de jovens e adultos. O que nos causa espanto é a acomodação entre o não conhecer e o desinteresse de aprofundar-se no debate com vistas a exercer a emancipação, de fato, na escola, ampliando-se para a vida prática que caminha ao lado da vida escolar.

Devemos ponderar que a forma de tornar possível elevar a condição de cidadania de cada estudante deve ser proporcionada pelos meios para apreender, que é preciso deixar-se levar pelo conhecimento científico para qualificar o exercício da cidadania.

Evidentemente, as respostas estão em cada docente, em cada membro da gestão, em todos os educadores, reconhecendo, na rotina pedagógica, a essência da ontologia humana e levando a cabo uma prática pela real conscientização do papel exercido na escola, fato que é essencialmente mediado pelo gestor, porquanto reconhece sua função para a libertação dos oprimidos.

A opressão pode estar em diversos lugares e condições. Descobri-la e enfrentá-la com sabedoria para dirimir seu poder até que se possa dominá-la e usar seu poder persuasivo em favor de uma maioria é a forma mais adequada de alcançar o sentido da ontologia e seu ideal libertário.

A pesquisa apontou que os fundamentos democráticos da gestão e das relações no espaço da escola, não são suficientes para fomentar nos educandos conceitos básicos relacionados às práticas emancipatórias do ponto de vista dos conhecimentos acerca dos fundamentos da democracia e da cidadania.

Não se pode olvidar que a existência de muitos jovens demonstrou uma ebulição nos processos relacionais que fomentam a necessidade do processo de ensino e aprendizagem que demanda o fortalecimento das relações democráticas como perspectiva para engajamento da escola emancipatória em sua efetiva aplicação.

A pesquisa ainda deixou claro que ao final do grupo focal 100% dos participantes solicitaram informações acerca dos conceitos trabalhados por meio de atividades que pudessem ser desenvolvidas no espaço da escola.

Concluímos ainda que emancipar é estabelecer em si a condição de prosseguir por esforços próprios, gerando um autodesenvolvimento natural. Referimos ao poder de estar livre para as decisões que entende como acertadas, reconhecendo a responsabilidade que passa a possuir em cada uma dessas decisões enquanto efeito da atuação pelo exercício da emancipação.

Referências

- AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. São Paulo: Viena, 2007.
- AMORIM, A. et al. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- AMORIM, A.; MUTIM, A. L. B. *Democratização, gestão escolar e trabalho docente na educação básica*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, A. *Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.
- ARROYO, M. G. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

- AZEVEDO, J. M. L. O Estado, A Política Educacional e a Regulação do Setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da Educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 17-42.
- BORDIGNON, G.; GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. São Paulo: Cortez, 2001.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/96. Brasília, 1996.
- CANÁRIO, R. A escola tem futuro? Das promessas às incertezas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- CHIZZOTTI, Antônio. A Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 16, n. 2. p. 221-236, 2003.
- CURY, C. R. J. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. *Revista Brasileira de Política e Administração da Educação*, São Bernardo Campo, v. 18, n. 2, p. 163-174, jul./dez. 2002.
- FÉLIX, M. de F. C. *Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?*. São Paulo: Cortez, 1989.
- FONSECA, D. M. da. Gestão e educação. *Revista Universidade e Sociedade*. Brasília, ano IV, 7 jun. 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GATTI, B. A. *A produção da pesquisa em educação no Brasil e suas implicações*. In: A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. Brasília: Plano Editora, 2002.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HORA, D. L. da. *Gestão democrática na escola: artes e ofícios da participação coletiva*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- LIBANÊO, J. C. *Organização e gestão da escola*. Teoria e Prática. 5. ed. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUCK, H. Perspectivas da gestão escolar e implicações quanto à formação de seus gestores. Brasília, *Em Aberto*, n. 72, p. 11-34, jun. 2010.
- MINAYO, M. C. S. *O desafio do conhecimento*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.
- PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2006.
- SALVADOR. Secretaria Estadual de Educação. *Projeto Político Pedagógico da Escola X*. Salvador, 2015.
- TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Unijuí, 2005.
- TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Atlas, 1987.

AValiação INSTITUCIONAL NAS ESCOLAS DA EJA: concepções e práticas dos gestores

Cristina Ferreira da Silva
Lucimeire Lobo de O. Almeida
Rosemary Lapa de Oliveira

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem alcançado novas configurações no cenário educacional brasileiro a partir da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e dos Referenciais Curriculares Nacionais para a EJA, legislações que vêm garantindo aos sujeitos da EJA o direito inalienável à educação. Entretanto, apesar das orientações legais, ainda é tímido o repensar de ações pedagógicas e administrativas direcionadas ao atendimento das necessidades educativas de jovens, adultos e idosos que não tiveram, por vários motivos, possibilidade de serem inseridos no ensino fundamental ou médio na idade regular. Infelizmente, os discentes da EJA ainda são vistos como indivíduos de pouco conhecimento, desinteressados, que retornam à escola apenas para garantir sua inserção no mercado de trabalho. Com base nessa concepção, a esses estudantes são oferecidas propostas pedagógicas inapropriadas para o atendimento de suas demandas de aprendizagem.

Em relação às políticas públicas direcionadas à EJA, temos assistido a um quadro de ações desarticuladas em todos os níveis governamentais, calcadas em movimentos pontuais, de curto prazo que não respondem apropriadamente às necessidades dos sujeitos da EJA. As ações são implementadas e não passam por processo avaliativo, nem a nível macro, das políticas governamentais, nem a nível micro, no interior das unidades escolares, revelando que a avaliação ainda não é uma ação que faz parte do cotidiano das unidades escolares, dos sistemas de ensino, o que impossibilita pensar e implementar ações mais condizentes com a realidade das escolas. Nesse contexto, o papel dos gestores no processo de sensibilização e implementação de tais avaliações na unidade escolar, numa concepção democrática, torna-se fundamental.

Diante dessa realidade, a pesquisa aqui apresentada partiu do seguinte questionamento: que concepções têm os gestores sobre a avaliação institucional interna nas unidades escolares? A partir desse problema, analisamos a concepção dos gestores sobre a avaliação institucional interna e identificamos se ela é realizada em seus *lôcus* de atuação. O estudo foi desenvolvido com oito gestores dos municípios de Feira de Santana e Irará, municípios nos quais as autoras da pesquisa residem e estão implicadas com a Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, foi realizada uma abordagem qualitativa e, como dispositivo de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada, buscando, através das falas dos sujeitos de pesquisa, desvelar as concepções dos gestores sobre a avaliação interna nas unidades escolares.

As inquietações sobre a temática partem das nossas vivências como coordenadoras e professoras da Educação de Jovens e Adultos, inseridas em um ambiente em que as ações pedagógicas e administrativas são implementadas sem que haja, na maioria das vezes, uma cultura da avaliação formalizada, na qual todos os segmentos da unidade escolar possam apresentar seu olhar crítico, tendo em vista o autoconhecimento da instituição, possibilitando assim, encaminhamentos necessários para o desenvolvimento de um ensino com qualidade.

Nessa perspectiva, o presente estudo se justifica pela necessidade de se desenvolver, dentro das unidades escolares, a cultura da avaliação interna, compreendendo que o processo educativo deve ser retroalimentado constantemente a partir de um olhar investigativo e, nessa dimensão, analisar o papel do gestor na implementação desse processo. A intenção com o referido estudo

foi promover reflexão e debate sobre a temática da avaliação institucional interna, compreendendo que pensar a EJA, enquanto direito garantido aos jovens e adultos, é pensá-la a partir de uma política de reflexão, ação, ação reflexão promovida pela cultura da avaliação dentro das unidades escolares.

Para uma apresentação mais didática dos encaminhamentos da pesquisa, esse artigo apresenta três sessões. Na primeira sessão, contextualizamos a trajetória da pesquisa, apresentando o caminho trilhado pelas autoras, abordando os pressupostos teórico-metodológicos que embasaram o itinerário da pesquisa. Na segunda, intitulada: A cultura da avaliação institucional nas unidades escolares da EJA: desafios e possibilidades, apresentando como foco de reflexão, o conceito, finalidades e princípios da avaliação institucional, considerando-a uma ação necessária, permeada por desafios e possibilidades de mudanças que devem fazer parte do contexto da EJA, tendo em vista oferecer um ensino de qualidade a jovens e adultos. Na sessão: Avaliação Institucional e o papel dos gestores, foi evidenciada a importância fundamental dos gestores na implementação da avaliação interna nas unidades escolares, baseados na concepção de gestão democrática. A quarta sessão trata da análise dos dados coletados a partir do referencial teórico trabalhado, colocando em evidência as concepções dos gestores sobre a avaliação institucional interna e, por último, encerramos o artigo com as considerações finais, nas quais foi ressaltada, a partir dos resultados da pesquisa, a necessidade de uma implementação da avaliação institucional nas unidades escolares da EJA.

Consideramos que o presente estudo é produto de uma breve reflexão sobre um tema muito importante e que precisa ganhar uma maior dimensão dentro do contexto da Educação de Jovens e Adultos.

Contextualizando a trajetória da pesquisa

Tendo em vista alcançar o objetivo da pesquisa, o estudo foi realizado na abordagem qualitativa devido à sua possibilidade de análise do fenômeno, tendo como base os sujeitos de pesquisa e suas representações. Baseada no paradigma interpretativo, a abordagem qualitativa coloca em evidência a forma como os sujeitos, em suas subjetividades, criam e recriam a realidade, dando sentidos aos fenômenos da forma como se apresentam. Segundo Ludke (2012, p. 12), “a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.

O interesse do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta nas atividades”. Sendo assim, a abordagem qualitativa considera que o fenômeno ocorre em seu ambiente natural e que o pesquisador e os sujeitos da pesquisa estão em interação, não existindo neutralidade no processo. Diante desse pressuposto, o pesquisador se encontra imerso no campo de pesquisa, procurando compreender os significados atribuídos ao fenômeno em interação com os seus interlocutores.

Para Luck (2012, p. 11), “[...] a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Nessa perspectiva, foi realizada uma pesquisa de campo, pois o objeto de estudo foi analisado em seu ambiente natural e os dados foram coletados e analisados diretamente pelas pesquisadoras.

Severino (2007, p. 123) orienta que “na pesquisa de campo, o objeto/fonte é feito em seu ambiente próprio. A coleta dos dados é feita nas condições naturais em que os fenômenos ocorrem”. Sendo assim, participaram da pesquisa oito gestores que atuam em unidades escolares localizadas nos municípios de Feira de Santana e no município de Irará, doravante sendo identificados através da palavra “Gestor” e de numeração aleatória de 1 a 8. Dos gestores entrevistados, sete já atuam no cargo há mais de nove anos e apenas um tem nove meses de atuação como gestor. Quanto à formação profissional dos gestores, todos apresentam nível superior e os colégios nos quais atuam atendem à Educação de Jovens e Adultos e estão na categoria de unidades escolares de médio porte especial, segundo a Secretaria de Educação de cada município.

Na coleta dos dados, foi utilizada a entrevista semiestrutura com cada gestor, por compreendermos que, pelo fato de sua estrutura fechada, esse instrumento possibilita ao pesquisador uma maior liberdade ao entrar em contato direto com os sujeitos da pesquisa, sem precisar seguir uma sequência previamente estabelecida. À proporção que os gestores respondiam às questões, foram surgindo, a partir das falas produzidas, outras dúvidas, inquietações que também possibilitaram desvelar o problema de pesquisa. Segundo Ludke (2012), a entrevista possibilita captar a informação de forma imediata, com qualquer informante e sobre vários temas.

Diante dessas informações coletadas, voltamo-nos ao estudo sobre a cultura da avaliação nas unidades escolares que oferecem a modalidade de educação de jovens e adultos, conforme veremos a seguir.

A cultura da avaliação nas unidades escolares da EJA: desafios e possibilidades

O ato de avaliar permeia o nosso dia a dia, pois constantemente estamos estabelecendo critérios, fazendo julgamentos de valor para uma posterior tomada de decisão. No ambiente educacional, a avaliação, também, deve fazer parte do cotidiano das instituições escolares. Pensar num ensino democrático, emancipador, envolve a necessidade de os profissionais da educação analisarem a realidade, repensarem a função social da instituição na sociedade, tendo em vista oferecerem um ensino de qualidade à população. Conforme discute Luckesi (2008), a democratização do ensino passa por uma prática avaliativa que concebe o ato de avaliar em sua constituição ontológica, envolve estabelecer juízo de valor, com base em dados relevantes para posterior tomada de decisão.

Nesse contexto, a avaliação tem um caráter inclusivo, envolve tomar decisões com base em um estudo aprofundado sobre a realidade. Historicamente, a trajetória de educação de jovens e adultos foi demarcada pelo descaso na implementação e avaliação das ações ali desenvolvidas. Em sua maioria, as unidades escolares que atendem à EJA no Brasil convivem com vários obstáculos no processo de atendimento aos sujeitos da educação que as procuram. Essas dificuldades vão da necessidade de profissionais com formação específica para atender à essa modalidade de ensino, à falta de recursos humanos e materiais necessários. Sendo assim, a avaliação institucional, dentro desses espaços escolares, representa um compromisso com a qualidade de ensino ofertada aos jovens e adultos. Como afirma Berger (2011, p. 15), “o sistema escolar e, mais especificamente, a escola, precisam repensar sua prática, sua existência na sociedade pós-moderna para atender aos desafios e às exigências sociais, daí a importância da avaliação”.

A qualidade do ensino é um termo que é ressaltado tanto na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 206, quanto na atual LDBEN. Especificamente à EJA, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos abordam também a necessidade de um ensino de qualidade que atenda às peculiaridades das pessoas que a elas acorrem. Entretanto, não basta termos a qualidade de ensino oficializada em lei, é preciso formalizar ações que a promovam. Nesse contexto, torna-se urgente desenvolver, nos espaços de

educação de jovens e adultos, a cultura da avaliação, possibilitando aos profissionais que atuam nessa modalidade, repensar suas ações, tendo em vista um ensino que realmente atenda às necessidades desses sujeitos da educação, promovendo não só o acesso, como a permanência desses sujeitos, tudo isso com qualidade.

A avaliação institucional tem como objetivo avaliar as unidades escolares e os sistemas de ensino. Foi implementada no Brasil a partir da década de 90 pelo Ministério de Educação, através de alguns programas de avaliação direcionados inicialmente a cursos regulares e às universidades, como: Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) ou Exame Nacional de Cursos. Essas avaliações, elaboradas por órgãos governamentais e não por membros da instituição escolar na qual são aplicadas, por isso, externas à realidade escolar, realizadas para controle dos órgãos educacionais, é chamada de avaliação institucional externa e busca explicitar informações relevantes para a melhoria da qualidade da educação, expansão de oferta, aumento permanente da eficácia institucional e efetividade acadêmica e social, conforme declarado no site oficial do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. No entanto, o que acontece é uma classificação das instituições, estabelecendo entre elas uma competição, para apresentar através de dados estatísticos os melhores resultados.

Já a avaliação institucional interna, realizada nas unidades escolares, pelos diferentes segmentos que a compõem, visa o autoconhecimento da instituição, possibilitando o reconhecimento de suas dificuldades e sucessos, para que, a partir desse processo, possa tomar decisões que atendam às suas necessidades. Nessa perspectiva, a avaliação é uma ação que deve acontecer com a participação dos sujeitos que compõem a unidade escolar: pais, alunos, professores, gestores, comunidade externa. Envolve tempo e participação de todos, com o objetivo de melhorar a qualidade do ensino, pois, como afirma Fernandes (2001, p. 28), “a finalidade da avaliação é a busca do aperfeiçoamento ou melhoria da escola ou do sistema [...]. A ação central é a reconstrução”.

Sendo assim, a avaliação institucional nas unidades escolares deve ser concebida pelos diferentes segmentos que a compõem como um processo contínuo, através do qual são coletados dados relevantes da instituição analisada, para, então, tomar as decisões necessárias. Não é uma ação pontual, descontextualizada da realidade vivenciada pela escola. Avaliar a instituição

demanda tempo e a participação de todos os envolvidos, sendo um processo global, porque envolve todos os sujeitos e porque todas as atividades da instituição devem ser analisadas. Segundo Fernandes (2001, p. 23), a avaliação “precisa ser tecnicamente competente e politicamente legítima”. A comunidade interna e externa precisa reconhecer, legitimar os procedimentos, as estratégias utilizadas no processo de coleta de dados.

O ato de avaliar a instituição possibilita um diagnóstico inicial, processual da situação da unidade em todos os aspectos. Essa avaliação inicial diagnóstica pode ser feita através de fichas, entrevistas com os diferentes segmentos e meios afins. Outra modalidade de avaliação é a processual, através dela, no cotidiano da escola, as ações são avaliadas, visando o autoconhecimento da instituição para possíveis tomadas de decisão, de forma coletiva. Já na avaliação de resultados, avaliam-se os resultados alcançados através das metas e objetivos estabelecidos. É nesse contexto que o Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser construído, revisto e analisado a partir do processo sistemático, processual e coletivo da avaliação institucional, lembrando sempre que a construção do projeto político pedagógico deve partir do processo avaliativo.

Assim, como o Projeto Político, a avaliação institucional deve ser construída coletivamente em todas as etapas, na inicial, quando deve ser elaborado um projeto de avaliação da unidade escolar, na etapa de implementação, quando se elabora e implementa os instrumentos de coleta de dados, até a etapa de síntese, quando as ações são organizadas e servem de base para a tomada de decisão da unidade escolar.

Vale ressaltar que os resultados da avaliação não podem se restringir aos dados estatísticos, é preciso analisar as informações, os dados coletados, a partir de uma abordagem qualitativa interpretativa, tendo em vista promover ações significativas que elevem a qualidade do trabalho desenvolvido.

Implementar a avaliação institucional na EJA torna-se um desafio para todos os segmentos da unidade escolar, pois, historicamente, nesse segmento, existe, modo geral, uma concepção de educação que silencia e apaga esses sujeitos de direito. Segundo Arroyo (2013), a escola pública, ao abrir espaços para as camadas subalternas, tornou-se insensível à realidade desses sujeitos, talvez por considerá-los uma ameaça às prescrições curriculares vigentes, uma vez que a forma como esses sujeitos provocam uma articulação entre currículo formal e currículo em ação geram implicações políticas.

Pensar a EJA nessa concepção silenciadora de ações curriculantes calçadas na multiculturalidade é permitir que gestores e os diferentes segmentos da unidade escolar continuem desconsiderando a necessidade de ações que visem o reconhecimento desses sujeitos nesse espaço de formação que é seu por direito. Nessa perspectiva, a avaliação enquanto ação que envolve reflexão e prática deve permear o cotidiano das unidades escolares da EJA, fornecendo dados relevantes dos atores sociais que por ali circulem, que permita aos gestores e comunidade interna e externa implementar ações curriculantes que provoquem empoderamentos.

Uma dessas ações que se faz necessária implantar nas instituições escolares é a cultura da avaliação interna, sendo inserida no calendário escolar e realizada de forma sistemática, coletiva, processual, pois, como diz Fernandes (2013), a avaliação institucional precisa estar incorporada, internalizada nos sujeitos do processo pedagógico e da gestão educacional, para ser processo.

Assim, é preciso assegurar a esses sujeitos da educação a qualidade da educação ofertada, possibilitando a permanência de jovens e adultos no processo educacional, pois ter o acesso sem que haja um processo avaliativo que possibilite um repensar das ações desenvolvidas em prol da qualidade do ensino, representa uma falácia no reconhecimento dos direitos educativos a esses jovens e adultos ou idosos.

O papel dos gestores na implementação da avaliação institucional nas escolas

Entendemos que a escola é um instrumento capaz de realizar as intenções e desejos dos sujeitos que nela circulam e faz brotar esperanças de uma vida mais digna e propulsora de uma sociedade mais justa e igualitária. Mas, para que a escola possa proporcionar tudo isso, é preciso que a gestão da escola esteja propensa a modificar esse modelo conservador e neoliberal que se perpetua até hoje em nossas instituições.

A gestão escolar é constituída por diferentes atores que têm como maior responsável a figura do diretor. Entretanto, no dia a dia da escola surgem fatos e acontecimentos que fogem da responsabilidade, tão somente do diretor, exigindo uma participação dos outros atores sociais que por ali circulam. Sendo assim, Amorim (2012) informa que o gestor deve ser um profissional

democrático, uma pessoa de ação, de criação de ambientes dinâmicos, um facilitador do desenvolvimento das atividades. É de se considerar que o sujeito que assume a função de gestor numa escola deve empenhar a sua função com competência e rigor, sendo criativo e, jamais esquecendo que antes de ser diretor é um professor que lidera substancialmente uma comunidade escolar.

Na verdade, a gestão escolar desenvolve nas escolas um papel de grande importância, enfrentando determinados problemas e situações, mas precisa de inovação, mesmo porque, ao enfrentar as dificuldades, terminam desgastando-se e as atividades desempenhadas perdem o sentido. De acordo com Libâneo (2011), a gestão põe em ação um sistema educacional, portanto é preciso que se tenha cuidado com as instituições, preparando a equipe para aceitar o sistema de avaliação, uma vez que, em se tratando da gestão escolar, quando as suas ações não estão sendo satisfatórias ou de acordo com as expectativas da comunidade escolar, é hora de pensar em dar um novo significado a elas.

Um dos modos possíveis de dar um novo significado às ações de gestão pode ser realizar de forma democrática a avaliação institucional na escola, como uma nova possibilidade de mudança, sendo possível tornar mais satisfatórias as ações educativas ali desenvolvidas. Assim, diante das lacunas no cotidiano institucional reveladas ao analisar os sistemas escolares, podemos perceber alguns aspectos que merecem destaque, os quais podem ser explicitados através da avaliação institucional democrática.

Através das orientações legisladas pelo Ministério de Educação (MEC) no Brasil, mesmo os gestores que ainda não conseguem superar a ideia de superioridade e conservadorismo em suas ações gestoras, ou seja, que resistem à implementação de avaliações institucionais democráticas, terão que apresentar práticas que possam contribuir para uma gestão inovadora e com princípios de uma gestão que pense em fortalecer a qualidade da educação. Isso porque, para haver aprendizagem, é preciso comprometer-se com um projeto de mudança que pensa a escola como sendo uma instituição de equipe que valoriza o diálogo, sendo assim, Libâneo (2011, p. 294) deixa explícito que:

As instituições escolares, por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas, de modo que todos os seus integrantes canalizem esforços para a realização de objetivos

educacionais, acentuando-se a necessidade de gestão participativa e da gestão da participação.

Corroborando coma a citação, a gestão educacional enfrenta grandes desafios nas instituições por não apresentar práticas que envolvam a comunidade escolar, abrindo espaço para demonstrarem as suas participações nas atividades escolares. Isso exige que a avaliação seja aplicada não de forma coercitiva, mas para sinalizar em que estão precisando melhorar e, possivelmente, avançar.

A gestão, de posse de uma estrutura organizacional consistente, pode promover de forma democrática um conjunto de ações que de fato precisam ser avaliadas e, portanto, de acordo com seus resultados, sustente as exigências educacionais e pedagógicas, pensando em uma melhor qualidade para os espaços escolares. Segundo Libâneo (2011, p. 295),

Pensar a gestão centrada na escola numa perspectiva sociocrítica é valorizar as ações concretas dos profissionais na escola que sejam decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de suas interações (autonomia e participação), em razão do interesse público dos serviços educacionais prestados, sem com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades.

Nesse sentido, vale salientar que a escola por si só não consegue manter essa valorização, pois existe uma gestão que administra e que precisa prestar conta de suas tarefas, por isso é que defendemos uma gestão democrática, na qual haja a participação de todos em prol de uma escola aberta, ou seja, que sua ação esteja para além dos seus muros. E, nesse sentido, buscamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, de 1996) que destaca:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme alguns princípios como: A participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; participação da comunidade escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 2001, p. 17)

Portanto, a Lei direciona as instituições para que se concretize a gestão democrática nas escolas, devendo ser aplicada a avaliação institucional, pois a escola é uma instituição que deve assegurar o desenvolvimento e empenho

na dinamização da formação e participação dos seus atores. É importante que as escolas e os professores tenham autonomia em suas decisões, mas será sempre relativa. (LIBÂNEO, 2011)

O alcance de resultados e objetivos de todos os setores na educação não poderia ser diferente, pois precisamos prestar contas aos gestores que mantêm o sistema educacional. E, portanto, cabe salientar que esses resultados só serão alcançados se forem estabelecidas ações, metas e indicadores de avaliação.

Partindo dessa concepção, cabe à gestão escolar sensibilizar a comunidade interna e externa para implementação da avaliação nas unidades escolares e, a partir dos resultados obtidos, criar planos estratégicos com os diferentes segmentos da instituição, visando um ensino que atenda às especificidades de jovens e adultos. É de grande relevância que a gestão escolar torne transparente o resultado das avaliações, exponha para que todos que cheguem à escola para que possam visualizar e até opinar, contribuindo nas ações para a mudança e na promoção de uma gestão de qualidade, democrática e participativa.

Concepções e práticas dos gestores: análise dos dados

O processo avaliativo deve estar articulado com os propósitos da instituição frente à comunidade na qual está inserida, função social, seu projeto político pedagógico, ultrapassando a concepção de avaliação quantitativa, classificatória, voltada unicamente para estabelecer uma seleção excludente. Como afirma Luckesi (2008, p. 45), a avaliação não tem um fim em si mesmo, pois:

[...] ela adquire seu sentido na medida em que articula com um projeto pedagógico e com seu conseqüente projeto de ensino. A avaliação, tanto no geral quanto no caso específico da aprendizagem, não possui uma finalidade em si; ela subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido.

Ao serem questionados sobre a sua concepção de avaliação interna da escola, os gestores, sujeitos da pesquisa apresentada, reconheceram-na como uma ação importante e necessária, voltada para o autoconhecimento da instituição, reconheceram, também, que através da avaliação institucional das escolas se obtém os pontos fortes e as carências da instituição. A partir desse processo investigativo gerado pela avaliação interna, demonstraram saber

que se pretende promover novas ações, tendo em vista a qualidade do ensino. Conforme afirmam os gestores: “*Avaliação institucional interna é avaliar o que deu certo e o que não deu, pensando em melhorar a qualidade do trabalho*” (Gestor 6).

Penso que seja um processo permanente, incorporado ao ato de ensino e integrada à ação de formação que pode ser caracterizada como importante instrumento de melhoria na qualidade do ensino, na medida em que permite a identificação de problema, possibilitando a reestruturação do processo educacional e a introdução de mudanças na instituição (Gestor 7).

Os gestores, em suas falas, coadunam com Berger (20011, p. 13) ao afirmar que: “a avaliação consiste em um processo de definição de objetivos, uso de procedimentos para coleta de informações, a fim de favorecer a tomada de decisões. Essas decisões devem concorrer para a transformação e a melhoria do objeto avaliado.” Nesse mesmo veio argumentativo, uma das gestoras deixou claro que a articulação da avaliação institucional com o projeto pedagógico da escola é necessária, afirmando que: “[...] *a avaliação passa a ser balizadora do projeto Político Pedagógico. Através dela você vai ressignificando para que atenda às necessidades da unidade escolar. A avaliação está a serviço do projeto*” (Gestor 3).

Nas falas dos gestores, podemos observar que concebem a avaliação para além de dados estatísticos. Ao que podemos perceber com seus depoimentos, a avaliação é vista como uma ação voltada não para o controle, classificação da instituição, mas para a transformação, o aperfeiçoamento das ações que ali ocorrem. Nessa perspectiva, segundo Luckesi (2008), o ato de avaliar contempla a constituição ontológica da avaliação.

Ao serem questionados se realizam a avaliação interna e quem participa dela, os gestores do município de Feira de Santana reconhecem a importância dessa ação, porém informaram que não estão realizando a avaliação da unidade escolar na sua dimensão global. Dois gestores feirenses informaram que estão no processo inicial, os outros avaliam algumas ações da instituição, convocando o colegiado nas reuniões pedagógicas e administrativas.

Assim expressou-se um dos gestores: “*Não realizamos a avaliação interna da escola. O que realizamos, às vezes, são reuniões com o colegiado para um diagnóstico preciso de todos os segmentos.*” Um gestor de Feira informou que está iniciando o processo de avaliação da instituição, que foi inspirado no método FOFA

(Forças, Oportunidades, Fraquezas e Ameaças). Esse é um método inglês de avaliação, cuja ferramenta utilizada se insere dentro da Gestão do Desempenho Empresarial das empresas, tendo em vista ter uma compreensão do ambiente e, a partir desse processo, promover o planejamento da instituição.

A partir das falas dos gestores, é visível a necessidade de implementar a avaliação institucional na sua dimensão global, como afirma Fernandes (2001), compreendendo que ela deve ser realizada com todos os segmentos da instituição e envolvendo todas as atividades desenvolvidas na unidade escolar.

Já em relação aos gestores do município de Irará, todos informaram que realizam a avaliação, porém em seus depoimentos verifica-se que o processo avaliativo da instituição não ocorre com todos os segmentos e são também ações pontuais, assim como no município de Feira de Santana. Outro ponto ressaltado por alguns gestores foi a dificuldade em implantar a avaliação interna na escola, ressaltando resistência de alguns segmentos e a dificuldade em sistematizar o processo.

Os dados evidenciam que mesmo os gestores reconhecendo a importância da avaliação, infelizmente, esse processo ainda não é uma ação formalizada nas instituições, não faz parte do seu calendário, o que existem são ações pontuais, que não abrangem a dimensão da avaliação institucional interna, desconsiderando, assim, os princípios dessa ação, pois, segundo Fernandes (2001, p. 23), “avaliação institucional é um processo global, contínuo e sistemático, competente e legítimo, participativo, que pode envolver agentes internos e externos”.

Outro ponto evidenciado por alguns gestores, refere-se à resistência dos diferentes segmentos para elaboração e implementação do processo avaliativo dentro da instituição. Isso porque uma boa parte dos profissionais da educação ainda carrega uma concepção de educação baseada no tecnicismo educacional, apresenta uma formação acadêmica profissional calcada numa formação técnica, tendo como base o racionalismo científico, fato que dificulta o processo de implementação de avaliação nas unidades escolares, pois os diferentes segmentos não se colocam como atores do processo, como sujeitos que devem avaliar e promover as mudanças necessárias na unidade escolar na qual está inserido.

Com base nessa realidade, os segmentos que compõem a instituição resistem à posição de avaliadores e avaliados no processo de implementação

da avaliação institucional interna das unidades escolares, resistindo, muitas vezes, a participar dos momentos de coleta de dados, análise e estudos sobre a realidade da instituição. Segundo afirmam alguns gestores “*Há uma resistência para se avaliar dentro das unidades*” (Gestor 3); “*Falta tempo legal para se reunir. Quanto maior for a escola, mais complicado fica*” (Gestor 2).

É nesse contexto de resistência, de dificuldades na implantação da avaliação institucional que entra o papel do gestor, no processo de mobilização de toda comunidade, pois, como afirma Fernandes (2001, p. 69), a avaliação da unidade escolar: “Deve ser um projeto desejado por toda a comunidade escolar, o que proporciona uma legitimidade política ao processo”.

Considerações finais: o caminhar da avaliação institucional

A trajetória de implementação de uma política de avaliação nos espaços de educação de jovens e adultos não é fácil. Historicamente, o ensino dedicado à EJA não retrata os sujeitos da educação que a procuram, sendo necessário repensar o processo educativo voltado para a qualidade do ensino ofertado.

Desse modo, ao realizar a pesquisa de campo, destacamos a importância de repensar o modelo vigente de aplicação de uma avaliação, visto que a qualidade do ensino é uma exigência legal, amparada na legislação atual. Entretanto, é preciso compreender as concepções de educação que permeiam o ambiente educacional. Infelizmente, alguns profissionais da educação ainda apresentam uma concepção positivista de educação concebem o ensino de forma fragmentada, desconsiderando a necessidade de um pensar dialógico, coletivo no seu espaço de atuação e de um olhar reflexivo sobre sua prática e a realidade da instituição como um todo.

A pesquisa aqui realizada buscou evidenciar as concepções dos gestores sobre a avaliação interna das unidades escolares, investigando se implementam a avaliação institucional da unidade escolar em seu espaço de atuação. As conclusões do estudo deixam claro que a cultura da avaliação institucional interna ainda não foi implementada nas unidades escolares de modo geral, a julgar pelos resultados da amostra. Apesar da maioria dos gestores compreenderem a importância do processo para a qualidade de ensino no ambiente educacional, eles reconhecem que ainda não realizam uma forma sistemática, global e participativa a avaliação da unidade escolar. Os interlocutores

ressaltam que realizam algumas ações avaliativas de atividades desenvolvidas, mas não realizam a avaliação em sua dimensão global.

A influência dos gestores no processo de implementação da avaliação institucional interna torna-se de suma importância para, numa abordagem democrática, envolver todos os segmentos da unidade escolar, buscando compreender de modo integral a realidade da escola, suas necessidades e desejos, levando em consideração a identidade da unidade escolar, suas particularidades. Nesse contexto, a avaliação interna das unidades serve como instrumento balizador na elaboração e acompanhamento do projeto político pedagógico das instituições.

Entendemos que, quando a avaliação é aplicada pensando na melhoria e qualidade da educação, ela possibilitará ao gestor trabalhar com autonomia e apoio da comunidade escolar, agindo de forma clara e democrática sob as dificuldades apresentadas nas avaliações. Entretanto, se for realizada com o viés de mercado, tratada como negócio, infelizmente se converte em instrumento para aumentar a competição, a exclusão das instituições e a desigualdade social.

O estudo aqui descrito representa uma amostra de uma realidade referente à falta de uma política interna de avaliação institucional, fato que traz sérias implicações para a qualidade do ensino, principalmente quando se trata da EJA, uma modalidade de ensino que historicamente foi entregue ao descaso. Sendo assim, implementar a cultura da avaliação nos espaços escolares, principalmente na educação de jovens e adultos, é possibilitar o reconhecimento desses sujeitos que estão à margem de uma educação que realmente atenda aos seus direitos.

Referências

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

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

BERGER, M. A. *Avaliação educacional*. Aracaju: UNIT, 2011.

BRASIL, Ministério da Educação. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, e 20 de dezembro de 1996, que estabelece diretrizes e bases da Educação Nacional*. – 5. Ed. – Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação Edições Câmara, 2010.

- FERNANDES, M. E. A. *Progestão: como desenvolver a avaliação institucional da escola?* Módulo IX – Brasília: CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação, 2009.
- LIBÂNEO, J. C. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. Cortez, 2011.
- LUCK, H. *Gestão Educacional uma questão paradigmática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- LUDKE, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U, 2012.
- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 3, set./dez. 2010.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. São Paulo: Cortez.

O FÓRUM DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA BAHIA E SUA PARTICIPAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE 2014-2024)

Rodrigo Costa da Silva

Antonio Pereira

Ana Paula Silva da Conceição

Introdução

Considerando a importância histórica da emergente participação da sociedade civil organizada nos processos de formulação e consolidação das políticas educacionais, tendo os Fóruns da Educação de Jovens e Adultos (EJA) como principal representatividade desta e corresponsável pela potencialização da EJA como Política Social, esta pesquisa justifica-se no sentido de reconhecermos o grau de incidência deste movimento na implementação do PNE 2014-2024.

Neste sentido, partimos da seguinte questão: como o Fórum de Educação de Jovens e Adultos da Bahia vem incidindo sobre a implementação das metas referentes à EJA nos dois primeiros anos do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024)? O objetivo dessa análise foi refletir sobre o Fóruns de EJA-BA no processo de implementação do PNE 2014-2024. Utilizamos a análise de

conteúdo de documentos como leis, decretos, portarias, relatórios sobre o Fórum EJA-BA. Alguns estudos nos serviram de referencial, como: Cornwall e Delgado (2007) e Pedrini, Adans e Silva (2007) sobre Participação e Controle Social, Perez (2009) e Pereira (2009) sobre Políticas Sociais, Saviani (2002), Gomes (2011), Cury (2015) e Di Pierro (2010) sobre PNE, Haddad (2009), Ireland (2003), Urpía (2009) e Paiva (2009) sobre os Fóruns de EJA, dentre outros.

Da Constituição de 1988 à consolidação do Fórum Estadual de EJA da Bahia

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, inaugura no Brasil o início de uma cultura política pautada pela práxis democrático-participativa, caracterizada, principalmente, pela garantia constitucional da participação direta da sociedade civil no controle social sobre a implementação de Políticas Sociais. A partir de mecanismos institucionais, como os conselhos e conferências, ou, através de suas organizações, como os movimentos sociais, sindicatos, associações, fóruns, dentre outras, a sociedade civil passa a se constituir como sujeito ativo no processo democrático brasileiro.

De acordo com Cordeiro, Cornwall e Delgado (2007, p. 199):

Essa forma de participação social [...] foi fruto de uma intensa mobilização da sociedade civil envolvida no processo de democratização do Estado brasileiro pós-ditadura militar. Trazia-se como bandeira a participação da sociedade na gestão das políticas públicas, inovando-se ao incluir o controle social e a transparência na utilização dos recursos públicos como duas reivindicações fundamentais da agenda de ação propositiva.

Diante do desenvolvimento dos princípios democráticos no âmbito do principal marco legal que rege a garantia dos direitos sociais à sociedade brasileira, a EJA, antes legitimada de acordo com os interesses políticos e econômicos do Estado e do mercado, ou pela iniciativa dos movimentos sociais que lutavam pela inclusão de grande parcela da população à educação de qualidade, passa a ser reconhecida como direito somente a partir da promulgação da Constituição cidadã de 1988.

Porém, segundo Haddad (2007, p. 197):

Mesmo assim, não se implantou nacionalmente uma política para EJA, nem se concretizou, como decorrência da conquista desse direito, um sistema nacional articulado de atendimento que permita que todos os cidadãos e cidadãs acima de 14 anos possam, pela escolarização, enfrentar os desafios de uma sociedade como a brasileira.

Nesse sentido, diante da lacuna de assegurar a universalização da EJA como modalidade educativa que atendesse às necessidades concretas dos sujeitos envolvidos, impõe-se aos setores da sociedade comprometidos em dirimir este desafio histórico a sua organização e mobilização. Com isso, a partir de 1996, durante os encontros preparatórios para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (organizada pela Unesco na cidade de Hamburgo em 1998), diversos segmentos envolvidos com a EJA, como o poder público (nos âmbitos municipal, estadual e federal), as universidades, o Sistema S, ONG, movimentos sociais, movimento sindical, educadores/as e educandos/as, se articularam e instituíram os Fóruns Estaduais de Educação de Jovens e Adultos, constituindo assim como importante ator coletivo no processo de fortalecimento da EJA como política social.

Conforme Ireland (2003, p. 12):

O estabelecimento de fóruns permanentes de educação de adultos (EJA), [...], promoveu uma ampla discussão com os diversos segmentos da sociedade sobre as políticas públicas para jovens e adultos, configurando um grande avanço democrático nessa área.

Nessa perspectiva, historicamente os fóruns passam a defender bandeiras de luta fundamentais para a oferta da EJA de acordo com as demandas dos grupos sociais excluídos, relacionadas principalmente ao financiamento público, à articulação dos programas de alfabetização com os níveis mais avançados de escolaridade no sentido de garantir a permanência dos/as educandos/as no processo de ensino-aprendizagem e a formação permanente dos/as educadores/as. (DI PIERRO, 2005)

Eles serão temas recorrentes nos espaços de diálogo institucionalizados pelos fóruns, como os encontros estaduais, regionais e os Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja). Com relação à dinâmica

histórica dos fóruns como movimento relevante para a garantia da EJA como direito constituído, Haddad (2009, p. 368) destaca que:

O desenvolvimento desse histórico coloca o desafio de pensar o papel que a sociedade civil pode ter na defesa do direito humano à escolarização de pessoas jovens e adultas e na implementação de políticas que efetivem esse direito.

Como efeito dos debates realizados durante o 1º Eneja em 1999, realizado no estado do Rio de Janeiro, diferentes setores da educação que atuavam em prol da consolidação da EJA na Bahia se mobilizaram e iniciaram as primeiras articulações a favor do estabelecimento do Fórum de EJA da Bahia. Por conseguinte, Úrpia (2010, p. 1) frisa que,

[...] em agosto de 2001, foi instituído um Pré-Fórum que estabeleceu em reuniões consensos necessários para criação do Fórum. Um ano depois, agosto de 2002, após o IV ENEJA, o Pré-Fórum se transforma em Pró-Fórum e, finalmente, ainda em 2002, com a realização do I Encontro da Educação de Jovens e Adultos da Bahia, é instituído o Fórum EJA Bahia.

Como objeto de estudo, o Fórum de EJA da Bahia foi instituído no ano de 2002 e caracteriza-se por “[...] ser um espaço público, permanente, não estatal e não institucional, de articulação de entidades públicas, privadas e do terceiro setor que atuem na educação de jovens e adultos na Bahia”. (FRANÇA; CEARON, 2012, p. 66) Nesta acepção, o fórum organiza-se por segmentos representados por uma diversidade de entidades e instituições envolvidas com a luta pelo direito à EJA no estado da Bahia, como aponta Úrpia (2010, p. 1) ao enfatizar sobre os atores sociais envolvidos na sua criação:

Na Bahia, o processo de criação do Fórum Estadual foi iniciado em 1999, como resultado da mobilização proveniente do Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA). Envolveu participantes das Secretarias Municipais de Educação de Alagoinhas e de Salvador, da Secretaria Estadual da Educação, de ONGs, de Movimentos Sociais, do Serviço Social da Indústria, do Fórum de Educação no Campo, do Instituto Integrar, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

Atualmente, a coordenação do Fórum de EJA da Bahia tem sido realizada pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), onde tem sediado as reuniões

ordinárias e extraordinárias do fórum e vem mediando os debates junto aos outros segmentos, com o objetivo de articular uma agenda propositiva sobre as políticas e programas de EJA na Bahia, tendo as reuniões, os encontros, os estudos dirigidos e as trocas de experiência, como as principais atividades realizadas. Sobre os encontros do Fórum, França e Cearon (2012, p. 67), destacam que:

Os encontros realizados periodicamente, tanto no estado quanto nas regiões, têm como objetivos: debater a conjuntura nacional e estadual das políticas de EJA; discutir novos paradigmas para essa modalidade de educação; colaborar na efetivação de políticas públicas de educação mais consistentes; socializar experiências das práticas educativas em EJA, bem como divulgar as ações dos Fóruns.

Sendo assim, são nesses espaços de debate que o Fórum de EJA da Bahia define sua agenda política na perspectiva de assegurar a sua incidência na EJA como política pública, e conseqüentemente o seu acompanhamento sobre a implementação do PNE 2014-2024.

Vale destacar que, concomitantemente ao processo de instituição do Fórum de EJA da Bahia, em 2001 foi criado o Fórum Regional de EJA do Extremo Sul, que motivou a organização de outros fóruns regionais, como de Alagoinhas, o do Território do Sisal e do Recôncavo baiano. Neste sentido, Úrpia (2010, p. 5) aponta que “A indicação para a criação de Fóruns Regionais em todos os estados aparece nos ENEJA como uma estratégia relevante para a EJA”, assim, frisamos que as deliberações dos Eneja terminam se constituindo como orientações estratégicas para definição da agenda política dos fóruns de EJA nos Estados.

Por esse ângulo, durante a realização do XIV Eneja, que aconteceu em novembro de 2015, na cidade de Goiânia (GO), a plenária final do encontro, representando todos os fóruns de EJA do Brasil, deliberou algumas orientações referentes à atuação desses no acompanhamento sobre a implementação do PNE (2014-2024) nos estados, como expresso no relatório do referido encontro, a partir da proposta 03 do Grupo de Trabalho nº 1 (GT1: EJA e o mundo do trabalho na perspectiva da educação popular):

Exigir o cumprimento da meta 10 do PNE para garantir o direito à Educação Básica integrada à Educação profissional. Os Fóruns de EJA

e Educação, Sindicatos, ONGs e Movimentos Sociais, a partir de 2016, mobilizarão os educandos, educadores e gestores de ensino para este fim. (XIV ENEJA, 2015, p. 1)

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) e a perspectiva para a EJA

De acordo com Saviani (2002, p. 73): “A ideia de plano educacional remonta à década de 1930. Provavelmente a sua primeira manifestação explícita nos é dada pelo “Manifesto dos pioneiros da Educação Nova”, lançado em “1932.” O movimento escolanovista ao diagnosticar os desafios da educação pública brasileira, já apontava na época que para a superação desses, seria indispensável a elaboração de um plano de reforma estrutural do país tendo a Educação como princípio fundamental para a transformação da realidade nacional. Assim, o Manifesto se posicionou:

Na hierarquia dos problemas nacionais, nenhum sobreleva em importância e gravidade ao da educação. Nem mesmo os de caráter econômico lhe podem disputar a primazia nos planos de reconstrução nacional. Pois, se a evolução orgânica do sistema cultural de um país depende de suas condições econômicas, é impossível desenvolver as forças econômicas ou de produção, sem o preparo intensivo das forças culturais e o desenvolvimento das aptidões à invenção e à iniciativa que são os fatores fundamentais do acréscimo de riqueza de uma sociedade. (MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932), 2006, p. 188)

As impressões do Manifesto Escolanovista vieram a influenciar a Constituição Brasileira de 1934, que na “alínea a” do seu artigo 150, determinava como competência da União “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País.” (BRASIL, 1934, p. 33). Assim, em 1937, a União através do Conselho Nacional da Educação (CNE) elabora o primeiro Plano Nacional de Educação do Brasil, porém, com a instalação do Estado Novo, antes de ser aprovado no Congresso Nacional, o PNE é relegado ao obscurantismo antidemocrático da ditadura varguista. (CURY, 2015)

Com o fim do Estado Novo (1945), o PNE surge como utopia no processo histórico brasileiro marcado por raros momentos democráticos e intensos períodos de autoritarismo, caracterizado principalmente pela ditadura militar que se instalou no país entre 1964 até 1985, período em que a educação como política social passa a ser “[...] destinada a garantir a segurança interna. [...] para prevenir (evitar), reprimir (impedir) e neutralizar (eliminar) a ‘subversão interna’”. (SAVIANI, 2002, p. 119)

Após 20 anos de ditadura militar e com o advento da “Nova República” em 1985, os princípios democráticos são retomados e fortalecidos, principalmente a partir da Constituição Federal de 1988, que dentre os avanços para a educação, aponta para a necessidade de instituir um Plano Nacional de Educação.

Conforme previsto e expresso no artigo 214 da Constituição Federal, o PNE surge como possibilidade concreta, assim, em 2001, é aprovada a Lei nº 10.172/2001 instituindo o Plano Nacional Educação (PNE 2001-2011), onde a EJA foi contemplada com 26 metas que para serem alcançadas “[...] previa-se cooperação entre as três esferas de governo e a sociedade civil organizada [...]”. (DI PIERRO, 2010, p. 945) Nesta perspectiva, legitima-se a participação social sobre o processo de implementação do PNE, inserindo a sociedade civil (considerando as suas limitações) como corresponsável, sendo ainda mais fortalecido o seu protagonismo na construção do PNE 2014-2024.

No sentido de estabelecer metas a serem alcançadas num período de um decênio, para a garantia do direito à educação de qualidade para todos, em junho de 2014 foi aprovado o Plano Nacional de Educação (PNE/2014-2024), a partir da publicação da Lei nº 13.005. Vale ressaltar que a partir da Emenda Constitucional nº 59/2009, o PNE “[...] passou de uma disposição transitória da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) para uma exigência constitucional com periodicidade decenal, o que significa que planos plurianuais devem tomá-lo como referência”. (BRASIL, 2014, p. 5)

Constituído por 14 artigos, 20 metas e 256 estratégias, o PNE 2014-2024 tem como pressuposto para a sua efetividade, a assunção da responsabilidade e da cooperação dos entes federados (com a coordenação geral do Ministério da Educação) articulados à sociedade civil organizada, com a principal finalidade de “[...] consolidar um sistema educacional capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade [...], reduzindo as desigualdades,

promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania. (BRASIL, 2015, p. 11)

As metas do PNE 2014-2024 perpassam, basicamente, pelos diversos desafios que caracterizam a oferta da educação como política pública de qualidade, atendendo às ações necessárias para a universalização da educação básica, ampliação do acesso à formação profissional, ao ensino superior, à educação de jovens e adultos, à educação inclusiva, à formação e à valorização profissional dos trabalhadores da educação, à gestão democrática, ao financiamento da educação pública, que são referenciadas por dez diretrizes que buscam “[...] sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do País”. (BRASIL, 2015, p. 12)

As metas do PNE 2004-2014 estão articuladas nas seguintes diretrizes: a) erradicação do analfabetismo, b) universalização do atendimento escolar, c) superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação, d) melhoria da qualidade da educação, e) formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade, f) promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, g) promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, h) valorização dos/as profissionais da educação, i) promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, para assegurar o alcance das metas, foi estabelecida no artigo 13 da Lei nº 13.005 que regulamenta o PNE 2014-2024 a necessidade do poder público de instituir o Sistema Nacional de Educação (SNE), com o objetivo principal de normatizar a dinâmica de cooperação entre os entes federados (União, Estados e Municípios), como indicado pelo parágrafo único do artigo 23 e pelo artigo 211 da constituição. Para Saviani (2010, p. 384), o Sistema Nacional de Educação é:

[...] um conjunto unificado que articula todos os aspectos da educação no país inteiro, com normas comuns válidas para todo o território nacional e com procedimentos também comuns visando assegurar educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população do país.

A implantação do Sistema Nacional de Educação se torna imprescindível para garantir a qualidade na oferta da educação nos seus diferentes níveis e

modalidades. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade educativa e contemplada como direito social na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), se reconhece no PNE 2014-2024 através das metas 08, 09 e 10. Expressamente no PNE 2014-2024 a Meta 08 indica como horizonte,

[...] elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística IBGE. (BRASIL, 2014, p. 11)

Dentre as seis estratégias que alicerçam a Meta 08, a ampliação dos programas de educação de jovens e adultos para os grupos socioculturais excluídos da escola e com defasagem idade-série, associada a outras estratégias que garantam a continuidade da escolarização, após a alfabetização inicial, apresenta-se como destaque para o atendimento desta meta. Neste caso, a evolução do número de matrículas na EJA de jovens entre 18 a 29 anos será o principal indicador para determinar o grau de alcance da meta em questão.

Na direção de atender os objetivos, de ampliar o índice de alfabetização de jovens e adultos para 93,5% até 2015 e suprimir o analfabetismo absoluto, como também, de refrear o número de analfabetos funcionais em 50%, com isso, a garantia da gratuidade da oferta da EJA àqueles que historicamente foram excluídos da participação na Educação Básica na idade própria e a efetivação de ações de alfabetização de jovens e adultos e a promoção da continuidade do processo de escolarização, surgem como destaque dentre as 12 estratégias para esta meta. Neste caso, o índice de alfabetização e a taxa de analfabetismo funcional das pessoas com 15 anos ou mais de idade são considerados como indicadores necessários para estabelecer uma avaliação objetiva sobre atendimento à Meta 09.

Com relação à Meta 10, a mesma visa “[...] oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”.

(BRASIL, 2014, p. 37). De acordo com as 11 estratégias voltadas para a meta, destacamos a formação profissional inicial a partir da manutenção de programa nacional de EJA orientado para o ensino fundamental articulado com a profissionalização, com o objetivo de incentivar os/as educandos/as à conclusão da educação básica e capacitá-los para serem incluídos no mercado de trabalho, e o planejamento de ações que dialoguem a diversidade sociocultural do público da EJA, como as populações itinerantes, campesinas, indígenas e quilombolas. Assim, para determinar um acompanhamento preciso sobre o desenvolvimento da Meta 10, foi definido como principal indicador avaliativo, o índice de matrículas da EJA integrada à formação profissional.

Referente às metas discutidas e diretamente ligadas às demandas da EJA, Daniel Cara considera que essas são as que mais desafiam a efetividade do PNE 2014-2024.

De acordo com Cara (2014, p. 1):

Apenas a universalização da alfabetização de jovens e adultos exige a criação de 13,2 milhões de matrículas até 2024, último ano de vigência do PNE. Para se ter uma ideia, todas as outras etapas e modalidades da educação básica juntas, somadas ao ensino superior, exigirão 8,6 milhões de novas vagas públicas no mesmo período

Concordando com Cara, os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) realizada em 2013 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) permitem identificar o quanto a realidade se apresenta como desafiadora diante das metas da EJA. Como podemos ver no Gráfico 1, relacionado à Meta 08, por exemplo, ainda é grande a lacuna entre a meta de elevar a escolaridade de 25% da população mais pobre com 18 a 29 anos, com o mínimo de 12 anos de estudo até final do decênio, que apresenta a média de 7,9 anos de estudo. Quando observamos os dados da Bahia (8,9 anos), a média melhora um ano a mais que a média nacional, porém, não deixa de ser preocupante.

Com relação à Meta 09, os dados mostram uma situação ainda mais instigante, quando nos deparamos com as estatísticas sobre o analfabetismo funcional. O PNAD 2013 aponta um enorme vácuo entre a meta prevista de reduzir em 50% até 2024. Como podemos perceber no Gráfico 2, a taxa de analfabetismo funcional no Brasil é de 29,4% e até 2024 se pretende atingir o

índice de 15,30%. Pelo índice da Bahia, esta diferença aumenta sobremaneira, com 40,5% de analfabetismo funcional de jovens com mais de 15 anos de idade.

Quanto aos dados referentes à Meta 10, os números mostram uma elevada distorção entre o que temos e o que se pretende alcançar. Como podemos ver no Gráfico 3, de acordo com os dados do Censo da Educação Básica de 2013, apenas 2,8% das matrículas da EJA estão articuladas com a educação profissional. Na Bahia esse vácuo diminui um pouco, com 4% das matrículas da EJA articuladas com a profissionalização.

Marcas sobre o acompanhamento do Fórum de EJA da Bahia no processo de implementação do PNE 2014-2024:

A implementação de políticas diz respeito a um processo em que as etapas de formulação e de execução se imbricam e que não se caracteriza apenas como a tomada de decisão de um governo, e sim, compreende uma rede de atores interessados, envolvendo agentes públicos e representantes da sociedade civil organizada. (SILVA; MELO, 2000)

Nesse sentido, o PNE 2014-2024 caracteriza-se por uma dinâmica de implementação em rede, no qual foi garantida a participação de diversos segmentos que deram legitimidade ao processo, envolvendo atores governamentais, conselhos e fóruns de educação institucionais, movimentos sociais, sociedade civil (gestores), sociedade civil (setor privado da área educacional) e organizações da sociedade civil orientada para a formulação de políticas públicas. (BRASIL, 2014, p. 18-19)

A participação social como um princípio orientador na dinâmica de implementação do PNE 2014-2024, caracteriza-se principalmente pela realização das Conferências Nacionais de Educação (Conae), que surgiram a partir da incidência de setores da sociedade civil organizada junto ao poder público, durante a realização da Conferência Nacional de Educação Básica no ano de 2008.

Durante a realização da Conferência Nacional da Educação Básica, em abril de 2008, o Ministério da Educação assumiu o compromisso institucional de apoiar a organização da Conferência Nacional de Educação (CONAE). No dia 3 de setembro de 2008, foi publicada a Portaria Ministerial nº 10, constituindo a Comissão Nacional Organizadora da CONAE. Em uma ampla parceria entre os Sistemas de Ensino, os Órgãos Educacionais, o

Congresso Nacional e a Sociedade Civil, a Comissão Nacional definiu que a CONAE será realizada, em Brasília (DF), no mês de abril de 2010, [...]. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 111)

Através do tema “Conae: Construindo o Sistema Nacional Articulado: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação”, a 1ª Conae em 2010 foi antecedida pela realização de conferências preparatórias no âmbito municipal, regional e estadual, no sentido de promover a ampla participação dos diversos segmentos da sociedade na gestão das políticas educacionais.

Em novembro de 2014 ocorreu a 2ª Conae que teve como tema principal “O PNE na Articulação do Sistema Nacional de Educação: Participação Popular, Cooperação Federativa e Regime de Colaboração”. Seguindo a mesma dinâmica da 1ª conferência nacional, também foram realizadas conferências preparatórias municipais, regionais, no Distrito Federal e nas secretarias estaduais de educação, no ano de 2013, onde foi mobilizada uma média de 3,6 milhões de pessoas que representaram diversos segmentos que debateram sobre os rumos da educação nacional. Com isso, a Conae 2014 perseguiu como principal objetivo de “[...] propor a Política Nacional de Educação, indicando responsabilidades, corresponsabilidades, atribuições concorrentes, complementares e colaborativas entre os entes federados e os sistemas de ensino”. (CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 11)

Desse modo, as conferências nacionais reafirmaram o direito constitucional da sociedade, em contribuir diretamente na formulação de políticas educacionais. Assim, de acordo com o artigo 205 da Constituição de 1988, “[...] a educação será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 98) É importante salientar que a introdução de uma cultura participativa na dinâmica de formulação das políticas públicas no Brasil, a partir da implementação das conferências, caracteriza-se por uma ruptura paradigmática de um processo antes marcado por um movimento verticalizado e unilateral.

Nesse sentido, os Fóruns de EJA do Brasil incidiram de forma decisiva nas discussões realizadas nas conferências nacionais. Dessa forma, destacamos a moção em defesa dos estudantes trabalhadores da EJA, proposta pelos Fóruns de EJA do Brasil durante a Conae 2014, que foi validada pela plenária

da conferência. Assinada por diversas entidades presentes na conferência, a moção tinha como foco o repúdio ao fechamento institucionalizado de turmas e escolas de EJA pelo poder público em todo país. Durante a Conae 2014, os Fóruns de EJA do Brasil juntamente a outras 24 entidades, foi signatário do Manifesto: a educação tem que ser compromisso prioritário, que tinha como cerne desvelar a importância sobre a necessidade de garantir o investimento compatível para a oferta de uma educação pública de qualidade.

Além de ter sido representado por delegados nas Conferências Nacionais de Educação, o Fórum de EJA da Bahia teve participação efetiva nas Conferências Estaduais de Educação (COEED). Como expresso no artigo 1º da portaria nº 6.299/09, durante a realização da 1ª Conferência Estadual de Educação (COEED) preparatória para a Conae 2010 que ocorreu em novembro de 2009, o Fórum de EJA da Bahia fez parte, com outras instituições e movimentos, da Comissão Organizadora da COEED, que tinha, dentre as suas atribuições, de “estabelecer os procedimentos a serem adotados no desenvolvimento das Conferências Regionais e da Conferência Estadual”. (BAHIA, 2009, p. 3)

O Fórum de EJA da Bahia, como componente do Fórum Estadual de Educação (FEE), teve atuação efetiva na organização da 2ª COEED, que aconteceu entre 9 e 11 de outubro de 2013. Além das conferências simbolizarem espaços legítimos para a promoção da participação social no processo de implementação do PNE, o Fórum Nacional de Educação (FNE) foi outro espaço importante para a efetivação das ações de acompanhamento e de controle social dos planos. Criado a partir da pressão dos segmentos da sociedade civil organizada durante a CONAE 2010, de acordo com Gadotti (2014, p. 5), o FNE tem a finalidade de “[...] coordenar as Conaes, zelar pela implantação de suas diretrizes e deliberações e acompanhar a tramitação do PNE, enfatiza o planejamento educacional participativo, a democratização da gestão e a qualidade social da educação”.

O FNE, como instituição vinculada ao Ministério da Educação (MEC), nasce na perspectiva de fortalecer o princípio do pacto federativo que referencia a implementação do PNE e o estabelecimento de um Sistema Nacional de Educação eficiente, a partir da colaboração entre a União, estados, Distrito Federal e municípios articulado com os diversos segmentos da sociedade civil envolvidos na educação. Para Nogueira (2014, p. 474), “a ampliação da

representatividade social na definição da gestão pública e suas decisões em matéria educacional é um eixo primordial da concepção do fórum.”.

Diante da importância do FNE como uma instância que acompanha e incide de forma decisiva em todo o processo de implementação do PNE, e “integrado por órgãos públicos, autarquias, entidades e movimentos sociais representativos dos segmentos da educação escolar e dos setores da sociedade, com atuação amplamente reconhecida na melhoria da educação nacional.” (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014, p. 3), conforme o inciso XVIII do 4º artigo do Regimento Interno do FNE, os Fóruns de EJA do Brasil, como segmento da educação, compõem o FNE com outras instituições e movimentos.

O FNE tem sido um espaço de diálogo e tensionamento constante a favor do desenvolvimento das políticas educacionais. Os Fóruns de EJA do Brasil, a partir de sua representação, tem posto nas reuniões do FNE as demandas decisivas para o cumprimento das metas da EJA do PNE e conseqüentemente para a consolidação da EJA como política pública. Durante a reunião do FNE, realizada no dia 24 de novembro de 2015, a representante dos Fóruns de EJA do Brasil, Analise da Silva, apresentou à coordenação do FNE duas propostas de denúncia e reivindicação, conforme expresso na ata da reunião:

Em seguida a senhora Analise solicitou a palavra e fez a entrega de 2 documentos ao coordenador do FNE, conforme o seguinte: a) Nota contra o fechamento de turmas e escolas; b) Manifesto em defesa do financiamento e da oferta pública da educação de jovens e adultos no Brasil. Em seguida solicitou que a nota fosse apreciada pelo pleno e após apreciação passe a ser uma nota do FNE. Prosseguindo informou que o manifesto acima citado, foi aprovado no XIV Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos. Informou ainda, que o referido manifesto foi entregue ao ministro com cópia para a coordenação do FNE (ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2015, p. 9).

Em conformidade com o inciso III, do artigo 1º, da portaria nº 1407 de 14 de dezembro de 2010 que instituiu o FNE, é competência deste “oferecer suporte técnico aos estados, municípios e Distrito Federal para a organização e a realização de seus fóruns [...]”, neste sentido, foram criados nos estados, Distrito Federal e municípios os seus respectivos fóruns de educação. O Fórum Estadual de Educação da Bahia (FEEBA), formalizado a partir da portaria nº 692/2012, é caracterizado pela diversidade de instituições e

movimentos que o compõem dando o caráter da gestão democrática das políticas estaduais de educação.

Com isso, a experiência do Fórum de EJA da Bahia no acompanhamento sobre a implementação do PNE 2014-2024, a contar da sua atuação nas instâncias de participação social, como as conferências e o fórum estadual de educação, apontam para algumas reflexões necessárias sobre o processo.

A diversidade de atores que participam dos espaços de formulação e monitoramento do PNE, abrangendo os movimentos sociais, governos, movimento sindical, instituições privadas, ONG, dentre outros, é uma característica que traduz algumas questões que devem ser debatidas internamente pelo Fórum de EJA da Bahia, principalmente no que tange à possível disputa entre os diversos segmentos da educação, no sentido de potencializar suas demandas na agenda política nas instâncias de diálogo e deliberação do PNE.

Dessa forma, concordamos com Gohn (2005), que, ao analisar as transformações no seio dos movimentos sociais causadas pela assunção da cultura democrática após o fim da ditadura militar em 1985 e da promulgação da Constituição de 1988, indica que a diversidade de reivindicações será uma constante das disputas políticas nos espaços de participação social. Se antes a luta pela redemocratização, era o horizonte que reunia todos os atores sociais numa única direção, agora as utopias são pulverizadas de acordo com os interesses de cada movimento. A luta pela liberdade política dá lugar à pressão pelo acesso às políticas sociais e ao desenvolvimento da cidadania.

Neste seguimento, Campos (1992, p. 87) ao analisar as experiências de mobilização social em prol da educação no Brasil. Ele salienta que “Outra consequência dessa segmentação é o fato de que os movimentos [...] muitas vezes se colocam como adversários uns dos outros, competindo pelos mesmos recursos”.

Diante deste contexto, urge ao Fórum de EJA da Bahia estabelecer um diálogo sistemático com os outros segmentos da educação, e assim garantir a consolidação da EJA na agenda política das instâncias decisórias de implementação do PNE 2014-2024. Úrpia (2010, p. 6) ao refletir sobre a necessidade de uma maior integração do Fórum de EJA da Bahia com outros segmentos da educação assinala que historicamente, salvo algumas articulações pontuais, “[...] a consolidação dessa aproximação ainda exige uma integração entre as

outras entidades e o próprio Fórum para que conheçam a natureza de cada um, a fim de que possam articular-se em prol da EJA.”

Nesta perspectiva, no sentido de intensificar o diálogo com outros segmentos e a potencialização do Fórum de EJA da Bahia como *locus* político, ressaltamos a necessidade de fortalecer a EJA, defendendo o espaço de luta e de atuação dos professores e dos gestores, garantindo o protagonismo dos sujeitos da EJA no acompanhamento sobre a implementação do PNE 2014-2024 é outra questão que se apresenta como indispensável ao Fórum de EJA da Bahia. Assim, torna-se uma obrigação moral do fórum em mobilizar os principais interessados no desenvolvimento das políticas de EJA. Nessa lógica, Kliksberg (2005) ao refletir sobre experiências na América Latina, principalmente no que tange aos impactos da incidência dos beneficiários na gestão de programas sociais, destaca a importância dessa participação para a efetividade das políticas sociais.

Diante desse contexto, a mobilização e o tensionamento dos Fóruns de EJA do Brasil nas instâncias de implementação do PNE 2014-2024 será imprescindível para que as metas da EJA sejam alcançadas ao final do decênio.

Considerações finais

Notamos que os dois primeiros anos de implementação do PNE 2014-2024 foram marcados por uma conjuntura complexa do país, caracterizada por uma instabilidade crescente nas dimensões social, política e econômica, a partir de uma crise progressiva de governabilidade por parte do governo central e por uma recessão econômica gerando altos índices de desemprego.

Na Bahia, a garantia do êxito das metas do PNE para EJA será estratégica para dirimir o alto índice de analfabetismo absoluto e funcional entre as pessoas com mais de 15 anos de idade, para a universalização das matrículas e na ampliação da EJA integrada à formação profissional, assim, urge ao Fórum de EJA da Bahia consolidar, nos espaços de implementação do PNE 2014-2024, o seu papel histórico como importante segmento da educação que luta pela qualidade da EJA.

Nesse processo, a pesquisa desvelou que o Fórum de EJA da Bahia vem atuando de forma efetiva através de participação nas conferências e no Fórum de Educação da Bahia, porém, a partir do diálogo com alguns autores,

observa-se a necessidade de estabelecer algumas estratégias, com o objetivo de suprimir certos desafios que se anunciam no processo de acompanhamento sobre a implementação do PNE 2014-2024 na Bahia.

Dessa maneira, concluímos este artigo destacando a necessidade de impulsionar o diálogo com outros segmentos da educação e de fomentar a efetiva participação dos sujeitos da EJA, pois, consideramos que são ações fundamentais para que a EJA seja assumida por todos nas instâncias de participação social do PNE como prioridade.

Referências

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Portaria n. 6.299, de 10 de junho de 2009. Constitui a Comissão Organizadora para a Conferência Estadual de Educação Básica, Profissional e Superior. Disponível em: <<http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/1republicao%20de%20portaria.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

BAHIA. Secretaria Estadual de Educação. Portaria n. 692, de 27 de janeiro de 2012. Formaliza o Fórum Estadual de Educação (FEE), de caráter permanente, com a finalidade de coordenar, organizar, mobilizar órgãos, entidades e instituições para o acompanhamento dos trabalhos relativos ao desenvolvimento das políticas públicas de educação, que contribuam para o aprimoramento do sistema estadual de ensino.

BRASIL. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), 2015. Disponível em: <http://www.deolhonosplanos.org.br/wpcontent/uploads/2015/10/Plano_Nacional_de_Educacao_Linha_De_Base.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Educação 2014-2024: que aprova a lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014 e dá outras providências. – Brasília: Câmara de Deputados, Edições Câmara, 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodopne.org.br/uploads/reference/file/439/documento-referencia.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Planejando a próxima década: Conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília: Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino, 2014. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 15 set. 2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/ConstituicaoCompilado.htm>. Acesso em: 20 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. PNE em Movimento: Situação das metas dos planos. Disponível em: <<http://simec.mec.gov.br/pde/graficopne.php>>. Acesso em: 23 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1407, de 14 de dezembro de 2010. Institui o Fórum Nacional de Educação – FNE. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/9-uncategorised/926-portaria-1-407>. Acesso em: 24 set. 2016.

CAMPOS, M. M. M. As lutas sociais e a educação. In: SEVERINO, A. J.; MARTINS, J. de S.; ZALUAR, A. *Sociedade civil e educação*. Campinas, SP: Papirus: Cedes; São Paulo: Anped, 1992.

CARA, D. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada de forma desumana. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/colunas/daniel-cara/2014/08/26/o-maior-desafio-do-pne-e-a-educacao-de-jovens-e-adultos.htm>>. Acesso em: 22 set. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2010, Brasília, DF. *Anais ...* Brasília, DF: MEC, 2011. Disponível em: <http://www.lapeade.com.br/publicacoes/legislacao/2010/CONAE-2010anais_vol_1.pdf>. Acesso em: 19 set. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2014 Brasília, DF. Relatório final. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/imagens/doc/DocumentoFina240415.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Moção nº 6: em defesa dos direitos dos estudantes trabalhadores da Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/imagens/doc/Sistematizacao/Mocoes/6EmDefesadoDireitodosEstudantes.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Manifesto: CONAE 2014: a educação tem que ser compromisso prioritário. Brasília, DF: MEC, 2014. Disponível em: <<http://conae2014.mec.gov.br/imagens/doc/Manifestos/ManifestoentidadesemdefesadaEducacao.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

CORDEIRO, S.; CORNWALL, A.; DELGADO, N. G. A luta por participação e controle social em um conselho municipal de saúde. In: ROMANO, J. O.; ANDRADE, M. de P.; ANTUNES, M. (Org.). *Olhar crítico sobre participação e cidadania: a construção de uma governança democrática e participativa a partir do local*. São Paulo: Expressão Popular: Action Aid Brasil, 2007.

CURY, C. R. J. O Plano Nacional de Educação de 1936/1937. *Educativa*, Goiânia, v. 17, n. 2, p. 396 -424, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/viewFile/4556/2594>>. Acesso em: 19 set. 2016.

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 15 set. 2016.

DI PIERRO, M. C. Nota sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, Especial - Out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18>>. Acesso em: 13/09/2016.

ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 14., 2015, Goiânia. [Relatório da Plenária Final]. Goiânia: Fóruns de EJA do Brasil, 2015. Disponível em: <<http://www.adufg.org.br/noticias/xiv-encontro-nacional-de-educacao-de-jovens-e-adultoseneja-realiza-debate-sobre-educacao-popular/>>. Acesso em: 20 set. 2016.

FERNANDES, F. das C. A Conferência Nacional de Educação: construção democrática de políticas de estado. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/content/conferencia-nacional-de-educacao-construcao-democratica-de-politicas-de-estado>>. Acesso em: 15 set. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Regimento Interno, jul. 2014. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/Biblioteca/RegimentoFNEagosto2014.pdf>>. Acesso: 24 set. 2016.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Ata da Reunião do FNE do dia 24/11/2015. Disponível em: <<http://fne.mec.gov.br/images/ATAS/Ata24denovembrode2015.pdf>>. Acesso em: 24 set. 2016.

FRANÇA, M. C.; CEARON, N. M. Fóruns de Educação de Jovens e Adultos: uma história contada a partir da mobilização na Bahia e da participação do segmento das universidades. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 37, p. 63-70, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/viewFile/457/397>>. Acesso em: 30 set. 2016.

GADOTTI, M. *Gestão democrática com participação popular: no planejamento e na organização da educação nacional*. Disponível em: <http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf>. Acesso em: 26 set. 2016.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010. Disponível em: <https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2016.

GOHN, M. da G. *O protagonismo da sociedade civil: movimentos sociais, ONGs e redes solidárias*. – São Paulo: Cortez, 2005.

GRACINDO, R. V. Sistema Nacional de Educação e a escola pública de qualidade para todos. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 4, n. 6, p. 53-64, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://esforce.org.br/index.php/semestral/article/viewFile/68/60>>. Acesso em: 21 set. 2016.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. *Rio de Janeiro. Revista Brasileira de Educação*. v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007.

HADDAD, S. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFITEA VI. *Revista Brasileira de Educação*. v. 14, n. 41, p. 355-397, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>>. Acesso em: 13 set. 2016.

IRELAND, T. D. *Fundamentos políticos da Educação de Jovens e Adultos*. São Paulo: USP/Faculdade de Educação, 2003. Disponível em: <<http://www.drbassessoria.com.br/22FundamentosPoliticosemEJA.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2016.

KLIKSBERG, B. Como por em prática a participação? Algumas questões estratégicas. In: FUNDAÇÃO LUÍS EDUARDO MAGALHÃES. *Gestão pública e participação*. Salvador: FLEM, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração e interpretação*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2015.

(O) MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA (1932). *Revista HISTEDBR*, Campinas, n. especial, p.188-204, ago. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22e/doc1_22e.pdf>. Acesso em: 14 set. 2016.

PEREZ, J. R. R. Avaliação do processo de implementação: algumas questões metodológicas. In: RICO, E. M. (Org.). *Avaliação de políticas sociais: uma questão em debate*. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto de Estudos Especiais, 2009.

SAVIANI, D. *Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional*. 4. ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, D. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. Rio de Janeiro, *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, n. 44, p. 380-412, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SABIA, C. P. de P.; ALANIZ, E. P. Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024): limites, avanços e perspectivas. *Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília*, Marília, v. 1, n.1, p. 35-63, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/RIPPMAR/article/view/5657/3881>>. Acesso em: 23 set. 2016.

SILVA, P. L. B.; MELO, M. A. B. de. O Processo de implementação de políticas públicas no Brasil: características e determinantes da avaliação de programas e projetos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 49, 2000. Disponível em: <<http://www.ufpa.br/epdir/images/docs/paper46.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. Anuário Brasileiro da Educação Básica – 2016. São Paulo: Ed. Moderna, 2016. Disponível em: <<http://www.moderna.com.br/lumis/portal/file/fileDownload.jsp?fileId=8A808A825504C11A01550D626BD50F82>>. Acesso em: 21 set. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 2015.

ÚRPIA, M. de F. M. Fórum de educação de jovens e adultos da Bahia: que espaço é esse? Seminário de Políticas Públicas e Cidadania. 3. 2010, Salvador. *Anais...* Salvador: Ucsal, 2010. Disponível em: <<http://www.uneb.br/neja/files/2011/12/FORUM-EJA-BAHIA-Maria-de-Fatima-Urpi.pdf>>. Acesso em: 16 set. 2016.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO COMO CONQUISTA DA ORGANIZAÇÃO E MELHORIA DO ENSINO: o exemplo de Guanambi-BA

Wilma Moura Conceição
Ana Carolina Santos Carneiro
Patrícia Lessa Santos Costa

Introdução

Este trabalho busca levantar uma reflexão que fundamente o questionamento da pesquisa sobre o “Plano Municipal de Educação da cidade de Guanambi-BA: uma busca pelo direito do estudante da EJA” e a efetiva participação dos diversos segmentos na sua formulação. Com um olhar voltado para o Plano Nacional de Educação (PNE) como uma das maiores políticas públicas na área de educação já adotadas no Brasil, entendemos que planejar ou (re)planejar a educação pública com o envolvimento e participação da sociedade é um ato que faz eco o desejo de neutralizar os velhos moldes da educação de privilégios, cedendo espaço a uma educação como direito. Isto significa um grande avanço, quando olhamos para um passado de mais de 500 anos da educação brasileira marcada

pela verticalização das decisões, com efeitos perversos relacionados à negação do direito à educação como instrumento que emancipa e liberta o homem.

Com este sentimento, a sociedade brasileira a partir do engendramento de muitas lutas implementadas pelos diversos atores sociais, foi sujeito partícipe do ato de (re)construção do Plano Nacional de Educação – Lei nº 13.005/2014 (2014-2024), assegurando neste, políticas públicas extraídas das vozes dos que convivem na prática com os efeitos da negação deste direito, quando o mínimo, como dever do estado, era garantir a todos “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I).

A partir do PNE, surgiram os Planos Estaduais de Educação e os Planos Municipais de Educação, o que fez suscitar no município de Guanambi a Lei nº 951 de 17 de junho de 2015, a qual reestruturou o Plano Municipal de Educação (PME) que se encontrava em vigência.

Este instrumento renasceu com o objetivo de “[...] proporcionar educação com qualidade e responsabilidade social, diminuir as desigualdades sociais e culturais, erradicar o analfabetismo, ampliar o nível de escolaridade da população e propiciar a qualificação para o trabalho”. (GUANAMBI, 2015, p. 18)

No seu formato ele contempla a educação superior, a educação básica e todas as suas modalidades, dentre elas, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a qual parte do princípio de que a constituição de uma educação básica para esse público – alvo deve ser pautada na cidadania. (GUANAMBI, 2015, p. 95)

A cidade de Guanambi possui 84.645 habitantes (IBGE/2013) e registrou no ano de 2010 um percentual de 21,1% analfabetos, o que significa 16.647 mil pessoas com mais de 15 anos sem saber ler e escrever. Visando planejar para garantir a inclusão dos Jovens e Adultos que foram excluídos do processo da educação formal em Guanambi ao longo dos anos o atual PME assegurou, de forma dialogada com atores da EJA, o total de seis metas para o decênio (2015-2025), um número maior do que as contidas no PNE (2014-2024).

Dentro desta temática, neste trabalho delineou-se como objetivo geral, compreender as condições de oferta da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Guanambi a partir do que propõe o atual Plano Municipal de Educação para essa modalidade. Dotados desta intenção, inserimos inicialmente a seguinte questão: como está ofertada a EJA na Rede Municipal de Ensino de Guanambi a partir do que propõe o atual Plano Municipal de Educação para esta modalidade?

Agregamos como objetivos específicos, identificar as condições de oferta da EJA, as dificuldades às quais os alunos estão submetidos no processo de escolarização, suas condições familiar, profissional e social e como a educação dialoga com as dificuldades evidenciadas; identificando as perspectivas dos estudantes como sujeitos sociais em construção.

Esse artigo está organizado trazendo uma breve introdução acerca da importância dessa temática, como surgiu à questão da pesquisa, quais os objetivos com relação ao estudo sobre o Plano Municipal de Educação e a prospecção sobre a EJA no campo do direito à educação. Em seguida trataremos sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a investigação, no que tange à natureza da pesquisa. Na terceira parte traremos uma discussão teórica, com conceitos que fundamentam as reflexões no que diz respeito a essa temática. E, fazendo parte das análises dos resultados encontrados, discutiremos o extrato geral do que conseguimos constatar nessa pesquisa de campo.

Caminhos e sujeitos da investigação

Buscando atingir de forma qualificada a intenção almejada, utilizamos a pesquisa de campo que, segundo Gonçalves (2001, p. 67), “é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada”. Assim, o nosso objeto de estudo foram três escolas da rede pública municipal de ensino que estão localizadas na sede do município, em bairros distintos e que ofertam no turno noturno a educação de jovens e adultos. Os sujeitos da pesquisa foram três professores da EJA, três alunos e dois gestores, perfazendo um total de oito entrevistados.

Entendemos que esse tipo de pesquisa facilitou a demonstração do “recorte que fizemos em termos de espaço, a fim de representarmos a realidade sobre as condições da EJA da Rede Municipal de Guanambi à luz do que propõe o atual PME, a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação”. (MINAYO, 1994, p. 53)

No desejo de conhecer o que já havia sido relatado sobre a temática pesquisada, para potencialização na escrita do referencial e para busca de novos escritos, este trabalho foi precedido por uma revisão bibliográfica, pois, entendemos à luz das orientações de Marconi e Lakatos (2007) que a revisão mencionada nos proporciona o exame do tema sob um novo enfoque.

Consecutivamente, a forma de abordar o problema da pesquisa foi a qualitativa, por considerá-la com uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, “tendo o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento chave”. (BOGDAN; BIKILEN, 1994, p. 47) Por meio dessa, muito nos facilitou entender as condições de funcionamento da EJA. Trata-se de uma pesquisa descritiva, pois, segundo Triviños (1987) ela descreve as características do fato que ocorre dentro de um contexto social. (MARCONI; LAKATOS, 2010)

E como técnica para a coleta dos dados sobre o problema, aplicamos questionários semiestruturados, portanto, com perguntas abertas e fechadas, seguindo a recomendação de Gil (1999), quando ele nos orienta que “[...] o questionário tem por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas”. (GIL, 1999, p. 132)

Portanto, este estudo se justificou por percebermos através dos registros oficiais do município de Guanambi uma grande dívida deste município com milhares de guanambienses que tiveram tolhida a oportunidade de acesso e permanência na educação formal em tempo real.

Aos alunos foi questionado sobre o tempo que ficaram sem estudar e as razões; se tiveram dificuldades para o acesso e permanência na escola; se têm e quais as dificuldades no processo ensino- aprendizagem; como a escola tem contribuído para minimizá-las e quais as perspectivas por ter retornado aos estudos. São alunos com uma faixa etária de 16 a 78 anos de idade, sendo um público, na sua maioria, composto por mulheres, que são responsáveis diretas pelo sustento da família, possuem filhos, apresentam muitas dificuldades financeiras, ficaram em média de seis a 20 anos sem estudar por razões diversas: casamento, filhos e pela necessidade de trabalhar.

Quando indagados se tiveram dificuldades para o acesso à escola, todos responderam que não, mas quando indagados sobre a permanência, o aluno C responde que “[...] é muito difícil, pois tem que trabalhar, cuidar dos filhos e fazer o serviço de casa”; o aluno D afirma “que já pensou em desistir por problemas de saúde” e o aluno E responde que “tem dificuldade” para aprender, “as coisas que a professora passa é muito difícil e que não entra na minha cabeça” e que os colegas mais “novo” “atrapalham as aulas”.

Questionados sobre a contribuição da escola para minimizar estes problemas, o aluno C direciona para professora, afirmando: “a professora é boa,

não dá falta” e os alunos D e E afirmam “*não sei*”. Sobre as dificuldades de aprendizagem todos afirmam que têm, sendo o maior nível em leitura, escrita e interpretação de textos, apenas um respondeu “*cálculos*”.

Questionados sobre a perspectiva ao voltar para a escola, os alunos C e D responderam “*para conseguir um emprego melhor*” e o aluno E, “*para aprender a lê e escrevê*”. Constatamos que do total de 136 alunos matriculados na EJA nestas unidades de ensino no ano de 2016, apenas 57 estão frequentando.

Aos professores foi questionado sobre a formação acadêmica, o tempo de atuação na EJA, se conhecem as metas do PNE para esta modalidade, se existe evasão dos alunos e a que atribuem, se utilizam material didático-pedagógico para o desenvolvimento das aulas, se os alunos apresentam dificuldades de aprendizagem e de permanência e qual a política adotada pela escola/município para minimizar tais dificuldades.

Sobre estes profissionais, do total pesquisado, apenas um possui formação específica na EJA e já possuem, em média, 12 anos na regência de classe desta modalidade de ensino. Dizem não conhecer as metas do novo PME de Guanambi para a EJA. Todos afirmaram que o nível de evasão é muito alto e que atribuem a isto baixa condições financeiras dos alunos que os levam a ter que se ausentar da escola para o trabalho em outros estados e ainda, no caso das mulheres, por terem que trabalhar fora de casa e ainda dar conta dos serviços das suas próprias casas, serem responsáveis por garantir as despesas da família e vários problemas de saúde.

Asseguram nas respostas que os alunos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, focalizando na interpretação de texto, leitura e escrita e que isto se dá por terem ficado muito tempo sem estudar e apresentarem problemas de visão, audição, cansaço e que neste sentido poucas políticas públicas são implementadas. Foi acentuado ainda como problema, o fato de numa mesma sala ter alunos jovens e idosos, eles fazem muito barulho, atrapalham a aula e realizam brincadeiras de mau gosto. Isso tem levado os idosos até a desistência. Os professores dizem pouco utilizar material didático-pedagógico, pois não são disponibilizados e, por fim, afirmam não ter nenhuma política pública para minimização da evasão.

Para os gestores foi questionado: qual seria a formação, quanto tempo atuava na gestão escolar com classes de EJA; se conhecem as políticas educacionais específicas para a EJA contidas no atual PME de Guanambi e se o

município as está cumprindo, quantos alunos matriculados na EJA no ano de 2016 e quantos frequentam; se os alunos têm dificuldades para permanecer na escola; a que ele atribui os dados de evasão do aluno da EJA da sua escola; se o trabalho do professor é acompanhado pelo coordenador pedagógico na escola; se a escola disponibiliza material pedagógico aos professores para o exercício da sua prática docente e quais os critérios que utiliza para designar o professor à regência das turmas da EJA.

Nenhum gestor questionado possui formação em EJA e todos possuem acima de dez anos de atuação como gestores escolares incluindo esta modalidade, dizem não conhecer as metas do PME para a EJA e não saber se o município as cumpre ou não.

Sobre a frequência dos alunos, o gestor A disse que *“foram matriculados 205 alunos no ano de 2016 e frequentam apenas 102 (menos que 50%)”*, o gestor B disse que *“foram matriculados 120 e frequentam apenas 45 alunos (menos que 50%)”*, atribuindo a isto a *“necessidade de viajar à procura de trabalho em outras cidades, maridos impedem as mulheres de estudar, a mulher trabalha para o sustento da família”*. No quesito acompanhamento do coordenador pedagógico, observamos que todos os diretores afirmam *“não ter coordenador pedagógico na escola”* e que *“os professores são acompanhados pelo coordenador do Centro de Treinamento Pedagógico (CETEP) uma vez ao mês durante a realização do planejamento”*; sobre o material didático-pedagógico, o gestor A responde que *“disponibiliza cartolina, papel crepom, pincel atômico, cola, tesoura, lápis de cor e livro didático”*; o gestor B responde que *“disponibiliza o mínimo de material, pois a escola tem carência”*; questionados sobre a política que o município tem adotado para minimização da evasão, os gestores afirmam não conhecer nenhuma. Por fim, sobre a designação do professor para as turmas de EJA, tanto o gestor A como o B afirmam que *“consideram o professor que já tem mais experiência, ou seja, maior tempo de atuação nesta modalidade, seguido da formação”*.

O aprofundamento do olhar reflexivo

O estudo foi embasado nas ideias de Morin (2011), Freire (2015) e Amorim (2015). Estes autores aproximaram as teorias e fundamentaram a discussão sobre o direito de todo cidadão à educação de qualidade.

Com um olhar voltado para as políticas públicas, a história da educação brasileira há muito foi marcada pela verticalização das decisões, pela exclusão de crianças, jovens e adultos da escola e pela desobrigação do Estado com as políticas públicas educacionais, o que gerou um alargamento das desigualdades sociais e um afastamento de muitos do acesso e permanência à educação.

Com lutas implementadas pelos setores organizados da sociedade civil, o Brasil conquistou em 1988 uma nova constituição, a qual assegurou no seu texto, no que se refere à educação, os anseios de grande parte da população “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (art. 206, inciso I). Ademais este instrumento assegurou a implantação do Plano Nacional de Educação (art. 214/CF), como um documento-referência de planejamento da educação pública brasileira, o qual só 13 anos depois da determinação constitucional, é que se concretizou com força de lei – Plano Nacional de Educação (2001-2011), Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, muito embora grande parte das suas 294 metas não foram cumpridas.

Reconhecendo a dívida do Estado com milhares de brasileiros que tiveram negada a oportunidade de acesso e permanência na educação em tempo real, o Brasil replanejou a educação e instituiu o novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, Lei nº 13.005/2014, o qual foi reconstruído a partir de intensificadas participações da sociedade educacional e trouxe em seu contexto, dentre outras, três importantes metas que tratam da EJA: equalização dos anos de estudo da população entre 15 e 29 anos, universalização da alfabetização e redução do analfabetismo funcional e da articulação da EJA com a educação profissional.

Seguindo orientação constitucional, os estados e municípios também replanejaram a educação e, a partir de diagnósticos da realidade social, reviram os planos já existentes, rumo a uma nova educação que atenda, efetivamente, os sujeitos de acordo as suas necessidades.

Assim, reconhecemos que os planos municipais de educação são documentos norteadores e que servem como instrumentos para efetivar o direito à educação de qualidade, que tem um período de vigência de dez anos. Assim, com o objetivo de integrar as redes de educação no município (federal, estadual, municipal e privada), é necessário garantir a amplitude e diversidades dessas redes a fim de promover uma educação de qualidade.

Para isso, é necessário integrar diversos segmentos da sociedade que associem as redes; para dar legitimidade ao plano devem considerar as vozes dos sujeitos e dos atores sociais, que são a comunidade, os pais ou mães, estudantes, gestores escolares e representantes da sociedade civil. Esse processo de participação da sociedade civil dá visibilidade aos processos educacionais e evidencia desafios e limites para a realização de uma gestão pública com vistas a melhoria da Educação em cada comunidade.

Diante da clareza que se dá sobre o processo de participação para a construção das estratégias a partir das metas do Plano Nacional de Educação, cabe também ao segmento da sociedade civil o papel de fiscalizar o Estado para que as políticas educacionais se efetivem de fato, pois entendemos que não basta o registro em leis, mais que isso, é necessário o cumprimento destas leis.

O processo de democratização e de participação deve ser praticado pelas escolas desde cedo para que os jovens e suas famílias saibam da importância e da responsabilidade da participação em construir, colaborativamente, políticas que atendam aos anseios sociais sobre a conquista de uma educação de qualidade.

No que diz respeito aos planos municipais de educação, é preciso que os diversos atores sociais envolvidos diretamente e indiretamente na educação acompanhem a aplicação das políticas educacionais assentadas nos planos, caso contrário ficarão, como muito bem afirma Freire, como “letras mortas no papel”. Para Morin (2000), é importante esse processo porque nos ajuda a compreender a democracia e produzir cidadãos. A democracia fundamenta-se no controle da máquina do poder pelos controladores e, desse modo, reduz a servidão (que determina o poder que não sofre a retroação daqueles que submete); nesse sentido, a democracia é mais do que um regime político; é regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa: os cidadãos produzem a democracia que produz cidadãos. (MORIN, 2000, p. 104)

É dessa maneira que podemos considerar que o Plano Municipal de Educação atenda aos anseios dos sujeitos e atores, fortalecendo a noção de cidadania, a fim de que se materialize como um documento norteador para a gestão pública educacional.

Nesse ínterim, a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco) solicitou ao filósofo francês Edgar Morin que fizesse reflexões acerca da educação para o futuro, a fim de levantar reflexões sobre a sua

situação atual e como essas reflexões podem servir de ponto de partida para uma educação de qualidade. E é pensando nessa perspectiva, de melhoria da Educação para a atualidade, é que trouxemos para essa discussão as ideias de Morin (2000) quando nos faz compreender a importância de uma representação social legitimada através de ações democráticas para prospectarem a educação da sua cidade ou do seu estado, através do Plano de Educação.

E como não poderíamos deixar de tratar sobre esse processo de organização da sociedade civil para a escolha de metas e estratégias para um plano municipal, é oportuno trazer a contribuição de Freire no que se refere à relação dialógica, quando denomina o diálogo como “fenômeno humano”. Para Freire (2015, p. 109) “é preciso primeiro que os que assim se encontram negados do direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue”.

Esse assalto desumanizante denunciado por Freire é visto dentro dos próprios fóruns de participações sociais, que são lugares de tensões, lutas e disputas e alguns direitos, tanto da palavra como o direito à educação, podem ser usurpados ou furtados por gestores que não estão preocupados com o direito do outro à educação e até mesmo, com a qualidade desta no seu município. Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos, a luta pelo direito deve ser muito maior, tendo em vista que muitos dos estudantes que estão na EJA foram expulsos do processo de escolarização e são, por muitas vezes, culpados pelos seus resultados.

Por isso, Freire salientou da necessidade daqueles que estão em estado de negação dos seus direitos, que sejam ouvidos, e isto se dá através de um processo de luta. Assim, devemos ficar atentos aos desafios encontrados pelos estudantes da EJA no processo de escolarização e esses devem ser superados partindo do planejamento da Educação no sentido mais amplo, (que é o PNE/PME) ao sentido mais micro, Planos de Ações Articuladas (PAR) e também as que são realizadas pelas próprias unidades escolares a fim de diminuir os entraves existentes entre o sistema de educação e os estudantes da EJA.

Sobre esses desafios encontrados pelas escolas públicas no país e se tratando da Educação de Jovens e Adultos, Amorim (2015) busca compreender a dinâmica da organização da escola afirma que “esta ainda apropriou-se do modelo fabril e ainda não conseguiu superar os desafios”, se referindo ao gestor escolar, que é o responsável por orquestrar uma comunidade a

fim de promover uma educação mais humanizadora e menos reprodutivista. Criticando este modelo de gestão, ele afirma que:

Este paradigma permanece, inclusive, na atuação do trabalho do gestor escolar, com uma vertente estritamente conservadora, pois não consegue responder às demandas apresentadas pelos sistemas de ensino e pela própria rede escolar, a respeito dos problemas contemporâneos que desafiam o exercício de uma gestão escolar inovadora, resolvendo assim as questões da falta de participação, de democracia, de solução da vida pedagógica, a exemplo do fracasso escolar, por que a criança erra no processo de ensino-aprendizagem e não consegue ultrapassar as etapas importantes na construção dos saberes significativos, em sua vida educacional. (AMORIM, 2015, p. 4)

Assim, dialogando com esse autor, ele traz um importante viés que vincula a gestão escolar às políticas públicas que chegam aos sistemas de ensino, nos alertando que:

No momento atual há um processo de discussão em torno da escola e dos seus processos gestores. Este processo tem início no âmbito das políticas públicas de governo, chega de maneira concreta aos sistemas de ensino e impacta a vida escolar, traduzindo as dificuldades para aqueles que vivem o cotidiano das nossas instituições de ensino. (AMORIM, 2015, p. 4)

Além dos desafios da não participação, são esses fracassos que se tornam invisíveis por todos os responsáveis e envolvidos pela educação que geram o que hoje se configura a Educação de Jovens e Adultos, são estudantes que foram expulsos e quando retornam à escola correm o risco de não permanecerem nela novamente.

Todo esse processo de exclusão e o não lugar que alguns insistem que a EJA ocupe, é que deve ser revertido, principalmente, no momento em que ela esteja em pauta como no momento de discussão para construção de um Plano Nacional e Municipal. Isto precisa ser levado em consideração, é necessário descortinar a situação da educação básica, começando pela educação infantil, ensino nos anos iniciais, que os casos de insucesso e da dificuldade de acompanhamento de estudantes com necessidades especiais são encaminhados para as turmas de EJA.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos no município de Guanambi: permanências e desenlaces

Reconhecendo a “educação como direito de todos e dever do estado” (art.205/CF 1988), foi necessária a presente pesquisa, quando nos mostrou, cientificamente, as condições de oferta da EJA, um ano depois da sociedade guanambiense ter sido convocada para o levantamento de um diagnóstico sobre a educação no município, depois de constatações de graves problemas e de um replanejamento desta educação por meio do PME.

Esta pesquisa se direcionou na busca de resposta para a pergunta que a norteou a fim de atingirmos o objetivo central, a qual indagou “como está ofertada a EJA na Rede Municipal de Ensino de Guanambi a partir do que propõe o atual Plano Municipal de Educação para esta modalidade”?

Assim, através das informações coletadas na pesquisa realizada com alunos, professores e gestores escolares, conseguimos constatar que a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Guanambi não cumpre na integralidade o que propõe o PME: “[...] proporcionar educação com qualidade e responsabilidade social, diminuir as desigualdades sociais e culturais, erradicar o analfabetismo, ampliar o nível de escolaridade da população e propiciar a qualificação para o trabalho”. (GUANAMBI, 2015, p. 18)

Ademais, com o tratamento que o município dispensa aos alunos desta modalidade de ensino, o qual foi relatado pelos sujeitos da pesquisa, sem geração de emprego e renda, o que leva os alunos a deixarem a escola para ir a outros centros a procura de emprego (evasão de 57, 7%). Constata-se ainda, a falta de material pedagógico para a dinamização das aulas do professor, com alguns professores atuando sem formação específica em EJA, com deficiências no processo ensino-aprendizagem e sem política para resolução de problemas. Da mesma forma, observa-se a ausência de coordenador pedagógico nas escolas, a educação sem diálogo com o aluno no que se refere as suas dificuldades (econômicas, familiares e sociais) geradas pela própria ausência do Estado, com alunos que deixam de estudar porque tem problemas de visão, não conseguem o exame e o óculos, problemas de audição e de saúde.

Conforme afirma Morin (2011), a educação do século XXI deve assumir novas perspectivas, priorizando a visão humanitária, e, ao contrário disto, a educação dispensada aos alunos da EJA é uma educação que reproduz a

desumanização e a negação do direito. Desta forma, constatamos ainda que a Educação de Jovens e Adultos no cenário nacional e local, ainda se encontram metas antigas não resolvidas pelo próprio sistema governamental, como as altas taxas de analfabetismo, por exemplo.

Não queremos reduzir aqui a EJA ao grande problema da existência de pessoas analfabetas e pior ainda aos analfabetos funcionais, mas afirmar que compreendermos a Educação de Jovens e Adultos é também identificar os reflexos negativos da educação básica, que é o dilema das escolas públicas do não atendimento de qualidade do ensino público. É na Educação de Jovens e Adultos que identificamos que crianças e jovens estão passando pelas escolas e não estão atingindo os conhecimentos prioritários para a formação acadêmica e nem humana.

Diante desse cenário, na rede municipal de Guanambi, através na análise do Plano Municipal de Educação e do estudo sobre as percepções dos sujeitos implicados, conseguimos fazer um extrato real da situação da EJA nesse contexto refletindo criticamente sobre as metas e estratégias ali registradas como possibilidade de mudanças para atingir a qualidade da EJA nessa comunidade, indicando a necessidade urgente de superar as dificuldades e avançar nesta modalidade. Isso demonstra os velhos problemas sendo colocados em pauta na discussão e no diagnóstico sobre EJA.

É através dos dilemas ainda vivenciados na EJA que, ao analisá-los, reportamo-nos às políticas públicas para essa modalidade e identificamos como frágeis e restritas somente a projetos e programas isolados sem fazer nenhuma articulação com outras modalidades, sendo historicamente uma modalidade desvalorizada pelo estado, que sempre reduziu os recursos que eram destinados para o financiamento da EJA com o discurso de redução de custos e de impactos na economia.

Ainda, o sistema governamental não trata a Educação de Jovens e Adultos com a seriedade que deve ser tratada, sendo que a EJA traduz a dura realidade do sistema de educação, no qual os estudantes, na maioria das vezes, são das classes populares, não conseguiram acompanhar os estudos, foram expulsos pela própria escola por esta privilegiar uma cultura da classe mais favorecida e atribuindo a esses sujeitos os seus fracassos escolares. Estes por sua vez, carregam consigo o estigma, o peso de não ser alfabetizado, de não ter aprendido na escola e o seu retorno é, muitas vezes, marcado pela utopia

de um pensamento de que é na escola que ele pode se inserir no mercado de trabalho, encontrar um emprego melhor ou sair da informalidade.

É sobre a discussão pela busca da qualidade de uma educação no que se refere aos estudantes da EJA como sujeitos de direitos que norteamos essa discussão sobre o Plano Municipal de Educação como sendo um documento estratégico para a garantia do direito do estudante da EJA. Apesar desse direito ser constituído em forma de lei, nota-se que pela política de oferta, com a inserção dos estudantes na escola, ainda esses mesmos sujeitos encontram dificuldades para a continuidade dos seus estudos e do sucesso escolar, sendo o estado, professores, gestores, comunidade, responsáveis pela garantia desse direito.

É oportuno salientarmos que o objetivo deste trabalho não foi o de buscar culpados, mas apurar cientificamente as condições de educação de uma modalidade de ensino que surgiu pela ineficiência daqueles que há muito assumiram o poder. Veja que neste caso em específico Guanambi foi condecorada com o título de “Polo da Educação Regional”, com o maior Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) ($\geq 0,700$) dentre os 49 municípios da Serra Geral e Médio São Francisco e ainda sendo referência para mais de 50 municípios situados nestas regiões, no oeste e sudoeste da Bahia, porém, com tudo isto, deixa de pautar a sua educação no “princípio da cidadania”. (GUANAMBI, 2015, p. 95)

Considerações finais

Diante dos resultados encontrados, ressaltamos que convocar a sociedade, construir plano, não pode ser um mecanismo utilizado para calar a boca dos que gritam, dos que se mobilizam; isto não resolve a problemática sofrida por aqueles que sentem as fortes marcas de uma educação negada, é preciso, para que se fomente a cidadania, que a sociedade acompanhe, cobre mais das autoridades e controle o desenvolvimento da “máquina pública”, a fim de que os governantes atuem de forma ética, com mais responsabilidade social e respeito ao cidadão.

Apesar da Educação de Jovens e Adultos do município de Guanambi ter reconhecido, através do Plano, a sua dívida com os marginalizados da educação e, a partir disso, ter construído o seu planejamento para os próximos dez anos, este instrumento não tem sido suficiente para minimizar as desigualdades sociais, para democratizar a permanência do aluno da EJA na escola

e para retirar os milhares de analfabetos da situação de sujeitos vítimas do desgoverno dos que não conseguem enxergar na educação um veículo de transformação do homem para emancipar o próprio homem.

Assim, concluímos que o analfabetismo e a evasão não são problemas isolados, são problemas que afetam a dignidade do homem, é preciso que a Comissão de Avaliação do PME “saia do papel” e ocupe o seu lugar social de problematizar a questão em torno de avaliar este instrumento normativo no esteio da realidade da EJA circundante no município de Guanambi. É preciso, também, que os gestores escolares, como coordenadores, eleitos para gerir democraticamente as escolas e a educação, se movam no sentido de mobilizarem pais de alunos, alunos, funcionários, a comunidade escolar, enfim, convocar a sociedade para assumir os rumos que devem tomar a gestão pública. Afinal, ser cidadão é ser independente, é enxergar e agir criticamente, é refletir para se construir.

Referências

- 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...* Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2015, UFSC.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação*. Brasília, DF, 2001.
- BOGDAN, R.; BIKILEN, B. *Características da investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Editora Porto, 1994.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GONÇALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2001.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas, 1991.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GUANAMBI. Secretaria Municipal de Educação. Plano Municipal de Educação. Guanambi, 2015.
- GUANAMBI. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2013.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, elaboração, análise e interpretação dos dados*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

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

MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. 2. ed. rev.. São Paulo: Cortez, 2011.

TRIVINÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

A GESTÃO DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR DA EJA: políticas de formação e de autoformação

Herson Conceição
Sônia Vieira de Souza Bispo
Antonio Amorim

Introdução

A realidade brasileira evidencia que são poucas as formações específicas para os docentes que atuam ou irão atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA). É preciso considerar que alguns cursos de graduação apresentam uma carga horária muito reduzida de disciplinas voltadas para esse público, outras nem apresentam. Significa dizer que o estágio obrigatório nos cursos de Pedagogia e licenciaturas de outras áreas, na grande maioria, também não exigem estágio na modalidade EJA.

Também há de se considerar a ausência de políticas públicas que incentive e permita ao educador investir em sua preparação para desenvolver um bom trabalho nas turmas de EJA, o que de certa forma reflete na atual conjuntura contextual dos quadros de professores de muitas escolas. Além disso, muitos educadores que estão exercendo a docência simplesmente por terem sido direcionados para tal modalidade, simplesmente por interesses distintos ao da

primazia pela qualidade do ensino, mas por outros fatores como a unidade de ensino ser próxima da casa, ou ser bem localizado, ou a escola tem ponto de ônibus na porta, dentre outras situações. Estudos na área da docência investigam quais são os aspectos que fazem dos professores bons profissionais, mas é um tema conflitante, pois há vertentes que acreditam ser mais interessante identificar os conhecimentos que os professores devem possuir e conhecer melhor a atuação desses professores considerados bons. Ser um bom professor na visão de um aluno, ou de outra pessoa qualquer é muito subjetivo, depende de uma série de fatores internos e externos, a exemplo da classe social e da cultura a que pertencem, por essa razão, estudos sobre a formação docente e sobre ser um bom professor não podem generalizar seus resultados.

Amorim (2007) afirma que a preocupação com a questão da globalização, da economia e os vários tipos de degradação em que vive a sociedade em todos os continentes faz surgir mudanças paradigmáticas em virtude do aparecimento de novas visões de mundo. Neste sentido, enfatiza a relevante importância do trabalho educacional e da verdadeira missão das instituições de ensino, chamando a atenção dos educadores para a sua atuação, diante do verdadeiro sentido da cultura educacional. Ainda, Amorim (2012), traz a educação como direito inalienável a cidadania, cabendo ao Estado brasileiro manter este direito dotando as instituições de ensino de condições humanas, materiais e financeiras.

É importante esclarecer que a formação do professor que atua na EJA deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que esta modalidade de ensino acolhe sujeitos que não tiveram oportunidade de estar na escola na infância ou na adolescência por diversos motivos, retornando ao processo de escolarização, anos após estarem afastados da escola, como jovem, adulto e idoso.

Dessa forma, este estudo procura responder aos seguintes problemas: as políticas públicas vigentes oportunizam o professor da EJA uma formação adequada para atender às especificidades desta modalidade? A autoformação e a formação continuada específica em EJA, de fato, ajudam o educador a transformar sua prática a partir da compreensão da realidade do aluno, em prol de uma aprendizagem mais contextualizada?

Objetivamos trazer à reflexão a importância da atualização profissional a partir da formação do professor da EJA, sendo oferecida por políticas públicas ou motivada pelo desejo de melhorar as práticas nas unidades de ensino

nos espaços educacionais. Ainda objetiva fazer um debate entre formação, formação continuada e a autoformação, a partir da observância das especificidades da EJA e da aprendizagem significativa.

O estudo está estruturado por esta introdução na qual situamos a problemática e explanamos a importância da investigação realizada em duas escolas do estado da Bahia. O segundo tópico analisa os procedimentos metodológicos, considerando a abordagem qualitativa de pesquisa, a instrumentalização técnica e a caracterização das escolas onde a coleta de dados foi realizada. Em seguida, foi aberto o processo reflexivo em relação às políticas públicas e a realidade da formação do professor, considerando adequá-la à necessidade da EJA. O quarto tópico traz a importância da autoformação no atendimento das especificidades da EJA, além disso, fazemos uma interrelação entre a autoformação e a aprendizagem do aluno, na perspectiva da aprendizagem significativa. No tópico cinco apresentamos os resultados da pesquisa de campo, considerando as duas realidades exploradas entre a escola de Souto Soares e a escola de Salvador. Finalmente, vêm as considerações finais e as referências do estudo, nas quais fazemos a última análise a partir dos resultados e da perspectiva de continuidade da investigação.

Dessa maneira, não temos a pretensão de esgotar nesta pesquisa, as descobertas sobre os impactos positivos e ou negativos da existência ou ausência de uma formação específica para os docentes que atuam na EJA. Pois, considerando o olhar de cada ator educacional, encontramos a subjetividade que, dificilmente permite concluirmos com afirmações únicas, mas, certamente teremos um caminho para aprofundarmos nossas discussões acerca desta temática.

Procedimentos metodológicos e características dos sujeitos da investigação

A abordagem de pesquisa que adotamos foi a qualitativa. Isso porque, segundo André (2013), a pesquisa qualitativa é fundamental para quem adota como instrumento de trabalho de campo o estudo de caso. A pesquisa qualitativa com estudo de caso possibilita, entre outros: a descoberta enfatiza a interpretação do contexto estudado, retrata a realidade de forma completa e profunda, usa variedades de fontes de informação, representa os diversos pontos de

vistas presentes numa situação social, mesmo que sejam conflitantes. Além da necessidade de compreender os eventos da vida real emanados no campo, o estudo realizado se justifica na perspectiva de um estudo de caso múltiplo por contemplar algumas características elencadas por Lüdke e André (1986).

A abordagem qualitativa adotada se justifica por ser a mais adequada ao contexto da pesquisa e coerente aos objetivos, a partir de elementos específicos que serão base para o desenvolvimento da coleta de dados. Consideramos o enfoque na coleta investigativa, sendo a preocupação precípua a compreensão do fenômeno, descrição do objeto de estudo, considerando a realidade social dos fatos. Devemos observar que os procedimentos qualitativos têm seu foco precípua na compreensão do fenômeno e na descrição do mesmo.

O instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário, em que a análise se dá por conteúdo, a partir das respostas colhidas dos sujeitos da investigação, que são professores da EJA, coordenadores pedagógicos e gestores das duas escolas. Para Lakatos e Marconi (2003), 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 entrevistador. Desse modo, possibilita aos sujeitos maior liberdade para se expressarem, sem influências de outros pensamentos em suas concepções.

Acreditando que a qualidade do ensino está diretamente ligada à preparação do professor, que terá de se capacitar para estar atuando junto às turmas de Educação de Jovens e Adultos, é que iniciamos este estudo, permeado por uma investigação que tem por base duas realidades distintas da EJA. Uma turma localizada no interior do estado da Bahia, situada na zona rural da cidade de Souto Soares e outra na periferia da capital baiana, localizada no bairro do Bom Juá, em Salvador.

Ambas se diferenciam e se igualam, apresentando as várias realidades vividas por essa clientela de alunos, constituídos dentro de um sistema que não foi adquirido a partir do ingresso na escola, mas de uma base já construída que precisa ser inserida nos seus processos de ensino aprendizagem. Para melhor definir o local da pesquisa, consideramos pertinente a apresentação de um quadro síntese em que podemos observar as duas realidades a ser investigadas.

Os sujeitos da pesquisa são professores da EJA das Escolas Municipais: Escola 1: Castro Alves – Souto Soares-BA, em que o tempo de atuação como docente varia de três a 15 anos, sendo que atuando como professor na EJA,

tem entre um e dois anos. A formação acadêmica dos docentes é em Letras, Pedagogia e Ensino Médio, atuando no Tempo de aprendizagem III e IV. Na Escola 2: Comunitária Bom Juá – Salvador-Bahia, o tempo de atuação como docente varia de 12 a 26 anos, com atuação dos mesmos na EJA, entre dez a 26 anos. São todos pedagogos que atuam na EJA TAP 1, TAP II e Tempo de aprendizagem III.

Os gestores e coordenadores das escolas 1 e 2, um possui graduação em História e está como gestor escolar há quatro anos e o coordenador pedagógico é pedagogo e está na função há seis anos. Na escola 2, o gestor é Pedagogo, estando na função há 18 anos e a coordenadora é pedagoga e atua há mais de oito anos na função. Fica evidenciado aqui o lugar dos sujeitos da pesquisa, a fim de situar o leitor sobre os aspectos considerados importantes na compreensão do objeto do estudo.

Políticas públicas e realidade formativa do professor da EJA: uma construção coletiva

As políticas de formação para os professores da Educação de Jovens e Adultos nunca foram vistas como prioridade. Na visão de Arroyo (2001), isso vem ocorrendo um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA. Assim, recentemente passa a ser reconhecida como uma habilitação ou como uma modalidade de ensino da educação básica.

Muitas lutas aconteceram e ainda acontecem para que, de fato, o cenário da educação de jovens e adultos se torne prioridade no cenário da educação nacional. Desse modo, é importante que educadores que atuam na EJA saibam dessas lutas e conheçam os movimentos em prol de política pública permanente em favor dos educandos e educadores que trabalham nesse segmento de ensino.

Dentre os movimentos, é relevante destacar dois deles, um primeiro que teve início por demanda de vários conselhos estaduais de educação, em consulta ao Conselho Nacional de Educação (CNE), na luta por uma interpretação correta dos art. 37 e 38 da Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), que trata da educação de jovens e adultos, resultando assim, nas diretrizes curriculares para a EJA. Diante da solicitação, o Conselho decidiu estabelecer uma consulta pública, através de audiências para ouvir pesquisadores responsáveis

pelos sistemas públicos de ensino, organizações da sociedade civil que atuavam em EJA, para elaborar diretrizes a partir do debate.

Esse processo foi coordenado pelo conselheiro e professor Carlos Roberto Jamil Cury, membro do Conselho Nacional de Educação (CNE) entre 1996 e 2004, que elaborou o Parecer e a Minuta de Resolução das Diretrizes Curriculares para EJA. Um documento importante e que deve ser lido por todos os professores de EJA, para que possam compreender o que é essa modalidade de ensino.

Embora haja uma complexidade de fatores que compõem a situação do educando da EJA, a formação docente qualificada é um meio importante para se evitar a reincidência da evasão. Por isso, dentre os principais tópicos da estrutura do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, o VIII - Formação docente para a educação de jovens e adultos destaca a necessidade da formação de professores para EJA:

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. (BRASIL, 2000, p. 56)

Mas o desafio, sem dúvida, não foi apenas o de pensar nos professores que estão ingressando na formação inicial, na graduação. Existe, hoje, um número significativo de docentes já graduados atuando na EJA nas redes públicas de ensino. Considerando que a maioria dos cursos de formação prepara os professores para atuar com o aluno “ideal”. Aprendem-se os conteúdos das áreas, conhecem-se algumas ferramentas pedagógicas e metodológicas, mas tudo isso está muito longe da realidade concreta da escola na qual iremos atuar ao assumir um contrato temporário ou ao passar num concurso para cargos efetivos nas redes públicas de ensino. É importante considerar as ideias de Vera Barreto (2006, p. 95):

Certamente, todo educador, ao desenvolver o seu trabalho, aprende com ele. A própria vida e as relações que ela proporciona nos colocam num processo permanente de formação. Entretanto, esse processo espontâneo não dá conta de preparar o educador de hoje para o enfrentamento de uma realidade, que muito rapidamente vai mudando e exigindo novas práticas.

Novo enfoque está sendo dado à educação de jovens e adultos. É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. O foco para se definir uma política para a educação de jovens e adultos e para a formação do educador da EJA deveria ser um projeto de formação que colocasse a ênfase, para que os profissionais conhecessem bem quem são estes jovens e adultos, como se constroem como jovens e adultos e qual a história da construção desses sujeitos, que vivem situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, com uma trajetória muito específica, mas que, apesar das condições, buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação.

Desse modo, a Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos, de 1997, da qual o Brasil é signatário, reafirma a emancipação dos sujeitos da EJA através da educação, sendo concebida como o conhecimento básico, necessário a todos, num mundo em transformação, é um direito humano fundamental.

É preciso visualizar a educação de jovens e adultos levando em conta a especificidade e a diversidade cultural dos sujeitos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional. (ARBACHE, 2001) O acesso ao conhecimento sempre teve um papel significativo na elevação social, principalmente nos dias atuais em que novas exigências intelectuais, básicas e aplicadas, se tornam exigências até mesmo para a vida cotidiana. Pensando nas múltiplas modalidades de trabalho informal, no subemprego, no desemprego, nas mudanças do processo de produção e no aumento do setor de serviços levam a uma instabilidade e insegurança para todos os letrados, quanto mais para os desprovidos de bens básicos como a escrita e a leitura.

A educação escolar, dentro de suas possibilidades, viabiliza um espaço democrático de conhecimento que tende a assinalar um projeto de sociedade menos desigual. Por isso, a EJA deve ser pensada como um modelo pedagógico próprio, com educadores em formação continuada e com incentivo para

a autoformação, a fim de desenvolver situações pedagógicas que satisfaçam as necessidades de aprendizagem de jovens e adultos, em função das especificidades socioculturais deste segmento. Sendo fundamental a presença de jovens e adultos na escola para uma efetiva atuação das políticas sociais.

Arbache (2001) nos diz, ainda, que a educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e culturalmente tão diversificada. Neste sentido, pretendemos enveredar por outro aspecto que é o da busca do professor pela autoformação, tentando entender o que o leva a essa busca, qual a importância da EJA na sua atuação profissional, como vê as políticas de formação educacional na EJA e o que espera alcançar. Sabemos que são inúmeros os desafios do professor, mas também as possibilidades de desenvolver um bom trabalho.

A educação de jovens e adultos é uma necessidade tanto na comunidade como nos locais de trabalho. À medida que a sociedade se desenvolve, novas possibilidades de crescimento profissional surgem e exigem maior qualificação, bem como constante atualização de conhecimentos e habilidades e também surge a necessidade da escolarização, a educação é a responsável pelo crescimento social, pois, à medida que as pessoas vão ficando mais escolarizadas, o nível de vida vai melhorando, as pessoas ficam mais conscientes, críticas e exigentes. A educação dos adultos favorece ainda, a educação das crianças e adolescentes, porque, quanto mais os pais estudam, mais conscientes ficam da importância da educação para os filhos e mais contribuirão para que permaneçam na escola.

Segundo Fasheh (1999, p. 166): “[...] aprender a ler e a escrever pode ajudar uma pessoa a ser livre”. Enfim, a educação possibilita o desenvolvimento da sociedade. Por constituir-se como instrumento que permite às pessoas buscarem uma melhoria de vida, capacitando-se, para competir no mercado de trabalho bem como reconhecer seus direitos. Assim, a pedagogia de jovens e adultos tem de partir de sujeitos que têm voz, que têm interrogações, que participam do processo de formação. Sujeitos em outros processos de formação. Ao educador da EJA torna-se necessário a compreensão específica deste tipo de ensino quanto a possibilidade de intervenções que objetivem uma educação de qualidade, que efetivem a permanência e aquisição de conhecimentos básicos à vida e ao trabalho.

Desse modo, Dallepiane (2006, p. 73-74) afirma:

A pesquisa, ligada ao processo de formação, não é uma atividade formal sofisticada, mas uma investigação que tem sua raiz na prática, na vivência, em constante diálogo com ela, pressupondo uma interação que permita ao licenciando(a) inteirar-se de sua complexidade e buscar o campo conceitual e teórico como subsídio de compreensão e ampliação dos seus entendimentos numa reflexão sobre e na prática [...].

A reflexão individual e coletiva busca contribuir para a constituição de profissionais reflexivos capazes de estabelecerem o diálogo entre teoria e prática, gerando novos conhecimentos na inserção dos seus educandos em suas ações sociais. No entanto, um dos grandes problemas na formação docente é a autossuficiência. Julgar que sabem tudo é o grande erro dos docentes, pois, a condição para o constante aperfeiçoamento do educador é a consciência de que não sabe tudo e de que aprende ao longo da vida. “É impossível preparar-se detalhadamente para tudo o que pode acontecer em sala de aula”. (PERRENOUD, 2001, p. 81) Entendemos que o julgar o educador, como sendo o sabedor de tudo paralisa a sua consciência e o torna incapaz de progredir e de adquirir novos conhecimentos. As inovações surgem diariamente e é preciso tomar consciência delas, repensando a própria metodologia de ensino e as necessidades de formação.

Os negligentes têm suas dívidas com a formação e sua prática, mas são os autossuficientes que estacionam no caminho de sua formação profissional. A consciência profissional que decorre dos diferentes desafios cotidianos reforça a necessidade da construção de novos saberes e novas aprendizagens. Assim, concebendo a aprendizagem como aquela que acontece em diferentes contextos e situações da vida, é indiscutível pensar e refletir sobre a capacidade que temos para aprender a aprender e aprender sozinhos, seja pela pesquisa, pela experimentação, seja pela consulta de conteúdos e tutoriais de aprendizagem, ou na coletividade, unindo a grupos com interesses comuns.

A capacitação crescente do educador se faz, assim, por duas vias: a via externa e interna. A externa, representada por cursos de capacitação, aperfeiçoamento, seminários, leitura de periódicos especializados etc.; e a via interna da autocrítica que o professor faz, indagando sobre seu papel na sociedade e se, de fato, o está cumprindo. Seria esse modo de formar-se a autoformação?

Qual seria, então, o papel do educador formando neste modelo de aprendizagem e em que consiste a autoformação?

A EJA representa uma promessa de efetivar um caminho de desenvolvimento de todas as pessoas, de todas as idades. Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir além das exigências formativas para qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Por esse motivo, um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista jamais poderá sentir-se preparado para atuar na EJA. Mas exige-se a formação de um profissional preocupado em autoformar-se a fim de interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo, como nos traz Perrenoud (2001) conduzindo sua classe, seus alunos, para além dos domínios mínimos de expectativas.

É oportuno lembrar que todos podem e devem contribuir para o desenvolvimento e o sucesso da EJA. O trabalho em equipe é, mais do que nunca, uma necessidade, um modo de funcionamento, sem o qual a mudança se torna impossível. Cabe aos governantes implantar políticas integradas para a EJA e políticas de formação para educadores que nela atuam; às escolas elaboração de projetos adequados para seus próprios alunos, considerando as suas especificidades; aos professores, estar sempre atualizando seus conhecimentos e metodologias de ensino num processo de autoformação, com maior autonomia na construção e consolidação de aprendizagens significativas, ao longo de todo o seu percurso profissional e mesmo pessoal, abrangendo todas as áreas do conhecimento; como alunos sentir orgulho da EJA e valorizar a oportunidade de estudar e ampliar seus conhecimentos. À sociedade cabe contribuir com a EJA não discriminando essa modalidade de ensino nem seus alunos, e, por fim, as pessoas em geral devem falar da importância da educação em todas as idades, ao longo da vida e incentivá-los a procurar uma escola de EJA.

Formação continuada e a autoformação, na perspectiva da aprendizagem significativa e das especificidades da EJA

Recentemente, o termo aprendizagem significativa está sendo colocado em evidência a partir da necessidade de proporcionar ao aluno um aprendizado que contemple a realidade vivenciada dentro de um contexto, mas é claro

que neste caso cabe pensar no próprio termo aprendizagem, considerando a perspectiva de construção de um conhecimento, ao qual a vida do aluno esteja atrelada. Também cabe notar que o processo de ensino e aprendizagem é permeado por nuances diversas e conhecimentos que são advindos de bases que perpassam as restrições geográficas e culturais da vida daquele aluno. Será que todos os conhecimentos serão suscetíveis a relacionamento com uma realidade vivida em termos locais? Talvez os conhecimentos do senso comum e alguns conhecimentos científicos mais contextuais estejam mais perto dessa possibilidade, considerando uma base mais objetiva, mas outros conhecimentos mais subjetivos se afastem dessa possibilidade por não possibilitar de forma plena suas conjecturas enquanto no mundo das ideias.

Dessa forma, Weisz (1999, p. 65) enfatiza:

É equivocada a expectativa de que o aluno poderá receber qualquer ensinamento que o professor lhe transmite exatamente como ele lhe transmite. O professor é que precisa compreender o caminho de aprendizagem que o aluno está percorrendo naquele momento e, em função disso, identificar as informações e as atividades que permitam a ele avançar do patamar de conhecimento que já conquistou para outro mais evoluído. Ou seja, não é o processo de aprendizagem que deve se adaptar ao de ensino, mas o processo de ensino é que tem de se adaptar ao de aprendizagem. Ou melhor: o processo de ensino deve dialogar com o de aprendizagem.

Cabe notar que a situação da significância da aprendizagem não está diretamente ligada à ordem metodológica, mas à ordem da essência do conhecimento e ao tipo de conhecimento que se estabelece pela necessidade do aprendizado. Porém a questão trazida por este capítulo toma como base não só a aprendizagem significativa do aluno, mas a formação significativa do professor dentro da concepção de formação que de fato lhe instrumentalize a lidar com as especificidades da realidade da Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, há de notar a necessidade de uma reflexão quanto à concepção do termo formação, considerando-o como necessário para um arcabouço inicial de conhecimentos e práticas necessárias ao desenvolvimento da atividade docente, mas esta formação se caracteriza pela generalidade de conhecimentos sem se considerar as questões mais específicas de cada realidade encontrada pelo professor nas diversas unidades de ensino.

É interessante observar quando Nóvoa (1988, p. 25) expressa que: “A formação docente não se constrói por acumulação de cursos, de conhecimentos ou de técnicas, mas sim através de refletividade crítica sobre as práticas”. Certamente tal processo de reflexão crítica irá nortear as novas necessidades para uma formação emancipadora e, de fato, necessária para o educador.

Para Arroyo (2016), a formação generalista e de caráter universalista na EJA não possibilita o professor vislumbrar a múltiplas diversidades do aluno. É possível extrair desta visão, que o conceito da formação é genérico, dentro de um contexto científico próprio e linear, considerando dado momento histórico e cultural que, muitas vezes, já está distante de uma realidade existente nas salas de aula da EJA, mesmo considerando esta realidade concomitante à formação recebida pelo professor.

Perrenoud (2000, p. 159) enfatiza que: “[...] a formação continuada dos professores refere-se às práticas profissionais, mas faz pouco tempo que ela parte regularmente das práticas em vigor”. Mas a dinâmica social existente atualmente é muito intensa e as transformações das realidades acontecem de maneira bem significativa na vida dos alunos o que torna a necessidade de contextualização da escola cada vez mais necessária.

Pensemos também na existência de realidades socialmente mais amplas, que englobam uma parte maior daquela comunidade, onde a escola está inserida como, as situações de: falta de saneamento básico, violência, falta de transporte, alagamentos. Existem, ainda, realidades mais específicas que atingem, às vezes, só algumas famílias ou apenas uma família, neste caso, podemos destacar ocorrências como: alguém da família que se desempregou, algum ente que foi vítima de alguma doença ou foi vítima de algum ato de assalto e não quer mais sair para ir à escola, dentre outros acontecimentos que evidenciam tais realidades. Pensando tal dinâmica explicitada acima, dá para se inferir que a formação da graduação é necessária na medida em que há um apropriar-se de conhecimentos científicos mais basilares, a partir de um movimento do genérico para o específico, de “fora para dentro”, mas, infelizmente, não contempla uma realidade dinâmica tão contundente e efêmera na qual é necessário um movimento diferente em relação ao da formação generalista e “massificadora”.

Assim, a professora Dantas (2012, p. 51) explica que:

É esta intencionalidade da ação educativa, bem como o caráter multi-dimensional da educação que nos remetem a formação do educador, cabendo a este estabelecer relações entre sua prática didática e pedagógica e as outras que lhe dão suporte, buscando dar significação ao que lhe é desconhecido e ao que lhe desafia, construindo e reconstruindo o conhecimento.

Esse mover característico da formação acadêmica da graduação e considerando suas limitações enquanto atendedor das especificidades requeridas pela dinâmica das realidades da EJA, carece de algo mais que possa acompanhar uma educação mais dinâmica lançando um olhar mais específico à formação e suas necessidades. Surge, então, a necessidade da formação continuada, mas dentro de outra ótica que perpassa pelos mesmos modelos da formação da graduação. Se a formação continuada também reproduzir o caráter generalista sem considerar a necessidade específica, de desafios enfrentados pelo professor, simplesmente será mais um curso ou mais um encontro que não contemplará, ou contemplará parcialmente suas necessidades.

Assim, além da graduação e dos cursos de formação continuada, há outro espaço de formação docente que precisa ser mais bem investigado, que é o da autoformação. Ou seja, do investimento do próprio sujeito em si mesmo e em sua formação, a partir de como os professores lidam com esses limites e possibilidades, procurando identificar suas necessidades, dificuldades e possibilidades de formação, nos âmbitos pessoais, profissionais e de formação, na expectativa de poder encontrar algumas formas de trabalhar com a própria autoformação na perspectiva de atender às especificidades encontradas na sala de aula.

Considerando que a autoformação perpassa pelo conceito de uma formação linear e comum, não está ligada a realidades específicas agrupadas por razões geográficas ou a áreas administrativas das Secretarias da Educação, ou a grupos de escolas, mas a desafios muito específicos, que são enfrentados por professores, independente da área geográfica ou qualquer subdivisão estabelecida. Desta forma deve-se trabalhar de fato a necessidade específica para a formação daquele profissional dentro de um processo amplo e de respostas rápidas e condizentes.

Para Mattos Oliveira, Dantas e Amorim (2012, p. 161): “Também não se pode entender a profissionalização docente como um processo homogêneo, uma vez que os sujeitos docentes estão dispersos em diferentes dinâmicas de classe, raça e sexo”. Entendemos que esta profissionalização refere-se não apenas a formação inicial como, também, a formação continuada.

A partir desse movimento de saída da informação, da necessidade específica de cada profissional das escolas, em direção ao órgão central, entendemos que deveriam ser constituídas formações, enquanto política pública, que de fato estivessem em consonância com a necessidade de autoformação de cada profissional em relação a sua realidade específica. Desta forma, que poderia ser a dinâmica de formação, sendo ouvida e acatada, a partir de um movimento do específico para o generalizante de “dentro para fora”. De fato, a formação continuada teria um caráter contínuo considerando as especificidades da realidade das comunidades e da formação do professor, o que ensejaria o encontro de um coletivo de fato empoderado a partir das discussões específicas. Nesse sentido o clamor da autoformação não teria caráter de formação genérica por essência, mas específica pela necessidade do trabalho do professor e da comunidade escolar.

Apresentação e análise dos resultados

Neste estudo, os dados coletados buscam compreender o conhecimento empírico dos docentes, seus saberes sobre as políticas de formação na EJA e autoformação. Na análise dos dados, procuramos estabelecer relações entre as informações coletadas por meio dos questionários e o referencial teórico de estudo, procurando responder as indagações da investigação.

Talvez, a maior vantagem da formação permanente é ela acontecer com educadores que estão exercendo o seu papel numa sala de aula. Isso quer dizer que esses educadores estão enfrentando questões objetivas e reais que exigem deles respostas nem sempre fáceis. Em outras palavras, tais educadores têm perguntas e estão em busca de respostas. Têm, portanto, o primeiro elemento para um trabalho de formação: sentem a necessidade de um melhor desempenho profissional. Quando esse desejo não se manifesta, o primeiro trabalho do formador é ajudar a criá-lo. Sem ele dificilmente a formação dá frutos. (BARRETO, 2006)

Diante dos questionamentos realizados aos sujeitos da pesquisa e as respostas dadas por eles, tomamos por base este quadro de análise a fim de comparar as informações para compreender o que pensam os sujeitos da pesquisa, destas distintas localidades, que foram os locais da pesquisa, duas unidades de ensino situadas em regiões distintas, uma na capital da Bahia e outra na zona rural de uma cidade do interior.

As respostas foram surgindo das indagações realizadas. Um grupo de professores declara que é formado em História e que participa de formação continuada para gestores, a nível municipal. Outros declaram que são pedagogos, mas que não possuem formação para atuar nas classes da EJA. Da mesma forma, um terceiro grupo declara que, no início da gestão, a prefeitura firmou um convênio com uma Universidade privada para realizar a formação ou que participou de curso de formação promovido pelo Instituto Paulo Freire.

Uma grande parte dos professores considera que as políticas públicas de formação favorecem o professor da EJA, mas que deveria ter mais formação, pois se trata da atuação tão diversificada e complexa. Nota-se que esta é uma preocupação do formador de professores que atuam na EJA, destacando que há muito tempo que não acontece formação para o professor da EJA. Na verdade, as políticas públicas de formação não são voltadas para o público da EJA.

Cerca de 30% dos professores se consideram preparados para lidar com os desafios da gestão escolar, das atividades exercidas pela coordenação e da formação de professores na realidade da EJA. Na visão de um grupo de professores das duas escolas:

[...] consideramos a EJA uma modalidade de ensino dos que querem aprender. Por isso, é mais fácil lidar com essa realidade. Falta-nos espaço para realizar o planejamento, uma vez que é destinado aos professores do ensino fundamental II. O que fazemos é adequar a realidade da EJA. Porém, necessitamos de mais apoio e materiais pedagógicos para os educadores da EJA, fornecidos pela Secretaria, bem como de formação voltada para a concepção Freireana. (P4, P7 e P10)

Eles declaram ainda que o poder público municipal oferece a formação para a gestão escolar e para a coordenação pedagógica. O exemplo dado foi o curso para gestores escolares – PROGESTÃO – em parceria com o estado. A professora da escola 2 declara que: “Recentemente participei de uma

especialização para a coordenação pedagógica em parceria do município com a Universidade Federal da Bahia - UFBA.”

Os professores, de forma coletiva, deixam claro que é somente após as eleições municipais que os novos gestores que assumem as escolas recebem o treinamento. Por isso, uma coordenadora da escola 1 expressa que durante os oito anos em que desenvolve as atividades de coordenadora, só participou uma vez da formação específica para a EJA. Mas, para o coordenador e os professores que atuam no diurno, as formações são bem mais frequentes.

Quando os gestores foram perguntados sobre o que entendiam por autoformação no processo gestor, eles responderam que:

Compreendo como gestão da autoformação, o processo que eu me responsabilizo pela minha formação, busco participar de curso e especializações para atuar como gestor. O investimento que faço na minha profissão, participando de cursos de formação, na aquisição de livros e outros recursos pedagógicos, enfim, tudo que me dará suporte para melhorar minha prática pedagógica, sendo assim, a organização da nossa própria formação. (G3 e G9).

Muitos professores e gestores declaram que investem na autoformação a fim de atualizar como profissional e prestar um bom serviço à comunidade escolar e do entorno, contribuindo para a melhoria da atuação na formação dos docentes e no trabalho realizado na escola. “Estou sempre procurando me atualizar, para prestar um bom serviço. E isso ocorre através de participação em cursos, leitura de livros técnicos. A necessidade de me manter atualizada, de compreender e de intervir no cenário da EJA na minha unidade escolar” (Professora 4).

Quando questionamos os professores, coordenadores e gestores acerca do que poderia melhorar em relação à oferta de formação do professor da EJA, ocorreu um fato significativo, pois 80% dos professores, gestores e coordenadores responderam que é preciso implementar a formação continuada, específica em EJA, que precisa ser oferecida pelos municípios ou pela rede estadual de ensino. A percepção dos gestores é a de que seja papel dos municípios e da Secretaria de Educação oferecerem mais curso na concepção freireana tendo momentos na unidade escolar para a formação em serviço.

Os depoimentos dos professores caminham na direção de explicitar que:

Particpei de formação para atuar nos programas TOPA e Brasil Alfabetizado, mas é muito pouco (Professor 2);

A formação não engloba as especificidades da EJA, muitos acham o professor que atua na EJA se adéqua ao contexto na experiência do cotidiano (Professor 3);

Acredita que a formação inicial (graduação) contempla as especificidades da EJA, pois, esse alunado tem suas especificidades e só a graduação não dá conta de atender (Professor 8).

Notamos uma divisão na opinião dos professores em relação ao setor que deve se responsabilizar pelo encaminhamento do processo formativo na EJA. Eles detectam a necessidade de ampliação da formação, mas entendem que o professor da EJA se adequa ao processo quando é levado a atuar na sala de aula.

Essa compreensão foi aumentando na medida em que a pesquisa avançava, pois quando questionamos aos coordenadores e gestores se a formação realizada por eles tinha preparado para lidar com os desafios da realidade da EJA, as respostas foram as seguintes:

- precisamos de mais informação do conjunto dos professores, pois o público da EJA tem outros anseios, que são diferentes dos alunos das turmas regulares. Dessa forma, necessitamos de mais formação;
- é preciso que seja feito um nivelamento nos cursos de preparação, treinamento e especialização na EJA. Pois, é um segmento que tem suas especificidades;
- formação continuada da qual participo me dá um norte para replanejar o meu trabalho, adequando à realidade da EJA;
- as formações nos ajudam a lidar com os desafios escolares, porém são amplas e não direcionadas às especificidades da EJA;
- o poder público municipal oferece formação para o docente da EJA, mas é importante observar que os professores ainda sofrem certa exclusão, as formações são destinadas ao ensino regular.

Duarte (1998) assevera que, há algumas décadas, os professores vêm tentando quebrar as correias da mera transmissão de conhecimentos, discutindo a introdução de novas tarefas no contexto da produção do ensino. Por isso, quando indagamos aos professores sobre os maiores desafios que enfrentam enquanto educador da EJA eles responderam que:

- Existe a falta de materiais básicos e de uma política mais séria que consiga evitar a evasão dos alunos.
- Carência de estrutura física, material pedagógico para o segmento, a fim de que professores e alunos desenvolvam um trabalho melhor, sem stress e pedagogicamente destinado à realidade da EJA, promovendo a formação profissional em conjunto com o pedagógico da EJA.
- A evasão dos alunos, por outros aspectos que não conseguimos atender na escola; a falta de apoio pedagógico. E3: Manter a frequência regular; desenvolver conteúdos/competências em turmas muito heterogêneas; planejar atividades diferenciadas para a mesma turma.

Evidenciamos, a partir da pesquisa e dos dados analisados que, apesar dos distintos perfis dos educadores pesquisados, a maioria sinaliza para a necessidade da formação continuada, considerando a perspectiva da autoformação – embora, alguns desconheçam o conceito – a partir da construção de um coletivo que, de fato, represente um grupo de interesse específico, nesse caso, educadores que atuam na EJA.

Uma formação que emerge da própria necessidade do docente em sala de aula, constituindo uma exigência dos próprios docentes que vivenciam realidades específicas nas turmas de EJA, diferentemente, de quando se disponibiliza X formações para setor Y da secretaria que contempla algumas escolas, mas que, muitas vezes, não contemplam as necessidades reais, referindo à realidade da escola 2, situada em Salvador, em que, muitas vezes, o professor é “obrigado” a ir, mesmo sem ter em sua turma ou comunidade necessidade “daquela formação oferecida”. Os sujeitos da escola 2 participam de formação continuada, destinada aos professores de outros segmentos, a fim de trocar experiências com colegas professores e depois adequar às suas realidades.

Perrenoud (2001, p. 57) deixa explícito que:

Ensinar é fazer parte de um sistema e trabalhar em diversos níveis. Durante muito tempo, a cultura individualista dos professores incitou-os a considerar que seu ambiente começava na porta de sua sala de aula. Todavia, a complexidade atual obriga a tratá-los como membros de um grupo com um papel coletivo e a questionar seus hábitos e suas competências no espaço da equipe, do estabelecimento de ensino e da coletividade local, bem como no espaço propriamente pedagógico e didático.

Do mesmo modo, Amorim (2007) afirma que o aluno, principalmente o da escola pública, precisa compreender melhor os seus espaços culturais, suas atitudes e seus sentimentos, suas origens, suas manifestações culturais, idealizando e realizando sua longa caminhada social e educacional, sem perder de vista a necessidade de formação de uma consciência individual e coletiva.

Considerações finais

O novo olhar relacionado à necessidade do profissional docente se aprofundar no suporte teórico para embasar melhor sua prática introduziu um novo horizonte para a Educação de Jovens e Adultos a partir das novas formas de compreensão do processo de ensino-aprendizagem. Muito embora esse contexto ainda não desponte como uma realidade soberana percebemos que, aos poucos, os docentes vislumbram a necessidade de participação efetiva no processo de formação continuada visando o atendimento às peculiaridades das comunidades nas quais atuam.

Compreendemos que dificuldades irão surgir do próprio confronto entre sua situação, seja ela de comodidade, seja de proatividade e da relação com o poder público. Devemos considerar que cada indivíduo é fruto de uma construção ideológica e cultural. Que, cada um atua individual ou coletivamente, situando-se dentro de um sistema que, de certa forma, pode opor-se à sua base de construção identitária, o que, de certa forma, poderia ansiar no sujeito regente do processo de ensino um afastamento da possibilidade de abraçar a reflexão crítica da necessidade da autoformação. Mas entendemos que tais riscos ou possibilidades são prementes dentro de uma estrutura macro, que é formada por políticas públicas desenvolvidas a partir do órgão

central, das Secretarias de Educação ou do MEC, representando um modelo que pode criar desestímulos ao processo de autoformação.

Mas o fato é que o estudo já demonstra mudanças na acolhida ou no acatamento desse modelo tradicional “de cima para baixo”, apresentando neste artigo um novo olhar que mostra que os professores têm a percepção crítica da necessidade de formação específica para atuar de maneira significativa no campo da EJA, perpassando a formação generalista da graduação.

Percebemos que a formação específica em si caracteriza realmente grande mudança, mas surpreende mais ainda é como se conjectura esse querer, a partir da efetiva participação dos atores escolares envolvidos. O anseio do professor com relação à necessidade de oferta de uma formação mais específica e continuada, também é compartilhada pelo coordenador pedagógico e pelo gestor, na medida em que colocam maior necessidade de diálogo entre as secretarias de educação e os educadores da EJA.

Portanto, sinalizar que a EJA é uma educação possível e capaz de mudar significativamente a vida de uma pessoa, permitindo-lhe reescrever sua história de vida. Desse modo, educar é muito mais que reunir pessoas numa sala de aula e transmitir-lhes um conteúdo pronto. Sob esse olhar, o papel do professor, especialmente do professor que atua na EJA, passa a ter uma relevância ainda maior, visto que há uma constante necessidade de formação, pois precisa compreender melhor o aluno e sua realidade diária e, acima de tudo, acreditar nas possibilidades do ser humano, buscando seu crescimento pessoal e profissional.

O educador da EJA sente a necessidade de um melhor desempenho profissional. E é nas situações de sala de aula que tende a buscar a autoformação ao perceber que as questões vivenciadas não podem ser respondidas apenas com os conteúdos estudados no período de formação, mas devem ser estimulados a se tornarem produtores autônomos de suas práticas, num processo de autoformação em que aprendemos fazendo, pensando e refletindo individual e coletivamente sobre o que estamos fazendo.

Referências

- AMORIM, A. *Escola: uma instituição social, complexa e plural*. São Paulo: Viena, 2007.
- ARBACHE, A. P. *A Formação de educadores de pessoas jovens e adultos numa perspectiva multicultural crítica*. Rio de Janeiro: Papel Virtual Editora, 2001.
- 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. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96. Brasília, 20 dez. 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CEB nº. 11/2000. Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, maio 2000.
- BARRETO, V. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica: SECAD-MEC: UNESCO, 2006.
- DALLEPIANE, J. I. *A pesquisa no curso de pedagogia: processo de conhecer e conhecer-se*. Ijuí: Editora UNIJUI, 2003, p.27-34.
- DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.
- FASHEH, Munir. Como erradicar o analfabetismo sem erradicar os analfabetos? Tradução de Timothy Ireland. Universidade Federal da Paraíba, Programa de Pós-Graduação em Educação. São Paulo, Revista Brasileira de Educação nº 26, p. 157-169, 1999.
- FREIRE, P. Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica. In: FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia de autonomia*. 35. ed., Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro, 2007.
- GATTI, B. A. *Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação*. Campinas: Editora Autores Associados, 1997.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. *Fundamentos de metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Atlas 2003.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MATTOS OLIVEIRA, M. O.; DANTAS, T. R.; AMORIM, A. (Org.). *Diálogos Contemporâneos: gestão escolar, formação docente e identidade cultural*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- MORALES, P. *A relação professor-aluno. O que é, como se faz*. 6. ed., São Paulo: Loyola, 2006.
- MOLL, J.; VIVIAN, D. Institucionalização e criação na EJA: perscrutando caminhos afirmativos no Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire em Porto Alegre. In: HADDAD, S. (Coord.) *Novos caminhos em educação de jovens e adultos – EJA*. Um estudo de ações do poder público em cidades de regiões metropolitanas brasileiras. São Paulo: Global, 2007.
- NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, A. (Org.). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13-33
- PERRENOUD, P. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*; trad. Cláudia Schilling. – Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.
- RIBEIRO, Vera Maria Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol.20, n. 68, p. 184-201, 1999.

SAVIANI, D. Saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A. V.; SILVA JUNIOR, C. A. da. (Org.). *Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade*. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996. p. 141-156 . v. 1.

SOARES, L. J. G. A formação de educador de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Aprendendo com a diferença*. Estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ALUNOS, (5., 1997, Hamburgo, Alemanha). Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro. Brasília, DF: SESI, Unesco, 1999. (SESI - UNESCO: educação para o trabalhador, n.1).

WEISZ, T. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. São Paulo: ática, 1999.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

POLÍTICAS PÚBLICAS NA GESTÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE RIACHO DE SANTANA-BA: encontros e desencontros

Isaura Francisco de Oliveira
Érica Valéria Alves
Edivaldo Machado Boaventura

Introdução

Ao longo das últimas duas décadas, os conceitos de gestão e educação de jovens e adultos passaram por significativas transformações. Amparada pela constituição de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9394/96, a educação tem mobilizado o país nos aspectos legais, sociais e pedagógicos. Nesta linha de pensamento consideramos que o estudo das políticas públicas é de suma importância, principalmente por considerarmos as iniciativas governamentais com foco na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O presente artigo intitulado políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana-BA: encontros e desencontros tem como problemática indagar quais as implicações das políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana-BA?

Nesse sentido, buscando elucidar a questão anunciada, apontamos como objetivo geral analisar as implicações das políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana – BA que se desdobra nos seguintes objetivos específicos: identificar as políticas públicas para educação de jovens e adultos; analisar quais são os caminhos possíveis para gestão da EJA; e, por fim, refletir sobre o que dizem os gestores, professores/gestores da EJA acerca das políticas públicas para gestão da educação de jovens e adultos no município de Riacho de Santana-BA.

Com intuito de alcançar os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa de campo envolvendo todas as escolas que oferecem a Educação de Jovens e Adultos no município e os resultados são apresentados ao longo deste trabalho. Neste encontram-se, também, reflexões tecidas sobre políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana-BA.

Para uma melhor sistematização apresentamos a introdução, em seguida o percurso metodológico, intitulado caminhos percorrido pela pesquisa. Na revisão de literatura apresentamos uma discussão sobre as políticas públicas para educação de jovens e adultos e a gestão da educação de jovens e adultos. Em seguida apresentamos a análise dos dados coletados por meio da entrevista semiestruturada e da análise documental com o título *Políticas públicas para gestão da educação de jovens e adultos: o que dizem os gestores, professores/gestores da EJA* e, por fim algumas considerações possibilitadas pela triangulação dos dados coletados.

Caminhos percorridos pela pesquisa

Ao analisar as implicações das políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana, considerando os encontros e desencontros, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa porque permite um maior contato entre o pesquisador e o ambiente pesquisado o que possibilita interpretar o fenômeno estudado. Segundo Bogdan e Biklen (1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986), “A pesquisa qualitativa, envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes”, considerando o caminho a ser percorrido.

Objetivando a compreensão das implicações das políticas públicas para gestão da EJA no município pesquisado, realizamos uma pesquisa de campo envolvendo sete instituições de ensino, cinco gestores e quatro professores/gestores.

A pesquisa de campo é o tipo de pesquisa que pretende buscar a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. Nesse caso, o pesquisador precisa ir ao espaço onde o fenômeno está ocorrendo ou ocorreu, deve reunir um conjunto de informações para ser documentado (GONSALVES, 2001).

Durante o processo de realização da pesquisa, os procedimentos utilizados para a coleta de dados foram a análise documental (YIN, 2010) e a entrevista semiestruturada (GIL, 1999). Para a análise documental foram utilizados o Plano Municipal de Educação (2015), a Proposta Pedagógica da EJA, elaborada pelo município e aprovada pelo Conselho Municipal de Educação, em 2016 juntamente com o Projeto Pedagógico da escola (2016).

Para a efetivação da pesquisa e procedimento de análise de dados foi utilizada a triangulação entre as informações coletadas na observação, na entrevista e na análise documental. (TRIVIÑOS, 1987) Todo o processo de investigação e análise ocorreu no período de abril a agosto de 2016. Os sujeitos da pesquisa foram o gestor da EJA no município (o coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação), a coordenadora escolar e o diretor que atuam na escola da sede do município, dois diretores que atuam na zona rural e quatro professores que atuam nas turmas multisseriadas do campo, uma vez que estas turmas não contam com a figura do diretor. As turmas multisseriadas são coordenadas pelo gestor da Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Para uma melhor compreensão do problema anunciado, a proposta foi analisar os dados coletados na pesquisa durante a entrevista e a pesquisa documental. As perguntas que direcionaram a entrevista semiestruturada foram: quais as políticas públicas para a gestão da EJA, após a LDB nº 9394/96 que vocês têm conhecimento? Vocês têm participado da elaboração de políticas públicas municipais para EJA? Se sim, quais? Se não, justifique o motivo da não participação. Vocês têm conhecimento do Plano Municipal de Educação? Como deve ser construído o projeto político pedagógico para a EJA? Quais mecanismos da gestão da EJA vocês consideram importantes?

Que conhecimentos vocês acreditam serem necessários ao professor para o exercício da docência na EJA?

Políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos

A escola pública e gratuita para todos é dever do Estado e direito de todo cidadão e esta garantia está presente na Constituição Federal de 1988 no Título dos Direitos Individuais e Coletivos, o direito à Educação a todos os cidadãos brasileiros. “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria”. (BRASIL, 1988)

Após a promulgação da Constituição Federal de 1988, houve uma expectativa de investimentos na Educação de Jovens e Adultos já que a lei criou condições para isso. Ainda como marco legal, na década de 90 foi implantada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96, que estabelece a EJA nos artigos 37 e 38. Neles, explicita-se que compete aos sistemas de ensino assegurar, gratuitamente, oportunidades educacionais de maneira adequada àqueles que não concluíram seus estudos em idade apropriada, por meio dos cursos e exames supletivos. Contudo, as ações educativas junto aos jovens e aos adultos, na década, restringiram suas ações a programas compensatórios, focalizados nas camadas sociais mais pobres da população, com o objetivo de atenuar as tensões sociais. (DI PIERRO, 2005)

Quanto aos programas compensatórios, a maioria é de caráter temporário, criados pelo Governo Federal, sendo possível citar “O Programa Alfabetização Solidária (PAS), o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, o Programa Recomeço e, atualmente, o Programa Brasil Alfabetizado”. (DI PIERRO; GRACIANO, 2003, p. 17)

Além dos programas acima citados, vale destacar que os estados brasileiros criaram seus próprios programas, principalmente na área de alfabetização de Jovens e Adultos. Estes programas inserem-se num contexto em que a educação ocupa cada vez mais espaço e passa a ser reclamada por uma parcela maior da população como imprescindível para integração e participação social.

O Parecer da Câmara de Educação Básica – CEB nº 11/2000, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, indica aspectos a serem obrigatoriamente observados na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio oferecidas em instituições de ensino.

No discurso realizado no contexto sócio-político atual, a educação tem sido vista com um direito de todos, mas estudos tem evidenciado que, na prática, este direito está presente apenas no papel, pois está longe de ser alcançado, principalmente na Educação de Jovens e Adultos.

O Plano Nacional de Educação (PNE) (2001- 2010) - Lei nº 10.172 de 9 de janeiro de 2001 apresenta um diagnóstico da EJA, suas diretrizes e metas. Pautando-se na ideia de se estabelecer parâmetros nacionais de qualidade para as diversas etapas da EJA, respeitando a diversidade e especificidades desse público. (BRASIL, 2001)

Para Di Pierro (2010), o período de 1996 a 2001, em que se desenrolou o processo de construção do PNE que resultou na Lei nº 10.172, foi marcado por controvérsias sobre a importância relativa da EJA na agenda de políticas educacionais. Quando dirigimos a atenção para as retóricas educativas, os acordos internacionais e a legislação nacional do período somos levados a crer na existência de um amplo consenso em torno do direito humano à educação em qualquer idade e à necessidade da formação continuada ao longo da vida. Entretanto, quando analisamos as políticas educacionais levadas à prática, constatamos a secundarização da EJA frente a outras modalidades de ensino e grupos de idade. (DI PIERRO, 2010)

Ainda, para Di Pierro (2010) a EJA, ao longo das últimas duas décadas, mesmo com a Lei nº 10.172/2001 obteve poucos avanços. Para a autora a erradicação do analfabetismo ainda se constitui em um dos principais problemas a ser enfrentado por toda e qualquer política educacional pública brasileira.

O Plano Nacional de Educação - lei n.º 10.172/01, cuja vigência se encerrou em janeiro de 2011, sendo composto de 298 metas e objetivos que deveriam ser alcançados no período de 2001 a 2011. Tais metas apresentavam questões sobre a oferta e atendimento, a formação do profissional e financiamento e gestão da EJA.

O PNE instituído a partir da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, com vigência por dez anos, contém 14 artigos e um anexo, que descreve as 20

metas e todas as estratégias para o cumprimento delas. As metas referem-se aos três níveis de ensino (fundamental, médio e superior), a modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a oferta de Educação Profissional, considerando aspectos sobre o financiamento, efetivação da gestão democrática, dentre outras. O novo Plano Nacional de Educação apresenta 20 metas para serem cumpridas, desta as 08, 09 e 10 referem-se à EJA.

A meta 08 trata de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo no último ano de vigência do Plano (BRASIL, 2014). Esta meta não se refere especificamente à EJA, porém não deixa de contemplá-la. Ao se referir às populações do campo, às regiões de menor escolaridade no País, aos 25% mais pobres, aos negros e não negros (BRASIL, 2014). Refere-se também ao público da EJA. As metas nove e dez, já são específicas ao público da EJA. Enquanto isso, a meta 09 procura elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. Finalmente, a meta 10 pretende oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Sem tecer críticas ao novo Plano Nacional de Educação, que não é no momento objeto deste estudo, vale ressaltar que, como a EJA é na atual legislação brasileira responsabilidade dos municípios, compete a estes criar as condições necessárias para o alcance das metas propostas. Paralelo ao processo de instituição da legalidade da EJA, destacamos o papel das Conférences Internationales sur l'Education des Adultes (Confitea), que vem atuando no sentido de fortalecer a Educação de Jovens e Adultos.

Ao longo das últimas seis décadas, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) promoveu seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos que se tornaram conhecidas mais recentemente como Confitea. As Confitea têm se estabelecido como um dos fóruns mais influentes na arena internacional da educação de adultos. Entendemos que nos últimos 60 anos, foram essas Conferências que debateram e indicaram as grandes diretrizes e políticas globais da educação de adultos. Em momentos mais conturbados, evitaram o desaparecimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA) das pautas políticas em diferentes países (IRELAND; SPEZIA,

2014). É por isso que Gadotti (2009) expressa que a Confitea tem por objetivo a promoção da educação de adultos como política pública no mundo.

Diante do exposto, o que se percebe a partir da análise dos documentos legais é que não há carência de legislação sobre a EJA no Brasil. No que toca aos municípios, além da legislação nacional e estadual, há ainda a possibilidade da criação de legislação própria que contemple a educação de jovens e adultos, a exemplo do Plano Municipal de Educação.

De acordo com a Lei nº 10.172/2001, todos os municípios são responsáveis por elaborar seus planos decenais de educação, conhecidos como Plano Municipal de Educação (PME). Para Bordignon (2009), o PME é um documento que diagnostica a real situação da educação do município e traça os objetivos, as metas e as diretrizes educacionais para um período definido pela sociedade. O autor destaca que a existência do PME é de grande importância para a organização da educação municipal, pois contribui para o planejamento das ações necessárias à educação, possibilitando melhores resultados e otimizando a aplicação dos recursos disponíveis. Ou seja, “[...] o plano municipal de educação é o instrumento de gestão para tornar efetiva a cidadania e a sociedade preconizada nas bases e diretrizes do Sistema Municipal de Educação”. (BORDIGNON, 2009, p. 92) O Plano Municipal de Educação precisa contar com a participação de toda sociedade, mas a iniciativa compete à gestão, tema que será discutido no próximo tópico.

Perspectiva reflexiva da gestão da educação de jovens e adultos

Durante muitos anos, os modelos de escolas existentes possuíam uma estrutura centralizadora, apesar de ser constituída por uma equipe, ou seja, um coletivo. Algumas decisões eram tomadas por uma minoria, ou seja, as decisões vinham de cima e eram despejadas sem considerar as peculiaridades de cada contexto. A Constituição Federal de 1988 e a LDB nº 9.394/96, ao determinar a necessidade da gestão democrática no sistema de ensino, acabam por criar uma nova possibilidade de gestão. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 14 determina que “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com suas peculiaridades conforme os seguintes princípios: I. participação

dos profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico de cada escola; II. participação das comunidades escolares e local em conselhos ou equivalente” (BRASIL, 1996), o que implica decisões coletivas que pressupõe a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

Nos últimos anos, o termo “gestão” vem sendo utilizado para designar atividades administrativas. Gestão para Cury (2007) é um termo que provém do latim e significa levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. O processo de gestão democrática das instituições de ensino representa um importante instrumento de consolidação de democracia em nível de sociedade, considerando que a escola e a sociedade estão dialeticamente constituídas. Promover a democratização da gestão da educação significa estabelecer novas relações entre a escola e o contexto social no qual está inserida.

A nova gestão da escola somente tem sentido quando atuar no processo de melhoria contínua das atividades da educação escolar, contribuindo para corrigir as dificuldades do cotidiano pedagógico, apontando a ineficiência das aulas e das relações humana, discutindo as necessidades básicas e a solução de cada problema, demonstrando novos caminhos, criando novas possibilidades para que a comunidade tenha sucesso em sua educabilidade e em seu processo de formação cidadã. (AMORIM, 2012, p. 126)

Contudo, antes de pensar a gestão escolar é preciso pensar a Gestão da Educação. Principalmente a Gestão da Educação no Sistema Municipal de Ensino. Quanto a este aspecto a Constituição de 1988, complementada pela Lei nº 9.394/96, ao definir as competências e atribuições dos entes federativos União, estados e municípios, atribuiu aos municípios a responsabilidade de criar seu próprio sistema municipal de ensino.

Para Saviani (1999) não há muita precisão no emprego do termo sistema de ensino. Para o autor, só é possível falar em um único sistema educacional, uma vez que o sistema resulta da atividade sistematizada, que busca intencionalmente realizar determinadas finalidades.

A luta pelo fortalecimento do sistema de ensino perpassa pelo fortalecimento da escola e garantir o direito básico ao acesso e à permanência das crianças, jovens e adultos na escola é uma questão estratégica para a área educacional. Sem a conquista desse direito a prática da cidadania torna-se inviável. Não se pode dizer, em um município, que a educação toda tem sido

atendida, sem mapear os problemas educacionais em cada bairro, em cada comunidade rural. Também não se pode deixar de investir na Educação de Jovens e Adultos, tendo como justificativa a possibilidade da não participação destes. Investir em educação significa enfrentar os desafios que surgem ao longo do caminho como situações a serem vencidas por ações políticas implementadas pelo poder público. Garantir o direito à educação para jovens e adultos implica buscar soluções para os impasses por meio de políticas públicas que chamem à participação todos os cidadãos (FREIRE, 2000), na proposição de uma gestão democrática.

A Constituição Federal promulgada em 1988, em seu artigo 205, destaca a importância da escola no seio da sociedade, reforçando a relevância de esforços sociais, pois “[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1988, p. 121) Numa sociedade democrática, a escola cumpre importante papel no sentido de assegurar a todos a igualdade de condições para a permanência bem sucedida na instituição escolar.

Nesse contexto, percebemos que a preocupação com a gestão escolar democrática e sócio-participativa surgiu com a Constituição Federal de 1988, com o processo de descentralização da gestão escolar, contudo foi somente com a LDB de 1996 que passou a fixar as incumbências dos estabelecimentos de ensino, passando a fazer parte do cotidiano escolar. A gestão democrática é fruto de muitas lutas, passa a tomar forma no artigo 12 da LDB nº 9394/96 ao propor a elaboração e execução da proposta pedagógica da escola e, no artigo 15, propõe a ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

A Constituição de 1988 e a LDB nº 9.394/96 definem que essa autonomia deve ser conquistada dentro de um contexto de gestão democrática, princípio básico de organização do ensino público. Neste sentido, a gestão escolar democrática surge em um cenário de mudanças ocorridas na sociedade, onde a escola e todo o sistema educacional teve que se adaptar para atender as exigências de uma sociedade capitalista. Quando falamos em gestão democrática estamos defendendo uma educação com um relevante valor social, comum à escola construída a partir de uma ação coletiva, cujo objetivo maior

é formar cidadãos responsáveis, íntegros e autônomos. Acreditamos que uma gestão democrática e participativa é necessária para o bom desenvolvimento da escola, pois possibilita o envolvimento de todos: pais, professores, alunos e funcionários na gestão da escola, e todos têm autonomia na tomada de decisões para fortalecer o processo educativo.

Considera-se neste estudo que processo educativo “não é apenas uma questão de ensinar uma pessoa a ler e a escrever. Trata-se de uma ação ampla e complexa, que envolve o conhecimento, a experiência de vida do aluno e da escola”. (AMORIM, 2012. p. 7) Neste sentido, a escola enquanto instituição social tem diante de si, como um de seus principais objetivos, construir o espírito de cidadania e desenvolver habilidades na preparação de um indivíduo para uma vida social atuante, principalmente, quando esta tem como alunos jovens e adultos, que estão inseridos na sociedade, muitas vezes de forma passiva, excluídos e considerados como analfabetos funcionais por não conseguirem agir de forma política, participando ativamente da vida em sociedade.

Partindo do princípio que a EJA é uma modalidade educacional que apresenta um conjunto de peculiaridades, sobretudo pela especificidade dos sujeitos que nela se inserem – jovens e adultos de diversas origens – inseridos em diferentes espaços de trabalho e com histórias de vida distintas, o presente estudo propõe-se analisar as políticas públicas para gestão da EJA no Município de Riacho de Santana, Bahia, após a LDB.

Passado mais de duas décadas que a Educação de Jovens e Adultos foi assumida pelo poder público municipal, no ano de 2015, esta alcança duas significativas conquistas: um capítulo no Plano Municipal de Educação e uma Proposta Pedagógica Específica para a EJA.

Contudo, é na escola que acontece a construção dos conhecimentos e a socialização do saber. Com isso, a equipe gestora precisa estar comprometida com os anseios da comunidade da qual a escola é parte. Partindo deste princípio, o presente estudo considerou importante compreender o que pensam os gestores acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Políticas públicas para gestão da Educação de Jovens e Adultos: o que dizem os gestores e professores da EJA

O tema políticas públicas educacionais para gestão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), após a reforma educacional da década de 90, impulsionadas pela LDB nº 9394/96, com instauração do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que não incluiu EJA no financiamento, tem instigado estudos e pesquisas. Como o desafio passou a ser a gestão da Educação de Jovens e Adultos, sem recursos específicos, muitos municípios acabaram por optar em não atender a referida modalidade.

No município pesquisado, a EJA passou a se constituir como responsabilidade do município no ano de 1989, sendo oferecida apenas na zona urbana, ficando os jovens e adultos do campo, que não estudavam no ensino regular, privados de escolarização. As poucas iniciativas de oferta de Educação de Jovens e Adultos no campo não tiveram continuidade. No que tange aos aspectos da gestão da educação municipal, conforme a nuvem de palavras apresentada na Figura 1, a autonomia apregoada a partir da Constituição Federal de 1988, possibilitou ao Município de Riacho de Santana certa liberdade para formulação de suas políticas, o que trouxe inúmeras responsabilidades, uma vez que as necessidades eram incompatíveis com as políticas de financiamento. Assim, a ideia de autonomia se configurou apenas no sistema administrativo. No entanto, dadas as dificuldades financeiras que são características de pequenos municípios brasileiros, a legislação também previu a tentativa de materialização do regime de colaboração, como estratégia de gestão da educação. Contudo, para a Educação de Jovens e Adultos, esse regime nunca funcionou. Neste município o estado assume apenas o ensino médio, tanto na modalidade regular como supletiva, ficando a cargo do município as demais modalidades de ensino da educação básica.

No que se refere ao conhecimento das políticas públicas para a gestão da EJA, após LDB nº 9394/96 a pesquisa revelou que nem todos os gestores conhecem o aparato legal da EJA. Dos sujeitos entrevistados, cinco gestores com nível superior e quatro professores/gestores com nível médio, todos sinalizaram conhecer a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional nº 9394/96. Quanto ao Plano Nacional de Educação (PNE), Plano Municipal de Educação (PME), o documento municipal intitulado Política

Municipal de Educação de Jovens e Adultos (PMEJA), o parecer que institui a diretrizes e os documentos das Confitea, apenas o gestor da Secretaria Municipal de Educação (Semed) e a coordenadora escolar da EJA afirmaram ter familiaridade.

Uma das gestoras fala que: “Busco sempre estar apoiado na Legislação. Acho importante. [...] Constituição Federal, art. 208, embora seja antes da LDB; LDB, nos artigos 37 e 38; Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) nº 11/2000; Lei n.º 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação”. (SILVA - Gestora da Semed) Ainda em relação ao conhecimento da legislação pertinente à EJA, a coordenadora escolar que atuou durante oito anos como coordenadora da EJA no município afirmou que: “O trabalho constante nos permite a familiarização com leis, pareceres. Estudo a EJA há quase 20 anos. Assim, já estudei muito a legislação”. (AZEVEDO, Coordenadora Escolar)

Em relação ao conhecimento da legislação, para os professores das escolas multisseriadas, entendidos neste estudo como professores gestores, o importante é conhecer melhor como trabalhar com a diversidade dos sujeitos da EJA. Desconhecem a documentação orientadora das ações, mas participam, quando possível, dos encontros para planejamento. Compreendem que seria importante ter tempo para estudos mais aprofundados, mas o tempo destinado ao planejamento é insuficiente.

Para Amorim (2012, p. 27) “[...] as políticas públicas funcionam como ferramenta necessária para fazer frente às mudanças, às inovações e à complexidade do mundo contemporâneo em crescente processo de transformação”. Contudo, se faz necessário que todos os gestores da EJA apropriem-se das ferramentas necessárias para realizar um trabalho educativo com os sujeitos da EJA, dentre essas ferramenta está o conhecimento da legislação. Ainda, de acordo com Amorim (2012, p. 29) “As políticas educacionais devem ser formuladas no sentido de entender a educação como sendo um bem público e, neste sentido, os gestores precisam participar dessa formulação”.

Conforme evidencia a figura a seguir, o conhecimento das políticas públicas para a gestão da EJA é de extrema importância, principalmente para fazer a mudança necessária acontecer.

Figura 1: Nuvem de Palavras - Conhecimento das políticas públicas para a gestão da EJA



Fonte: trabalho dos pesquisadores, 2017.

Observamos que na participação na elaboração das políticas públicas municipais para a EJA apenas os gestores que atuam na escola da SEDE e na Secretaria Municipal de Educação participaram do processo.

[...] a gestão do sistema municipal de ensino constitui-se, essencialmente, como um processo de articulação para o desenvolvimento da proposta político-pedagógica das escolas de sua jurisdição. Esse processo se fundamenta e é conduzido segundo uma determinada concepção de educação e de sociedade. (BORDIGNI; GRACINDO, 2001, p. 149)

Os gestores consideram que implementar uma gestão democrática e socio-participativa não é tarefa simples, mas que deve ser exercitada cotidianamente. Uma das gestoras entrevistadas atua na gestão da Escola Municipal Porphyrio Castro há três anos. A mesma afirmou que a EJA ainda é uma realidade nova na escola em que atua e que ainda está estudando sobre essa modalidade de ensino.

Possuímos uma turma multisseriada com alunos da 1ª a 4ª série, com oito alunos. Uma turma (6ª e 7º ano) com 20 alunos e uma turma (8º e 9º ano) com 18 alunos. Funciona à noite e o desafio é diário. Tem dia que vêm todos, tem dia que falta. Mas estamos aprendendo como a EJA funciona”. (PEREIRA - Gestora da EJA)

Outra dificuldade encontrada foi envolver os professores no processo de gestão. Essa dificuldade se justifica pela falta de tempo para reunir e participar. Normalmente os professores estão comprometidos com outras escolas e outros espaços. Assim, é quase impossível contar com a coletividade. Durante a pesquisa, foram ouvidas quatro professoras/gestoras. Estas atuam em apenas uma turma de escolas do campo, em comunidades distintas, que não conta com uma estrutura composta por direção e coordenação local. As escolas funcionam apenas com a professora e a merendeira. Outro depoimento importante: *“Eu, na condição de professora/gestora, na ausência de diretor em nossa escola acabo por ter que, sozinha, resolver os problemas que aparecem. Eu sei que se eu procurar o Coordenador, ele atende, mas não dá para procurar por tudo”*. (SOARES, Professora/gestora)

Quando perguntamos se eles consideravam importante a escola construir o projeto político pedagógico específico para a EJA ou se o projeto político pedagógico da escola contempla esta modalidade de ensino, a compreensão é de que: *“A EJA deve fazer parte do Projeto Político Pedagógico da escola, de forma integrada com a proposta educativa da instituição”*. Não há necessidade de pensar um específico, uma vez que os sujeitos da EJA integram o público da escola. (SILVA - Gestor da Semed)

De acordo com informações do coordenador pedagógico da Secretaria Municipal de Educação *“o projeto foi elaborado com a participação de professores e gestores, mas ainda não contou com a participação da comunidade. Teoricamente sabemos que temos que mobilizar toda a comunidade escolar. Mas, na prática esta tarefa não é fácil”*. (SILVA - Gestor da Semed)

Para além dessa visão está o desafio de conquistar a participação dos alunos da EJA e da comunidade nas discussões e planejamento das ações. Sobre esta participação Amorim (2012) defende que as ações da escola precisam ser planejadas pelos docentes e por toda a comunidade escolar.

A eficácia pedagógica da prática de ensino do professor depende muito da integração das ações efetivadas pela escola, na medida em que auxiliem em sala de aula. Esta integração torna-se eficaz à medida que o dirigente escolar consegue estabelecer uma gestão educacional voltada para o fortalecimento das relações humanas dentro da instituição. (AMORIM, 2012, p. 118)

Quanto aos mecanismos de gestão que consideram importantes, não houve um consenso, pois os coordenadores afirmaram que a implementação na escola de mecanismos de participação da comunidade escolar e local, tais como: eleição direta para diretor, grêmios estudantis, conselho escolar. Já o diretor afirmou ser quando a escola tem plena autonomia didática, financeira e administrativa concedida pela Secretaria de Educação. E ainda justificou, que de nada adianta ter uma organização democrática, colegiada, se as ações da escola são travadas por uma administração autoritária e centralizadora. Reafirmou ainda que as escolas municipais ainda não contam com autonomia financeira.

Nesse aspecto, é necessário que coordenadores e gestores escolares percebam que a escola de hoje tem um papel fundamental na formação de caráter e de princípios de todos os alunos por ela atendidos e contribui na construção de uma sociedade onde todos saibam quais são os seus direitos e estejam conscientes de seus deveres enquanto membros de uma sociedade. No atual contexto educacional se faz necessário um amplo trabalho de mobilização e conscientização de todos os envolvidos para que percebam a importância de participar da elaboração e da construção dos projetos da escola. Para isso, não basta somente formar um grupo, é preciso a adesão coletiva desse grupo, havendo distribuição de responsabilidades, cooperação, diálogo, atitudes e modos de agir, rompendo com as práticas individualistas e encarando as mudanças necessárias para a construção de uma escola democrática.

A gestão democrática implica a efetivação de novos processos de organização baseados em uma dinâmica que favoreça os processos coletivos de participação e decisão dentro da escola. Por isso, é necessária uma gestão que promova inovações dentro da instituição escolar para melhor atender às necessidades de cada um dos envolvidos. Quanto aos gestores escolares, sua condição se dá por meio de uma indicação política, mesmo que desde 1998 exista uma lei que determina o processo de eleição direta. A Secretaria Municipal de Educação é responsável pela gestão da educação municipal, e oferece Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A Educação de Jovens e Adultos em Riacho de Santana atualmente atende a 367 alunos, sendo 175 na sede do município e 192 na zona rural, distribuídos em seis escolas. Na sede do município apenas a escola Municipalizada Arnaldo Cardoso, oferece a EJA, no turno noturno. Na zona rural, o colégio

Municipal Porphyrio Castro com 46 alunos e o colégio Municipal Marciano Antônio Batista, com 78 alunos, além dessas quatro escolas multisseriadas a saber: Mata do Sapé (15 alunos); Comunidade de Sambaiba (20 alunos); Gatos de Vesperina (15 alunos) e Paus Preto de Vesperina (18 alunos).

Apenas na escola da sede, o Projeto Político Pedagógico contempla a EJA. Nas demais escolas, não há referência à EJA no PPP. Na análise do Projeto Político Pedagógico, percebeu-se a necessidade de estudos que possibilitem a comunidade escolar compreender melhor os tempos formativos instituídos como proposta curricular da EJA.

Segundo os gestores, o maior entrave da EJA hoje é a oferta, pois num universo em que o analfabetismo chega a 33% da população de 15 anos ou mais, possuir apenas sete escolas com a oferta é insuficiente. Para, de fato, atender aos sujeitos da EJA será preciso ampliar a oferta de vagas em todas as escolas do campo onde existe a demanda. Contudo, estes afirmaram que esta iniciativa precisa ser estudada com cuidado, pois envolve transporte escolar e toda uma estrutura precisa ser montada.

Dentre as políticas públicas para a efetivação da gestão democrática está a participação de todos na construção do PPP, PME e PMEJA. Um dos documentos balizadores das políticas públicas é o Plano Municipal de Educação. No que toca a Educação de Jovens e Adultos, o município reconhece a insuficiência das ações realizadas para atender a demanda, considerando que as taxas de analfabetismo, com base no censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010, ano que subsidiou as discussões para construção do PME, eram 6,1% para a população entre seis e 15 anos de idade e 33,8% para a população de 15 anos ou mais, o que demonstra uma situação desfavorável em relação à situação nacional no desenvolvimento da EJA.

O município de Riacho de Santana é conhecedor do alto índice de analfabetismo da população adulta, mas ainda está na contramão das mudanças para essa realidade, pois dispõe de apenas uma escola que atende ao público de EJA. Esta escola está localizada na sede do município, atende ao Ensino Fundamental II nos três turnos e no turno noturno atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos. (PME, 2015, p. 80)

Em relação a estes dados, o coordenador da Secretaria Municipal de Educação, reconhece que o público de EJA apresenta particularidades que têm provocado muitas reflexões aos gestores escolares, principalmente no

que tange à baixa frequência e ao abandono. Para ele, esses são fatores que têm mantido o índice de analfabetismo bastante alto. No município de Riacho de Santana, embora o índice da população adulta que não concluiu sequer o Ensino Fundamental seja alto, apenas uma escola oferece a modalidade EJA, na sede do município, demonstrando que a situação requer uma estratégia de chamamento dessa população de volta à escola, bem como a oferta nas demais escolas da rede. (PME, 2015, p. 8)

O reconhecimento da necessidade de abertura de escolas, no texto da lei, instigou a Secretaria Municipal de Educação, no ano de 2016, a abrir algumas turmas em escolas do campo. Para o coordenador da EJA, o que amedronta a Secretaria é investir na abertura de turmas, alocar professores e os alunos não frequentarem a escola. Para Di Pierro (2016), a questão financiamento pesa nas escolhas dos possíveis investimentos na educação.

Apesar da EJA estar incluída no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb), ela tem o mais baixo fator de ponderação, ou seja, é a que menos recebe recursos do financiamento. Uma matrícula em EJA vale 80% do que vale a matrícula de um aluno na primeira fase do ensino fundamental urbano, que tem o maior fator de ponderação. Isso incentiva muito pouco o dirigente de ensino a investir nessa modalidade educacional, já que o adulto estudante custa a mesma coisa ou mais que uma criança ou um adolescente. (DI PIERRO, 2016, p. 4)

Quanto ao Plano Municipal de Educação, este foi elaborado seguindo as orientações do PNE, com metas e estratégias. No total foram 21 metas, sendo que a última meta refere-se à saúde do professor. Esta entendida por todos como uma conquista.

Em relação à Educação de Jovens e Adultos, as metas nove e dez referem-se à EJA. Ambas as metas foram desdobradas em nove estratégias cada. Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PME, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional. (PME Municipal). As metas são semelhantes às que estão no PME, contudo, as estratégias para cada meta buscam atender as particularidades locais.

A Educação de Jovens e Adultos enquanto responsabilidade da Educação Pública municipal data do ano de 1989. Instigados pela Constituição Federal

de 1988 que expressa ser dever do Estado a garantia do Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (art. 208) e a Lei nº 9.394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que estabelece a obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Fundamental e a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao Ensino Médio (art. 4º), o município assume a EJA enquanto ensino regular oferecido aos jovens e adultos, no período noturno.

Mas, é somente na década de 1990, que a Lei de Diretrizes e Base da Educação nº 9.394/96 é sancionada e passa a conceituar a EJA como modalidade da educação. art. 37. “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Neste processo a EJA, no Município de Riacho de Santana passa a se constituir como uma modalidade de Educação. No entanto, os professores que atuam nesta modalidade de ensino, no plano de Carreira - Lei nº 1 de 26 de junho de 1998, são enquadrado na categoria ensino regular.

Após mais de duas décadas, no ano de 2015, inicia-se a discussão para elaborar a Proposta Pedagógica para a EJA. Não foi uma discussão que contou com toda a comunidade escolar, mas essa proposta nasceu das discussões proposta pela Secretaria Municipal de Educação para elaboração do PME. A proposta foi fundamentada no princípio da democratização da gestão do ensino público nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos específicos da escola e da participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares e equivalentes (BRASIL, 2001) e na LDB nº 9394/96.

A Lei nº 9394/96 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, na seção dedicada à educação básica de jovens e adultos, reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever do poder público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de cursos e exames supletivos. A lei alterou a idade mínima para realização de exames supletivos para 15 anos, no Ensino Fundamental, e 18, no Ensino Médio, além de incluir a Educação de Jovens e Adultos no sistema de ensino regular. Sendo assim, esta lei prevê que a EJA se destina àqueles que não tiveram acesso (ou não deram continuidade) aos estudos no Ensino Fundamental e Médio, na faixa etária de sete a 17 anos e,

devendo ser oferecida, em sistemas gratuitos de ensino, com oportunidades educacionais apropriadas, considerando as características, os interesses, as condições de vida e de trabalho do cidadão.

A proposta pedagógica do município constitui-se em um documento que foi aprovado pelo Conselho Municipal de Educação no ano de 2016. A mesma contém 48 páginas, traz em seu texto a concepção dos sujeitos da Educação de Jovens e Adultos; as bases legais e as diretrizes municipais para a EJA. No tópico intitulado Desafios Enfrentados no Fortalecimento da EJA traz o diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos no município. Apresenta ainda a organização curricular considerando os tempos formativos e por fim, um tópico destinado à avaliação.

A proposta é considerada pela Secretaria Municipal de Educação, como uma política pública. Esta proposta político-pedagógica constitui a política municipal de educação de Riacho de Santana para a formação de jovens e adultos que ainda não concluíram o Ensino Fundamental. Trata-se de uma concepção educacional humanista para a formação de estudantes, mediante práticas pedagógicas que consideram suas especificidades, seus saberes, aspirações e desenvolvimento de capacidades de intervir no contexto social, político e econômico em que vivem. (PMEJA, 2016, p. 06)

A proposta formaliza a política municipal de educação para jovens e adultos e apresenta os sujeitos da EJA, enquanto sujeitos de direitos. Uma análise das diretrizes propostas no plano evidencia que estão em consonância com o PME (2015), com destaque para a “Implementação de currículo que contemple as necessidades de trabalho no meio rural e urbano”. (PMEJA, 2016, p. 14)

O documento ratifica, ainda, a importância de uma atuação compartilhada e inclusiva, enquanto mecanismo de gestão democrática e participativa. Um documento com tamanha importância precisa expressar o resultado de debates e reflexões de diversos segmentos envolvidos na educação de jovens e adultos, sejam os próprios alunos, professores, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, técnicos da Secretaria Municipal de Educação, comunidades escolares das escolas municipais e sociedade civil em geral. “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. (LIBANEO, 2004, p. 102)

Considerando a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade de ensino que ainda é um desafio para as instituições escolares e que precisam estar se reformulando e buscando uma qualidade de ensino que estimulem a permanência e atenda esses educandos, a proposta pedagógica da escola é importante, contudo, para que esta proposta se torne realidade é preciso empenho dos gestores. O desafio é transformar a escola em um espaço de desenvolvimento social e democrático capaz de promover um ensino de qualidade para seus alunos, um ambiente favorável de trabalho para os professores e todos os envolvidos no processo educacional.

Considerações finais

A proposta inicial deste trabalho foi apresentar algumas reflexões sobre as políticas públicas sobre a gestão da EJA no município de Riacho de Santana. Para tanto, realizou-se uma pesquisa de campo envolvendo os gestores e os professores gestores da EJA no município. Para elucidação e compreensão da problemática em estudo foram analisados o Plano Municipal de Educação, a Proposta Político-Pedagógica Municipal e o Projeto Político Pedagógico da instituição escolar. Além da análise dos documentos balizadores participaram da pesquisa os gestores da EJA do município, considerando dois coordenadores, três diretores e quatro professores.

As indagações iniciais foram quais as implicações das políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana-BA? Esta problemática direcionou o objetivo geral que foi analisar as implicações das políticas públicas na gestão da EJA no município de Riacho de Santana-BA. Para esta análise, buscamos inicialmente identificar as políticas públicas para Educação de Jovens e Adultos e refletir sobre a gestão da EJA. A pesquisa empírica embasada na literatura discutida possibilitou a compreensão das implicações das políticas públicas, a partir da análise sobre o que dizem os gestores, professores/gestores da EJA sobre as políticas públicas para gestão da Educação de Jovens e Adultos.

O estudo evidenciou que a EJA está contemplada no Plano Municipal de Educação elaborado no ano de 2015 e que ainda possui um documento que formaliza a política municipal de educação para jovens e adultos no município. A proposta foi aprovada pelo Conselho Municipal de Educação e é

considerada uma Política Pública emancipadora. Além destes documentos a EJA é contemplada na proposta pedagógica da escola da sede, contudo nas escolas do campo não constam a EJA em seus Projetos Político Pedagógico. Apesar do aparato legal, o município enfrenta alguns problemas em relação à EJA. Um deles é a oferta, uma vez que em um universo em que o analfabetismo chega a 33% da população de 15 anos ou mais, possuir apenas sete escolas com a oferta é insuficiente. Outro grave problema é a questão da evasão escolar, problema que o município enfrenta diariamente.

Para o gestor da secretaria Municipal de Educação, apesar dos avanços há ainda muito a ser feito, pois as escolas não dispõem de autonomia financeira e ficam dependentes da Prefeitura Municipal para o financiamento das ações. Quanto à expansão na oferta, esta precisa de fato, se constituir como uma política pública inclusiva, tendo em vista o alto contingente de pessoas no município a partir dos 15 anos de idade em condições de analfabetismo, semialfabetizadas, ou que não concluíram o ensino fundamental. Neste sentido, a elevação na oferta representa desafio a ser enfrentado, liderado pela Secretaria Municipal de Educação, mediante campanhas informativas e de sensibilização sobre a importância do retorno à escola ou ingresso dos que nunca frequentaram e, por conseguinte, a abertura de novas turmas em comunidades rurais ou zona urbana do município, onde existir demanda para formar turma(s).

Por fim, os dados empíricos, aliados às fundamentações teóricas e legais existentes, evidenciaram que as políticas públicas para gestão da EJA existentes no Município de Riacho de Santana representam uma conquista para a Educação de Jovens e Adultos que historicamente foram excluídos do sistema educacional. Mas este é apenas o começo de uma longa caminhada rumo à efetivação das políticas públicas gestadas para EJA no município em questão. O estudo evidenciou que o município tem investido em medidas que despertem interesse nos alunos para que os mesmos permaneçam na escola. Além das ações diárias, o investimento na formação continuada dos professores constitui uma ação real. Os gestores escolares consideram um avanço o município ter uma proposta pedagógica para EJA, contudo, reconhecem a necessidade de um esforço maior, no sentido de garantir a oferta de vagas e a permanência destes sujeitos na escola. O estudo evidenciou que

dentre os desafios enfrentados está o de aprender a desenvolver a gestão democrática e participativa no dia a dia da escola, pois, apesar das políticas públicas, a EJA ainda é uma modalidade de ensino que propicia cotidianamente encontros e desencontros.

Referências

- AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. São Paulo: Viena, 2007.
- AMORIM, A. *Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, A. et al. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. *Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- ARROYO, M. G. Educação de Jovens-adultos: um campo de direito e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. DE C.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- BORDIGNON, G. *Gestão da educação no município: sistema, conselho e plano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.
- BRASIL. Constituição Federal de 1988. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados Centro de Documentação e Informação Coordenação de Biblioteca <http://bd.camara.gov.br>
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.
- BRASIL. Plano Nacional de Educação de 2001 a 2010. Lei n.º 10.172 de 9 de janeiro de 2001.
- BRASIL. Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- CURY, C. R. J. Entrevista com Carlos Roberto Jamil Cury. *Revista Nova Escola*, maio, 2010. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/982/entrevista-com-carlos-roberto-jamil-cury>>. Acesso em: 26 ago. 2014.
- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- DI PIERRO, M. C. *A educação de jovens e adultos no plano nacional de educação: avaliação, desafios e perspectivas*. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 112, p. 939-959, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/15.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- DI PIERRO, M. C.; GRACIANO, M. *A educação de jovens e adultos no Brasil: informe apresentado à oficina regional da Unesco para a América Latina y Caribe*. São Paulo: Ação Educativa, 2003. Disponível em <<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/a-educac3a7c3a3o-de-jovens-e-adultos-no-brasil.pdf>>. Acesso em: 28 ago. 2016.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 10 maio 2014.

GADOTTI, M.. *A CONFINTEA VI no contexto do Brasil e da América Latina: uma oportunidade para a Educação Popular*. Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Tocantins, 2009. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/to/node/82>> Acesso em: 28 ago. 2016.

GONSALVES, E. P. *Iniciação à pesquisa científica*. Campinas: Editora Alínea, 2001.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gila-c3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2016.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (Org.). *Educação de adultos em retrospectiva: 60 anos de CONFINTEA*. Brasília, DF: UNESCO: MEC, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. Revista e ampliada. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: E.P.U., 1986.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. Riacho de Santana, 2015.

SAVIANI, D. *Sistemas de ensino e planos de educação: o âmbito dos municípios*. Campinas, *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 69, v. XX, n. 69, p. 119-136, 1999.

YIN, R. K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A GESTÃO DA EJA EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Deise Mara Leite de Souza Pereira
Maria Olívia Mattos de Oliveira
Kátia Siqueira de Freitas

Introdução

O presente texto fala do projeto político pedagógico e da questão da gestão participativa na rede municipal de ensino de Salvador. Acredita-se que as discussões ventiladas podem contribuir para uma gestão escolar que seja fortalecida na direção da participação democrática, no envolvimento da comunidade escolar e local na vida das escolas. Deve também fomentar novas reflexões sobre a construção do Projeto Político Pedagógico e da qualidade da Educação de Jovens e Adultos oferecida nas dez escolas pesquisadas.

As reflexões apresentadas são resultantes de uma pesquisa, realizada em 2016, que investigou a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e a Gestão em dez escolas públicas estaduais, no Município de Salvador-Bahia. Todas as dez escolas ofereciam Educação de Jovens e Adultos (EJA). A importância acadêmica desse trabalho se justifica pela existência de poucos estudos

sobre esta temática e, sobretudo, pelo significado que a EJA tem na preparação de estudantes, em geral, trabalhadores fora da faixa etária para frequentar o ensino básico regular. Neste sentido, é necessário contextualizar a gestão perante as necessidades da EJA, de seus participantes e examinar se e como o PPP se coaduna com as características do alunado e com o currículo escolar.

A elaboração do PPP na atualidade, segundo a literatura em vigor, é mais significativa se ocorrer de forma coletiva, democrática, sob uma gestão escolar democrática participativa e se contemplar aderência com a modalidade educacional a que se destina, neste caso com a EJA.

O objetivo geral do trabalho realizado foi contextualizar a construção do PPP, observando a sua aderência, ou não, à EJA, verificando ainda sua relação com o currículo escolar e a gestão em curso. Os objetivos específicos definidos foram os seguintes: identificar traços de elaboração democrática e participativa no PPP, que orientava a EJA nas dez escolas pesquisadas, analisar a trajetória de (re)construção do PPP e se o mesmo contemplava experiências de aprendizagem voltadas aos participantes da EJA.

No âmbito escolar, são muitas as dificuldades que existem em “delinear” uma escola que consiga atender às exigências atuais da sociedade, contemple os anseios e saberes dos alunos da EJA e garanta ensino de qualidade para todos, sendo preciso identificar os entraves e superá-los. Para isso, buscamos analisar no Projeto Político Pedagógico (PPP), das dez unidades escolares pesquisadas, as atividades relativas à elaboração (democrática e participativa) voltada para a EJA, assim como, o atendimento à legislação, especialmente: a) Constituição Brasileira (BRASIL, 1988, art. 208, inciso I), que assegura ensino fundamental “[...] para todos que a ele não tiveram acesso na idade própria”, b) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (BRASIL, 1996, art. 37), que garante a oferta da Educação de Jovens e Adultos (EJA) mediante “ ensino fundamental e médio” e as demais leis que regulamentam o sistema estadual de ensino no município de Salvador-Bahia.

As questões norteadoras deste estudo foram as seguintes: Em que aspectos o Projeto Político-Pedagógico contempla os objetivos da EJA? Sendo o PPP um documento que deve ser legitimado por todos os envolvidos, em que medida os sujeitos inseridos no universo da EJA participaram da elaboração? Qual diálogo existe entre currículo escolar, PPP e expectativas dos sujeitos participantes da EJA?

Estas questões foram fundamentadas teoricamente em autores como Ilma Veiga (1998, 2001), Paulo Freire (2000, 2005), Gadotti e Romão (2001), Libâneo (2001), Freitas e Pilla (2006), Brasil (2007) e Amorim (2007, 2012) e os dados coletados durante pesquisa realizada em 2016, investigando alunos, gestores e professores de dez escolas da rede estadual do município de Salvador-Bahia. As unidades escolares pesquisadas foram caracterizadas como sendo de grande e médio porte, compostas por turmas de alunos da EJA e algumas turmas separavam os estudantes por faixa etária. As localidades das escolas visitadas foram: duas escolas no centro da cidade de Salvador, quatro na Cidade Baixa, duas no Subúrbio e as outras duas, no Cabula, as quais atendem basicamente a um público oriundo das camadas populares.

O estudo se organizou partindo do documento Projeto Político Pedagógico na gestão democrática e das necessidades de aprendizagens voltadas para o trabalho e a vida dos alunos da EJA. Neste sentido, entendemos que na ausência da participação dos gestores, professores e alunos este processo pode ser considerado não democrático e educativo no aspecto do desenvolvimento da cidadania, pois sem alinhamentos entre as políticas públicas, pedagógicas e as necessidades expressas dos alunos, há perda da função de garantir a autonomia dos sujeitos que estão inseridos no processo educacional da escola.

Através da pesquisa bibliográfica em livros, artigos e sites, alcançamos a fundamentação teórica necessária para elucidar a temática em questão e, destarte, realizar a pesquisa empírica. Para apreender o objeto de estudo foi realizada uma pesquisa de campo com dez gestores, 50 professores e 20 alunos da EJA vinculadas ao Núcleo Territorial de Educação (NTE - 26) de Salvador. Neste sentido, a pesquisa qualitativa trabalhou com a aplicação de questões abertas e entrevistas com a finalidade de identificar se existia ou não gestão democrática e participativa nas escolas pesquisadas e como procedeu a elaboração do PPP.

A opção das escolas não foi aleatória: o critério foi selecionar estabelecimentos que supostamente, possuísem Projeto Político Pedagógico com atividades voltadas à EJA. O intuito era analisar, em suas práticas pedagógicas, resultados considerados exitosos e não exitosos. Assim, foram selecionadas escolas cujo funcionamento se respaldava nos pressupostos das Diretrizes Curriculares conforme o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, publicado pelo Conselho

Nacional de Educação (CNE), e a Portaria de Matrícula de nº 10683/2014, do Estado da Bahia.

Antes de adentrar ao campo empírico, obtivemos o aval do comitê de ética da Universidade Estadual da Bahia (UNEB). Então, realizamos visitas às escolas para expor os objetivos do trabalho, especificando a necessidade de acesso a documentos, como o Projeto Político Pedagógico e as Diretrizes Curriculares Educacionais do estado da Bahia. Como houve uma boa receptividade e pronto atendimento dos gestores escolares, damos continuidade ao trabalho.

Marconi e Lakatos (1996, p. 34) nos ensinam que:

[...] a pesquisa de campo é uma fase que é realizada após o estudo bibliográfico, para que o pesquisador tenha um bom conhecimento sobre o assunto, pois é nesta etapa que ele vai definir os objetivos da pesquisa, as hipóteses, definir qual é o meio de coleta de dados, tamanho da amostra e como os dados serão tabulados e analisados.

Procedemos, pois, a pesquisa de campo como indicado anteriormente. Para este estudo, realizamos uma abordagem qualitativa para analisar os dados, visando identificar como ocorreu a construção do PPP e se era voltado para EJA nas escolas pesquisadas. Realizamos a pesquisa documental, a qual propiciou o exame do Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar 5872/11 e Plano Curricular, permitindo obtermos uma visão panorâmica do marco situacional, operacional e filosófica desses documentos. A revisão bibliográfica foi realizada durante todo o desenvolvimento da pesquisa, constituída a partir da leitura e análises de artigos e teses sobre a temática. A pesquisa de campo foi composta por observação e o uso de instrumentos, como o questionário e entrevista semiestruturada destinados a docentes e discentes da EJA para que possibilitasse melhor compreensão dos pesquisadores sobre o fenômeno estudado.

Verificamos também que alunos, gestores e professores da EJA demonstraram satisfação pelo simples fato de estar na escola. Entretanto, com a observação *in loco* e a leitura atenta dos Projetos Político Pedagógico, percebemos que desde o ano 2011 eles não tinham sido atualizados. Já, em relação aos conteúdos, notamos a ausência de algumas temáticas atuais, sobretudo as decorrentes de duas leis: Lei nº 10.639/03 sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana e a Lei nº 13.146/15, o que no caso de Salvador é

imperdoável, pois, trata-se de uma cidade com alto índice de afrodescendentes. Além disso, com a análise deste documento, detectamos que não houve representatividade dos alunos, professores e funcionários na preparação do PPP, ocasionando distanciamento entre as propostas e as necessidades da população de estudantes da EJA nas escolas pesquisadas.

Procedimentos metodológicos

Como já referido, realizamos entrevistas com a comunidade escolar envolvendo representantes dos corpos docente, discente e gestores nas dez instituições pesquisadas.

A amostra foi constituída por um total de 80 sujeitos, que representaram as três categorias mencionadas das dez escolas pesquisadas, visando compreender se a elaboração do PPP contou com a inclusão dos membros escolares. Utilizamos questionário com questões fechadas e abertas. Os estudantes puderam relatar o percurso das atividades escolares, como foi construído o PPP no âmbito escolar e as dificuldades que poderiam ser superadas. O questionário foi elaborado também com o objetivo de coletar informações sobre o estudante da EJA, suas expectativas, interesses, trazendo questões sobre o PPP e suas intervenções no referido documento. Garantimos aos participantes da pesquisa e anonimato, e os nomes usados adiante são fictícios.

Durante a entrevista com alunos e professores, questionamos se houve a participação ativa de todos os membros das comunidades escolar e local (interna e externa) para realizar a (re)construção do PPP. Contudo, dos cinco professores entrevistados em cada escola que compuseram um total de 50 entrevistados, apenas 10% deles relataram que houve tentativas de organizar a participação dos estudantes da EJA, mas sem sucesso. Os demais 90% da amostra preferiram não opinar, o que permite inferir que não houve participação das comunidades escolar e local ou a participação foi muito insignificante.

O questionário, direcionado ao corpo discente, alcançou o universo de 20 alunos da EJA, na faixa etária entre 16 a 54 anos e as perguntas que nortearam a sondagem estiveram voltadas às inquietações do pesquisador no intuito de compreender se houve a participação ativa do estudante da EJA na (re)construção do PPP. Mediante outro questionário, com perguntas ao

professor, investigamos a contribuição dos membros da comunidade escolar (interna e externa) na realização da (re)construção do PPP.

A técnica de observação foi realizada com a finalidade sentir o clima gestor e tentar desvendar a construção do PPP, documento considerado, teoricamente, por estudiosos como Ilma Veiga, de suma importância na definição e condução das atividades pedagógicas da escola.

A pesquisa qualitativa objetivou dar o significado e a interpretação da natureza geral das respostas às questões pesquisadas e, com isso, o espaço para a compreensão dos fenômenos e conhecimentos. Seguimos as observações de Chizzotti (1998, p. 25) ao nos ensinar que “[...] o conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado”.

Assim, não seria possível limitar-nos a descrições de dados, mas, seria importante levantar novos problemas e oferecer sugestões para novos estudos. Por este motivo, a inferência foi inevitável, podendo trazer consigo possíveis explicações a determinados resultados, a busca de confirmações aos pressupostos de pesquisa e até ampliação dos conhecimentos sobre o assunto pesquisado.

Os professores e alunos foram escolhidos de forma não aleatória, contudo, suas respostas possibilitaram inferir fragilidades na gestão democrática e participativa e nas questões relacionadas à autonomia.

Durante as visitas, os professores estiveram disponíveis para a entrevista e os alunos, receptivos, apresentando-se dispostos e interessados a colaborar.

A aplicação dos questionários transcorreu de maneira tranquila, mas, no início, houve estranheza por parte dos professores, por se tratar de construção coletiva, e por não terem hábito de realizar discussões sobre currículo da EJA no âmbito escolar. Notamos que a utilização desta técnica foi de grande valia, pois foi necessário que a obtenção dos dados se aproximasse mais da realidade dos sujeitos que vivem a EJA para melhor compreensão do cenário educacional que estava em análise. Nesta mesma perspectiva, Gil (1999) assegura que o questionário pode ser definido como sendo uma técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito aos sujeitos da investigação.

A elaboração do questionário aos docentes foi dimensionada em três partes. Na primeira parte, solicitamos informações pessoais, formação profissional, tempo de trabalho, dados culturais, anseios e gostos em geral. Nesse ínterim, compreendemos quem eram estes sujeitos; o que eles faziam, como se ocupavam e possuíam acesso a informações pertinentes à escola, se frequentavam espaços de lazer e entretenimento e, na segunda parte, informações pedagógicas. O interessante deste instrumento é que permitiu mapearmos as principais tendências e influências que poderiam impossibilitar o bom desempenho do professor.

O Projeto Político Pedagógico e a EJA

Segundo Gadotti e Romão (2001), a construção de um projeto implica uma direção política e objetiva. Por isso, o Projeto Político Pedagógico é um documento que contém subsídios para o planejamento, realização, avaliação e concretização do processo de aprendizagem; deve ser produzido pelo coletivo da escola, com a cooperação e participação de todos os sujeitos envolvidos. O PPP é um documento legitimado que todas as escolas da rede pública precisam ter para definir caminhos e o norte das ações educativas propostas, e, portanto, deverá estar à disposição para que os interessados possam conhecer a visão filosófica, política e pedagógica e a ajudar a reconstrução se necessário. No entanto, Luck (2006) denuncia que os dirigentes escolares enfrentam situações nas quais se tornam cumpridores e reprodutores de ordens burocratas, sendo isto muito comum. Na prática, o gestor tem dificuldade de tempo para se envolver com o trabalho pedagógico diante de tantas demandas e das burocracias escolares.

Compreendemos também como um documento deveria ser elaborado a partir de decisões escolares democraticamente atingidas. Pois a construção do PPP necessita de tomada de decisões coletivas a fim de contribuir com o bem comum e, por isso, que é de suma importância a participação e o papel de cada segmento escolar na prática do planejamento e a garantia da participação dos sujeitos.

Nesta linha de raciocínio, Amorim (2007) afirma que os saberes escolares fazem parte da vida educativa das instituições de ensino e são identificados como conhecimentos escolares institucionalizados e legitimados por

alunos e professores num processo filosófico, antropológico, pedagógico, sociológico e psicológico.

Sendo assim, integrar tipos de saberes práticos que fazem parte do cotidiano faz com que os alunos da EJA possam estar mais próximos da realidade e do exercício da garantia de aprendizagens significativas. Para isso, aponta Libâneo (2001, p. 326) “[...] não basta a tomada de decisões, mas é preciso que elas sejam postas em prática para prover as melhores condições de viabilização do processo de ensino/aprendizagem”.

O PPP vai para além da dimensão pedagógica, adentra nas dimensões financeira e administrativa da escola e do estado define prioridades culturais, valores, crenças, significados, que desvelam o modo de pensar e agir de todos que colaboraram com sua elaboração.

Assim, Ferreira (2006, p. 310) reforça que a gestão democrática se faz de forma coletiva na prática quando,

[...] se tomam decisões sobre todo o projeto político pedagógico, sobre as finalidades e objetivos do planejamento dos cursos, das disciplinas, dos planos de estudos, do elenco disciplinar e os respectivos conteúdos, sobre as atividades dos professores e dos alunos necessárias para a sua consecução, sobre os ambientes de aprendizagem, recursos humanos, físicos e financeiros necessários, os tipos, modos e procedimentos de avaliação e o tempo para sua realização. É quando se organiza e se administra coletivamente todo esse processo [...].

Ao ler sobre a Educação Popular e fazer um breve retrospecto relativo à educação libertadora tão fomentadas por Freire, aquela capaz de instrumentalizar as camadas populares para lutar contra as relações opressoras do capitalismo, compreendemos que a EJA está submetida aos modelos econômicos e políticos vigentes em cada período e, por isso, a necessidade de refletirmos sobre os diferentes acontecimentos na história da educação, para entendermos o processo que a EJA tem vivido. A EJA tem sua trajetória balizada com a 1ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (1949), no entanto, no Brasil, essa modalidade ainda não atingiu a plenitude da força política necessária para ser prioritária nas agendas das políticas sociais e educacionais.

Adentrando nessa discussão, fica claro que a modalidade, ainda é muito marcada com amarras e preconceitos arraigados no país inteiro. Dados da

Secretaria de Educação do Estado da Bahia, através do uso da ferramenta da Secretaria Estadual de Educação do Estado da Bahia (SEC) indicam que este quadro ainda não foi modificado, apesar das críticas da sociedade civil e dos pálidos esforços que foram feitos pelo governo.

Para comprovar esta análise, destacamos que foram matriculados em 2015, na Secretaria da Educação do Estado da Bahia, em Salvador, equivalentes a 37.187 alunos na modalidade em Educação de Jovens e Adultos (EJA), sendo que 12.537 (34,46%) foram reprovados, 8.180 (22,48%) alunos abandonaram o curso e apenas 15.667 (43,06 %) foram aprovados.

Já em 2016, a matrícula foi reduzida para 34.374, sendo que 11.105 (36,15%) foram reprovados, 5.524 (22,48%) alunos abandonaram a escola, apenas 14.090 (45,87 %) foram aprovados. Isso sinaliza a fragilidade do ensino público relativo à EJA no estado da Bahia em relação à efetividade das políticas afirmativas, exequíveis e transformadoras para EJA. Com base nos dados, concluímos que o aluno desta modalidade, cada vez mais está se distanciando das escolas.

Levando em consideração Veiga (2003), compreendemos que a escola pode ser o fio condutor no processo de transformação social. Ela afirma que a prática da vida está relacionada aos direitos humanos e à cidadania. Como diz a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), “[...] o Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”. (BRASIL, 1996, art. 37, §2º). É importante observar que não encontramos indicadores que sinalizem a efetivação do que rege esse trecho da referida Lei.

A gestão democrática requer que toda a comunidade escolar exerça um papel participativo nas relações cotidianas, tanto no que se refere à análise teórico-filosófica, quanto no planejamento coletivo das ações de curto, médio e longo prazo, mas até, sem comprovação na prática.

Apresentação e análise dos resultados

O PPP, segundo o documento destinado à Jornada Pedagógica pela Secretaria de Educação da Bahia (BAHIA, 2014, p. 1), “[...] é fruto da interação entre os objetivos e as prioridades fixadas pela coletividade, a qual estabelece, através da reflexão, as ações necessárias à construção de uma nova realidade”. Então,

para compreender esta citação foi preciso investigar algumas escolas para compreender como a gestão lidava com a construção e reconstrução do PPP.

Num primeiro momento, procuramos saber dos professores da EJA o que significava Projeto Político Pedagógico e qual a sua utilidade. A análise dos dados permitiu-nos concluir que, 40 dos 50 professores entrevistados se referiram à utilidade do PPP para as instituições, entretanto, 20 desses professores responderam “não” conhecê-lo na sua instituição de ensino. Há um distanciamento entre a existência do PPP e a sua utilização nas unidades escolares visitadas.

No quesito sobre a existência de proposições específicas para a Educação de Jovens e Adultos no PPP, 90% não souberam responder, possibilitando inferências de que não conheciam o teor do documento supracitado. Com este quantitativo, fica perceptível a necessidade da gestão envolver a comunidade escolar delegando responsabilidades e autoridades compartilhadas. Conforme salientam Lück e colaboradores (2001), os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, cujo poder é delegado aos representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas por todos.

Procuramos também saber se existiam características de uma construção coletiva e democrática no PPP e como havia sido elaborado. A análise dos dados sobre construção democrática indicou que a maior parte dos professores entrevistados afirma a inexistência de uma construção democrática do PPP para EJA. Ao analisarmos o PPP em uso nas escolas, constatamos dados desatualizados, como nomes atuais de professores, e a presença de projetos que não existiam mais na escola, enquanto os atuais e vigentes no momento da pesquisa não constavam no documento examinado. Aprofundando a análise notamos que, para a EJA, não existiam projetos que configurassem interesses da modalidade, ou até algo que estivesse atrelado ao sentido e relevância do conhecimento na vida desses alunos. Ficou evidente a ausência de organização e planejamento pedagógico para o trabalho docente, configurando-se como uma possível ação para uma gestão democrática.

Observamos a gestão escolar e como ela lidava com problemas que existiam nas instituições. A sobrecarga dos gestores é comum nas escolas públicas, por assumirem inúmeros papéis no âmbito da escola. Geralmente, com tantos afazeres, a gestão não dá conta de realizar a inclusão dos alunos da EJA

na construção do PPP, de ouvi-los, de zelar pela construção da cidadania e observar a qualidade do processo de aprendizagem dos estudantes. Para Freire (2003, p. 137-139), saber ouvir o aluno é respeitar e valorizar a sua história, seus conhecimentos de mundo que traz consigo em sua bagagem cultural e discutir com eles a razão desses saberes em relação aos conteúdos ensinados.

Nota-se que na prática o PPP continua engavetado e, por vezes, esquecido, não fazendo valer as “vozes” destes sujeitos de direito que são ou deveriam ser protagonistas deste cenário. Com base nestas observações e na tentativa de aprofundar a pesquisa, conversamos com os alunos para compreender os motivos pelos quais não foram convidados para participar da (re)construção do documento supracitado.

A análise dos dados demonstrou que 80% dos alunos entrevistados gostariam de participar da elaboração do PPP, mas apresentaram como desculpas pela não participação “não ter tempo disponível”. Ao entrevistá-los perguntamos também se tinham sido convidados para a construção do PPP. Responderam que não sabiam que existia o documento e que poderiam participar desta construção. Apenas 20% afirmaram ter disponibilidade em participar do processo de elaboração, ou seja, 80% alegam não ter tempo para assuntos da escola e por isso, confiavam inteiramente na escola para essa elaboração. O procedimento de articulação é desafiador para o gestor, que nem sempre fica confortável em dividir atribuições com a comunidade escolar.

Entre os 20 alunos entrevistados, um deles, era Antônio do turno noturno e também afirmou: “*Não conheço este documento, e acredito que nenhum aluno da escola*”. E ainda completou: “*Eu nem sabia que poderíamos opinar para a melhoria da escola, mas gostaria de participar desta construção*”. Essa resposta do aluno deixa claro o desconhecimento da importância da construção democrática e, por isso, questionamos o papel do gestor escolar frente à educação contemporânea e aos desafios de uma gestão democrática participativa com relação à construção coletiva.

Além de Antônio, Maria, aluna do noturno, do Tempo de Aprender II, de outra escola da rede estadual, foi contundente: “*As atividades da escola são muito boas, minha professora, e não me interessa na participação deste trabalho não!*” Depreendemos, com isso, que os estudantes, em forma geral, estão ignorando questões da escola, como se estas não fossem para garantir melhores condições de trabalho e de aprendizagens significativas. Entendemos

que a questão tempo suficiente para dedicar às atividades de participação na escola é provavelmente um obstáculo.

O sujeito da EJA demonstra preocupação com as situações das escolas e com o gerenciamento “democrático” que a escola adota diante de tantas dificuldades. Fomentar participação no PPP pode ser uma estratégia significativa, não somente para o corpo docente, mas, também para os discentes que ainda estão excluídos dessas atividades. Sob esta ótica, e repensando a importância do PPP como instrumento que possibilita enfrentar o desafio da educação emancipatória, resgata-se a afirmação de Veiga (1998, p. 13-14), quando revela que:

[...] o projeto político-pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia.

A escola tem múltiplas funções: política, pedagógica, preparação para o trabalho e o desenvolvimento da cidadania. Esse processo dialógico, segundo Veiga (1998) possibilita à gestão escolar ser ajudada por todos os participantes da escola. Pois as múltiplas funções de um gestor democrático requerem que delegue tarefas de trabalhos.

Ainda, conforme Veiga (1998, p. 13-14) é requerido superar “[...] os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão”. No entanto, há uma necessidade do exercício de uma gestão escolar compartilhada com toda a comunidade da educação; para que este trabalho seja realizado, o gestor precisa, além de ser capacitado, estar aberto para negociação, exercer a liderança democrática e nortear os caminhos a serem seguidos pela escola.

A sociedade contemporânea apresenta diversas exigências com relação à escola, seja pela acessibilidade, seja pela informação, através da internet, televisão, revista, celular, entre outros, necessitando modificarem-se por conta das demandas da sociedade pós-moderna. Entendemos que o gestor, peça chave para o funcionamento de uma boa escola, tem a responsabilidade de garantir a aprendizagem do aluno juntamente como o corpo pedagógico

da escola e apoio do estado. Assim, Veiga (1998) afirma que a escola atual não pode mais ser dirigida de cima para baixo, com a centralização do poder.

Nessa perspectiva, Paulo Freire (2005, p. 79) sustenta que “[...] o educador já não é mais o que educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos”. E, por isso, se tornam ambos sujeitos do processo.

Em relação à questão que investiga a atuação dos gestores na construção do PPP em relação aos sujeitos da EJA, verificamos que 75% dos gestores reconheceram que o PPP não contemplava o sujeito da EJA e suas especificidades, sobretudo, seus anseios em buscar a escola para consolidar aprendizagens. Mas, para isso, a gestão escolar deve ser capaz de ouvir o que os outros têm a dizer, delegando autoridade e dividindo o poder. Amorim (2012, p. 27), por sua vez, reforça a discussão na perspectiva de uma escola que adote a gestão democrática.

Para compreender o contexto e consolidar o quesito citado, perguntamos ao Gestor A, através de entrevista, como foi construído o PPP e esse responde que: “Foi solicitado pela Secretaria de Educação com rapidez o documento, por este motivo não foi possível contemplar especificamente”. Já o Gestor B desaba: “Não concluímos o PPP, podemos pensar como contemplar este estudante, pois estou assumindo a direção desta escola agora”. A partir das duas falas e dando continuidade à análise, concluímos que o PPP apresenta desafios que ainda não foram resolvidos, como sua atualização e execução na íntegra.

Amorim (2012, p. 27) entende que “[...] a gestão democrática é um caminho que vem sendo perseguido por todos que militam no espaço institucional da escola, à procura por um caminho inovador, que estabeleça um nível de diálogo entre os membros da comunidade escolar e social” e, para que isto seja possível, devem-se encontrar estratégias metodológicas para assegurar a qualidade da educação dos jovens e adultos.

Essas considerações consolidam o entendimento de que todo projeto pedagógico da escola é político, deve estar vinculado ao compromisso socio-político, aos interesses reais e coletivos voltados para a formação do cidadão. No entanto, as escolas pesquisadas não reconhecem plenamente o que quer dizer democrático, participação coletiva e autonomia. Freire (1996) sugere

que “[...] cada indivíduo traz singularidades específicas de sua história e por fim, contribui para o bem comum”. É nesse sentido que o PPP pode assegurar a acessibilidade e a proteção aos direitos ao permitir que seja revisitada pela comunidade escolar, possibilitando exercício da cidadania, a aprendizagem continuada e emancipatória dos envolvidos.

Duas dentre as dez escolas pesquisadas possuem a modalidade EJA no turno diurno, e oito, no noturno, mas em todas verificamos a ausência de coordenador pedagógico, fazendo com que gestores e professores se desdobrem para garantir aprendizagem dos alunos. Na trajetória desta pesquisa, houve muitos percalços, ausência de gestores no turno da visita, mudanças de agendamentos, dentre outros, impossibilitando coletar dados relacionados ao trabalho pedagógico dos professores.

Outra situação a ser relatada foi o desconforto de alguns membros escolares, em responder algumas questões, fugindo da temática e das questões perguntadas. Na comparação das respostas encontradas com os documentos oficiais confrontados do PPP ficou bastante transparente a dicotomia entre teoria e prática.

As instituições de ensino dispõem de ambientes distintos, com pouca infraestrutura. A depender de cada escola percebemos mudanças nas estruturas escolares, cinco delas, amplas salas, mas com pouca iluminação e cinco escolas pequenas, mas, com iluminação adequada e organizada. Observamos a diretoria, secretaria, ausência de uma sala para coordenação pedagógica e sala de professores assemelhando-se com bibliotecas; bibliotecas sem livros técnicos e com muitos didáticos; banheiros para professores e alunos e cantina. Vale ressaltar que em todas as escolas visitadas foram encontradas sucateamento nas áreas de convivência.

Em relação ao quadro de profissionais, as escolas contam na gestão, com um diretor e dois ou três vices, isto dependendo da demanda e em turnos opostos, muitas vezes, com discursos diferentes.

Destacamos que 100% dos docentes têm formação acadêmica em EJA, além de uma secretária em cada escola, auxiliares de secretaria insuficientes, cozinheira, porteiro e auxiliares de limpeza com número reduzido, trabalhando em Regime de Direito Administrativo (REDA), com atraso de recebimento de salários e desse modo, apresentando em seus semblantes o descontentamento de estarem presentes no trabalho.

A maioria destes funcionários são terceirizados, contratados por prestação de serviços por meio de empresa, intermediária (interposta) entre o tomador de serviços e a mão-de-obra. De acordo com uma pesquisa empreendida, no ano de 2010, pelo Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), os funcionários terceirizados recebiam, em média, 27% a menos do que os empregados diretamente contratados pelo estado e desempenhavam a mesma função. Além disso, verificamos que os terceirizados eram submetidos a uma jornada de trabalho 7% maior.

Quanto à avaliação da aprendizagem, são distribuídos dez pontos entres as quatro unidades, todavia, professores desconhecem alunos com deficiência, pois muitos alunos não declararam e outros possuem indicativos, mas não evidenciados. As escolas visitadas atendem a uma faixa etária variada de alunos da EJA, que compreende entre 15 e 68 anos de idade, no entanto, não existem nem orientação educacional, nem atendimento educacional especializado para aqueles que necessitam ser atendidos.

A distribuição dos pontos fica a cargo dos professores e especialistas, respeitando a portaria nº 6562/16 e o Regimento Escolar; são contempladas as dimensões qualitativa e quantitativa, atribuindo o valor de 100% para avaliar aprendizagens, sendo possível a utilização de diversos instrumentos de verificação a critério do professor. Entre os instrumentos de avaliação, destacam-se: escritos, orais, trabalhos, provas, pesquisas individuais ou em equipe, não obstante há queixas que os alunos não realizam tarefas.

Por ocasião das visitas às instituições para a leitura documental do PPP, observamos que, apesar das equipes gestoras serem atuantes, estas têm dificuldades de lidar com vários problemas que são comuns às escolas públicas. Primeiramente, a de garantir a inserção da capacidade participativa dos Jovens e Adultos na gestão escolar, e, conseqüentemente, a construção coletiva do PPP, visando a elaboração de um documento alinhado com o perfil e os anseios dos estudantes, professores, enfim, da comunidade escolar.

Os gestores têm dificuldades em agruparem todos os turnos e comunidade escolar para realizar a construção do PPP, por terem cargas horárias opostas e diferenciadas e trabalharem em escolas distintas em turnos diferentes. O PPP não segue o modelo dos teóricos nem é consultado.

A atualização do PPP ocorreu em 2014, por influência de um programa vinculado MEC/SEC-BA com codinome Pacto Nacional pelo Fortalecimento

do Ensino Médio instituído pela portaria nº 1.140 de 22 de novembro de 2013, que representava a articulação e coordenações de ações pelo coordenador escolar ou um professor orientador de estudos ou coordenação pedagógica. Quando o programa terminou, não houve nenhuma iniciativa das instituições para dar o prosseguimento às ações.

Para Veiga (1998, p. 11-13), “[...] o projeto político pedagógico é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo, sendo construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola”. No entanto, a pesquisa evidenciou que não existiam ações gestoras que se voltassem para a construção do PPP. Tudo isso sinaliza indícios que as instituições escolares “desconhecem” como trabalhar democraticamente, aproveitando a participação de todos os segmentos.

Também foram apresentados pontos negativos na construção do PPP nas instituições visitadas, tais como uma espécie de culpabilização do indivíduo, baseada nos problemas pontuados, como nos índices das avaliações externas, em relação à reprovação do alunado e a evasão. Esse comportamento de subjetivação demonstra a fragilidade destes gestores e, sobretudo no que se refere à gestão escolar que deveria fomentar tais discussões e procedimentos como minimizar os problemas que estão no âmbito escolar.

Os gestores escolares pesquisados entendem que uma gestão democrática necessita da construção da autonomia que o aluno pode desenvolver sobre sua aprendizagem e emancipação. Segundo Libâneo (2001, p. 23), “[...] as experiências que permitam ao aluno educar-se, num processo ativo de construção e reconstrução do objeto, numa interação entre estruturas cognitivas do indivíduo e estrutura do ambiente”. Mas, na prática, não existe a interação dos alunos da EJA nas atividades de construção ou reconstrução do PPP, assim como, nas discussões das aquisições de suprimentos e gastos escolares. Os gestores justificam que muitos alunos trabalham e quando chegam cansados querem assistir aulas tradicionais, de leitura e cópia e não se envolvem com questões referentes à escola e os próprios gestores não sabem lidar com tais situações.

Já em relação aos dados coletados nas entrevistas com os professores da escola, identificamos que 90% desta categoria desconhecem a participação da EJA na gestão escolar e na construção do PPP. Portanto, com base nas análises realizadas, é possível afirmar que o PPP não está sendo contemplado,

distanciando-se dos sujeitos de direitos que compõem a EJA. Por este motivo, torna-se necessário que as equipes gestoras busquem um trabalho coletivo, significativo, e consequentemente, que incorporem o tratamento específico aos atores sociais da Educação de Jovens e Adultos.

Segundo Ilma Passos (1998), não podemos mais refazer as questões da escola de cima para baixo. É preciso ter planejamento, diálogo, autonomia, pois a ótica do poder centralizador àquele que dita às normas e exige o cumprimento delas acabou. A escola, agora, é o lugar do diálogo, do entendimento da busca soluções coletivas para os seus problemas pedagógicos, administrativos e financeiros.

Considerações finais

Sintetizando, ao final da investigação, fica evidente a necessidade da construção e reconstrução de um PPP que contemple todas as “vozes” da Unidade Escolar, possibilitando atender aos interesses dos estudantes e ajudá-los no desenvolvimento da autonomia. Neste sentido, estas discussões podem propiciar outras investigações de aprofundamento dos tópicos aqui mencionados.

Consideramos que a investigação realizada atendeu ao que se propôs, pois possibilitou a reflexão sobre os principais impasses e desafios que são vivenciados pela gestão e comunidade escolar.

Nas instituições visitadas foi constatada a necessidade de adaptar os documentos norteadores do trabalho pedagógico às especificidades do público que atende e colocar em prática orientações voltadas exclusivamente para a EJA, mas muitos são os desafios. Analisar o perfil dos estudantes e dos professores é um deles. Nem todos os professores, das redes municipal e estadual que ensinam nesta modalidade, conhecem o perfil do alunado.

A pesquisa revelou que a construção do PPP não contou com a participação de discente e funcionários e que cerca de 80% das unidades escolares não tinham atividades, projetos ou similares que contemplassem a modalidade supracitada.

Os pesquisadores recomendam revisões constantes do PPP antecedidas de ampla discussão sobre a importância da construção democrática para a revisitação periódica deste instrumento e sua implementação.

Referências

- AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. Santa Cruz do Rio Pardo: Viena, 2007.
- AMORIM, A. Gestão do ensino, política e formação docente. In: AMORIM, A.; LIMA JUNIOR, A. S. de; MENEZES, J. M. F. de (Org.). *Educação e contemporaneidade: processos e metamorfoses*. Rio de Janeiro: Quartet, 2009. v. 1. p. 367-382.
- AMORIM, Antonio. *Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente*. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, A. Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho 15 37ª Reunião Nacional da ANPED – 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC – Florianópolis, 2015.
- AMORIM, A. Gestão escolar e educacional em educação de jovens e adultos: a inovação e a qualidade dos processos gestores, dentro das instituições de ensino. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 2., 2015, Salvador. *Anais...* Salvador, 2015. Disponível em: <<https://alfaejablog.files.wordpress.com/2016/03/gestao-escolar-e-educacional-em-educacao-de-jovens-e-adultos.pdf>>. Acesso em: 14 de março de 2016.
- BAHIA. Secretaria da Educação. *Orientações para o projeto político pedagógico*. In: JORNADA PEDAGÓGICA, 2014. *Orientações pedagógicas jornada 2014*. Salvador, 2014.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 5 nov. 2016.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 5 nov. 2016
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília, DF, 2007.
- CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998. (Biblioteca da educação. Série 1: escola, v.16).
- Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), 2010.
- FAVACHO, A. P. O que há de novo nas disputas curriculares?. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 33, n. 120, p. 929-932, jul./set. 2012. Resenha de: ARROYO, M. *Currículo, território em disputa*. Petrópolis: Vozes, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300015>. Acesso em: 22 de março de 2016.
- FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. da S. (Org.). *Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FREIRE, P. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 28ª ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2005.

- FREITAS, K. S. de; PILLA, S. B. Gestão democrática da educação. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *PRADIME*: programa de apoio aos dirigentes municipais de educação. Brasília, DF, 2006. p. 15-70. (Caderno de textos, v. 3).
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Autonomia da escola*: princípios e propostas. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos*: teoria, prática e proposta. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001b. (Guia da escola cidadã, 5).
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- LIBÂNIO, J. C. *Organização e gestão da escola*: teoria e prática. 3. ed. rev. e ampl. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação*: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- LÜCK, H. et al. *A escola participativa*: o trabalho do gestor escolar. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LUCK, Heloísa. *Gestão participativa na escola*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- MARCONI, M. de A; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1996.
- VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos da (org.). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 1998.
- VEIGA, I. P. A. *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. Campinas: Papirus, 2001.
- VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dez. 2003.

PROINFO, INCLUSÃO DIGITAL E EJA: integração necessária na rede municipal de ensino

Welton Dias Castro
Jocenildes Zacarias Santos
Lanara Guimarães de Souza

Introdução

No atual momento social, histórico, político, econômico e cultural existe um resistente movimento na procura por ambientes mais acessíveis e democráticos na sociedade civil. Pode-se observar que dentre os elementos que fazem parte deste movimento está a educação que, através de suas práticas, busca instrumentalizar a comunidade escolar para, deste modo, interagir com a sociedade.

Neste contexto, destaca-se o uso dos recursos tecnológicos que já se fazem presentes há algum tempo nas escolas. Esses recursos vêm oportunizando aos professores, alunos e gestores, diversas possibilidades de desenvolver o processo de ensino e aprendizagem, indo além de ser apenas o objeto de estudo que a tecnologia pode oferecer.

Com essa expansão da globalização e de inovação das práticas educativas, uma nova verdade precisou levar o professor a refletir através da sua prática, aperfeiçoar por uma inovação pedagógica e reflexionar a sala de aula como um espaço que não seja fechado e separado do mundo. Portanto, analisar a formação do professor para exercitar uma adequada pedagogia dos meios, uma pedagogia para a modernidade, é pensar no amanhã, numa vista moderna e própria de crescimento, numa educação apta para administrar e produzir conhecimento, fator essencial das mudanças.

Em virtude dessa necessidade e percebendo-se que os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em geral, possuem pouca desenvoltura para utilizar as Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC). A educação desses sujeitos precisa ir além da importância do saber ler e escrever; há a necessidade de incluí-los na era digital na qual hoje vivemos. Possibilitar a inclusão dos jovens e adultos no mundo das tecnologias digitais garantirá aos alunos da EJA maiores possibilidades de inserção social.

A problemática que envolve este estudo volta-se, também, à gestão dessas novas tecnologias na educação, em específico à implantação de laboratórios de informática nas escolas públicas pelo governo federal através do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo). Ainda, no caso da rede pública de ensino, há a dificuldade de formação dos docentes que acompanham essas rápidas modificações, isso também devido às escolas serem centralizadas e possuírem a dependência dos estados, o que resulta na morosidade do processo de capacitação docente.

Este artigo é fruto de um estudo que teve como questão: quais os desafios do uso dos laboratórios de informática do Proinfo nas práticas pedagógicas da EJA nas escolas públicas municipais de Guanambi-BA? Tem como objetivo geral analisar os desafios do uso dos laboratórios de informática do Proinfo nas práticas pedagógicas da EJA nas escolas públicas municipais de Guanambi-BA. Para atingir tal objetivo, lançaremos mão da metodologia de uma pesquisa de campo de caráter exploratório com a abordagem predominantemente descritiva. Merece destaque o fato do objetivo principal de conhecer outros saberes, a exemplo do processo de implantação dos laboratórios de informática do Proinfo nas escolas públicas com a possibilidade de melhorar a qualidade do ensino, dos desafios da gestão escolar na inserção dos laboratórios de informática como ferramenta didático-pedagógica

na Educação de Jovens e Adultos e da formação dos docentes na utilização dos laboratórios de informática nas práticas pedagógicas da EJA nas escolas públicas municipais de Guanambi.

Este estudo justifica-se por observar, enquanto profissional da área de educação e sendo conhecedor da importância das TIC no processo de ensino-aprendizagem, que os laboratórios de informática implantados nas escolas públicas municipais ainda não estão funcionando com efetividade na EJA. Sendo assim há a necessidade de uma maior participação tanto do docente, quanto por parte da gestão, a fim de que se desenvolva um projeto escolar eficiente que englobe essas tecnologias nas metodologias de ensino. A partir desta realidade tecnológica podemos construir novos sentidos no aprendizado destes sujeitos na relação construção/desconstrução/reconstrução do conhecimento.

Procedimentos metodológicos

Este estudo classifica-se como uma pesquisa de campo de natureza descritiva exploratória com abordagem qualitativa. A opção pela pesquisa de campo deve-se ao fato dessa modalidade alcançar os objetivos da pesquisa, como bem sinaliza Gerhardt e Silveira (2009), a pesquisa de campo caracteriza-se pelas averiguações das quais vai, mais à frente da pesquisa bibliográfica e/ou documental, realizando a coleta de dados junto às pessoas, com o recurso de distintos métodos de pesquisa.

Quanto à natureza, trata-se de um estudo descritivo com elementos do tema escolhido, apresentando o acontecimento e episódios do tema da pesquisa. A pesquisa descritiva tem como fundamental objetivo delinear particularidades de determinada população ou de determinado fato, essa modalidade de pesquisa institui analogia em meio as variáveis no objeto de estudo analisado. (GIL, 2008)

No tocante aos meios, entende-se que uma pesquisa exploratória. Conforme Gil (2008), é um modelo de pesquisa voltado para o desenvolvimento, esclarecimento e modificação de conceitos e ideias, tomando por base a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. A pesquisa foi realizada em três escolas da rede municipal de ensino de Guanambi – BA que atendem à Educação de Jovens e Adultos.

Participaram da pesquisa três gestoras, um professor e oito professoras, todos atuantes na Educação de Jovens e Adultos, dentre os pesquisados, somente um possui formação específica para a EJA, cinco possuem graduação em pedagogia, quatro são especialistas em distintas áreas acadêmicas, sendo todos efetivos da rede municipal de ensino em Guanambi-BA nas escolas pesquisadas.

Para coleta de dados foi utilizado um questionário contendo na primeira parte perguntas relacionadas aos dados profissionais dos participantes e na segunda, questões abertas, relacionadas ao uso do laboratório de informática a EJA na escola.

Programa nacional de tecnologia educacional (Proinfo)

Com o incremento da globalização e os avanços nas tecnologias de comunicação, houve a necessidade de integrar ao ambiente escolar as ferramentas tecnológicas que auxiliassem o processo pedagógico, fortalecendo o processo de ensino-aprendizagem. Diante de tal cenário, o governo federal criou o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (Proinfo) com a finalidade de agenciar o uso da informática de forma pedagógica nas escolas públicas. Este programa insere nas escolas recursos digitais, computadores e conteúdos educacionais. (FNDE, 2013)

O Proinfo no início se denominava Programa Nacional de Informática na Educação lançado pelo Ministério da Educação através da portaria nº 522 em 09 de abril de 1977, tinha como alvo a promoção do uso da tecnologia como instrumento de auxílio pedagógico nas escolas públicas do ensino fundamental e médio. (FNDE, c2012) Sua funcionalidade ocorre de maneira descentralizada, havendo em cada unidade de federação uma coordenação estadual, e os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE), cercados de infraestrutura de informática e comunicação que englobam educadores e profissionais da área de tecnologia de *hardware* e *software*. (FNDE, 2012)

Já no ano de 2007, a partir da criação do decreto nº 6.300, o Proinfo passou a ser o Programa Nacional de Tecnologia Educacional, sua meta principal promover a utilização pedagógica das TIC nas escolas da rede pública de educação básica. (FNDE, 2012)

O Proinfo apresenta um bom direcionamento para o incremento das atividades da qual se nomeia, uma vez que proporciona seus alvos, diretrizes, finalidades e sistema avaliativo preciso. Ainda possui certa manutenção financeira, prevenindo, também, a habilitação de recursos humanos.

O programa compõe-se de três vertentes de ações: implantação de ambientes tecnológicos equipados com computadores e recursos digitais nas escolas públicas de educação básica; capacitação dos professores, gestores e outros agentes educacionais para a utilização pedagógica das tecnologias nas escolas e inclusão digital; oferta de conteúdos educacionais multimídia e digitais, soluções e sistemas de informação disponibilizados pelo Ministério da Educação.

Visando contribuir com a implantação e a expansão do uso de tecnologias nas escolas públicas brasileiras, o FNDE estruturou um registro de preços em que os municípios, estados e o Distrito Federal poderão adquirir equipamentos com recursos próprios ou de outras fontes, por meio de adesão à ata de registro de preços do pregão. (FNDE, c2012)

Além de refletir as tecnologias como intermediária no ensino e na capacitação docente, compete observar ainda a desigualdade social, que pode ser alcançada nas escolas públicas, visto que a utilização do computador e outras ferramentas tecnológicas não estão ao alcance de pessoas das classes sociais menos favorecidas.

Para aderir ao Proinfo é necessário que o município se comprometa com as diretrizes do mesmo, que é indispensável para a inserção dos laboratórios. Após isso é feito o cadastramento do prefeito no sistema, permitindo assim, a inclusão das escolas selecionadas pelo município no programa. (FNDE, 2013)

Apesar de este ser um programa de suma importância nas escolas, a falta de infraestrutura nas mesmas ainda é a causa principal de falhas nas metas estabelecidas pelo Proinfo como relata a Controladoria-Geral da União (CGU), nos dados divulgados do período de 2007 a 2010. A meta era instalar 56 mil laboratórios de informática, só que pouco mais de 12 mil foram instalados e 27 mil, estão funcionando. (TOKARNIA, 2013)

A fim de garantir melhorias neste âmbito, faz-se necessário uma modificação no sistema de ensino, o que constitui uma transformação de padrão. Assim sendo, uma nova maneira de concretizar a atividade didática seria a potencialização de mudanças, na definição de trazer maior acessibilidade e a

apropriação a informação cultural expressiva. O domínio que as pessoas fazem das ferramentas tecnológicas é que irão lhes dar definição, ao passo em que as mesmas colaboram, ou não, com a aprendizagem e a prática cidadã. Deste modo, avaliar a assimilação que jovens e adultos em segmento de escolarização fazem das tecnologias ainda implica aplicação às características desta modalidade de ensino.

A utilização das TIC no processo ensino-aprendizagem na EJA

A partir das análises dessas relações entre os sujeitos e suas limitações que se dá o processo de desenvolvimento da aprendizagem, na construção e reconstrução do conhecimento. Esta relação é caracterizada pela apropriação ativa do conhecimento disponível na sociedade, local de inserção do sujeito. É importante, contudo, que ele aprenda e integre em sua maneira de pensar o conhecimento cultural desta realidade. Assim, o seu funcionamento intelectual mais complexo se desenvolverá graças às regulações realizadas por outras pessoas que, gradualmente, são substituídas por autorregulações. Essa concepção de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos no sujeito, ligando o seu desenvolvimento à relação com o ambiente sociocultural em que vive, torna possível a compreensão sobre as interações. Portanto, o papel da educação e, conseqüentemente, o da aprendizagem apresenta a qualidade das trocas que se dão no plano verbal entre os atores da EJA e a influência decisiva na construção do seu pensamento. A formação escolar deve, pois, criar novas zonas de possibilidades para esses estudantes.

As tecnologias, pois, criam espaços de socialização de informações e construção de conhecimentos, garantindo uma aprendizagem que se dá por meio das redes interativas de saberes e de conhecimentos em constantes transformações. Esse movimento cambiante instaura, no processo educacional, mudanças que contribuem para pensar o sujeito ator da EJA em seu contexto, em sua realidade. Possibilita-os criar estratégias de aprendizagem que garantam compreender cada etapa vivenciada no processo educacional.

Assim, constitui-se necessária a inserção das TIC no contexto de aprendizagem da EJA, como uma possibilidade de ressignificação da prática pedagógica e a constituição do sujeito autor. Nesse contexto, as TIC potencializam

as diferentes formas de conhecimento, condicionando o fazer e o saber dos sujeitos em processo permanente de interação com a realidade.

Gestão escolar e formação de professores nas novas tecnologias

A gestão escolar, apesar de distinta, se origina dos princípios gerais da administração empresarial. Ela conta com a participação coletiva e com recursos disponíveis para com competência tomar a decisão correta, sendo o gestor responsável pelas ações assumidas perante a comunidade e os órgãos do sistema de ensino. (BARTINIK, 2012)

A gestão escolar é resultado da ação humana e de modo algum ela pode parar nos paradigmas da teoria da administração empresarial, assim como organização social ela é bastante dinâmica e trabalha com pessoas; assim sendo, tem suas especificidades e de modo algum pode ser resumido seu aspecto instituído.

De acordo com Paro (2008), espera-se que um diretor de escola seja articulador da proposta pedagógica da escola, o que exige competência, conhecimento, experiência, habilidade de relacionamento, comunicabilidade, iniciativa, arrojo, dinamismo, criticidade, criatividade, capacidade para perceber acertos e erros, crenças e valores visando à concretização da proposta pedagógica escolar.

Os desafios da educação no século XXI sugerem a pensar nos seus objetivos e finalidades, seus pressupostos e ambições direcionando ao âmbito da formação de professores e nas concepções de gestão. Avaliando as tendências educacionais e as suas perspectivas, percebe-se que a busca e ampliação pela formação continuada perpassam por diferentes conceitos educacionais, que se concentram historicamente construídos pelo sistema. (PARO, 2008)

Para tanto, observa-se a necessidade de uma formação continuada de diretores, pedagogos, professores e demais pessoas comprometidos com a educação na qualificação de ensino-aprendizagem e criação de novos modelos de gestão. Destacamos os recursos que permeiam neste meio como o correio eletrônico, lista de discussão ou fóruns, *chat*, teleconferências, envolvendo a informática/internet na metodologia no processo de aprendizagem a ser desenvolvida com seus alunos. (MORAIS, 2009)

Diante desta constatação, as escolas sofrem uma constante necessidade de integração à modificação e terão de desenvolver todas estas mudanças para contexto educativo. Mas a inclusão desses recursos tecnológicos em ambiente escolar não é função simples e direta, sendo necessária uma avaliação tecnológica e pedagógica junto da comunidade educativa, de maneira que, quando concluir-se essa inclusão, ela seja mais-valia para o processo ensino-aprendizagem.

Aprender a utilizar estas tecnologias contribui na formação de educadores no ingresso a sociedade tecnológica. A escola tem que ser o ponto de partida e começar a utilizar de imediato, os equipamentos e os programas existentes que são acessíveis a todos. A mudança de paradigma faz-se necessária para não se iludir com uma escola moderna e inovadora sem uma educação de qualidade no sistema educacional. Uma proposta pedagógica visando o crescimento intelectual dos professores, alunos, executando um trabalho de gestão escolar com envolvimento e a participação de toda a comunidade escolar. (MORAIS, 2009)

Em meio a tantas mudanças tecnológicas, a escola se encontra, hoje, no centro de atenções da sociedade. Isto porque se reconhece que a educação, na sociedade globalizada e economia centrada no conhecimento, constitui grande valor estratégico para o desenvolvimento de qualquer sociedade, assim como condição importante para a qualidade de vida das pessoas.

De acordo com Morais (2009), é preciso priorizar as necessidades da escola no desenvolvimento de projetos pedagógicos, objetivando o fortalecimento na implantação tecnológica no processo educacional. A escola tem que socializar com a comunidade suas ações e realizações no gerenciamento dos recursos tecnológicos, na elaboração de trabalhos multidisciplinares, na capacitação de professores, comprometimento na participação de eventos como: *workshop*, oficinas, reuniões, palestras, encontros, seminários.

A implementação das tecnologias às escolas aliada às transformações sociais reacende a necessidade de que o gestor escolar esteja qualificado para administrar com eficiência a utilização integrada dos recursos tecnológicos no espaço escolar.

Pensar a formação do gestor que dê conta de prepará-lo para enfrentar as transformações sociais, a inclusão dos recursos tecnológicos nas escolas, aliada às expectativas dos estudantes do século XXI, considerando: o tempo

disponível dos gestores, a localização dos estabelecimentos, a motivação dos professores para a construção de um planejamento adequado a cada realidade contemple a utilização integrada dos recursos, possibilitando que estejam preparados para este novo tempo possa desencadear o desenvolvimento de novas propostas de gerenciamento e uso das tecnologias no espaço escolar, o que pode resultar numa aprendizagem mais significativa para aqueles que estão em formação. (MORAIS, 2009)

É preciso, desta forma, estabelecer a formação continuada do gestor escolar compreendendo que, na atualidade, há que se apropriar de diversas modalidades de qualificação para transformar em objeto de estudo, pois, o ramo educacional é permeado pela atitude humana. Assim sendo, admite-se que seja necessário alavancar esforços para introduzir os gestores neste novo padrão que se aponta na educação antes que os recursos sejam subutilizados e/ou se transformem em antiquados.

Devido às requisições educacionais da sociedade moderna, as instituições educacionais devem fazer com que seus componentes estejam preparados para a vida em sociedade, preparando-os para desenvolver suas técnicas individuais que sistematizem e organizem o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura universal, dando a possibilidade de realizar novas conquistas e novos conhecimentos. (RODRIGUES, 2000)

Dessa forma, segundo Amorim (2012, p. 8):

O professor precisa conhecer e vivenciar, com objetividade, a agenda educacional de conhecimentos importantes, para que possa contribuir com as transformações requeridas pelos processos educativos, garantindo a profundidade, o alcance filosófico e político das propostas globais e interdisciplinares de educação. Tais propostas são colocadas pelo processo de globalização e de inovação das práticas educativas, exigindo que os alunos tomem conhecimento, desenvolvam a ação educativa de maneira criativa, tendo o suporte das ferramentas e dos conhecimentos necessários para efetivar as atividades transformadoras requeridas.

Assim sendo, é necessário que o professor compartilhe de uma metodologia de formação na atuação na qual apresente a chance de descobrir as TIC em prol de sua aprendizagem, apegando-se às contribuições destas

tecnologia as no processo de ensino, ao conhecimento e ao currículo, empregando em experimentos com seus alunos, refletindo sobre esses métodos à luz de embasamentos teóricos e como renová-los. Sob a ótica da visão de mundo, as atividades de formação tornam-se referência para o exercício pedagógico do professor voltado à integração das tecnologias ao currículo.

Para Alves (1998), a despeito das atuais discussões que envolvem as novas tecnologias como subsídios de estrutura de um pensamento moderno, além disso, existem educadores que diminuem tais ferramentas a simples aparelhos ou instrumentos que somente auxiliam na atração da aula, desenham, animam, por fim, ainda é o mesmo arquétipo de ensino.

Uma pesquisa realizada pela Universidade Federal do Pará (UFPA, 2013), no Grupo de Estudos sobre a Formação de Professores (Gefop) na Amazônia Paraense evidenciou que os docentes atuantes na educação básica não possuem formação inicial adequada para o exercício de suas funções. Falta formação profissionalizante no que tange as novas tecnologias informacionais e de comunicação.

Moura, Pedra e Santos (2011) evidenciam em uma pesquisa realizada numa escola do ensino fundamental básico no Piauí, que os professores, quando questionados sobre a formação do uso das TIC na escola, se acham inaptos para tal, pois aprenderam apenas o superficial, acreditando que é necessário um profissional especializado na área de informática e com formação pedagógica que envolva os alunos no uso das TIC. Considerando também a resistência dos mesmos em relação ao uso destas ferramentas, devido à falta de formação e capacitação.

Couto e Coelho (2013) destacam em seu estudo realizado em escolas públicas da cidade de Itabuna na Bahia, com professores que lecionam no ensino médio, que as condições e os recursos tecnológicos oferecidos aos docentes são precários. Isso faz com que os mesmos não se motivem ao uso destas nas escolas, evitando o desgaste de ligar e ter que desligar por não funcionar, falta configuração do sistema havendo o inconveniente de ter que trocar de salas com outros alunos. Observou-se o despreparo docente em relação ao uso das TIC e a falta de políticas que favoreçam a melhoria no processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, os meios de alternar entre escola e trabalho, ou seja, entre a etapa atendida socialmente de formação e a introdução no método de

produtividade como trabalhador, já não podem ser considerados dissociados. As formas brandas de atuação e as modificações dos aspectos dos profissionais e dos alunos nos revelam que, na época presente, tanto o trabalho quanto a formação são aspectos arrolados continuamente no período da vida. (KENSKI, 2007)

A formação docente considerada neste estudo tem como foco a formação continuada, que se volta à melhoria do método educativo, conectado aos avanços da tecnologia, pois, conforme vão surgindo novos avanços na sociedade, sendo necessário que haja a formação por parte do professor qualificado frente a tais evoluções.

Resultados da pesquisa

Este capítulo traz os resultados da pesquisa e a análise dos dados realizada de acordo a apreciação das respostas dos professores e gestores, haja vista que o conteúdo do questionário para ambos foi o mesmo.

Em relação à estrutura dos laboratórios de informática do Proinfo, procuramos observar se os laboratórios da escola atendem satisfatoriamente às necessidades educacionais dos professores e alunos. A partir desse questionamento, quase todos os pesquisados de ambas as escolas pesquisadas, tanto gestores quanto professores, responderam que há um laboratório de informática, mas a sua escola não atende de forma satisfatória a professores e alunos, visto que o espaço é inadequado, bem como o número de computadores é insuficiente e as máquinas defasadas.

Ainda foi relatado que há uma escassez de recursos e pouca abertura com a gestão para maiores informações sobre esse fato.

Quanto à escola possuir projetos específicos para a utilização dos laboratórios de informática na EJA. Um dos gestores respondeu que no Mais Educação existe um projeto, tendo inclusive horários e monitores que direcionam os trabalhos, fora isso há alguns poucos professores que às vezes utilizam.

Em contrapartida, todos os professores responderam não haver projeto específico nas escolas pesquisadas, em uma das escolas tal fator justifica-se pela falta de coordenador pedagógico na escola. Um destes professores disse haver um descaso da gestão com os alunos da EJA. E outro sugeriu montar parcerias com casas comerciais, bancos, empresas e outros, em construção

e manutenção de laboratório de informática, assim proporcionar aos alunos integração no mundo da tecnologia, desenvolvendo um processo amplo de negociação de significados e produção de sentidos de aproveitamento de aprendizagens.

No que diz respeito aos desafios enfrentados pela da gestão escolar na inserção dos laboratórios de informática como ferramenta didático-pedagógica na Educação de Jovens e Adultos, as justificativas das gestoras em unanimidade, foram relacionadas a falta qualificação profissional para manusear o laboratório de informática e sua utilização nas práticas pedagógicas para enriquecimento dos conteúdos.

Já os docentes sentem a falta de qualificação profissional, muitos reconhecem que sabem mexer de forma básica nos computadores, mas não o suficiente para aplicar atividades aos seus alunos. Um deles sugeriu a necessidade de haver um projeto que desenvolva e visualize maneiras diferentes de trabalhar suas atividades na área desenvolvimento das TIC. A maioria acha que nas escolas deveria haver um profissional técnico responsável pelo laboratório. Dois destes disseram que faltavam maior organização e parceria da gestão com a secretaria de educação para melhorias.

Em relação a considerar a utilização do laboratório de informática como um recurso tecnológico de interação entre os alunos, o professor e o conteúdo importante para que os objetivos da EJA sejam atingidos com sucesso. Tanto gestores como professores responderam positivamente.

Quadro 1: Os Gestores justificam as respostas

Gestor A	<i>"Numa era totalmente digital não há como dissociar tecnologia e escola, constituindo essa uma importantíssima ferramenta educacional".</i>
Gestor B	<i>"A TIC é o parceiro do professor no mundo do desenvolvimento, onde uma aula tradicional está fora do contexto educacional".</i>
Gestor C	<i>"Os alunos da EJA são também sujeitos contemporâneos a esta realidade tecnológica, como receptor e como agente. Estes trazem uma bagagem e precisa ser considerada para melhor potencializá-los profissional, humano, socialmente e politicamente".</i>

Fonte: Dados da pesquisa.

Quadro 2: Os professores corroborando com as ideias dos alunos

Professor D	<i>"O recurso tecnológico faz com que o aluno interaja com o professor e o conteúdo e vice-versa".</i>
Professor E	<i>"A presença na Sala de Informática poderá não apenas enriquecer, e muito, a aprendizagem dos alunos mas, principalmente, enriquecer a nossa própria aprendizagem".</i>
Professor C	<i>"Se utilizássemos essa vontade dos alunos em estarem conectados para fazerem pesquisas e estudos, além de produzir conhecimentos, eles estariam interagindo com o uso desses instrumentos tecnológicos".</i>
Professor H	<i>"O computador ainda é fascinante para muitos alunos isso faz as aulas mais dinâmicas e eles têm a oportunidade de aprender mais".</i>
Professor K	<i>"Para que os objetivos sejam alcançados com sucesso fazem-se necessários que professores, alunos tenham mais interações com as multimídias".</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Pode-se observar que a grande maioria possui a consciência em relação aos benefícios em que o emprego das TIC na Educação de Jovens e Adultos traz para o ensino, porém nem sempre é aplicada de fato nas metodologias elaboradas pelos docentes.

Sobre o desenvolvimento de atividades, pela escola ou pelo professor, voltadas para o uso do laboratório de informática nas práticas pedagógicas da EJA, bem como os principais ganhos e as dificuldades encontradas no desenvolvimento dessas atividades. Estes profissionais destacaram que havia um programa já anteriormente especificado pela gestora A e que houve uma aproximação dos educandos principalmente os mais carentes com o mundo digital. Já a gestora B disse que às vezes, por não ter um laboratório adequado, pesquisas são feitas em casa, isso quando o aluno tem acesso à internet, na EJA, a maioria tem professores e alunos que tem afinidade com a tecnologia. A gestora C respondeu que houve o desenvolvimento destas atividades e que a escola utiliza o laboratório, sobretudo como fonte de pesquisa, ela considera que a internet é uma ótima biblioteca. Dos nove professores que

participaram da investigação cinco deles responderam que não desenvolvem as atividades pelos problemas apresentados nos laboratórios.

Quadro 3: Depoimento dos professores.

Professor H	<i>"Sim, já usei a sala de informática, as principais dificuldades foram número insuficientes de máquinas, mas os alunos tiveram a oportunidade de vivenciar o momento de pesquisa e foi produtivo apesar de não dispor de impressora para imprimir a produção".</i>
Professor I	<i>"Já foi desenvolvida várias atividades, mais só conseguimos êxito quando o aluno consegue fazer fora do ambiente escolar, pois a escola não oferece condições nenhuma".</i>
Professor K	<i>"Os trabalhos realizados com a EJA no laboratório de informática na escola a qual trabalho e igual para todos os alunos do ensino regular. O ganho maior é a interação dos alunos com a multimídia e as dificuldades que os alunos encontram estão no momento da pesquisa e outros no manuseio. Sendo assim, cabe à escola e os professores elaborarem projetos que venham suprir essas necessidades".</i>
Professor L	<i>"Sim, mais de forma precária, uma vez que o nosso laboratório não atende à demanda de nossa clientela pela falta de computadores mais modernos, falta de projetos específicos e até mesmo pela falta de computadores funcionando".</i>

Fonte: Elaborado pelos pesquisadores.

Quando os professores foram questionados sobre o uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação com o do laboratório de informática em suas práticas pedagógicas, eles deram os seguintes relatos: já acompanharam algumas aulas no laboratório, mas que também usam para desenvolvimento de trabalhos relacionados à administração escolar. Os professores destacaram ainda que o laboratório não funciona nas escolas municipais, por falta de profissionais, e que a gestão realizou alguns cursos de informática, mas o que favoreceu sua prática foi o desafio de estar sempre utilizando os meios tecnológicos, para reforçar a prática pedagógica.

Em relação à formação, os professores destacaram que o uso da tecnologia é mais para o preparo das atividades pedagógicas, não há planejamento pedagógico oferecido pela Secretaria de Educação de capacitação aos docentes, dificuldades de manuseio por não possuírem capacitação, alguns

possuem cursos de formação continuada, sabem da importância das ferramentas tecnológicas como instrumento facilitador de ensino aprendizagem, porém só utilizam mais para atividades pessoais.

A pesquisa aponta que para haver uma inserção das TIC bem sucedida nas escolas e que seja eficiente nas metodologias de ensino-aprendizagem, é primordial que os docentes e gestores estejam engajados com adequado grau de conhecimento a respeito do uso de distintas ferramentas das mesmas, o que ainda não ocorre em alguns casos descritos neste estudo e ainda que o educador se solidarize, esteja disposto, diligente e que seja investigativo, todavia, as questões e condições ofertadas pelo sistema público de ensino ainda possui lacunas da qual foi proposto pelo Proinfo em sua fase inicial notando que ainda falhas ou não são eficientes.

O Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo) foi um programa criado pelo Ministério da Educação a fim de promover a utilização das TIC, garantida pela portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. Inicialmente, o Programa tinha como proposta dar início ao processo de difusão do uso das TIC implantando laboratórios de informática na rede pública de ensino, trazendo garantias de otimização por meio do investimento dos recursos públicos para capacitação profissional, infraestrutura, suporte técnico para o funcionamento do mesmo. Apesar de este ser um recurso didático de suma importância para contribuir no processo de ensino-aprendizagem da EJA, no entanto, o que temos visto é que o cenário atual não condiz com a proposta inicial.

Para que a inserção das TIC seja de bom alcance e obtenha êxito no processo de ensino-aprendizagem, é primordial que os docentes estejam engajados com adequado grau de conhecimento a respeito do uso de distintas ferramentas das TIC e ainda que o educador se solidarize e que esteja disposto, diligente e investigativo, porquanto as questões e condições que aparecem na sala de aula, na maioria das vezes, fogem ao estabelecido no currículo. Entendemos que, parte das vezes, tal preparo indispensável para o emprego das TIC são falhas ou não são eficientes.

Nota-se na pesquisa realizada que atuação pedagógica, tanto por parte da gestão como dos docentes, precisa libertar-se de metodologias tradicionalistas a fim de que se possa atuar de forma efetiva na educação atual. Fazendo com a escola seja um espaço aberto às manifestações dos alunos, para, desta maneira, captar novos conhecimentos e experiências que se

originam do processo de ensino-aprendizagem, enriquecendo-o por meio das TIC com a finalidade de torná-lo mais proveitoso para as partes, uma vez que acontecem diversas correspondências em meio aos papéis das pessoas com os objetos do conhecimento.

Considerações finais

É evidente que o uso de tecnologias auxilia como ferramenta pedagógica e no desenvolvimento cognitivo. Contudo, ainda há uma grande lacuna na formação de professores e de gestores escolares em relação ao uso das TIC no âmbito escolar. Em contrapartida, quando utilizadas, as TIC atuam como ferramentas de auxílio para um eficaz desempenho docente, voltada para o aprendizado colaborativo as TIC podem ser empregadas como possíveis ferramentas para realização de um projeto educativo.

Após este caminhar em torno da Educação de Jovens e Adultos, da análise da gestão dos recursos tecnológicos, e da formação de professores atuantes nesta modalidade de ensino, pode-se afirmar que há uma grande lacuna na formação de professores e de gestores em relação à utilização das tecnologias da informação e da comunicação na ação pedagógica e que os docentes da contemporaneidade estão sendo desafiados a mudar e a inovar suas práticas por meio dos avanços tecnológicos com o intuito de atender às expectativas da atual sociedade. Mudar para adquirir novas técnicas e metodológicas capazes de transformar o espaço escolar em dinâmico, significativo e participativo, aproximando a teoria da prática e vice-versa, e isso só será possível mediante processos de formação continuada.

Referências

ALVES, L. R. G. Novas tecnologias: instrumento, ferramenta ou elementos estruturantes de um novo pensar?. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, n. 10, p.139-150, jul./dez. 1998.

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

BARTINIK, Helena Leomir de Souza. *Gestão Educacional*. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. *ProInfo – Apresentação*. Brasília, DF, c2016. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=462>>. Acesso em. 25 ago. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 11 abr. 1997. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/fndelegis/action/UrlPublicasAction.php?acao=abrirAtoPublico&sgl_tipo=POR&num_ato=00000522&seq_ato=000&vlr_ano=1997&sgl_orgao=MED>. Acesso em: 21 set. 2016.

COUTO, M. E. S.; COELHO, L. Políticas públicas para inserção das TIC nas escolas: algumas reflexões sobre as práticas. *Colabor@*, [Curitiba], v. 8, n. 30, dez. 2013. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/viewFile/242/184>>. Acesso em: 27 ago. 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE (Brasil). *Programas: ProInfo*. Brasília, DF, c2012. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programa-nacional-de-tecnologia-educacional-proinfo/proinfo-apresentacao>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO – FNDE (Brasil). Resolução nº 49, de 11 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas da educação básica para implementação do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 12 dez. 2013.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (Org.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2009.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. 2. ed. Campinas: Papirus, 2007. (Papirus educação).

MATTA, A. E. R. Tecnologias para a colaboração. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 13, n. 22, p. 431-439, jul./dez. 2004.

MINAYO, M. C. de S. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 2. ed. São Paulo: Hucitec; Rio de Janeiro: ABRASCO, 1993. (Saúde em debate, 46).

MORAIS, Auro S. *Gestão Escolar e as Tecnologias*. João Pessoa: EDUPB, 2009.

MOURA, V. de F. S.; PEDRA, M. F. de A.; SANTOS, A. M. X. A formação de professores e as TICs: o uso do computador e laboratórios de informática nas séries iniciais do ensino fundamental básico. *Encontro Internacional de Educação 2012-2013: como deve ser a educação do século xxi?*, [S.l.], 24 set. 2011. Blog. Disponível em: <<http://encuentro.educared.org/profiles/blogs/a-forma-o-de-professores-e-as-tics-o-uso-do-computador-e-laborat>>. Acesso em: 25 ago. 2016.

PARO Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 15 ed. São Paulo Cortez, 2008.

RODRIGUES, Neidson. *Por uma nova escola: o trânsito e o permanente na educação*. 12ª ed., São Paulo: Cortez, 2000.

TOKARNIA, M. CGU: Falta de infraestrutura nas escolas é principal razão para metas do PROINFO não serem cumpridas. *Empresa Brasil de Comunicação*, [Brasília, DF], 21 fev. 2013. Educação. Disponível em: <<http://www.ebc.com.br/educacao/2013/02/cgu-falta-de-infraestrutura-nas-escolas-e-principal-razao-para-metas-do-proinfo-nao>>. Acesso em: 24 ago. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA. *Formação de professores em pauta nas pesquisas do GFOP*. Belém, 2013.

Parte II

EJA, formação de professores e diversidade cultural

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA

Tânia Regina Dantas

Eduardo José Fernandes Nunes

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Introdução

Neste artigo apresentam-se algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e analisa-se particularmente a especificidade dessa modalidade da educação básica e se apresenta a proposta de Mestrado Profissional em EJA.

Para fundamentar o debate deste texto, apresenta-se uma reflexão sobre a formação do professor em sua constante busca para o aperfeiçoamento, aquisição de suporte teórico e prático para desenvolver saberes e ações na profissão docente, potencializando a ressignificação e a contextualização das práticas educacionais em uma sociedade historicamente construída, na busca da compreensão e a realização de uma atividade educacional voltada para beneficiar o ser humano na contemporaneidade. Nesse sentido, destaca-se a potencialidade das narrativas autobiográficas frente à prática pedagógica em seu contexto social, particularmente neste texto para identificar os significados do curso de Mestrado em EJA na perspectiva de seus estudantes.

Convém ressaltar que se entende a formação como um processo contextualizado que se constrói nas trajetórias da escolarização, nas vivências, nas trocas de experiências ao longo da vida que nos torna um constante aprendiz, em permanente transformação e em construção de nossa identidade e subjetividade. Tal concepção aponta para superar o conceito de formação baseado no prisma da racionalidade técnica a qual era entendida como um repasse, uma transferência de conhecimentos ou simples preparação do docente para desempenhar determinadas tarefas, geralmente planejadas por técnicos ou especialistas em educação. (DANTAS, 2009)

Em relação à importância da formação continuada de professores e diante das inúmeras pesquisas realizadas a esse respeito, deve-se levar em consideração três fortes argumentos: a) as constantes críticas em relação às fragilidades da formação inicial, especialmente apontadas pelos egressos dos cursos de licenciatura; b) as dificuldades de articulação entre teoria e prática nos cursos de formação, notadamente em Pedagogia e nas licenciaturas; c) as dificuldades dos professores em realizarem a transposição para a prática dos conhecimentos discutidos e apreendidos nos processos formativos.

Além disso, é preciso atentar para o fato de que os resultados das pesquisas, via de regra, nem sempre fundamentam as ações e saberes em sala de aula, o que vem reforçar a necessidade da formação continuada para os professores na qual se tem oportunidade de discutir resultados de investigação mediante uma escolha direcionada de textos que possibilitem informações, dados atualizados e recomendações oriundas de pesquisas em educação.

Estudos acentuam a escola como *lócus* da formação, os quais situam que para o docente é nesse contexto que “[...] ele(a) aprende, desaprende, reestrutura o aprendizado, faz descobertas e, portanto, é neste *lócus* que muitas vezes vai aprimorando o exercício de sua profissão”. (CANDAU, 2013, p. 83-84) Para alguns autores, assumir a escola no seu cotidiano como um lugar privilegiado para a formação torna-se mais que uma provável escolha, é uma exigência pedagógica fundamental para a troca de experiências, descobertas, aprendizagens, como enfatiza Candau (2013). Nessa direção, autores como Fullan e Hargreaves (2000) defendem a escola como um espaço privilegiado que possibilita a troca de conhecimentos e o desenvolvimento profissional docente.

Em Portugal, o educador António Nóvoa vem dando grande contribuição para a discussão acerca da subjetividade e da identidade na formação

docente. Para Nóvoa (1995), a formação continuada ocupa um lugar importante no processo de reconfiguração da profissão docente e da construção de uma nova identidade profissional.

Imbernón (2011, p. 51) lembra que a formação continuada deve ser centrada nas atividades de sala de aula, no cotidiano da escola, devemos nos aproximar de uma perspectiva de formação docente que leva a “[...] descobrir, organizar, fundamentar, revisar e construir a teorias”.

Com base em pesquisas que realizamos e na nossa própria experiência docente, constatamos que, como campo epistemológico, a educação de jovens e adultos é marginalizada ou colocada em segundo plano na maioria dos currículos dos cursos de pedagogia e nas licenciaturas de formação de professores para as diversas áreas de conhecimento, provocando uma importante lacuna na formação inicial de professores que poderão atuar (e às vezes já atuam) na modalidade da EJA.

Publicando a respeito do campo da pesquisa sobre formação de professores, Júlio Diniz-Pereira (2013) faz um breve histórico sobre a gênese e a evolução do campo da educação afirmando que está havendo um grande interesse dos estudantes de pós-graduação por essa temática. Apesar das diversas críticas que se possam fazer sobre as pesquisas que vêm sendo produzidas nesse campo temático, anuncia que autores, como Zeichner (2009), vêm defendendo uma agenda de pesquisa sobre formação de professores falar dessa agenda, e nela a questão da articulação teoria e prática nos processos formativos, particularmente analisar o impacto e dessa formação nas práticas pedagógicas.

Marcelo García (1995, p. 54) desponta na Espanha com os estudos e publicações sobre esta temática ressaltando que “[...] a formação de professores está a converter-se novamente [...] no elemento-chave, numa das pedras angulares do projeto de reforma do sistema educativo”. O papel do professor vem assumindo novas características uma vez que precisa responder às mudanças da sociedade. Nessa perspectiva, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se destaca como um campo de debates fértil em virtude do lugar que ocupa na formação dos professores, trazendo à tona a necessidade de reflexões sobre as políticas de formação de professores para atuarem nessa modalidade que vêm implicar nas práticas pedagógicas do educador.

A EJA e as políticas de formação de professores

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo discutida desde 1949 em conferências internacionais realizadas em diversos países. Elas visam discutir políticas de educação e alfabetização para adultos, articulando educação e aprendizagem na perspectiva do desenvolvimento social. A que foi realizada na Alemanha, em 1997, abordou o tema da aprendizagem ao longo da vida que vem sendo recomendado para o debate nos países participantes de tais conferências mundiais. Em 2009, foi promovida no Brasil a 6ª Conferência Internacional de Educação de Adultos onde se discutiu políticas para a área e se firmou compromissos no documento *Marco de Belém*, reafirmando o direito à educação.

A partir da segunda metade dos anos de 1990, são garantidos o direito e a oferta da educação formal aos jovens e adultos que ainda não tiveram acesso à educação básica em decorrência de vários fatores sociais, políticos e econômicos. A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) assegurou o direito à educação para este segmento da população. Assim é que o artigo 37 da referida Lei nº 9394/96 explicita a quem se destina:

Art. 37: A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudo no ensino fundamental e médio na idade própria. §1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996)

A educação básica já estava reconhecida como um direito para todas as pessoas desde a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a EJA, como uma modalidade da educação básica, segundo Arroyo (2006, p. 20) vem no sentido de consolidar este direito e reforçar uma docência na EJA referenciada, principalmente, nas características dos sujeitos deste campo, devendo assumir metodologias de ensino e aprendizagem e formas de organização da gestão escolar que levem em consideração as necessidades pedagógicas destes sujeitos. A EJA, assim, passa a ser reconhecida e viabilizada como uma política reparadora que requer maior atenção do sistema educacional para poder cumprir os seus objetivos propostos e as metas estipuladas pelos planos educacionais.

A educação de jovens e adultos que, ao longo da história brasileira, sempre esteve relegada ao patamar de marginalização, concebida ora como ensino supletivo para suprir carências de escolarização, ora como educação compensatória, agora, mediante a legislação, sobretudo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, passa a ser regida por normas e diretrizes governamentais, constituindo-se em processo regular de escolarização, devendo respeitar-se a sua natureza e especificidade, adquirindo relativa importância e direito social.

Por aderir à proposta do governo de investir no aperfeiçoamento dos professores licenciados em cursos universitários, sobretudo na área de educação, com a perspectiva de melhorar a qualidade da formação os professores da educação básica é que foi implantado, por um grupo de docentes sob a coordenação de Tânia Regina Dantas, o curso de pós-graduação em Educação Básica de Jovens e Adultos, em nível mestrado profissional, o qual começou a funcionar em agosto de 2013, no departamento de educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

Convém ressaltar que o aparecimento dos mestrados profissionais na área de educação é bem recente, vez que em 2011 existia apenas sete mestrados profissionais em educação conforme constata Mafra (2013). O mestrado profissionalizante, segundo o parecer do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior (CNE/CES nº 0079/2002), (apud BRASIL, 2015), é classificado com a designação de que

[...] enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas ao desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Confere, pois, idêntico grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência, e, como todo programa de pós-graduação *stricto sensu*, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso.

Nesse sentido, essa modalidade de mestrado encontra-se em processo de consolidação no campo educacional e vem possibilitando “[...] investigar os problemas políticos pedagógicos e apresentar contribuições à prática educacional”. (MAFRA, 2013, p. 198)

O curso da UNEB tem como objetivo propiciar aos estudantes uma formação consistente em metodologia específica para atuarem no ensino-aprendizagem para jovens e adultos e instrumentalizar para a investigação científica e pedagógica nesta área de estudo e de trabalho.

A especificidade da Educação de Jovens e Adultos

A EJA, no cenário da educação contemporânea, tem buscado superar as mazelas da educação compensatória e reparadora e, como uma das modalidades da educação básica, tem suas especificidades o que requer profissionais com saberes inerentes aos sujeitos que nela atuam.

Dantas (2012), ao discutir a formação do educador da EJA, a partir de uma experiência pioneira no estado da Bahia, chama atenção para a diversidade cultural, a experiência de vida e profissional destes sujeitos. Outro aspecto relevante apresentado por esta pesquisadora é a ausência de uma formação específica e obrigatória para atuar nesta modalidade oferecida no âmbito da formação inicial. Para ela, a EJA, enquanto modalidade da educação básica, ainda é tratada com pouco prestígio pelo meio acadêmico, carece de pesquisas nesta área e é preciso reconhecer suas especificidades distintas, que requer uma maior atenção na formação destes profissionais.

Nesta direção, Haddad e Di Pierro (1999) salientam que a educação de adultos sempre compreendeu um conjunto bastante diversificado de processos e práticas formais e informais relacionadas com a aquisição ou a ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais, desenvolvendo-se muito desses processos em ambientes fora da escola, como por exemplo, na família, nos sindicatos, no trabalho, na igreja ou em instituições religiosas, nos espaços de lazer, etc.

Verifica-se, através da leitura da legislação, que existia uma preocupação com a formação dos professores que atuam na educação de adultos, a exemplo do Plano Nacional de Educação (BRASIL/MEC, 2001) que estabelecia como meta garantir que, dentro de cinco anos, todos os professores em exercício nesta modalidade educativa possuam habilitação de nível médio, adequada às características, necessidades e interesses de aprendizagem do aluno adulto.

O documento das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN/EJA) indicou o seu reconhecimento como uma modalidade da educação básica, com especificidades próprias a serem observadas. A EJA, ao ser compreendida como uma modalidade da educação básica, requer um tratamento e o atendimento às suas particularidades, o que remete a pensar também a formação docente.

A EJA, de acordo com a Lei nº 9.394/96, passando a ser uma modalidade da educação básica nas etapas do ensino fundamental e médio, usufrui de

uma especificidade própria que, como tal, deveria receber um tratamento consequente. (BRASIL, 2000, p. 2)

Segundo esse último documento, a LDBEN nº 9394/96 traz, em seu Título V, que trata dos Níveis e Modalidades de Educação e Ensino – capítulo II – sobre a educação básica, uma seção específica, (seção V, artigos 37 e 38) denominada “Da Educação de Jovens e Adultos”. Ao definir as incumbências dos professores, não apresenta uma atuação específica nas fases da escolaridade básica, traçando “[...] um perfil profissional que independe do tipo de docência: multidisciplinar ou especializada, por área de conhecimento ou disciplina, para crianças, jovens ou adultos”. (CNE, 2002, p. 12) Desse modo, na lei já se percebe que as características gerais da formação e da docência precisam “[...] ser adaptadas ou adequadas aos diferentes níveis e modalidades de ensino assim como a cada faixa etária.” (CNE, 2002, p. 13)

O Parecer CNE/CEB nº 11/2000, das DCN para a Educação de Jovens e Adultos, trata no item IV da formação docente. A Resolução CNE/CEB nº 03/97 destaca a necessidade, por parte das redes de ensino, de promoverem formação continuada junto aos docentes, “[...] a fim de atender às peculiaridades dessa modalidade de educação”. (BRASIL, 2000) Já no documento da Resolução CNE/CP nº 1/2002 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, aponta para o fato de o curso normal superior ter o objetivo de preparar também para a educação de jovens e adultos equivalente aos anos iniciais do ensino fundamental.

O Parecer CNE/CP nº 5/2005, que instituiu as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, situa no seu artigo 4º, nos parágrafos III e IV, que o curso de licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para o magistério nos anos iniciais do ensino fundamental. Tem como uma das facetas da atividade docente a atuação na aprendizagem de sujeitos em várias fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e fases do ensino, além de indicar que devem fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens tanto de crianças como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria.

Esse documento apenas utiliza o termo Educação de Jovens e Adultos indicando a constituição de um núcleo de estudos básicos, no qual serão utilizados conhecimentos multidimensionais sobre o ser humano em situações de

aprendizagem e a aplicação em práticas educativas, de conhecimentos de processos educativos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial.

Já o texto das DCN de EJA (2001) indica 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. (CNE, 2000, p. 56, grifo nosso)

O documento alerta para a necessidade da formação de professores com questões relativas “à complexidade diferencial desta modalidade de ensino”. No entanto, ainda são poucas as instituições brasileiras que oferecem tal formação, ficando por conta da formação em serviço das redes de ensino. Além disso, aponta à necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados. Ademais, com um reconhecimento de uma área/modalidade de ensino que precisa ser estudada e que se encontra em um processo recente de construção. (LAFFIN, 2013)

Reforçando esta constatação, o parecer nº 11/2000 do Conselho Nacional de Educação, aprovado pela Câmara de Educação Básica, que é um dos textos que regulamenta as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), recomenda (no item VIII) que a formação docente deve ser uma formação continuada em serviço, voltada para a complexidade diferencial desta modalidade de ensino, sob a forma de curso de especialização, ou seja, em nível de pós-graduação, como um aperfeiçoamento profissional em uma determinada área. Esta recomendação é reforçada por Soares (2002, p. 18), quando ressalta 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”.

Salienta-se que não existe uma formação específica no âmbito da formação inicial na graduação, obrigatória, para o educador de jovens e adultos efetuando-se na maior parte das vezes a formação continuada de profissionais em EJA a cargo dos estados e municípios, tendo como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores. Desse modo, tal formação ainda se configura particularmente pelas e nas experiências no trabalho, confrontadas com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social. A pesquisadora Bernadete Gatti remete ao dado de que:

[...] concretamente ampliou-se o entendimento sobre a educação continuada, com esta abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos. Isso responde a uma situação particular nossa, pela precariedade em que se encontram os cursos de formação de professores em nível de graduação. Assim, problemas concretos das redes inspiraram iniciativas chamadas de educação continuada [...]. (GATTI, 2008, p. 58)

Vale lembrar que o documento de 2013, intitulado Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica inclui a resolução nº 03/2010 do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, indica também que institui a necessidade do estabelecimento de políticas e ações para a formação inicial e continuada de professores no chamado Sistema Nacional Público de Professores.

Destacando a heterogeneidade como uma característica definidora do educador de adultos García Carrasco (1997, p. 73) argumenta sobre a necessidade de um trabalho específico e acrescenta que não se pode pensar num processo único e homogêneo de formação já que múltiplos profissionais que atuam na EJA devem especializar-se para uma prática otimizada de uma educação de adultos. Ele argumenta, ainda, que não existe uma regulação específica de acesso profissional ao subsistema de educação de pessoas adultas, sendo esta uma consequência de não existir previamente nem uma especialização, nem uma habilitação, nem uma formação inicial universitária para o educador de adultos.

Arroyo, (2005, p. 20) referindo-se à reconfiguração da Educação de Jovens e Adultos (EJA) afirma que “[...] além de se constituir como um campo de pesquisas e de formação, a EJA vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas”. Esta colocação, por um lado demonstra a importância da área para a formação de educadores que irão atuar na educação de jovens e adultos, e, por outro lado, pode significar também que a área vem sendo ampliada e enriquecida, permitindo o avanço teórico, a pesquisa e as inovações pedagógicas.

Para Arroyo (2002, p. 21) faz parte da reconfiguração da EJA uma necessidade emergente de se constituir “um corpo de profissionais educadores(as) formados(as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta”. Esta afirmação reforça a necessidade de uma formação específica do educador e/ou do alfabetizador de jovens e adultos para atuarem em programas, projetos educacionais, mesmo que temporários, como também, no ensino regular em EJA.

A questão ainda desperta muita polêmica, pois alguns educadores entendem que não há necessidade de uma formação específica em EJA, mas que se pode efetuar um trabalho de transversalidade em que possa aparecer a matéria “educação de adultos” ou outras matérias afins como parte do currículo em diferentes cursos, priorizando-se, nesse caso, uma formação geral em educação. Há casos de experiências exitosas mediante trabalhos de formação continuada de professores sob a forma de extensão, onde esta tem sido o espaço de formação dos educadores de jovens e adultos, tendo por base os princípios político-pedagógicos de Paulo Freire. (ANGELIM, 2006)

Soares (2006, p. 11) comenta esta orientação ao dizer que:

[...] deve-se considerar a possibilidade de transversalizar a construção de uma compreensão dos jovens e dos adultos – alunos e alunas de EJA – como sujeitos da aprendizagem, inserindo nas ementas das disciplinas, ou em disciplinas específicas, ao longo dos currículos, a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

A formação do educador de jovens e adultos está a exigir “[...] estratégias políticas mais plurais” que não pode limitar-se a momentos esporádicos de formação, mas que precisam incluir tramas mais complexas, “processos

de constituição, de reprodução e de transformação”, como exalta Arroyo (2002, p. 199)

A especificidade da educação de adultos foi aqui reafirmada na direção de salientar o respeito à diversidade cultural, às diferenças e às características peculiares da população que procura a EJA e que necessita adquirir a sua escolaridade básica. Por considerar a especificidade da educação de jovens e adultos é importante resgatar na história da UNEB as experiências de formação bastante significativas que podem servir de referência para outras iniciativas em nível estadual, regional ou até mesmo internacional.

A experiência formativa em Educação de Jovens e Adultos

A formação de profissionais para atuar na educação de jovens e adultos deve atentar para a diversidade da clientela formada por jovens e adultos com diversos interesses, observando as suas demandas, as suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, as suas experiências de vida, os seus percursos históricos, os seus saberes, as suas características específicas, considerando-os como sujeitos históricos e atores sociais.

Acreditando também como Freire (1999, p. 51), que “[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica e de outro, sem o reconhecimento do valor das emoções” e que foi partindo dessa premissa que foi implantado o curso de pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos no Departamento de Educação - *campus* I da UNEB valorizando os aspectos emocionais, a afetividade, os sentimentos, a sensibilidade dos alunos.

O mestrado profissional se constitui numa ação pioneira no estado da Bahia, sendo o único a formar professores em nível de pós-graduação, na área específica da EJA. A criação desse curso deixa antever a discordância com a atuação de professores em EJA, em qualquer função, sem a devida qualificação, concordando com a afirmativa de Soares (2006, p. 58) que “a educação de jovens e adultos nem sempre foi reconhecida como uma modalidade educativa que requer um profissional adequado para o seu exercício”.

Face à precariedade e quase ausência da oferta de cursos, tanto na graduação como na pós-graduação nessa modalidade, esta iniciativa vem atender

parte da demanda por qualificação em EJA, inserindo-se entre os processos de intervenção pedagógica que visam melhorar a formação do professor e, segundo a opinião de Paiva (2004), a educação de jovens e adultos se constitui em uma alternativa importante para se exercer práticas de cidadania.

O programa de mestrado profissional na área da educação de jovens e adultos vem oportunizando para os professores/cursistas espaços para o enriquecimento cultural, científico, histórico, ampliação de conhecimentos e troca de saberes, indo ao encontro de aspirações profissionais deste coletivo. Tem como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área.

Dentre os objetivos específicos deste programa, destacam-se alguns, a seguir:

- a. Apreender, por meio da pesquisa, as implicações das políticas públicas relativas à Educação de Jovens e Adultos;
- b. Identificar e compreender as políticas educacionais relativas à educação de jovens e adultos;
- c. Pesquisar a Educação de Jovens e Adultos em suas especificidades curriculares e metodológicas;
- d. Formar profissionais nas áreas do ensino e da gestão para atuar na Educação de Jovens e Adultos;
- e. Fortalecer a pesquisa e a extensão na EJA, referenciadas na construção de metodologias e recursos adequados à educação de jovens e adultos;
- f. Assessorar a rede pública de ensino estadual e municipal no enfrentamento das dificuldades e obstáculos da Educação de Jovens e Adultos. (UNEB, 2012)

Concernente à estrutura, a proposta do curso está organizada em três áreas de concentração que se desdobram em várias linhas de pesquisa, quais sejam: Educação, Trabalho e Meio Ambiente; Formação de Professores e

Políticas Públicas; Gestão Educacional e Novas Tecnologias, certamente por acreditar que estas temáticas fazem parte do universo das pesquisas e das propostas em EJA que circulam nos vários ambientes acadêmicos.

A área de concentração em Educação, Trabalho e Meio Ambiente trata de questões relacionadas à histórica lacuna das políticas públicas na educação brasileira: as consequências do analfabetismo para a constituição das relações sociais e ambientais no seio das comunidades; a ausência da educação básica como fator de exclusão social. Estuda a qualidade da formação dos recursos humanos na Bahia no contexto da globalização das habilidades para o mundo do trabalho, pesquisando a relação educação, trabalho e meio ambiente, eixo norteador para a formação de professores.

A área de concentração em Formação de Professores e Políticas Públicas contempla os saberes característicos da docência, da pesquisa e da extensão em educação de jovens e adultos, as especificidades desta modalidade, tratando de questões interligadas com as competências e habilidades básicas do profissional em EJA e as experiências inovadoras que assegurem um bom desempenho do cursista e a efetiva qualificação para o mercado de trabalho.

A área de concentração: em Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação abrange os estudos sobre gestão educacional em EJA e as novas tecnologias, observando os limites e as possibilidades da inovação pedagógica na ação dos gestores de EJA e a disseminação do conhecimento por meio das novas tecnologias, analisando, assim, as modalidades de gestão em EJA, destacando a gestão participativa e democrática, estabelecendo vínculos entre a organização do trabalho, a organização social, política e econômica na gestão de EJA, investigando a organização da escola e as políticas de gestão de EJA no Brasil e na Bahia.

No programa há um enfoque no histórico da expansão da educação básica no Brasil em confronto com o contexto contemporâneo e as políticas para formação de docentes, uma atenção às especificidades da EJA, às recomendações das organizações internacionais, à complexidade e aos desafios do mundo do trabalho e à histórica concepção de cidadania.

Algumas linhas de pesquisa se destacam na proposta pedagógica, que servem para nortear os projetos de pesquisa dos estudantes e se situam em temáticas como formação de professores, políticas públicas, meio ambiente,

relação com o trabalho, docência online, desenvolvimento de tecnologias educacionais na educação, gestão escolar e EJA.

A estrutura do curso com carga horária de 840 horas, 56 créditos e o desenvolvimento do trabalho pedagógico, mediante as disciplinas do curso, as estratégias pedagógicas, os seminários e palestras vem proporcionando aos alunos: identificar e explorar temáticas acerca de problemas relevantes da realidade educacional, relacionada com as demais práticas sociais e culturais; criar espaço de discussão acadêmica sobre a educação de jovens e adultos na Bahia, no Brasil e no mundo; aprofundar conceitos e princípios inerentes aos diversos conteúdos e teorias trabalhadas no curso a partir de múltiplas referências, diferentes olhares e prismas epistemológicos; fomentar propostas de intervenção na realidade no sentido de diagnosticar problemas e apontar soluções e estratégias de mudança; desenvolver pesquisa educacional acerca de temas específicos em EJA visando conhecer, melhorar e transformar a educação de jovens e adultos.

Nessa perspectiva, Di Pierro (1991) alerta que as constituições estaduais vêm afirmando a necessidade e as obrigações do setor público para com a educação fundamental de jovens e adultos; muito embora tenha o favorecimento da legislação, o que se constata é que as políticas educacionais na Bahia não vêm sofrendo grandes alterações, na direção de melhorar a oferta da EJA e o funcionamento de cursos regulares nesta área.

As expectativas do alunado, em sua maioria professores e gestores da educação básica, frente ao curso, se concentram em adquirir subsídios para futuras aprendizagens, como também para desenvolver projetos e programas de ensino com alunos adultos, e, ainda, em oportunizar a informação e a discussão de outros projetos sociais, em aprofundar conhecimentos e conteúdos significativos na compreensão do atual contexto político e social, em conhecer como a educação de adultos vem se processando historicamente no âmbito da administração pública.

A implantação de um mestrado profissional em EJA justifica-se, plenamente, face à necessidade de qualificar o professorado, de suplantar a dicotomia entre a teoria e a prática, de superar o conflito entre a formação dos educadores e a sua prática pedagógica, bem como de aliar a boa vontade a uma sólida competência técnica para ensinar aos jovens e adultos. Esta experiência de formação em EJA vem abordando vivências tecidas em diversos

cotidianos que foram compartilhadas pelos professores e cursistas, situações vividas em diferentes momentos da história de vida destes sujeitos, o que provocou um entrelaçamento de relações, uma troca de experiências e uma atualização de conhecimentos sobre a área. Através deste trabalho pedagógico, podem ser confirmadas as imagens que Tardif e Lessard (2005, p. 44) expressam sobre a docência, como uma “atividade marcada pelas interações humanas,” pelos “saberes oriundos da experiência”, “enraizados na vivência profissional”. A docência para estes autores deve ser um trabalho regido pela flexibilidade que comporta ambiguidade, incertezas, no que eu também compartilho vez que depende de escolhas, das experiências e vivências de cada educador.

Práticas educativas na formação dos professores

As escritas autobiográficas vêm sendo utilizadas com êxito nos contextos formativos de professores, principalmente nos cursos de formação continuada, também nos processos formativos em EJA, por proporcionarem a reflexão, a análise, os questionamentos acerca de experiências vivenciadas no cotidiano, dando visibilidade aos saberes da docência. As autobiografias vêm, ainda, ocasionando a revisão da prática educativa, ajudando na reflexão da ação que se realiza em salas de aulas ou em espaços educativos.

A legitimidade do enfoque narrativo e autobiográfico na investigação resulta de que em lugar de explicar “causalmente” a prática escolar, colocando os docentes como totalmente dependentes da estrutura social e educacional, emerge como uma perspectiva teórico-metodológica que entende o ensino como um relato em ação, no qual o autor (o professor) exerce um papel de primeira ordem. (BOLÍVAR BOTÍA; DOMINGO SEGOVIA; FERNÁNDEZ CRUZ, 2001, p. 16)

Marie-Christine Josso (2004, p. 40) enfatiza a importância das narrativas (auto)biográficas em processo de formação, exigindo capacidades de compreensão e de interpretação do pesquisador, afirmando esta autora que “a situação de construção da narrativa de formação, independentemente dos procedimentos adotados, oferece-se como uma experiência formadora em potencial, essencialmente porque o aprendente questiona as suas identidades a partir de vários níveis de atividade e de registros”. Entende ela que é

uma experiência formadora porque serve para articular “saber-fazer e conhecimento”, “técnicas e valores”, mobilizando o que ela chama de “aprendizagem experiencial”, que implica em colocar o sujeito numa prática subjetiva e intersubjetiva no processo de formação.

Vale lembrar que para Josso (2007, p. 16):

[...] o trabalho de formação a partir de histórias de vida, efetuado na perspectiva de evidenciar heranças, continuidade e ruptura, projetos, recursos usados para aquisições de experiência, etc., permite conhecer mutações sociais e culturais nas vidas singulares e relacioná-las com a evolução dos contextos profissionais e sociais.

De acordo com Nóvoa e Finger (1988, p. 117),

[...] a abordagem biográfica reforça o princípio segundo o qual é sempre a própria pessoa que se forma e forma-se na medida em que elabora uma compreensão sobre o seu percurso de vida: a implicação do sujeito no seu próprio processo de formação torna-se assim inevitável. Deste modo, a abordagem biográfica deve ser entendida como uma tentativa de encontrar uma estratégia que permita ao indivíduo-sujeito tornar-se actor do seu processo de formação, através da apropriação retrospectiva do seu percurso de vida.

A narrativa autobiográfica permite que os professores-atores, olhando e revisitando o seu passado, possam rever o seu processo de formação, tomando consciência do seu percurso de vida, e redirecionar a sua formação no presente, aproveitando as experiências passadas.

Souza (2006, p. 39) reforça esta afirmação de Nóvoa quando diz que “[...] a utilização e vinculação das histórias de vida e, mais especificamente, da abordagem biográfica, como uma possibilidade de autoformação, evidenciam-se porque permitem colocar o sujeito numa posição de ator e autor do decurso da vida, através da narrativa de formação [...]”. As narrativas inseridas em práticas autobiográficas oportunizam o que Josso (2004, p. 48) denomina de “aprendizagem experiencial” e ajudam a compreender o processo de formação de conhecimento e de aprendizagem dos professores.

Por este motivo é que uma parte dos trabalhos de investigação se centralizou nas narrativas autobiográficas de alunos do mestrado profissional em EJA, alguns com especialização na área, envolvendo a formação inicial e

a formação continuada, levando em consideração a subjetividade e a historicidade dos atores da pesquisa e propiciando a reflexão sobre a sua própria formação.

Na realização de um estudo em 2016, com base nessas narrativas tomamos como questão quais os significados da sua formação e, nessa também, o mestrado em EJA, uma das acadêmicas afirmou, na sua narrativa autobiográfica a contribuição do mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos para a sua formação profissional, como se pode ver no excerto a seguir:

O mestrado proporcionou a mim, professora da EJA, possibilidade de repensar as minhas práticas e contribuir com o meu ambiente de trabalho discutindo e sugerindo mudanças nas práticas existentes nas escolas, tudo isso se deu pelo fato de fazer um mestrado no exercício da função. Por um lado é cansativo, mas por outro facilita ao estudante refletir e agir dentro do seu espaço de trabalho, razão primeira do seu estudo, da sua pesquisa. O mestrado contribuiu com a minha formação profissional de maneira exemplar, não sou e não ajo de maneira ingênua no trabalho com a EJA, reconheço todas as dificuldades pelas quais passa a modalidade, procuro da melhor forma desenvolver meu trabalho, reconhecendo e encarando os problemas, que são muitos na EJA, principalmente pelo descaso que o poder público dispensa à modalidade. (A¹)

Nas suas narrativas autobiográficas, como a situada anteriormente, outros acadêmicos reafirmaram a importância da formação no âmbito do mestrado, como: “[...] sendo a base de tudo” (A²), “[...] fundamental para garantir o trabalho pedagógico” (A³), “[...] ajudando bastante no trabalho com adultos” (A⁴), “[...] para melhorar a prática e enriquecer o trabalho que já vinha desenvolvendo, tornando-se uma estratégia fundante para a qualificação do professorado em EJA” (A⁵).

Em trabalho similar com narrativas de professores, Carmen Pérez (2003, p. 179) confirma como é importante a formação continuada de professores salientando que “representa uma oportunidade de (re)criação da prática docente, pela definição (sempre provisória e permanente) das regras e objetivos, pela ampliação das aprendizagens individuais e coletivas e pela afirmação de ações que potencializam processos de mudança, latentes ou em curso”.

Nas narrativas dos professores acadêmicos do curso em questão, a formação vem servindo para pontuar avanços, para potencializar aprendizagens, para sanar dúvidas e dificuldades no processo formativo dos educadores e para ajudá-los, também, no processo de aprendizagem dos seus educandos.

Considerações finais

A formação dos profissionais da EJA deve atentar para a diversidade dos sujeitos em formação e àqueles que são atendidos na prática escolar, no nosso caso, formada por jovens e adultos e, portanto, considerar as suas peculiaridades, as suas diferenças culturais, as suas experiências de vida, as suas histórias, os seus saberes, as suas características específicas, considerando-os como sujeitos históricos. Lembrando Paulo Freire (2001, p. 11) reafirmaríamos que “[...] uma das tarefas do educador ou educadora progressista, [...] é desvelar as possibilidades, não importam os obstáculos, para a esperança”.

Não resta a menor dúvida de que a prioridade com a educação básica de jovens e adultos, mediante a oferta de um curso de pós-graduação *stricto sensu* é uma alternativa viável, pois vem sendo institucionalizada na UNEB por uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, desempenhando um papel estratégico na missão educacional desta instituição, mediante o trabalho pedagógico articulado numa perspectiva interdisciplinar e em observância da legislação educacional, de maneira a impactar nas comunidades envolvidas e fortalecer o desenvolvimento regional.

A análise compreensiva e interpretativa do percurso formativo destes(as) professores(as), subsidiada pelas narrativas autobiográficas, denota que as experiências formativas, vivenciadas nas suas trajetórias de vida, influenciam na sua atuação, contribuindo para o desenvolvimento pessoal e profissional destes agentes sociais e para construir outro vir a ser na educação de jovens e adultos.

Defendemos de que as faculdades e os departamentos de Educação deveriam criar cursos de graduação, em nível de licenciatura e de pós-graduação para dar conta dessa formação específica em EJA, reformulando as políticas educativas das instituições de ensino.

Como alertou Arroyo (2005), em um campo aberto da EJA, muitas vezes pela omissão do Estado o qual negligenciou a educação e, assim indefiniu sua responsabilidade constitucional, foram necessárias intervenções também passageiras, por parte de diferentes movimentos sociais para cultivar a EJA com apelos da boa vontade. Contudo, num estado democrático e de direito, em que as instituições sociais são constituídas para responder às demandas sociais, já não há espaços para a desprofissionalização, para terceirização e ações emergenciais,

nem para se confrontar com o adormecimento do MEC em relação à EJA. (LAFFIN, 2015, p. 25)

A reestruturação das práticas pedagógicas a partir de alguns questionamentos acerca das metodologias empregadas no ensino voltado para jovens e adultos, da discussão de temáticas e de estratégias metodológicas pertinentes em processos de formação de professores se faz necessária. Da mesma forma, é preciso agregar novos enfoques na formação de professores nas universidades e instituições públicas visando, assim, atender às expectativas, às demandas e aos interesses dos profissionais em educação e melhorar a qualidade do ensino público.

Referências

- ANGELIM, M. Extensão como espaço de formação de educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 259-279.
- ARROYO, Miguel González. *Educação de jovens - adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública*. In: SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*: Autêntica, 2005. p.19 a 50.
- ARROYO, M. G. *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BOLÍVAR BOTÍA, A.; DOMINGO SEGOVIA, J.; FERNÁNDEZ CRUZ, M. *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. Madrid: Muralla, 2001.
- BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. *Mestrado profissional*. Brasília, DF, 22 jun. 2015. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7419-mestrado-profissional>>. Acesso em: 24 fev. 2017.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 15 jun. de 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. *Plano Nacional de Educação (PNE) - 2014-2024*. Inep, 2015.
- CANAU, V. M. et al. *Educação em direitos humanos e formação de professores(as)*. São Paulo: Cortez, 2013. (Docência em formação. Saberes pedagógicos).
- CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Câmara de Educação Básica. Resolução nº 3 de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 jun. 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_

docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: Acesso em: 15 jun. de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Parecer CNE/CP 9/2001. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 18 jan. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>>. Acesso em: 12 mar. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Resolução CNE/CEB Nº 1 /2000, DE 5 DE JULHO DE 2000.. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2001. Disponível em: <www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Resolução CNE / CP Nº 1/2002 de 18 de fevereiro de 2002. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação Plena*. Brasília: 2001. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf >. Acesso em: 15 jun. de 2017.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CNE (Brasil). Parecer CNE/CEB nº 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/pdf/PCB11_2000.pdf>. Acesso em: 15 jun. de 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. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/471>>. Acesso em: 15 jun. de 2017.

DANTAS, T. R. *Professores de adultos: formação, narrativa autobiográfica e identidade profissional*. 2009. f. 525. Tese (Doutorado em Educação) – Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, 2009.

DEMO, P. *A nova LDB: ranços e avanços*. 3. ed. Campinas: Papirus, 1997. (Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DI PIERRO, M. C. A educação de jovens e adultos na nova LDB. In: SIMPÓSIO NACIONAL SOBRE A LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL, 1991, Rio de Janeiro. *Anais...* São Paulo: CEDI, 1991.

DINIZ-PEREIRA, J. E. A construção do campo da pesquisa sobre formação de professores. *Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 145-154, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/758>>. Acesso em: 15 jun. de 2017.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. (Leitura).

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. *A escola como organização aprendente: buscando uma educação de qualidade*. 2. ed. Tradução Regina Garcez. Porto Alegre: Artmed, 2000. (Biblioteca Artmed. Fundamentos da educação).

GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.). Planteamiento Sociopolítico de la Educación de Adultos em Sociedades Desarrolladas. In: GARCÍA CARRASCO, J. (Coord.). *Educación de adultos*. Madrid: Ariel, 1997, p.1-22. (Ariel educación).

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v.13, n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006>. Acesso em: 15 jul. 2017.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil: contribuições para uma avaliação da década da Educação para Todos. *Biblioteca Digital Brasileira de Organizações da Sociedade Civil*, [S.l.], 1999. Disponível em: <<http://www.biblioteca digital.abong.org.br/handle/11465/1797>>. Acesso em: 15 jul. 2015.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Questões da nossa época, v. 14).

INEP. *Mapa do analfabetismo no Brasil*. Brasília, DF, 2001.

JOSSO, M.-C. Abordagem biográfica em situações educativas: formação de si. *Presente!*: Revista de Educação, Salvador, ano 15, n. 2, p.14-21, jun./ago. 2007.

JOSSO, M.-C. *Experiências de vida e formação*. Lisboa: Educa, 2004.

LAFFIN, M. H. L. F. *A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2013.

LAFFIN, M. H. L. F. Formação inicial de educadores no campo da educação de jovens e adultos: espaço de direito e de disputas. In: SEMINÁRIO NACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE JOVENS E ADULTOS, 5., 2015, Campinas. *Anais...* São Carlos: UFSCAR, 2015. v. 1. p. 1-28.

MAFRA, J. Paulo Freire e o mestrado profissional. In: SANTOS, E.; MAFRA, J. F.; ROMÃO, J. E. (Org.). *Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas*. Brasília, DF: Liber Livro, 2013. p. 185-206.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. (Temas de educação). p. 51-76.

NÓVOA, A. As histórias de formação no projeto Prosalus. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988.

NÓVOA, A. (Coord.). Formação de professores e profissão docente. In: *Os professores e a sua formação*. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995, p. 15-34. (Temas de educação).

PAIVA, J. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In:

OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

PÉREZ, C. L. V. *Professoras alfabetizadoras: histórias plurais, práticas singulares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (Cotidiano - sociedade - escola).

SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Org.) *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

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

SOARES, L. *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. (Diretrizes curriculares nacionais).

SOUZA, E. C. de. *O conhecimento de si: estágios e narrativas de formação de professores*. Salvador: EdUNEB; Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

TARDIF, M.; LESSARD, C. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB. *Proposta de mestrado profissional em educação de jovens e adultos*. Salvador, 2012.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente: Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 13-40, ago./dez. 2009.

EJA E FORMAÇÃO DOCENTE: práticas pedagógicas possíveis

Ana Amélia de Souza Araújo
Tandja Andréa Parisse
Maria Sacramento Aquino

Introdução

A proposta pedagógica da EJA está pautada pelo dever do Estado de garantir a educação básica às pessoas jovens e adultas, na especificidade do seu tempo humano, ou seja, considerando as experiências e formas de vida próprias à juventude e à vida adulta. A Educação de Jovens e Adultos (EJA) deve ser compreendida enquanto processo de formação humana plena que, embora instalado no contexto escolar, deverá levar em conta as formas de vida, trabalho e sobrevivência dos jovens e adultos que se colocam como principais destinatários dessa modalidade de educação. Consequentemente, a EJA orienta-se pelos ideários da educação popular: formação técnica, política e social. Para Freire (2001), o conceito de educação de adultos vai se movendo na direção da educação popular, na medida em que a realidade vai fazendo exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras.

Em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, faz-se importante pensar na formação do professor que vai para a sala da EJA dentro do contexto histórico de exclusão e desatenção aqui brevemente apresentado. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica. (OLIVEIRA, 1999) Não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com identidade e necessidades próprias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia. Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. Este artigo tem como tema EJA e Formação Docente: Práticas Possíveis e se orienta pela seguinte questão: diante das lacunas deixadas pelos espaços formais, a sala de aula pode ser um campo de formação para os docentes da EJA?

Destarte, partindo do atual cenário da EJA, uma vez garantida por lei como modalidade educativa, a educação de jovens e adultos enfrenta sérias tensões quanto aos moldes do sistema de ensino. E, nesse sentido, Arroyo (2005) ressalta a necessidade de diálogo com o sistema escolar que possibilite resultados frutíferos para ambos, contribuindo de modo a atender a complexidade que caracteriza os sujeitos da EJA. Falar de uma nova configuração da EJA implica considerar alguns indicadores positivos na sua constituição como política pública e um campo de direito. (ARROYO, 2005) Entre eles, espaço nas universidades para pesquisas na área, atenção à necessidade de formação de professores e a superação da associação da educação de jovens e adultos a uma visão de compensação, de suplência, passando a encará-la como o que de fato é uma modalidade de ensino e que, como tal, necessita de investimento, inovação pedagógica e acima de tudo, professores com a formação específica.

São muitas as especificidades da Educação de Jovens e Adultos e esta requer um quadro de profissionais preparados para atuar de forma integral aos interesses expostos no próprio modelo pedagógico. Este último pressupõe, além da inclusão de uma parcela das camadas populares a um direito fundamental – a educação –, o preparo no interior do processo educacional

para a participação na vida pública e acesso aos bens socioculturais a que todo cidadão, de fato, tem direito.

A ideia de uma pesquisa voltada para a formação docente na EJA surgiu do fato de que a maioria das escolas da cidade de Feira de Santana no turno noturno aderiu a esse novo modelo de formação e de prática pedagógica. Contudo, o que justifica a pesquisa é a investigação sobre o processo formativo deste profissional docente, assim como as práticas pedagógicas se dão no cotidiano. E tem como objetivo geral investigar o percurso formativo dos docentes da EJA no Centro Noturno de Educação da Bahia (Ceneb) na cidade de Feira de Santana. E como objetivos específicos: analisar a formação inicial e continuada dos docentes que atuam nas turmas da EJA; reconhecer a sala de aula como um espaço de formação do docente da EJA; fornecer, a partir dos dados coletados, práticas pedagógicas visando em educação emancipadora.

Na primeira parte deste artigo buscamos traçar os aspectos referentes à formação docente em EJA na contemporaneidade e também trazer um breve histórico da mesma. Em seguida, tratamos da pesquisa em si, de sua fase de elaboração, de aplicação, coleta de dados e análise de resultados.

Procedimentos metodológicos

No percurso da realização da pesquisa é estabelecido entre pesquisador e o objeto de estudo um liame de interação, de identidade e de intimidade, capaz de fornecer a técnica precisa para que as respostas desejadas, após a investigação, com o rigor exigido pelo método, sejam de fato encontradas e soluções apontadas no caso de uma intervenção.

Assim, a abordagem qualitativa do presente artigo foi definida tendo por base o percurso construído neste trabalho, a descrição de dados e a escuta dos envolvidos. (ANDRÉ, 1995) A relação direta do investigador com as fontes dos dados é uma das características desta abordagem, segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 17), pois “[...] entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando são observadas no seu ambiente natural”.

Na perspectiva da pesquisa numa abordagem qualitativa optou-se neste trabalho pelo estudo de caso que, de acordo com André (2008) apresenta quatro características essenciais: particularidade, descrição, heurística e indução.

Os estudos de caso também são valorizados pela sua capacidade heurística, isto é, por jogarem luz sobre o fenômeno estudado, de modo que o leitor possa descobrir novos sentidos, expandir suas experiências e confirmar o que já sabe. Espera-se que o estudo de caso ajude a compreender a situação investigada e possibilite a emergência de novas relações e variáveis, ou seja, que leve o leitor a ampliar suas experiências. (ANDRÉ, 2008)

A formação do professor para atuar na EJA é, sem sombra de dúvidas, um fenômeno particular da formação docente. Segundo André (2009), a importância de um caso em si está no que ele revela ou pelo que representa como um estudo adequado para investigar problemas práticos que suscitam no dia a dia. Como o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a sua utilização possibilita uma investigação mais profunda do objeto de pesquisa. A instrumentalização técnica desta pesquisa foi possibilitada pelo uso de entrevistas semiestruturadas e questionário aberto com cinco perguntas, versando sobre sua formação docente e a prática docente com 15 professores do Ceneb. Isto porque o Ceneb é uma política de governo específica criada com o fim de atender a população de jovens e adultos do estado da Bahia que quisesse retornar aos estudos, essa peculiaridade se coadunou com o estudo de caso como um modo singular de conhecer os aspectos desse fenômeno educativo na realização da investigação do objeto de pesquisa que é a formação docente na EJA.

A investigação ocorreu no Ceneb porque é uma escola criada em 2013, através do decreto nº 14.532 de 06 de junho de 2013, na cidade de Feira de Santana, Bahia. Conforme o decreto,

Art. 1º - Ficam instituídos Centros Noturnos de Educação da Bahia – CENEb, como unidades escolares da rede pública do ensino básico, no âmbito do Sistema Público Estadual de Ensino, com o objetivo de potencializar o acesso à educação integral e a elevação da escolaridade de jovens e adultos trabalhadoras e trabalhadores.

Esta escola pública está situada no centro da cidade de Feira de Santana, o que promove maior visibilidade de suas ações e várias vias de acesso. A escola surgiu do fechamento de quatro escolas públicas da cidade no turno noturno, que estavam próximas geograficamente, são elas: Colégio Modelo Luís Eduardo Magalhães, Colégio Gastão Guimarães, Colégio Obra Promocional de

Santana, Colégio Estadual Eduardo Fróes da Mota. O Ceneb iniciou os trabalhos em 2013 contando com 33 professores e 608 alunos e, atualmente, conta com 528 alunos e 39 professores e tem a modalidade EJA, o ensino médio regular e o Pronatec.

A partir de uma pesquisa exploratória na própria instituição, feita no início de 2016 com vistas a ter informações mais completas sobre o alunado, verificou-se que a escola, mesmo estando em um espaço urbano, tem a maioria do seu alunado vindo dos distritos da cidade (Jaíba, Jaguará e Maria Quitéria), por conta do transporte escolar ofertado pela Secretaria de Educação do Estado. E os outros estudantes que vêm de bairros periféricos se deslocam utilizando o transporte público. Ficou claro também que a maioria tem anseios de fazer um curso superior ou um curso técnico após a sua saída da escola.

A EJA atualmente e a formação de professores

A partir de 1996, as pessoas jovens e adultas no Brasil encontram seu direito reafirmado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, na modalidade de educação básica. Apropriada às necessidades e condições peculiares desse grupo, a Lei dispõe em seu artigo 4º:

Art. 4º - O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; [...]

VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola. (BRASIL, 1996)

Quando foi consagrada na LDBEN, a EJA ganhou força e tornou-se uma política de Estado, de modo que, hoje, o governo brasileiro investe nessa modalidade educacional e incentiva, como possibilidade de diminuição do enorme índice de analfabetismo da população que não teve acesso ou possibilidade de estudar em idade adequada. É uma garantia assegurada constitucionalmente! Assim, a educação de jovens e adultos, antes mesmo de ser

considerada por Lei uma modalidade de ensino, é, acima de tudo, uma garantia inserida dentro dos princípios fundamentais.

Quando a lei trata da garantia universal aos que não tiveram acesso em idade regular ao sistema de ensino público e gratuito e cita as considerações acerca das características desses sujeitos e seus interesses, tornam-se evidente as especificidades que norteiam a modalidade de educação que servirá a esse fim. Nutridos do espírito da lei é que percebemos a necessidade de formação também específica dos docentes para atuarem com esses jovens e adultos que foram vítimas sociais e em algum momento de suas vidas estarão buscando resgatar esse direito, porém, carregados de bagagens que a idade e a experiência lhes acrescentaram. É necessária, pois, a sensibilidade de perceber que o jovem e o adulto que retorna à sala de aula somente irá se empoderar quando entender que aquilo que apreendeu ao longo da vida serve de base para esse aprendizado que, mesmo tardio, é imprescindível nesse processo educativo.

Mesmo diante desse quadro legal, o cenário do analfabetismo brasileiro continua sendo alarmante. Embora o percentual de analfabetos com 15 anos ou mais de idade tenha diminuído de 13,3%, em 1999, para 9,7% em 2009, este índice representa um total considerável de 14,1 milhões de pessoas, das quais, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 42,6% estão na faixa de 60 anos ou mais, 52,2% residem no Nordeste e 16,4% vivem com meio salário mínimo de renda familiar *per capita*. Os maiores decréscimos no analfabetismo, verificados por grupos etários, entre 1999 a 2009, ocorreram na faixa dos 15 aos 24 anos. Nesse grupo, as mulheres eram mais alfabetizadas, mas os homens apresentaram queda um pouco mais acentuada, passando de 13,5% para 6,3%, contra 6,9% para 3,0% para as mulheres. (IBGE, 2010)

Em face do histórico da EJA no Brasil e da necessidade de efetivação de suas políticas públicas, faz-se importante pensar na formação do professor que vai para a sala da EJA dentro do contexto histórico de exclusão e desatenção aqui brevemente apresentado. Diante do fato de que muitos dos sujeitos da EJA têm trajetórias de fracasso, de não aprendizado e de frustrações, não é possível repetir modelos e manter abordagens e métodos infantilizados, que não valorizam o conhecimento dos educandos, sua história de vida, sua identidade e sua psicologia de aprendizagem que é específica. (OLIVEIRA, 1999)

Muitos são os estudos e as pesquisas no intuito de demonstrar que a educação de jovens e adultos deva ter uma estrutura adequada que atenda e respeite as necessidades dos seus sujeitos, pois o esforço da última década em torno da reconfiguração do campo da EJA tem trazido mudanças no campo da formação de professores. Podemos, a partir daí, destacar dois movimentos importantes nessa direção: um ligado aos órgãos oficiais de governo, com a presença importante do órgão normativo nacional em educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as diretrizes curriculares para a EJA e, outro que advém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com destaque para a participação dos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). (MACHADO, 2008)

Embora os princípios estejam estabelecidos, esse estudo demonstra que é preciso aprofundar a discussão sobre a formação inicial dos professores que atuam nas salas de jovens e adultos, pois eles enfrentam de perto as reais necessidades e especificidades desse alunado e têm papel importante na efetivação das políticas públicas da EJA. Para Arroyo (2006), o primeiro ponto a ser destacado acerca da formação de professores de jovens e adultos é que não há parâmetros sobre o perfil desse professor. A causa disso, segundo ele, é que também não temos uma definição muito clara da própria EJA. Ele ressalta também a marginalidade com que a educação de adultos se constituiu durante muito tempo pela falta de políticas públicas oficiais, pela falta de centros da EJA e de formação específica para o professor. Nesse sentido: “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA”. (ARROYO, 2006, p. 17)

Esse caráter universalista e generalista dos modelos de formação de educadores, juntamente com o caráter histórico desfigurado da EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica em sérias consequências, pois entendemos que o perfil do educador de jovens e adultos e sua formação, encontram-se ainda em construção. Temos assim um desafio a vencer: vamos ter que construir este perfil e defender um processo de formação crítica. Caso contrário, teremos que ir recolhendo pedras que já existem ao longo de anos de EJA,

sem definir um caminho formativo concreto para a atuação deste profissional da EJA. (ARROYO, 2006)

Nessa constituição do perfil do professor de EJA, salientamos a questão da infantilização que desde sempre existiu nas práticas de educação de adultos, onde são aproveitados os conteúdos dos anos iniciais do ensino fundamental para uma breve “reciclagem” para serem ministrados nas salas de aula da EJA. “Se pretendemos configurar a educação de jovens e adultos por esse lado, acho que não tem sentido discutirmos a formação do educador de jovens e adultos”. (ARROYO, 2006, p. 20) Desta forma, o autor alerta que pode simplesmente aproveitar os professores do ensino fundamental para resolver o problema, e que, em vez de falarem “[...] criança ou menino”, falariam “jovem ou adulto”, constituindo-se assim “um professor generalista que poderá dar aula no diurno, a crianças e adolescentes, e no noturno, a jovens e adultos”. (ARROYO, 2006, p. 21)

Como resposta à constituição da identidade do professor da EJA, este trabalho aponta o conhecimento do próprio sujeito educando da EJA, haja vista que um dos traços da formação dos educadores de jovens e adultos é o de conhecer as especificidades do que é ser jovem, do quê é ser adulto. (ARROYO, 2006) Se esse perfil de educação de jovens e adultos não for bem conhecido, dificilmente estaremos formando um educador desses jovens e adultos. As pesquisas de Gatti e Barreto (2009) demonstram essa realidade, somente através do reconhecimento das especificidades desta modalidade de ensino e dos sujeitos que a compõem será possível construir um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores. (ARROYO, 2006)

O parecer CNE/CEB nº 13/2000 de Jamil Cury, além de enfatizar a especificidade da EJA, menciona a formação dos professores que desejam atuar nessa modalidade e apresenta alguns princípios para seu desenvolvimento:

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – Ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – Investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – Desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – Utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriados às situações específicas de aprendizagem. (BRASIL, 2000)

Assim, com base nessas argumentações legais e práticas é que se descortinam, nesse trabalho, as necessidades de se discutir a formação do docente da EJA e o perfil deste profissional para desenvolver no jovem e no adulto uma postura crítica, dialógica e emancipadora.

Formação Docente em EJA: desafios e perspectiva freireana

Vivemos um momento de incertezas, de mudanças, de diversidades, de quebra de paradigmas. Em meio a esse turbilhão, a educação trabalha como mediadora e formadora de opiniões. Nesse contexto, pois, insere-se o educador e os saberes que auxiliam a sua prática pedagógica. Pensar em educação é pensar a formação de professores e a prática pedagógica com qualidade. É importante situar a formação do docente no desenvolvimento dos saberes, no âmbito da qualificação, da valorização e das políticas educacionais adequadas ao trabalho do docente.

A formação inicial e continuada do docente da EJA, quando focada em políticas públicas que se construíram nas bases do perfil desse formador, proporciona, de fato, essa quebra de paradigmas, a desconstrução de traumas, de rótulos, de práticas conteudistas, tradicionais e excludentes. Formar vai além de treinar no desempenho de práticas necessárias ao realizar uma função. Começa com a responsabilidade moral que gera o comprometimento ético com o outro.

Na formação de docentes, é preciso que se faça uma relação com o próprio “fazer pedagógico” (SOEIRO 2009, p. 176) através da análise, observação e avaliação das atividades realizadas, visto que tudo isso contribui significativamente para a produção de saberes necessários à formação continuada, pois,

ao analisar e refletir sobre sua prática, torna-se possível a construção de uma nova proposta de formação baseada na aprendizagem a partir da prática.

A formação de professores pressupõe reelaboração ou a recriação dos saberes dados pelos cursos, feita com base nas experiências vivenciadas tanto como aluno, antes e durante o curso de formação inicial, quanto posteriormente, adquirido no desempenho da atividade profissional. (SANTOS 1998 apud SOEIRO, 2009)

Imbernón (2001) discute a importância de uma sólida formação inicial do professor, para que esse possa exercer sua profissão de maneira crítica para continuar se formando. Assim, relata que é preciso:

Dotar o futuro professor ou professora de uma bagagem sólida nos âmbitos científico, cultural, contextual, psicopedagógico e pessoa, deve capacitá-lo a assumir a tarefa educativa em toda a sua complexidade, atuando reflexivamente com a flexibilidade e o rigor necessários, isto é, apoiando suas ações em uma fundamentação válida para evitar cair no paradoxo de ensinar, ou em uma falta de responsabilidade social e política que implica todo ato educativo em uma visão funcionalista, mecânica, rotineira, técnica, burocrática e não reflexiva da profissão que ocasiona um baixo nível de abstração, de atitude reflexiva e um escasso potencial de aplicação inovadora. (IMBERNÓN 2001, p. 61)

Partindo dessa análise, percebe-se que a formação inicial tem que ter uma boa estrutura para facilitar uma análise geral das situações educativas, possibilitando um condicionamento que favoreça o conhecimento válido e desperte atitude interativa e dialética para conduzir o profissional a valorizar a necessidade de renovação permanente a partir das mudanças que vão surgindo. A sociedade é dinâmica. Para isso, as escolas ou mesmo os cursos de capacitação na formação inicial devem promover a continuidade dos estudos no decorrer da vida profissional.

Nessa perspectiva, o professor necessita de novos sistemas de trabalho e novas aprendizagens para executar a sua profissão, além de utilizar as experiências docentes em favor da construção de uma prática.

Como discorre Paulo Freire, a prática pedagógica do professor que tenta vencer o achismo diante da educação de jovens e adultos o coloca como sujeito histórico sociocultural, com ânsia de absorver novo conhecimento formal, tornando-o capaz de intervir na realidade e modificá-la.

Ao se tratar da formação de professores da EJA, é necessário que se des-
perte no docente o saber considerar alguns aspectos, como a experiência pes-
soal e profissional dos adultos, suas modificações características dessa fase
de vida, de modo que os dispositivos formativos o levem a uma formação de
qualidade adequada ao seu desempenho em diferentes contextos sociais e
que tudo isso repercuta na qualidade do ensino. Percebe-se, assim, o quanto
é importante tratar da formação do professor para que ele em sua atuação
possa responder aos diversos desafios encontrados no exercício do seu labor.

A concepção de educação implícita nas estratégias de formação do edu-
cador reflete nas práticas educativas. Dessa maneira faz-se necessário pen-
sar as concepções de educação ao promover a formação do professor. Freire
(1996) define educação como sendo um momento de processo de humaniza-
ção e, partindo dessa relação, considera duas concepções opostas de educa-
ção: a concepção bancária e a problematizadora.

Na concepção bancária burguesa, o educador é o que sabe e os educan-
dos, os que não sabem; o educador é o que pensa e os educandos, os pensados;
o educador é o que diz a palavra e os educandos, os que escutam docilmente;
o educador é o que opta e prescreve sua opção e os educandos os que seguem
a prescrição, o educador escolhe o conteúdo e os educandos jamais são ou-
vidos nessa escolha e se acomodam a ela; o educador identifica a autoridade
funcional, que lhe compete, com a autoridade do saber, que se antagoniza
com a liberdade dos educandos, pois devem se adaptar as determinações do
educador; e, finalmente, o educador é o sujeito do processo enquanto o edu-
cando é o objeto. A educação torna-se um ato de se depositar, como nos ban-
cos, sendo que o saber é uma doação dos que se julgam detentores dele aos
que nada sabem.

Na concepção problematizadora a reflexão parte da própria análise da
sociedade brasileira como uma sociedade em constantes transformações.
Aqui o diálogo serve de ponte para o homem aprender-se como sujeito his-
tórico e não como mero objeto, moldado pelo meio social. Essa deve ser a
concepção a nortear a formações dos professores da EJA.

Apresentação e análise dos resultados

Percebe-se até aqui que a formação do professor para atuar na EJA é, sem sombra de dúvidas, um fenômeno particular da formação docente. Segundo André (2009) a importância de um caso em si está no que ele revela ou pelo que representa como um estudo adequado para investigar problemas práticos que suscita no dia-a-dia. Como o estudo de caso é o estudo da particularidade e da complexidade de um caso singular, a sua utilização possibilita uma investigação mais profunda do objeto de pesquisa. A instrumentalização técnica desta pesquisa foi possibilitada pelo uso de entrevistas semiestruturadas e questionário aberto com cinco perguntas versando sobre sua formação docente e a prática docente com 15 professores do Ceneb. Entre eles: dois gestores, um coordenador da EJA e 12 professores.

O questionário contou com cinco perguntas: há quantos anos trabalha na EJA, se na formação inicial houve alguma disciplina sobre a EJA ou estudos que enveredassem para este tema, se as práticas pedagógicas se modificaram após o contato com a EJA, se ele(a) acredita que a sala de aula pode ser um espaço de formação. Já a entrevista versou sobre o tema EJA de uma forma mais ampla. Buscou compreender se houve em algum momento no percurso formativo profissional a discussão sobre os desafios e possibilidades do ensino da EJA e também se o momento da aula pode ser considerado por este docente um espaço de formação, já que ele encontrará diversos imprevistos didático-pedagógicos aos quais ele terá que repensar as suas práticas pedagógicas para resolvê-los.

Durante a pesquisa verificou-se que o grupo docente do Ceneb é bastante diverso, contendo docentes que já trabalham há décadas com a EJA e outros que passaram a trabalhar no momento do fechamento da sua escola de origem e criação do Ceneb. Mas todos os docentes, mesmo aqueles que iniciaram a carreira há menos de cinco anos, foram enfáticos em dizer que não existiu durante a formação acadêmica nenhuma disciplina ou discussão mais aprofundada na EJA. O que houve foram três encontros promovidos pela Direc (Diretoria Regional de Educação) no início de 2013 para trazer a proposta da criação do Ceneb para o corpo docente, mas nada muito específico sobre a EJA. Essa realidade está presente tanto nos cursos de licenciatura das instituições públicas quanto nos cursos de licenciatura das instituições privadas.

No trabalho diário com a EJA, 80% dos docentes disseram que acreditam que a sala de aula é um espaço formativo, dado às vicissitudes e às particularidades de cada turma, os outros 20% não acreditam porque os conteúdos são sempre os mesmos e a forma de trabalho também. Esta minoria acha que a EJA enquanto modalidade tem muitas falhas (inclusive não acreditam que o professor da EJA consiga acompanhar tão particularmente o aluno a ponto de dar a ele um conceito e não uma nota). Isso se deve à falta de tempo com o aluno e a “pendularidade” deste. Mesmo buscando um planejamento uniforme entre os segmentos, os docentes iniciam os trabalhos após fazerem um levantamento dos conhecimentos dos alunos e dos conteúdos que deveriam ser aprendidos. Após este levantamento, eles traçam estratégias para poderem relacionar os conteúdos com os conhecimentos dos alunos. Como exemplo, o professor de matemática para ensiná-los as quatro operações, cria um supermercado com os alunos e coloca os preços dos produtos e manda-os às compras com certa quantia de dinheiro. O mesmo docente repete esta experiência para o aprendizado de porcentagem. Desta forma, relacionando o conteúdo com a vida cotidiana e seus problemas os alunos ficam mais confortáveis e o aprendizado vai se formando aos poucos.

Também foi unânime a resposta dos professores em relação à formação em EJA durante a sua profissionalização, não houve nenhum curso ofertado para a escola e nem pela escola. E como é uma modalidade que para alguns é muito nova, não houve ainda uma apropriação dos seus conceitos.

Os docentes estão criando a cada planejamento semanal (AC) as saídas para os problemas que enfrentam na sala de aula. O mais levantado foi a “pendularidade” dos alunos, o que não gera um caminho pedagógico efetivo. O aluno vai trabalhando os conteúdos de uma forma compartimentada e não consegue criar o seu próprio percurso cognitivo. O que inviabiliza todo o processo pensado e analisado pelo docente no seu planejamento. É nesse instante que os docentes se sentem fatigados e angustiados por não conseguirem com sucesso atingir a todos na sala de aula. Como reafirmam os docentes B e H:

É triste quando a gente vê que há um planejamento, que a gente pensa em criar condições de aprendizagem e ele não veem. Eu sei que não vem pelo cansaço, pela falta de transporte, pela falta de dinheiro para pagar o transporte, mas alguns não vêm porque não querem mesmo.

Os imprevistos pedagógicos são constantes já que os docentes têm que reavaliar e redimensionar a sua prática cotidiana em sala de aula, gerada na maioria das vezes por elementos externos (a violência, a falta de transporte, etc.). Mesmo diante deste cenário, surge a cada aula práticas pedagógicas novas no intuito de compartilhar conhecimentos e gerar aprendizagens.

A EJA deve oportunizar ao educando um ensino que lhe sirva para conduzir o raciocínio crítico, o pensar sobre os problemas humanos e, por si só, levá-lo a pensar sobre sua própria condição social. A formação do educando é, em si, uma educação para a vida, tendo em vista que há uma necessidade no atendimento aos princípios de participação democrática, além da formação de valores solidários de cooperação e justiça social, como contraproposta aos valores individualistas existentes nas sociedades capitalistas. Nesse sentido, buscamos contribuir na elucidação da complexidade que envolve a prática pedagógica e a epistemologia da prática e formação de professores propriamente dita.

Considerações finais

Compreender um fenômeno educacional, ou ao menos tentar, é imprescindível para o fortalecimento da ação educativa. A pesquisa de aspectos relacionados à formação docente é condição básica para poder pensar melhorias na qualidade da educação. Para isso, torna-se premente, urgente, discutir os desafios inerentes à formação docente na EJA, no sentido de que esta formação deve, sobretudo, instrumentalizar a tarefa pedagógica, agregando a ela elementos que possibilitem ao educador ir se formando enquanto reflete sobre sua prática.

Esse trabalho de pesquisa não se encerra aqui. Ele teve como princípio norteador a importância de compreender os desafios contemporâneos na formação dos docentes da educação de jovens e adultos, buscando também nessa mesma concepção discutir a perspectiva histórica da EJA, destacando as novas configurações dessa modalidade educativa, bem como os reflexos desse atual contexto nesse processo de formativo.

A literatura pesquisada evidenciou que, dentre os vários desafios à formação docente da EJA, destaca-se a falta de capacitação que leve o professor a sensibilizar-se no entendimento de quem são os sujeitos que se formam

nesse processo e quem serão os formados após ele; e daí é que surgem todos os outros tais como saber considerar as histórias de vida desse sujeito, os motivos que o trouxeram de volta à escola, a construção da emancipação através da formação de uma identidade dos pares envolvidos, para que a partir daí possa efetivar-se uma prática pedagógica condizente com a necessidade.

Por isso, em relação aos desafios para a formação do professor expostos nesse trabalho, foi relevante citar que os professores da EJA que possuem a mesma formação que os professores de ensino regular se sentem despreparados por receber uma formação inicial deficiente, ocasionada pela falta de políticas específicas para profissionalizá-los. Para tanto, foram abordadas ao longo desse trabalho de pesquisa questões relativas à formação do educador de jovens e adultos, reconhecido como agente de transformação, com autonomia perante a prática pedagógica e que se põe ao dever da reflexão sobre a ação docente.

Essa abordagem propõe uma nova leitura sobre o modo como vem acontecendo a formação do professor da EJA, levando-o a ver-se como sujeito histórico construtor desse processo, capaz de intervir no mundo, mudando esse quadro e construindo um perfil de dever ser.

Urge a ressignificação de conceitos, caminhos e práticas pedagógicas, nos tempos e espaços da escola e da sala de aula, por isso procura-se aprofundar a questão da formação em sala de aula.

A maior parte dos professores que atuam na EJA não foi capacitada para atuar nessa modalidade de ensino em sua formação inicial. Constatou-se, então, uma brecha nesse processo de formação devido à importância de adquirir preparação para aperfeiçoar a qualidade da intervenção na prática docente. Assim, não são poucos os docentes que cobram a disponibilização de cursos, palestras e grupos de estudos que auxiliam esse processo formativo através da formação continuada.

Pensa-se que o tema da formação de professores em EJA é extremamente importante para o rumo da educação e, em especial, da EJA no país. É na formação inicial que a consciência da relevância dessa modalidade de ensino deve ser desenvolvida, aprimorando-se com sua continuidade, para que sejam formados professores com um posicionamento frente ao seu papel de formar adultos atuantes na sociedade através de sua cidadania firmada no direito e acesso à educação.

Com maior razão, pode-se dizer agora 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 voluntário idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer. (BRASIL, 2000)

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília, DF: Liberlivro, 2005.
- ARROYO, M. G. *Formar educadores e educadoras de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempo de exclusão. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n.11, p. 9-20, abr. 2001.
- ARROYO, M. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e responsabilidades. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: fundamentos, métodos e técnicas*. In: *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994, p. 15-80.
- BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/>. Acesso em: 20 de abril de 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>. Acesso em: 15 de maio de 2017.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. O Parecer CNE/CEB n.º 13/2000 http://nepiec.com.br/lesgislacao/pceb13_00.pdf. Acesso em 22 de março de 2017.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. 2. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.
- FREIRE, P. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez Editora, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra, 1992.

- GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília, DF: UNESCO, 2009.
- GATTI, B.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília, DF: UNESCO, 2011.
- HADAD; Sérgio.; DI PIERRO, M. C. escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/agosto2000.
- IBGE. Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, dados referentes ao território nacional, fornecidos em meio eletrônico. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>. Acesso em: 23 fev 2012.
- IMBERNÓN, F. *Formação docente profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- LÜDKE, Menga.; ANDRÉ, Marli E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MACHADO, Margarida M. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1996 a 1998. In: ANAIS da REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 23,2000.
- MACHADO, M. M. Formação de professores da EJA: como as pesquisas tratam esse tema? *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, São Paulo, n. 13, vol 4. p. 19-28, dez. 2001.
- MACHADO, M. M. (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos*. Brasília, DF: Secad/MEC: UNESCO, 2008.
- NÓVOA, A. *Professor e sua formação*. São Paulo: Dom Quixote, 1995.
- OLIVEIRA, D. P. R. *Planejamento estratégico: conceitos, metodologia e práticas*. 13. ed. São Paulo: Atlas. 1999.
- PORTER, M. *Estratégia competitiva*. Rio de Janeiro: Elsevier, 1986.
- SOARES, L. J. G. A formação inicial do educador de jovens e adultos: um estudo da habilitação de EJA dos cursos de pedagogia. ANPED, GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas / n.18, ANAIS, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT18-2030--Int.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2012.
- SOARES, L. J. G.; PEDROSO, A. P. F. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 15, n. 2, p. 250-263, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4686234.pdf>>. Acesso em: maio 2016.
- SOEIRO, K. A. *Currículo e formação de professores: construção coletiva dialogada*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: construção e implicações na educação básica e na Educação de Jovens e Adultos

Célia Araújo

Raphael Rodrigues Vieira Filho

Sandra Aparecida Antonini Agne

Introdução

Este estudo tem como finalidade analisar as implicações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na educação básica e na Educação de Jovens e Adultos (EJA), bem como investigar qual o olhar dos professores que atuam nessas modalidades de ensino sobre a construção de tão significativo documento para a educação no Brasil.

Nessa perspectiva, temos como objetivo geral analisar o processo de construção da BNCC, documento normativo que deverá orientar a educação brasileira nos próximos anos; como objetivos específicos investigar qual o olhar dos professores de duas escolas do subúrbio de Salvador sobre a construção da BNCC e como eles pensam a respectiva influência na sua prática.

Sabe-se que a BNCC é uma exigência colocada para o sistema educacional brasileiro pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,

1996), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2009) e pelo Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), e deveria ser um avanço na construção da qualidade da educação, pois tem como finalidade orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, tendo como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o PNE e a Conferência Nacional de Educação (Conae).

Ora, este se trata de um estudo importante porque a EJA, mais uma vez, não tem o mesmo tratamento que é dado a outras modalidades de ensino da educação básica, tendo ficado claro que a BNCC se preocuparia com os parâmetros orientadores da educação nacional desde o ingresso na creche até o final do ensino médio e de forma intencional ou não, já que os documentos preliminares e a proposta que está no momento sendo analisada nos estados não propõem nada específico para a EJA, justificando pensarmos e analisarmos essa exclusão.

Sendo um documento de caráter normativo, a BNCC será a referência para que as escolas e os sistemas de ensino elaborem seus currículos, constituindo-se instrumento de gestão pedagógica das redes; para tal, precisa estar articulada a um conjunto de outras políticas e ações, em âmbitos federal, estadual e municipal, que permitam a efetivação de princípios, metas e objetivos em torno dos quais se organiza a educação naquele território.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), (2016), quatro políticas decorrem da Base Nacional Comum Curricular, a Política Nacional de Formação de Professores, a Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, a Política Nacional de Avaliação da Educação Básica; e a Política Nacional de Infraestrutura Escolar; daí a sua extrema importância para a Educação do país: são essas as políticas que se articulam para garantir as condições que devem gerar a qualidade na Educação.

A Política Nacional de Materiais e Tecnologias Educacionais, por exemplo, gera muito interesse dos grandes grupos empresariais que produzem materiais didáticos, em torno dos quais circulam muitos milhões de reais, sendo uma fatia significativa do mercado financeiro editorial.

Ao deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na educação básica, desde a creche até o final do ensino médio, a BNCC

constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação e configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico (PPP) das Unidades Educacionais (UE), de acordo com o artigo nº 12, da LDB, no qual consta que os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica. (LDB, 1996)

Contudo, no que se refere à formulação de uma base nacional comum, a preocupação reside na predisposição desse referencial em se transformar em verdadeiro currículo único e mínimo, abdicando as unidades escolares do processo de criação pautado na autonomia escolar e no respeito à diversidade do público atendido por cada escola em cada comunidade.

O currículo mínimo, a pretexto de servir de mecanismo para se atingir melhor padrão de qualidade, poderá abrir espaços para um ensino antiplural e antidemocrático à medida que retirar a autonomia dos sistemas de ensino, das escolas e dos profissionais da educação, que poderão sentir-se desobrigados a discutir, construir e articular as suas próprias propostas curriculares.

Cabe, pois, a nós pesquisadores e profissionais preocupados com os rumos da educação em nosso país a tarefa de discutir e propor atividades que tragam essa discussão para o chão da escola, envolvendo a comunidade nas propostas curriculares que dela possam advir.

Por isso, este artigo está organizado por esta introdução; pelos procedimentos metodológicos usados para instrumentalizar essa pesquisa qualitativa; por uma discussão em torno da construção da BNCC e dos processos utilizados para tal fim; por uma breve reflexão sobre a importância da BNCC para a educação básica; e, ao final, apresenta os resultados da pesquisa realizada, bem como as conclusões às quais chegamos após ter investigado, estudado e pensado com intencionalidade sobre esse assunto.

Procedimentos teórico-metodológicos

Essa é uma pesquisa porque, segundo Gil (2002) é definida como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos e é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema; é qualitativa, pois é

necessário ajudar a compreender a forma como a BNCC tem chegado ao interior da escola, como ela chegará a uma sala de aula e como poderá influenciar a EJA.

Ainda, segundo Ludke e André (1986, p. 26),

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

Trata-se de uma investigação que foi instrumentalizada pelo estudo de campo, pois focaliza uma comunidade geográfica do subúrbio ferroviário de Paripe e de Periperi, em Salvador (BA), local de trabalho e de moradia de uma das pesquisadoras; foi desenvolvida por meio da observação direta das atividades do grupo estudado e de aplicação de um questionário com os professores para captar suas explicações, interpretações sobre como se deu a participação do grupo nesse processo de construção da BNCC.

Escolhemos o estudo de campo, pois, segundo Gil (2002, p. 53), neste:

[...] o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo. Também se exige do pesquisador que permaneça o maior tempo possível na comunidade, pois somente com essa imersão na realidade é que se podem entender as regras, os costumes e as convenções que regem o grupo estudado.

Foram entrevistados, através de um questionário contendo cinco questões, 12 professores de disciplinas diversas que atuam na EJA, essencialmente em escolas que atendem estudantes das classes populares e, em sua maioria, trabalhadores. Os professores pesquisados têm formação acadêmica compatível com os níveis de ensino nos quais atuam, mas, especificamente em relação à EJA, nunca participaram efetivamente de qualquer formação que os despertasse para a importância e as particularidades dessa modalidade de ensino e trabalham com esses estudantes da mesma forma que, nos outros turnos, com as turmas de adolescentes.

Responderam à pesquisa dois professores de Biologia, três professores de Química, uma professora de Língua Portuguesa, dois professores de Geografia, dois professores de História, um professor de Artes e uma professora de Sociologia, perfazendo um total de 12 profissionais pesquisados. Foi garantida a preservação da identidade dos respondentes, pois, segundo Gil (2002, p. 133), “[...] constitui problema de alta relevância ética [...] e costumam surgir outros dilemas dessa natureza na coleta de dados nos estudos de campo, relacionados principalmente à interação do pesquisador com as pessoas pesquisadas [...]”, por isso a inexistência de nomes e identificação dos pesquisados.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua construção

Para o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular foram propostas etapas a serem cumpridas pelos envolvidos com objetivo de divulgar e incentivar a participação dos interessados em definir os objetivos da aprendizagem na educação pública brasileira. O que poderia evidenciar-se como um momento muito rico para um debate nacional em torno desse documento tão importante para a nossa educação tornou-se, na prática uma sucessão de eventos que veremos a seguir.

Foi apresentado, no ano de 2015 num documento preliminar para discussão, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que ficou acessível numa plataforma criada pelo MEC entre 25 de setembro e 15 de dezembro de 2015, de modo a receber contribuições de toda a comunidade nacional interessada em discutir este instrumento normativo para a educação nacional.

Definir expectativas mínimas de aprendizagem é elaborar uma espécie de “carta náutica” para professores e gestores conduzirem o trabalho pedagógico. Não se pode navegar sem rumo e, para tanto, não basta indicar o ponto final da viagem, é fundamental conhecer direções e sentidos alternativos para dar conta dos desafios específicos de alunos, turmas, escolas, redes. Assim, entendemos que a “carta náutica” não pode se restringir a uma listagem organizada segundo a estrutura disciplinar das ciências, nem ser enigmática e superficial, a ponto do navegador perder o rumo. O princípio básico dessa tarefa é legal: o direito de toda criança e jovem a uma educação com qualidade e equidade. (MANDARINO, 2011)

A Base Nacional Comum Curricular, segundo os técnicos da Secretaria de Educação Básica do MEC e do Comitê de Assesores que trabalharam na produção dessa proposta preliminar, com o apoio de uma comissão de 116 especialistas de 35 universidades e professores da educação básica vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito e devem aprender; vai determinar, também, um currículo mínimo para todos os alunos das 190 mil escolas de educação básica do país, públicas e particulares.

Em seu art. 26, a LDB de 1996 determina, em seu Título V, Capítulo II, que tanto os currículos do ensino fundamental quanto os do ensino médio devem ter uma base comum nacional a ser complementada por uma parte diversificada, a critério do sistema ou estabelecimento de ensino. Em vista do cumprimento dessa prescrição, o Conselho Nacional de Educação (CNE) produziu, entre 1997 e 1999, um conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para as etapas e modalidades da educação básica. (BRASIL, 1996)

Na prática, a BNCC apresenta os conteúdos mínimos a serem vistos em sala de aula para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar do estudante, da creche ao final do ensino médio, modalidades educacionais que compõem hoje a educação básica em nosso país. No documento preliminar, o currículo terá 60% de conteúdos comuns e os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional.

As desigualdades, diferenças e a diversidade social, cultural e econômica existentes no Brasil exigem, portanto, flexibilidade na norma curricular. Essa flexibilidade é incompatível com a definição de uma base nacional comum idêntica para todos, sob pena de entendimento do nacional como homogêneo e do comum como único, contrariamente aos princípios de respeito e valorização da pluralidade, fundamento da educação nas sociedades democráticas. (ANPED, 2015)

A consulta pública sobre o documento preliminar da BNCC foi encerrada, no dia 15 de dezembro de 2015, com o recebimento de mais de 12 milhões de contribuições, após seis meses aberta à participação de toda a sociedade brasileira, tendo sido, ao todo, registrados mais de 300 mil cadastros no Portal da Base. Em 15 de abril de 2016, a segunda versão da proposta de Base Nacional Comum Curricular foi lançada e, segundo a proposta oficial, deveria

ser amplamente debatida nos estados brasileiros através da realização de um seminário sobre a BNCC, com a participação de professores, estudantes, pesquisadores e suas respectivas equipes técnicas, a fim de garantir ao debate ampla participação e pluralidade.

Ao deixar claros os conhecimentos essenciais, a que todos os estudantes brasileiros têm o direito de acesso e de apropriação durante sua trajetória na educação básica, desde o ingresso na creche até o final do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) constitui-se parte importante do Sistema Nacional de Educação. Configura-se como parâmetro fundamental para a realização do planejamento curricular, em todas as etapas e modalidades de ensino, a ser consolidado no Projeto Político Pedagógico das Unidades Educacionais, de acordo com o inciso I, artigo 12 da Lei nº 9.394 (LDB). (BRASIL, 2016, p. 30)

Os encontros foram organizados pelas secretarias de educação dos estados, municípios e do Distrito Federal, que, após tal realização, devem encaminhar ao MEC as últimas propostas para alteração do documento. De acordo com o site do MEC, mais de oito mil pessoas estiveram reunidas nos 26 estados e no Distrito Federal para discutir as propostas de atualização e unificação curricular da educação básica brasileira. Na Bahia aconteceram os debates sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em um seminário realizado em Salvador, nos dias 26 e 27 de julho de 2016, com a iniciativa da Comissão Estadual de Mobilização da Base Nacional Comum Curricular na Bahia, constituída por representantes do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed), da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), do Fórum Estadual de Educação do Estado, do Conselho Estadual de Educação, da Associação Baiana de Estudantes Secundaristas, do Sindicato dos Estabelecimentos de Ensino do Estado da Bahia e da Associação dos Professores Licenciados do Brasil (APLB Sindicato).

Esse evento foi convocado através de chamada pública nº 7592/2015, segundo a qual os inscritos, exclusivamente através do e-mail até às 12h do dia 28 de junho de 2016, para serem submetidos à seleção deveriam obedecer a critérios, como terem obrigatoriamente participado da primeira fase de consulta através do Portal do MEC e serem indicados pelas respectivas instituições e segmentos que representariam, ou seja, não era um seminário aberto a qualquer participante interessado em discutir e contribuir, contrariando

o próprio discurso dos organizadores. Estes haviam divulgado que seria o momento em que a BNCC deveria ser amplamente debatida nos estados brasileiros, possibilitando:

[...] participação, que implica numa tomada de consciência apenas e não ainda numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência – que fossem as soluções dadas sempre como povo, nunca apenas para ele ou sobre ele. [...] que rejeita o assistencialismo amador ou a força das imposições, e defendem as transformações profundas, respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito. (FREIRE, 1967, p. 55)

Como vimos até aqui, essa construção se deu como um processo verticalizado, cuja divulgação sequer os meios de comunicação existentes em nosso país participaram, com vistas a que essa construção fosse realmente ampla e democrática e a participação da comunidade escolar se desse de fato, construindo-se um documento que refletisse as aspirações dos atores envolvidos em cada escola e em cada comunidade, além de poder se tornar uma oportunidade ímpar de reflexão da práxis dos envolvidos na sua elaboração, sujeitos da educação.

Mais uma vez, teremos como resultado um documento que nos chegará às mãos e virá acompanhado de prazos a serem cumpridos, instrumentos a serem formalizados e instituídos nas escolas, sem termos passado, de verdade, por um processo participativo que seria certamente enriquecedor e, por que não dizer, formador para todas as comunidades educacionais do país.

A Base Nacional Comum e a Educação Básica: processo reflexivo

De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB) e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), entende-se a Base Nacional Comum Curricular como:

[...] os conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e que são gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; nos movimentos sociais. (BRASIL, 2010, p. 31)

Portanto, a própria literatura e normatização produzidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) propõem e preveem uma BNCC que possa emanar de uma construção cultural democrática e plural, sendo possível o uso de uma autonomia em construção diária das escolas para trabalharem e encontrarem alternativas curriculares baseando-se no documento final da Base Nacional.

A liberdade de ensino dos professores, assegurada pela Constituição e pela LDB, e a autonomia da escola, ainda em construção, contribuem para a construção de uma sociedade plural e democrática. O que distingue um professor, entre outras profissões, é a autoria, segundo Gadotti (2016), ele ensina o que é, não só o que sabe. Por isso, segundo Paulo Freire:

[...] não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observado a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos. (FREIRE, 1997, p. 19)

Essa característica do professor que ensina aprendendo e aprende ensinando, torna-o capaz de, numa sala de aula, construir, dentro de parâmetros que poderão ser emanados de um documento como a BNCC, a sua prática voltada para o cumprimento do estabelecido, ao mesmo tempo em que, em conjunto com os outros segmentos que compõem a escola, discutir e produzir uma proposta curricular voltada para atender democraticamente as especificidades daquela comunidade.

[...] toda inovação educacional deve promover [...] marcas legítimas e significativas que gerem a formação de atitudes positivas e que contribuam para a formação de um ambiente pedagógico duradouro, consolidando a criação de uma cultura escolar aberta, movida pelo interesse científico, pela experimentação curricular, que contribua para o surgimento de projetos variados e eficazes para serem institucionalizados no espaço educativo e social. (AMORIM, 2015, p. 403)

Cada escola é única, fruto de suas próprias contradições e lutas, e os sistemas de ensino não podem ser compreendidos de modo estático ou como mera soma de partes, a BNCC chegará às escolas e deverá ser trabalhada por

haver uma necessidade de unificação na diversidade de culturas da nossa sociedade contemporânea. Segundo Romão (2000, p. 4),

Na razão dialética, o sistema está em estruturação e esta se funda na tensão entre unidade e diversidade. Assim, o sistema educacional deve ser único – unidade –, compreendendo as características distintas dos grupos de escolas que a ele se vinculam – diversidade. Para que esta relação se efetive, o autor propõe o resgate da escola enquanto unidade básica do sistema, permitindo, dessa forma, que se ofereça uma educação desigual – diversa – aos desiguais. Ao contrário do que aparenta, esta “desigualdade” propicia, na relação dialética com a unidade do sistema, a sua democratização.

Quando a BNCC chegar à escola como instituição plural socialmente constituída, que está em processo de construção de autonomia, que necessita ser protagonista, ser uma organizadora das aprendizagens e posicionar-se em relação aos anseios e necessidades que aquela comunidade aponte como sendo as mais importantes e urgentes, torna-se fundamental que cada unidade escolar se organize para a reformulação do seu Projeto Político Pedagógico (PPP), estudando coletivamente e se apropriando de orientações emanadas do Plano Nacional de Educação (PNE), bem como dos demais Planos Estaduais e Municipais, da BNCC e dos documentos produzidos pelas próprias escolas avaliando-se institucionalmente a fim de verificar os seus resultados.

Buscando construir coletivamente, com base nos documentos nacionais, e da revisão do próprio PPP, o seu próprio caminho, compreendemos que a escola esteja cumprindo com a sua função, como nos diz Amorim (2007, p. 19):

[...] a escola é uma importante organização da sociedade contemporânea, que trabalha com os seus recursos humanos procurando definir um modelo educacional calcado numa determinada concepção de missão e de crenças sociais e culturais. Enquanto organização, a escola não pode ficar de fora das grandes tramas sociais colocadas no dia a dia pela vida em sociedade.

Ao realizarem esse trabalho, gestores, professores e demais segmentos que compõem a comunidade escolar estarão se apropriando do proposto nacionalmente e adequando-o à sua realidade social, cumprindo a sua função de discutir a implantação de um documento externo, mas que refletirá a sua concepção e as suas crenças claramente definidas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) e suas implicações na Base Nacional Comum

Levando-se em conta que as sociedades estão em permanente processo de transformação, não se pode deixar de notar que, em alguns momentos, esses processos se aceleram e se tornam mais graves, como no momento em que estamos vivendo. Estamos num período de aceleração da destruição ecológica do planeta; o processo de circulação de pessoas no mundo nunca foi tão intenso, haja vista as migrações em massa que ocorrem na Europa; nunca as mercadorias tiveram seu consumo tão descontrolado e tão desigual, e o capitalismo vive uma crise gerada pelo aprofundamento da desigualdade social.

Vivemos um tempo em que, da mesma forma que se afirmam identidades étnicas e religiosas, aniquilam-se outras através de guerras e perseguições; a exclusão e a privação são uma constante para imensas parcelas da população do planeta; o acesso aos aparatos tecnológicos é um privilégio e objeto de desejo para muitos; enquanto as grandes fortunas são ampliadas pela exploração, milhares de homens, mulheres e crianças morrem de fome, de doenças da idade média, de abandono, e a educação sofre com esse estado de desencontro entre as políticas anunciadas e aquelas que de fato se efetivam nas escolas.

O modelo atual de escola tem mais de mil anos de reprodução. É um modelo escolar que continua a reproduzir e a transmitir um tipo de conhecimento, utilizando velhos métodos, antigas formas de organização do espaço escolar que reforçam a pedagogia dos conteúdos, pela transmissão de conhecimentos que colocam a escola no caminho do imobilismo, em descompasso em relação à inovação educacional, que é exigida pelo mundo contemporâneo. (AMORIM, 2007)

Como as práticas pedagógicas e diretrizes curriculares não ficam à margem desses acontecimentos, buscam, também, adequar-se, mas numa velocidade muito mais lenta que das transformações tecnológicas e sociais, e quando tratamos da Educação de Jovens e Adultos uma questão que merece uma reflexão aprofundada é a dicotomia historicamente estabelecida em relação à formação para o mercado de trabalho e a formação de caráter mais geral, inerente ao processo educativo escolar e que deve ser para todos, como mais uma vez se preceitua com a construção da BNCC.

Hoje, o próprio trabalho, no mundo capitalista, vem tomando novas conotações e precisamos, ao discutirmos a EJA, estar atentos a isso, haja vista os sujeitos da EJA serem, em sua maioria, estudantes trabalhadores:

[...] vivemos hoje maior flexibilidade de trabalho, horários variáveis, altos e baixos de produtividade, outros modos de regulação dos processos e produtos, mas não declínio do trabalho como tal. Hoje teríamos de aceitar como “trabalho” o estudo, seja aquele feito por crianças, adolescentes e jovens no sistema formal, seja a recapitação do trabalhador na empresa. A qualidade educativa formal do trabalhador é componente crucial da produtividade, ainda que não faça parte deste mesmo projeto a cidadania do trabalhador. (DEMO, 2005, p. 34)

Essa é uma discussão antiga que já fazia parte das preocupações do educador popular Paulo Freire na década de 70 do século passado, quando refletia sobre a Educação de Jovens e Adultos e alertava sobre os perigos da visão meramente tecnicista, mas podemos perceber que continua muito atual, quando as propostas veiculadas pelo MEC sobre a BNCC não deixam clara a sua proposição sobre a EJA, como se ela fosse análoga ao ensino fundamental e médio regulares.

Sabemos que a EJA emerge de lacunas do sistema educacional regular (processo de escolarização) e compreende um conjunto muito diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos básicos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais. Muitos desses processos se desenvolvem de modo mais ou menos sistemático fora de ambientes escolares na família, nos locais de trabalho, nos espaços de convívio socioculturais e de lazer, nas instituições religiosas e, nos dias atuais, também com o concurso dos meios de informação e comunicação à distância. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

A ênfase na EJA ou em qualquer outra modalidade de ensino não pode ser exclusivista, mas precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando as diferentes dimensões e possibilidades do humano: a afetividade, o conhecimento geral sobre os processos culturais, o acesso aos bens e valores sociais e ecológicos do mundo em que vivem o jovem e o adulto trabalhador que retornam à escola para continuar e concluir os seus estudos, bem como valorizar e validar os saberes que estes sujeitos já construíram.

Enfim, tem de ser uma educação feita por e para pessoas que busquem não só um posto de trabalho, mas, também, a realização de seus desejos e de seus sonhos. Uma educação que se proponha a ser:

[...] aquela que tem que ser forjada com ele (oprimido) e não para ele, enquanto homens e povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade, que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará. (FREIRE, 1987, p. 32)

Compreendendo que os estudantes da EJA são sujeitos e, como tal, procuram uma escolarização que lhes foi negada ou retardada por situações, muitas vezes, independentes da sua vontade, e que já possuem uma trajetória de vida que somente enriqueceria a educação nacional se a eles fossem dados os espaços necessários e verdadeiramente democráticos para participarem da construção da BNCC, acrescentando a ela os seus saberes, iríamos estar ajudando o homem brasileiro:

[...] a aprender democracia, com a própria existência desta. Na verdade, se há saber que só se incorpora ao homem experimentalmente, existencialmente, este é o saber democrático. [...] o saber objetivo como sendo aquele saber estratégico para a emancipação da classe trabalhadora, pois é este saber que está na base produtiva da sociedade capitalista. (FREIRE, 1967, p. 92)

Ao permitir sua participação, da qual decorre a tomada de consciência progressiva da respectiva condição de trabalhador e produtor na sociedade, seriam fornecidas as condições para uma construção coletiva e democrática, tão necessária e reclamada contemporaneamente, como possibilidades de vivências que discutiria não somente a contribuição, mas a ética e as proposições dos estudantes da EJA que já participam, cotidianamente, da produção social através do seu trabalho. Isso os levaria a participar das mudanças, como sujeitos, e não, como meros participantes passivos do processo educacional.

Resultados da investigação

Os resultados do estudo de campo demonstraram que, mesmo os pesquisados tendo formação acadêmica compatível com os níveis de ensino em que atuam e especificamente em relação à EJA, mesmo não tendo participado de uma formação que os despertasse para a importância e as particularidades dessa modalidade de ensino, trabalhando com esses estudantes da mesma forma que, nos outros turnos com as turmas de adolescentes, os professores percebem que os estudantes da EJA possuem muito mais condições de participar de forma democrática, contribuindo para a compreensão de um:

[...] mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da educação de jovens e adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, p. 1119)

Fica clara a consciência dos pesquisados quanto a sua própria fragilidade em relação à construção desse instrumento norteador das políticas educacionais, a BNCC, quando, na primeira questão, sobre o conhecimento do processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, apenas sete professores afirmaram ter tido tal conhecimento; dois deles através de cursos de especialização dos quais participaram no ano passado, dois através de informes da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, um pela Secretaria Municipal de Educação de São Francisco do Conde, região metropolitana de Salvador e dois pelos comentários de colegas em momentos de reunião ou pelas redes sociais. Os outros cinco não tinham qualquer conhecimento sobre esse processo de construção, apenas um deles, por força do cargo de coordenador dos professores da educação fundamental dos anos iniciais no município de São Francisco do Conde esteve presente numa discussão sobre o assunto. Os demais não participaram de qualquer momento e desconheciam eventos que houvessem sido realizados para tal fim.

Para eles, a BNCC inexistia, pois, segundo Freire,

Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa

do existente com o mundo objetivo, [...] que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles. (1967, p. 40)

Esses professores vivem e atuam em sala de aula em escolas que atendem a jovens e adultos trabalhadores, mas a maioria não participou das discussões relativas a esse tema de importância nacional para a educação. É como ter apresentada uma teoria e estando por fora dela, sem o conhecimento necessário para colocá-la em prática, ter dificultada sua inserção nos projetos político-pedagógicos das unidades de ensino e da sala de aula onde se realiza a prática. Se, desse modo, a prática desses sujeitos da Educação de Jovens e Adultos, que chegará à escola e à sala de aula, estará distante da teoria proposta nacionalmente e, segundo os pesquisados, interferirá no que se espera deles.

Ao, responderem à questão sobre se acreditam que a BNCC vai afetar o seu trabalho em sala de aula e de que forma, eles reconhecem que chegaram orientações no campo pedagógico no que diz respeito aos objetivos de aprendizagem que deverão substituir os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), trazendo também modificações nos conteúdos a serem trabalhados, por isso, acreditam que sim, afetará o seu trabalho, mas esperam que positivamente, apesar de não deixarem claro como isso se daria.

Quanto às suas disciplinas de atuação, os pesquisados não conhecem os parâmetros propostos pela BNCC em suas áreas e reconhecem os prejuízos que esse desconhecimento pode causar quando afirmam:

Corremos risco de repetir erros históricos quando as diretrizes da Educação Nacional desconhecem a realidade da periferia; seria muito importante que fossem consideradas as especificidades da comunidade local através de nossa participação; pois a BNCC deverá ajudar a orientar o planejamento da escola (PROFESSOR A – Trabalha com Artes).

Esse desconhecimento do proposto e das discussões em torno da segunda versão da BNCC que será encaminhada para a apreciação do Conselho Nacional de Educação com os acréscimos feitos nos seminários estaduais que ocorreram em julho de 2016 passado, pressupõe um professor passivo diante da proposta do documento normativo que orientará a Educação no Brasil nos

próximos anos; um professor que difere em muito do que nos sugere Gadotti (2013, p. 7) que deve:

[...] aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Apesar de desconhecerem as proposições feitas nos documentos elaborados, os professores declararam que gostariam de ver incluídos os seguintes conteúdos: visão científica das ideias da origem da vida e não ideias que são fruto de experiências religiosas; aprofundamento da discussão das questões agrárias e demarcação de terras indígenas, bem como o reconhecimento da posse de terras quilombolas; gêneros textuais para o ensino da gramática enfocando a produção textual; combate à violência escolar; meio ambiente e sustentabilidade; sexualidade e gênero; saúde e qualidade de vida; artes visuais, dando elas um peso na construção dos saberes e de novas possibilidades de intervenção criativa na sociedade em que sobra tecnologia e falta trabalho com a criatividade, aumentando a carga horária de artes no Ensino Médio.

Portanto, a importância da BNCC fica evidenciada nas suas falas porque sugerem temas que poderiam estar elencados nesse documento, conteúdos importantes para as suas disciplinas e para o conjunto de estudantes que eles atendem, orientam e mediam nessas duas escolas pesquisadas.

Considerações finais

Percebemos, neste artigo, que o olhar dos professores das duas escolas do subúrbio de Salvador sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é consciente quanto à necessidade de conhecer melhor o que está sendo proposto nacionalmente; sabem que, certamente, sentirão a influência desse documento na sua prática, bem como terão que estudá-lo para incorporá-lo ao Projeto Político Pedagógico das escolas através de discussões democráticas que envolvam os segmentos da comunidade escolar.

Ao analisarmos o processo de construção da Base Nacional Comum Curricular, verificamos que os pesquisados perceberam a sua importância, porque será a BNCC que definirá, num futuro próximo, as avaliações institucionais às quais as escolas são submetidas – e necessitam urgentemente melhorar os seus índices, pois o Índice de Desenvolvimento da Educação (IDEB) de 2015, recentemente publicado, de 1,7 em uma delas, quando a meta para 2015 era de 4,0, demonstra que atitudes precisam ser tomadas para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem. A outra unidade escolar pesquisada não possui IDEB publicado por ser exclusivamente de ensino médio, mas os seus professores também perceberam a necessidade de se adequarem às novas proposições, reformulando o PPP da instituição para adaptá-lo às proposições nacionais.

Pensando que a educação precisa pautar-se pela busca de uma formação aberta à diversidade, contemplando as diferentes dimensões e possibilidades dos sujeitos da EJA, priorizando o acesso aos bens e valores sociais do mundo em que vivem o jovem e o adulto trabalhador que retornam à escola para continuar e concluir os seus estudos, bem como valorizar e validar os saberes que já construíram, é com preocupação que concluímos este trabalho, pois constatamos o quanto a BNCC estará distante da nossa realidade, prometendo ser mais um documento oficial, mas cuja construção se deu em um processo verticalizado.

Seria muito bom para a qualidade da nossa educação se houvéssimos construído um documento que refletisse as aspirações da maioria dos atores envolvidos, podendo torná-lo uma oportunidade ímpar de reflexão da práxis dos participantes, sujeitos da educação, e que contribuísse para a criação das condições de surgimento de uma nova cidadania, como espaço de organização das comunidades, para a defesa de direitos e a conquista de novos direitos educacionais.

Porém, compreendemos que esse esforço nacional em construir um documento norteador para a educação nacional brasileira, foi validado pelos milhares de contribuições recebidas pelo portal do MEC na primeira fase do debate, e pelas contribuições dos seminários estaduais; então cabe a nós professores, pesquisadores, interessados na aproximação entre nosso fazer pedagógico em cada uma das escolas do sistema de ensino com uma ideia nacional de ensino-aprendizagem, construir nossas propostas político-pedagógicas de

modo que ressoem também os anseios das nossas comunidades e suas mais variadas e diversas formas de construção social e cultural.

Para isso, precisamos incentivar os professores, provocando-lhes a curiosidade, despertando-os para a busca de sentido para o que se faz na sala de aula e tornando-nos, com eles, aprendizes permanentes, cooperadores da gestão democrática da escola, para juntos trabalharmos com as possibilidades criadas pela Base Nacional Comum Curricular que se farão presentes nas escolas, quando for aprovada a sua versão final pelo Conselho Nacional de Educação. Havemos de realizar esse exercício com prazer e sentido com e para os nossos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Compreendemos que o processo não se encerrará com a publicação da versão final da Base Nacional Comum Curricular, pois cada escola na luta pela construção da sua autonomia, descobrindo e descobrindo-se como espaço de exercício da democracia, trabalhará com esse documento construindo em torno dele a sua própria versão curricular. Para tanto, nós, pesquisadores, desempenharemos papel de fundamental importância ao levantar dados e contribuir com as discussões nas escolas em que atuamos, construindo conjuntamente os nossos caminhos pedagógicos.

Referências

- AMORIM, A. *Escola: uma instituição social complexa e plural*. São Paulo: Viena, 2007.
- AMORIM, A. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: caminhos da gestão escolar contemporânea. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara. v. 10, n. 2, abri/junho, p. 400-416, 2015.
- ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. *Exposição de Motivos sobre a Base Nacional Comum Curricular*. Vila Isabel, RJ, 2015. Disponível em: <www.anped.org.br/news/exposicao-de-motivos-sobre-base-nacional-comum-curricular>. Acesso em: 23 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 7/2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 9 jul. 2010.
- CONSELHO NACIONAL DE SECRETÁRIOS DE EDUCAÇÃO (Brasil). *Base Nacional Comum Curricular- 2ª versão revista: sobre a construção de uma base nacional comum curricular para o Brasil*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <<http://www.consed.org.br/download/base-nacional-comum-curricular-2a-versao-revista>>. Acesso em: 15 de março de 2017.
- DEMO, P. *A educação do futuro e o futuro da educação*. Campinas: Autores Associados, 2005.

- DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.
- FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra; 1997.
- FREIRE, P. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1997.
- GADOTTI, M. Qualidade na educação: uma nova abordagem. In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM, 2013, Florianópolis. *Anais...* Florianópolis: Secretaria Municipal de Educação, 2013. p. 1-18.
- GADOTTI, M. *Reinventando Paulo Freire na escola do século XXI*. 2007. Disponível em <www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/342.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Brasília, DF, n. 14, p. 4, maio/ago. 2000.
- LUDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens educativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MANDARINO, M. Uma reflexão sobre a definição das expectativas de aprendizagem. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. Definição das expectativas de aprendizagem: texto para consulta. Congresso Internacional Educação: uma agenda urgente. São Paulo, 2011, p. 9-10. Material produzido para o Congresso Internacional “Educação: uma Agenda Urgente” Brasília, 13 a 16 de setembro de 2011. Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/03_expectativasaprendizagem.pdf>. Acesso em: set. 2016.
- ROMÃO, J. E. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez, 2000.

O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA: uma perspectiva dialógica através da poesia

Ubirajara Dias Cruz

Maria Madalena da Conceição Santos

Maria Conceição Alves Ferreira

Introdução

A literatura é a arte da palavra, uma vez que esta é utilizada pelos literatos como matéria prima, diferenciando-a das demais manifestações artísticas vigentes. Dessa forma, conceituada como a recriação da realidade, pode ser definida como conjunto de obras literárias de reconhecido valor estético, pertencentes a um país, época e gênero.

Entende-se como texto não literário aquele que privilegia uma linguagem objetiva e que adota as convenções da gramática normativa. Já o texto literário tem como uma das características o uso da subjetividade, valoriza o estético e pode inferir significados, de acordo as singularidades, destaca-se o gênero textual poema. O poeta, ao recriar a realidade, parte de determinado ponto de vista do que tem em relação com as implicações sociais, possibilitando ao literato expor suas inquietudes, emoções, medos e tem um papel muito relevante na formação da identidade dos sujeitos, principalmente da

Educação de Jovens e Adultos (EJA). De acordo com José de Nicola (1998), o que torna um texto literário é a função da linguagem que ocorre quando a intenção do emissor está voltada para a própria mensagem, com palavras carregadas de significados.

Partindo do pressuposto de que a palavra é a matéria prima do artista, é ela que perseguirá dentro do poema, visa-se encontrar “ecos” na realidade do educando da EJA, tendo em vista a afirmação de Lajolo (1982) quando assevera que a literatura é expressão da realidade interpretada pela subjetividade de alguém. Nessa perspectiva, as atividades desenvolvidas em classe de EJA devem contemplar o estudo de arte literária para que o discente expresse suas experiências e vivências de forma que possa construir sua identidade como cidadão pertencente à sociedade heterogênea utilizando os diversos textos que fazem parte do cotidiano do educando, sejam no ambiente social, mídias, família e na escola, dessa forma, cabe ao educador se apropriar desses recursos e dinamizar suas aulas, tornando o ensino da Língua Portuguesa na EJA, de modo particular a literatura, mais prazerosa, dialógica e reflexiva, haja vista que esse sujeito faz uso desses gêneros textuais em todas as situações comunicativas.

A identidade se constrói a partir da troca de experiências, do convívio sociocomunicativo, das relações políticas, econômicas e culturais do sujeito. Nesse sentido, Carvalho (2011, p. 59), apresenta-a como uma “[...] categoria teórica que explica e expressa muito bem o seu caráter social, histórico, dinâmico e transformador do homem, do seu psiquismo e da sua forma de expressão, a subjetividade”. É importante salientar que o descompromisso com o proposto na legislação e a aquisição do livro didático descontextualizado da realidade do educando em que a cultura local não é mencionada, constitui uma forma de negação da construção identitária do sujeito da EJA, pois o educando não se identifica com a proposta desenvolvida pelo docente.

A partir da nossa percepção como docentes de Língua Portuguesa, conhecedores dos desafios encontrados no âmbito educacional em relação ao ensino da referida disciplina, principalmente no tocante a literatura, de modo específico à poesia, que é tratada muitas vezes como ultrapassada, desestimulante e trabalhada na escola de forma inadequada. Essa problemática nos trouxe inquietações, motivando-nos a desenvolver uma pesquisa que

problematiza a forma como é concebido o ensino da literatura nas aulas de Língua Portuguesa da EJA.

Nesse sentido, o estudo objetiva discutir a importância da poesia para os educandos da EJA, destacando-a como instrumento de identidade cultural e inserção do educando no universo letrado, analisar como o ensino da literatura é trabalhado nas aulas da EJA, assim como reflete sobre a diversidade textual e cultural da EJA.

Para desenvolvimento da temática foram utilizadas as concepções de alguns teóricos que discutem a formação docente, diversidade textual, letramento, importância da leitura, como Freire (2006), Nicola (1998) Carvalho (2011), Moises (2006), Lajolo (1992) entre outros. Neste tópico apresentamos os pensamentos de pesquisadores acerca da pesquisa qualitativa e elucida os procedimentos metodológicos desenvolvidos que nortearam os trabalhos. Em seguida, abordamos os conceitos de leitura, literatura, poema e poesia, destacando a importância do texto poético no ensino da EJA, mostrando que ela recria a realidade a partir da ótica dos sujeitos e destaca que, através dessas propostas na sala de aula, os sujeitos mostram sua verdadeira identidade. Adiante, discutimos o papel do educador enquanto mediador do conhecimento e destaca a importância do docente como referência para o educando no que se refere à prática com a leitura e reflete sobre a diversidade textual e cultural. Finalmente, tratamos da análise dos resultados da pesquisa, evidenciando os depoimentos que o texto literário não é trabalhado de forma dialógica e reflexiva, mas apenas como pretexto para o trabalho gramatical.

Procedimentos metodológicos

Evidenciamos aqui os procedimentos metodológicos que direcionaram a pesquisa, a qual pode ser classificada como qualitativa, quando seu foco está centrado na exploração do conjunto de opiniões e representações sociais, não utilizando instrumentos estatísticos no processo de análise do seu problema. Na pesquisa qualitativa a interpretação assume seu ponto de partida porque se inicia com as próprias interpretações dos autores e é o ponto de chegada, porque é a interpretação das interpretações. (GOMES et al., 2005)

Optamos pela pesquisa de campo, estudo de caso, por entender que ela é a teoria se complementando com a ação, a realidade dando cientificidade à

pesquisa. A partir da pesquisa de campo o pesquisador tem a possibilidade de comprovar se o seu objeto de pesquisa é uma questão de relevância na literatura e se de fato a prática está alicerçada na teoria. Minayo (2012) defende que a realidade social é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Isso comprova a importância do trabalho de campo, pois o mesmo consiste em fazer essa articulação entre prática, empírica e a construção teórica. O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévi-Strauss (1975) o denomina “ama de leite” de toda pesquisa social.

Para esse processo foi feito um levantamento bibliográfico visando descobertas das concepções apresentadas pelos aportes teóricos concernentes ao tema, seguida da pesquisa de campo em que foi elaborado e aplicado um questionário com perguntas abertas e fechadas para os educandos, assim como uma entrevista semiestruturada à gestora da instituição com o intuito de coleta de dados para verificar a concepção dos estudantes em relação ao ensino da literatura e o que pensam sobre a poesia.

Esta pesquisa possui como foco o objeto de investigação analisar pormenores do ensino da poesia e constitui-se como estudo de caso realizado na Escola Municipal de Cadetes Mirim, no município de Lauro de Freitas, região metropolitana de Salvador. Fundada em 2015, a instituição de ensino oferta a modalidade Educação de Jovens e Adultos para adolescentes e jovens na faixa etária de 15 a 20 anos. O ano de 2016 é o primeiro ano de funcionamento da escola, com nove turmas: cinco no turno matutino e quatro no vespertino, totalizando 220 alunos. A modalidade EJA ofertada no diurno foi criada por necessidade dos educandos de continuarem seus estudos.

A EJA apresenta algumas peculiaridades, mas a escola pesquisada apresenta um diferencial, faz parte do programa de empregabilidade do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) e os educandos tem um poder aquisitivo satisfatório, pois estes são oriundos de escolas particulares e do entorno, geralmente os que não tiveram aprovação e estavam excluídos das instituições. Em relação aos docentes, estes possuem formação superior e alguns são mestres. Entretanto, não há docentes com formação específica na Educação de Jovens e Adultos.

Literatura na EJA: desafios e possibilidades

A leitura é algo intrínseco ao ser humano, Freire (1997) afirma que a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Essa afirmação evidencia a importância do trabalho do docente associado à realidade do discente, o respeito aos saberes que são trazidos na sua trajetória, uma vez que este já traz consigo as experiências de vida, seus dissabores, sonhos e expectativas.

Nesse sentido, é necessário conhecer quem são os educandos da EJA, como eles vivem, quais são os seus anseios e dificuldades, já que eles chegam à escola com marcas da diversidade. Essa é uma marca que é própria do reflexo do desenvolvimento afetivo e social, a sua leitura de mundo a sua identidade. Assmann (2000) afirma que, na realidade, esquecemo-nos de que todo fato histórico ocorre num espaço geográfico, que os aprendizes estão inseridos em contextos significativos e que sentimento, emoção e razão envolvem processos interdependentes e inseparáveis em nossa corporeidade, esquecemos que a totalidade é o real, que a realidade é um todo.

É a partir dessa realidade que o texto poético será desenvolvido em sala de aula, sendo um grande aliado como dispositivo didático para o trabalho docente que a partir dos saberes do educando proporcionará momentos de aprendizagens significativas para troca de experiências e construção do conhecimento. Para Freire (2006) não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses afazeres se encontram um no corpo do outro, enquanto ensino contínuo.

Em outras palavras, pode se reportar à importância da formação do educador, principalmente do atuante na EJA. Deve estar sempre buscando o conhecimento para o aprimoramento da sua prática para enfrentar os desafios advindos desse segmento de ensino que demanda um olhar diferenciado devido suas especificidades. Outro desafio preponderante é a globalização, o excesso de informações que chegam até as pessoas numa velocidade e, na maioria das vezes, com interpretações desarticuladas comprova como é o cenário na contemporaneidade; vive-se num paradoxo: um mundo veloz e qualidade de vida mutilada.

Mesmo diante dos desafios faz-se necessária a presença da literatura em sala de aula numa perspectiva de dinamizar o texto diante de um problema social, um conflito, uma situação diferente que os alunos estão vivendo na

sua região, mas, para isso, o educador tem que possuir um banco de dados de textos diversos para empregá-lo naquele momento. Freire (2006) enfatiza que a experiência dos alunos deve ser respeitada. Entretanto, o que se observa é uma educação bancária na qual o conhecimento é como um depósito. Quando se trata do texto poético, percebe-se que desassocia poesia de poema. Poesia é a arte de criar imagens, de sugerir emoções por meio de uma linguagem em que se combinam sons, ritmos e significados, enquanto o poema é o texto propriamente dito. Neste momento pode-se dialogar com outras disciplinas para que se possam trabalhar outras formas artísticas de representação social: a escultura, a tela, a música, o teatro entre outras, para que os nossos alunos se nutram de olhares críticos e percebam que a realidade que está a sua volta é algo abrangente.

O professor leitor na Educação de Jovens e Adultos

Formar leitores nesse cenário em que as pessoas estão rodeadas de muitos aparatos tecnológicos torna-se algo muito desafiador, principalmente para os educandos da EJA. São estudantes trabalhadores, desprovidos de momentos apropriados para a leitura, mas traz na bagagem suas experiências e vivências. Nesse sentido a instituição de ensino é único espaço para a formação leitora desses educandos. Para isso, o educador da EJA necessita de formação específica, precisa de muitas habilidades para lidar com esse público, devendo oportunizar momentos de processos de leitura na sala de aula, buscando valorizar os saberes dos educandos para que seja cumprido seu propósito de formar leitores críticos e assíduos, sobretudo que seja um professor leitor. Entretanto, o que se sabe é que há uma dificuldade em encontrar esse perfil de educador nos dias atuais.

Os docentes tem uma carga horária exaustiva que os impossibilita de ter momentos prazerosos de leitura. Além disso, observamos que faltam políticas públicas de leitura que estejam voltadas para a formação desse profissional. O educador exerce forte influência na formação de leitores tendo em vista que a modalidade EJA tem um vínculo muito forte com o educador e tende a imitá-lo. Se este for leitor convicto passará esse gosto para seus educandos, Cavalcante (2009) diz que a figura do professor da EJA representa

fator determinante não só na instituição do hábito de leitura, mas, acima de tudo, como um formador de leitores.

A relação educador-educando é imprescindível para a construção do conhecimento no processo ensino-aprendizagem, formação da autonomia e identidade do sujeito. Como o docente irá despertar a sensibilidade e o poder criativo do educando se não conhece sua vivência, seus medos e anseios. É preciso que haja uma relação do docente com o texto proposto. Nesse sentido, Lajolo (1986, p. 53) afirma:

[...] se a relação do professor com o texto não tiver um significado, se ele não for um bom leitor, são grandes as chances de que ele seja um mau professor. e, à semelhança do que ocorre com ele, são igualmente grandes os riscos de que o texto não apresente significado nenhum para os alunos, mesmo que eles respondam satisfatoriamente a todas as questões propostas.

Esse vínculo entre docente e discente será permeado por um trabalho de campo visando obter informações imprescindíveis para o desenvolvimento das relações educador/educando. Nessa perspectiva cabe ao estado proporcionar para estes profissionais de ensino curso de formação que seja um processo de aprendizagem direcionado para esta modalidade de ensino. Entendemos o texto como ferramenta imprescindível nesta aprendizagem, podemos refletir de que forma e como usá-lo em sala de aula, sabendo que se trata de uma demanda que não tem o hábito da leitura, este professor desbravador que fará a diferença na educação.

No entanto, deve-se dar a eles condições dignas de trabalho para que o profissional de educação não precise completar sua carga horária em outra instituição de ensino e que se encaixa, muitas vezes, em outra atividade profissional para melhorar o salário, dificultando, assim, o seu desempenho. Entendemos como é complexo estabelecer, de fato, objetivos contundentes para encaminharmos os educandos para sala de aula, já que há uma rede interligada onde tudo deve funcionar de forma qualitativa para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, não podemos analisar o problema da missão da escola e de suas crenças atuais e futuras, sem pensar no papel dessa instituição enquanto organização, considerando a complexidade das relações e das interações humanas que são desempenhadas pelos

recursos humanos contextualizadores do ambiente escolar e que fazem brotar um mar de conhecimento e de possibilidades inovadoras. (AMORIM, 2007)

Sabemos que cada cultura é o resultado de uma história de vida particular, seus hábitos, suas comidas, suas crenças, costumes que são assumidos por indivíduos ao longo de suas vidas; e a escola, por sua vez, recebe todas estas culturas. Desta forma, tem a grande missão de receber essas diversidades e transformá-las em ações positivas onde garanta a condição do aluno como sujeito sociocultural.

Segundo Santos (1983), cada realidade cultural tem sua lógica interna na qual devemos procurar conhecer para que façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais estas passam. É preciso relacionar a variedade de procedimentos culturais com os contextos nos quais ela é produzida. As variações nas formas de família, por exemplo, ou maneira de habitar, de se vestir ou de distribuir os produtos do trabalho não é garantida. Fazendo sentido para os agrupamentos humanos que os vivem, são resultados de sua história, relacionam-se com as condições materiais de sua existência. Entendendo, assim, o estudo da cultura contribui para o combate aos preconceitos, oferecendo uma plataforma firme para o respeito e para a dignidade nas relações humanas.

A sala de aula da EJA é muito rica devido à pluralidade dos sujeitos que ali se encontram, estes trazem consigo sua história, tradição de luta de educação popular, seus sofrimentos, expectativas os quais devem ser objetos de transformação. Todas essas particularidades devem ser respeitadas e valorizadas, sobretudo a forma de falar. Assim, a variação linguística em sala de aula é um assunto de suma importância para ser discutido, pois vivemos em um país plural, recebemos influências de culturas diversas e essas variações desembocam na sala de aula.

É necessário que a escola esteja preparada para tratar a riqueza da linguagem dos educandos da EJA. Eles trazem variações da língua por se tratar de sujeitos de idades diferentes; a questão da habitação, uns moram na cidade outros na zona rural e a própria cultura de cada um que se manifesta livremente, são aspectos relevantes para a prática educativa. Bagno (2015) argumenta que, na prática pedagógica, é muito importante que a(o) docente esteja atento(a) aos mecanismos de discriminação que podem ser ativados com base nos sotaques de seus alunos. Principalmente quando a sala de aula

é mais homogênea, com alunos nascidos num mesmo lugar, é muito comum ocorrer atitudes de zombaria diante de alunos provenientes de outras regiões. Uma escola democrática e democratizadora tem que respeitar a diversidade linguística e impor esse respeito na formação de seus alunos.

A variedade textual nessa perspectiva fornece ao educando a possibilidade de contato com produções de textos que desmistifica que o ensino da língua sempre se baseou na norma gramatical, no ensino tradicional. A variação linguística é fato, segundo Possenti (2004), ela é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades, existe alguma diferença de status ou de papel, essas diferenças se refletem na linguagem. Por isso, muitas vezes percebe-se diferenças na fala de pessoas de classes, de idades, de sexos, de etnias diferentes, etc.

É evidente que o direcionamento às variações linguísticas não impede que se trabalhe o português padrão, ao contrário, permite que se criem condições para que ele seja apreendido. É fundamental que o aluno da EJA consiga articular, principalmente, na escrita, as regras gramaticais, o que não estamos de acordo é como o texto, com destaque o poema que vem sendo trabalhado em sala de aula: o texto como pretexto para ensinar gramática, é necessária a socialização do texto, buscando informações úteis que atendam às necessidades socioculturais do educando, reforçando o ato de ler, por isso mesmo a necessidade de pesquisa por parte do educador com o objetivo de selecionar textos para se trabalhar em sala de aula.

É sabido que o ser humano vive constantemente em interação e comunicação na sociedade, para isso utiliza-se de diversas formas de comunicação, sejam elas orais ou escritas. Assim, quando nos comunicamos não compartilhamos somente enunciados, proposições e conhecimentos, mas compartilhamos o nosso mundo, a nossa existência, a nossa história, um pouco do manancial de cada um de nós. Então, podemos dizer que quando nos comunicamos uns com os outros compartilhamos e fazemos leituras do mundo de cada um de nós e do outro.

Nesse sentido, é importante salientar o universo de tipologias e gêneros textuais disponíveis na atual conjuntura, perpassando as diversas situações corriqueiras como cumprimento, ligação telefônica e os diversos textos disponíveis nas mídias e literatura vigentes. Mesmo diante de todas essas situações comunicativas em que o educando faz uso cotidianamente, a escola na

maioria das vezes insiste em afirmar que o estudante não sabe falar, escrever, se comunicar, principalmente o público da modalidade EJA.

O sujeito desse segmento de ensino traz consigo uma bagagem cultural bem diversificada em virtude de suas experiências de vida. Essa afirmação coaduna com a de Freire (2001) quando afirma que ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Mas, afinal, o que o educador deve ensinar para o falante de português? Geraldi (1997) apresenta em seu livro o texto na sala de aula um escrito com o título ensinar português? O referido escrito traz à tona reflexão sobre o ensino de português no Brasil, apresentando alguns questionamentos como: ensina-se mesmo português, essa língua que a gente usa todos os dias?

Nesse sentido, se faz necessário viabilizar os diversos gêneros e tipologias textuais na EJA, visando o aprimoramento da leitura e escrita, ampliação vocabular e criticidade do educando. É preciso salientar que o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva dos gêneros textuais, é enriquecedor e eficaz no processo ensino e aprendizagem por se tratar de um processo dialógico em que se trabalha de forma sistematizada o ensino da língua de acordo com a realidade do sujeito. Dessa forma, privilegia o repertório linguístico do aluno e há uma consonância com a teoria, respeitando a diversidade cultural da classe.

Análise dos resultados da investigação

Ao fazer a pesquisa visamos coletar informações acerca das concepções que os educandos da EJA têm sobre os textos literários, poesia, poema para confrontar com a literatura que trata dessa temática no contexto atual. A análise dos dados se deu de forma qualitativa a partir da natureza das falas, que são, na maioria das vezes, expressões declarativas e subjetivas.

Os resultados confirmam o quanto a literatura e a leitura são importantes na escola. Elas contribuem na formação da criticidade, ampliação do repertório linguístico, enriquecimento vocabular, interpretação do mundo, aquisição de conhecimentos de acordo com os pesquisados. Entretanto, na pesquisa realizada na escola municipal em Lauro de Freitas, quando interrogados se gostam de ler 80% dos pesquisados responderam sim, enquanto 20% afirmaram não gostar. Entende-se com os resultados apresentados que os educandos têm gosto pela leitura, precisam de boas propostas de incentivo, assim como

políticas públicas que privilegiem a formação docente voltada para a prática leitora e conseqüentemente formadores de leitores críticos e assíduos.

Em relação à diferença entre poesia e poema 70% dos entrevistados afirmaram não saber fazer a distinção, os mesmos acreditam que poesia e poema são a mesma coisa. Por outro lado 30% que afirmaram saber a diferença não demonstraram tanta segurança ao definir os gêneros. Os dados evidenciam a falta de um trabalho que contemple esses textos, aponta que os pesquisados tem pouca familiaridade com os mesmos. Foi constatado que não há preocupação em formar poetas e poetisas nas escolas. O ensino de poesia na escola deve ser mais significativo para que o estudante tenha gosto e prazer pela mesma e assim possa reinventar a realidade.

Ficou constatado na escola pesquisada que falta uma metodologia que contemple a dialogicidade ao se trabalhar os textos literários, os mesmos são utilizados apenas como pretextos. Isso está evidente nos depoimentos dos educandos pesquisados ao responderem a questão apresentada abaixo.

Ao indagarmos aos sujeitos como se trabalhava o texto poético (poesia) em sua escola? Eles responderam que seria:

Aluno A – Através de textos em provas.

Aluno B – A poesia já foi falada pelo os professores, mas eu não consegui adquirir muitas coisas.

Aluno C – Passado de alunos para alunos (versos e estrofes.)

Aluno E – Nós não temos um professor adequado para isso mas a professora de português sempre está elaborando esse assunto.

Aluno F – Não é utilizado.

Aluno G – É trabalhado muitas vezes para interpretarmos.

Aluno H – Não vejo muito ninguém falar sobre poesia, mas deveríamos desenvolver mais, é importante.

Aluno I – Poético e quem cria a poesia ele é o autor do caso.

Aluno J – Não é muito trabalhado.

É muito importante a atuação do docente na formação leitora do educando. Ele deve propiciar momentos que incentivem o estudante a criar, sonhar e principalmente que transforme a sala de aula em espaço prazeroso e de diversão, como é descrita na afirmação que segue.

Não se fixar, de modo absoluto, no que deu ou não deu certo em experiências anteriores; não buscar resultados imediatos e visíveis – nesse campo, há coisas sutis que nem sempre vemos – e ter constância no trabalho. É melhor ler diariamente um poema com seus alunos do que realizar um festival de poesia e no resto do ano ser esquecida. (PINHEIRO, 2000)

A afirmação do Pinheiro (2000) é um desenho real da forma como é efetivada a prática do professor quando se trata do texto poético no cotidiano escolar, tão evidente nas falas dos educandos entrevistados. Clarifica que, na prática, a poesia é referenciada apenas como espetacularização em dias festivos, em eventos escolares, não oportunizam aos educandos o desabrochar do artista, do poeta que há em si. Nesse sentido, ao serem perguntados sobre o hábito de leitura de poesia 10% dos entrevistados responderam que às vezes faziam leituras, 40% gostavam de poesia e 50% afirmaram não ter o gosto por textos poéticos.

Em seguida pedimos que eles falassem sobre a importância da poesia. Eles responderam:

C – Poesia é ação sem ela não há reação, poesia é sabedoria sem ela não verei o meu dia.

D – São palavras que transmite um bom sentimento.

E – Ela é importante para desenvolver a leitura e é uma forma de se expressar.

F – A poesia descreve a emoção, ela abre os olhos para aquilo que ninguém vê, e descreve o que todos sentem.

G – É bem antigo é praticamente uma cultura que não deve ser deixada para trás.

A partir da escuta das falas dos educandos, foram selecionadas algumas frases que definem a importância da poesia. Embora tenha sido observado em outro momento um índice bastante significativo de estudantes que afirmaram não gostar do texto poético, percebe-se que eles acreditam na relevância do trabalho com o gênero textual na sala de aula. A poesia é um dos instrumentos didáticos que revelam o mundo e permite ao homem um encontro consigo mesmo. A poesia é “sabedoria”, como descreve o aluno C e “não deve ser deixada para trás” por fazer parte de uma cultura de um povo.

Considerações finais

Trabalhar a literatura de forma a atender à demanda da EJA requer habilidade e sensibilidade dos envolvidos no processo, visto que o trabalho com o texto literário perpassa a compreensão da gramática normativa ou interpretação superficial. Ele exige um grau elevado de informatividade sobre o que está ao redor de cada sujeito, sejam problemas de caráter social, econômico, educacional ou cultural. A literatura é arte que recria a realidade e nessa perspectiva de recriação está o sujeito imbuído de cultura, de sentimentos, emoções, expectativas, sonhos e frustrações.

Através da poesia toda subjetividade do sujeito transcende, recria-se um novo ser e conseqüentemente uma nova identidade emerge, daí a importância de se estudar a literatura dando ênfase ao gênero poesia de forma significativa para que o educando da EJA possa se sentir incluído no mundo letrado e mostrando sua identidade que está no âmago do seu ser interior. Ao docente cabe o papel de mediador, aquele que propiciará momentos para o estudante fazer a releitura de si e do mundo. Para isso se faz necessário uma formação que seja aliada a prática do educador e, sobretudo, que o docente seja aquele exemplo de leitor, poeta, escritor.

Na pesquisa realizada ficou constatado que o ensino da literatura nas aulas de EJA acontece de forma inadequada, reduzido a pretexto nas avaliações, utilizado apenas para compreensão da gramática normativa. É preciso ressignificar o estudo do texto literário através de propostas que contemplem a escrita, declamação e estudos críticos sobre as várias possibilidades de interpretação que ele nos permite.

Referências

- AMORIM, A. *Escola: uma organização social complexa e plural*. São Paulo: Viena, 2007.
- ASSMANN, H. *Reencantar a educação rumo à sociedade apreendente*. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56. ed. São Paulo: Parábola, 2015.
- CARVALHO, M. V. de (Org.). *Identidade: questões contextuais e teórico-metodológica*. Curitiba: CRV, 2011.
- CAVALCANTE, V. C. *Leitura na Educação de Jovens e Adultos: um estudo de eventos e práticas de letramento em salas de aula do 1º segmento*. (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2009. 191 p.

- FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- GERALDI, J. W. (Org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997.
- GOMES, R. et al. Organização, processamento, análise e interpretação de dados: o desafio da triangulação. In.: MINAYO, M. C. S.; ASSIS, S. G.; SOUZA, E. R. (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- LAJOLO, M. *O que é literatura*. São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Primeiros Passos)
- LAJOLO, M. Texto não é pretexto. In.: ZILBERMAN, R. (Org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas metodológicas*. 6.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.
- LÉVY-STRAUSS, C. Aula inaugural. In.: ZALUAR, A. (Org.). *Desvendando máscaras sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F.; GOMES, R. (Org.). *Pesquisa social*. Teoria, Método e Criatividade. Rio de Janeiro, Vozes, 2012.
- MOISES, C. F. *Poesia & utopia*. Sobre a função social da poesia e do poeta. São Paulo: Estrutura, 2006. (Coleção Ensaios Transversais).
- NICOLA, J. de. *Literatura brasileira: das origens aos nossos dias*. São Paulo: Scipione, 1998.
- PINHEIRO, H. (Org.). *Poemas para crianças: reflexões, experiências, sugestões*. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 2000.
- POSSENTI, S. (Org.). *Sobre o ensino de português na escola*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2004.
- SANTOS, J. L. dos. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1983. (Coleção Primeiros Passos).

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: direito humano como fator de desenvolvimento

Maria Eneuma Gomes de Freitas
Patrícia Albuquerque Lemos
Maria Helena de Barros M. Amorim

Introdução

Este artigo é resultado de um estudo sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como fator de desenvolvimento humano, destacando a problemática do desprestígio da Educação de Jovens e Adultos frente à precarização da educação formal que surte efeito de negligência e “negação” do direito à educação cujas consequências incidem no desenvolvimento intelectual, social e cultural do indivíduo. Os dados se originam da observação realizada na Escola Municipal Afrânio Peixoto, localizada no bairro de Sete de Abril, região periférica de Salvador, Bahia, com o objetivo de entender os processos da atenção ao direito à educação como um “direito humano” dos educandos da EJA, uma vez que, como um direito constitucional, entende-se que deva ser ofertado sem prerrogativas, demonstrando os caminhos e as possibilidades, compreendendo a importância da oferta educacional à faixa etária correspondente ao jovem e ao adulto que desejam a educação continuada.

Os alunos da EJA buscam na escola um conhecimento diverso, diferente ou complementar àquele que adquirem no meio social que frequentam. Desejam uma escola que, nos processos de aprendizagem, tragam para sala de aula assuntos que interessem a eles e que estejam relacionados com o seu universo.

Diante dos problemas enfrentados pela EJA enfatiza-se sobre os meios para atenção e manutenção da EJA no cenário nacional brasileiro, de forma que a oferta de educação aos jovens e aos adultos leve também em consideração todos aqueles em fase ativa de contribuição ao desenvolvimento humano e social e para isto se faz necessário o cumprimento do que é determinado na Lei nº 12.852/2013 da Juventude, em relação ao direito à educação, determinando que:

Art. 7º O jovem tem direito à educação de qualidade, com a garantia de educação básica, obrigatória e gratuita, inclusive para os que a ela não tiveram acesso na idade adequada.

§ 2º É dever do Estado oferecer aos jovens que não concluíram a educação básica programas na modalidade da educação de jovens e adultos, adaptados às necessidades e especificidades da juventude, inclusive no período noturno, ressalvada a legislação educacional específica.

Art. 9º O jovem tem direito à educação profissional e tecnológica, articulada com os diferentes níveis e modalidades de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, observada a legislação vigente.

Art. 10º É dever do Estado assegurar ao jovem com deficiência o atendimento educacional especializado gratuito, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Presume-se que o atendimento aos direitos previstos possibilita melhorias de vida individual e social, prevalência da paz e tolerância, conforme vem sendo observado nas experiências educacionais do programa EJA como, por exemplo, a Escola Municipal Afrânio Peixoto. Não obstante, a educação e sua continuidade, para o público da EJA, têm sido entendidas, como sendo objeto de luta em virtude da sua garantia estar sempre em processo de “vir a ser”.

Diante do exposto, faz-se necessário rever as significâncias que devem constituir o cenário da Educação de Jovens e Adultos numa perspectiva democrática que valoriza o aluno e o processo de construção de sua identidade a partir de suas experiências social, cultural e histórica.

Buscar compreender o conhecimento explícito de alunos(as), professores(as) e coordenadores(as) da escola X sobre direitos e suas expectativas em relação à EJA no que tange a sua estrutura e funcionamento e qualidade de ensino, mediante o desprestígio que sofre essa modalidade de ensino, nos provoca a reflexão da EJA enquanto direito fundamental da pessoa humana e as implicações da negligência educacional histórica face aos diferentes sujeitos que nela põem suas expectativas e esperança de um futuro melhor.

O texto está organizado salientando os aspectos, procedimentos metodológicos e caracterização dos sujeitos; A EJA como direito inalienável e resultados: educar os excluídos numa proposta a ser posta em prática; além da introdução, considerações finais e referências. Trata-se de forma breve sobre a história e as leis que fundamentam o direito fundamental humano, no que se refere ao processo educacional da pessoa que não teve acesso ao ensino básico no tempo certo de escolaridade e que se vê em condição de desprestígio em decorrência das posições tomadas pelos governos que deveriam lhes garantir o acesso à educação com um mínimo de dignidade.

A história da Educação de Jovens e Adultos mostra uma realidade que não se distancia muito do que se vive no cenário educacional; os atores de outrora (jovens e adultos) são os mesmos de hoje: mulheres e homens pobres, mulheres e homens negros(os) e mulheres e homens com necessidades especiais, onde esta última categoria não se destaca na história, mas é uma realidade.

Procedimentos metodológicos e caracterização dos sujeitos

A pesquisa segue o princípio da abordagem qualitativa de traduzir a realidade conforme com as características definidas por Ludke e André (1986, p. 44):

A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento; b) os dados coletados são predominantemente descritivos; c) a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto; d) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador; e e) a análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A partir dessas características, a realidade dos atores envolvidos na perspectiva das ciências sociais, enfatiza a dimensão da pesquisa qualitativa que “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações,

das crenças, dos valores e das atitudes” (MINAYO, 2010, p. 21), aspectos de relevante discussão para os jovens e adultos que tentam construir sua identidade para superar a desigualdade sociocultural que inclui a busca do equilíbrio do padrão de vida no âmbito escolar, profissional, econômico, de gênero, étnico, enfim, elementos que contribuem para o pleno exercício da cidadania.

No que se refere à parte metodológica, a pesquisa aconteceu na Escola Municipal Afrânio Peixoto, situada no bairro de Sete de Abril, periferia da cidade de Salvador, Bahia, onde foi aplicado um questionário com perguntas abertas para os sujeitos envolvidos na pesquisa: cinco alunos adultos, três professoras e duas coordenadoras.

A unidade de ensino pesquisada foi criada pelo governo do estado em 1968, um ano depois do surgimento do bairro de Sete de Abril. Mais tarde, precisamente em 2004, a escola foi municipalizada, passando então à Secretaria da Educação do município de Salvador.

A Educação de Jovens e Adultos, com oferta para a EJA I nesta unidade escolar, possui um total de 78 sujeitos matriculados, distribuídos em três salas de aula – Tempo de Aprendizagem (TAP) II, uma sala com 30 alunos com capacidade para 35, possuindo cinco vagas; e TAP III, duas salas com total de 48 alunos, capacidade 70 alunos, implicando em 22 vagas para novos alunos.

O bairro Sete de Abril, localidade onde esta situada a escola em evidência, fica em uma região de relevo acidentado, na Estrada Velha do Aeroporto. Sua história tem início com a Fazenda Sete de Abril. Em 1967 foram construídas 500 casas populares com recursos do Banco Nacional da Habitação (BNH), para abrigar moradores dos Alagados. No entanto, estes não aceitaram a ideia de ir morar tão longe, ficando as habitações para funcionários públicos militares, bombeiros, civis e outros trabalhadores inclusive do mercado informal.

Os jovens, adultos e idosos, estudantes da Escola Municipal Afrânio Peixoto, especificamente da EJA são moradores do bairro. São pessoas de baixa renda, que sobrevivem do trabalho informal. Alguns são ambulantes, outros pedreiros, empregadas domésticas ou trabalhadoras do lar como elas explicam. Os mais velhos sobrevivem de suas aposentadorias e, também, realizam pequenas tarefas para outros para complementar a renda doméstica, pois muitos deles criam netos.

São pessoas que chegam todas as noites à escola cansadas pela lida diária, mas entusiasmadas com a possibilidade do encontro com os colegas para a troca de novidades, de informações e, também, da possibilidade da escuta companheira dos problemas que cada um carrega consigo oriundos da própria vida.

Os mais jovens possuem um histórico de atividade escolar com muitas repetências, desistências e retornos à escola. Excluídos por anos de repetências ou por dificuldades de compreensão dos conteúdos estudados em sala de aula, foram cuidar de suas vidas, realizando trabalhos aqui e ali justificando aos seus “uma suposta importância” no grupo. Outros, ainda, tiveram que deixar a escola por questões de saúde e por aí desenrolam-se os fios das histórias dos jovens que estão na EJA, ainda sem entenderem o “seu real lugar” por, como assim citam Amorim, Alves e Ferreira (2015, p. 134), quando estes constatam que a escola, com relação ao estudante da EJA, está pouco “[...] preocupada em compreender” como esses sujeitos nos ambientes formais ou informais aprendem, visto que os mesmos vivenciam aprendizagem em todos os lugares e a todo o momento e esta, a escola, “[...] impõe ao estudante da EJA a sua estrutura organizacional, que está calcada ainda no modelo da educação para o público infantil”.

No decorrer da pesquisa, as respostas das professoras e da coordenadora da unidade escolar (profissionais com formação universitária) fizeram questão de salientar que suas especializações não foram no campo da Educação de Jovens e Adultos e que não possuem nenhuma formação específica para tal tarefa.

As duas entrevistadas são coordenadoras pedagógicas atuando na gerência regional da região de Pirajá, uma gerência que abrange 37 escolas, onde, só sete destas ofertam a EJA I. Estas escolas estão localizadas em diversos bairros: uma em Castelo Branco, duas em São Marcos, duas em Pirajá, uma em Pau da Lima e uma em Sete de Abril.

A negação de investimentos na educação de jovens e adultos aliada às limitadas oportunidades de trabalho e a ausência de estímulos aos bens culturais resulta da falta de investimentos nas políticas sociais e públicas de inclusão e afirmativas.

A EJA como direito inalienável

A educação brasileira vem passando por reformas que retrocedem a democracia e os direitos dos professores(as) e educandos(as) da rede pública de ensino. Os momentos atuais pedem uma reflexão urgente sobre o que se quer construir com os rumos que a educação vem tomando, principalmente na EJA.

É urgente pensar que os direitos individuais estão sendo cerceados de diversas formas e uma delas é a “negação” do ensino gratuito e de qualidade à uma camada da sociedade que se distanciou da escola ou que, em tempo de escolaridade, não conseguiu completar os estudos.

A realidade vivencial do povo brasileiro se expressa em termos conceituais e ideológicos de diferentes formas, visto que a ideologia dominante possui uma compreensão diferenciada e distante da realidade imediata dos trabalhadores, do não trabalhador e daqueles em processo de conhecimento e de escolarização. São jovens, adultos e idosos frente a uma realidade que, na sua grande maioria, está a mercê das decisões legitimadas pelo sistema educacional através do órgão central, do posicionamento dos gestores(as) de algumas escolas e dos resultados da educação “pensada” para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, o entendimento das coisas do povo se faz na ordem mais inversa possível para não atender às necessidades básicas de aprendizagem voltadas à vida e a sua manutenção.

A Declaração Universal dos Direitos da Pessoa Humana, em seu artigo 26.1, adverte que: “Todo ser humano tem direito à instrução”. Na exposição desse direito, o texto vai explicitando: “A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz”.

Por instrução entende-se explicação ou esclarecimento de determinada coisa. Também podemos entender “instrução” como a condição de ter conhecimento das coisas da humanidade e do mundo. E ainda quando se trata de “instrução” pelo viés do direito tem-se como conhecimento as normas formais e informações que nos possibilitem a defesa diante de uma negligência ou de uma infração.

A consciência da necessidade básica à educação tem sido um apelo mundial firmado por muitos países e o Brasil é signatário dos diversos acordos e garantias, a exemplo do piso nacional da educação, em prol de uma educação

básica de qualidade para todos, garantidos na Conferência Mundial sobre “Educação para Todos” em Jomtien, Tailândia em 1990. Nesse sentido, no Brasil foram elaborados compromissos básicos necessários a uma vida digna, onde jovens e adultos passem a ter formação que lhes assegurem aprendizagens que respondam às necessidades elementares da vida contemporânea, universalização da educação fundamental e erradicação do analfabetismo, para uma sociedade mais humana e justa.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos nos leva a atender a todos, e que todos devam ter condições de aproveitar as oportunidades educativas para satisfazerem suas necessidades de aprendizagem de leitura, escrita, expressões orais, cálculo, resolução de problemas, conhecimentos práticos de valores e virtudes necessárias a vida para uma sobrevivência com dignidade.

Com esse entendimento, as instituições que possuem a responsabilidade pela efetiva oferta dessas oportunidades, nesse caso o Estado, a família e a sociedade (BRASIL, 1988), devem também ofertar condições e meios para que se efetivem as práticas desses direitos, cujo valor a Declaração dos Direitos Humanos afirma ser fundamental para a manutenção da paz entre os povos. Contudo, o que se observa na escola faz parte dos problemas de ordem conceitual, legal e, sobretudo, política.

No sentido da aplicação extensiva e prática democrática da Educação de Jovens e Adultos a questão ainda perdura: em que lugar e como esse direito está sendo garantido? Há com certeza uma política que assegure esse direito?

Arroyo (2000, p. 19) vem lembrar “que o campo da Educação de Jovens e Adultos é, ainda, um campo não consolidado nas áreas da pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”. Será possível que a política que seria de inclusão e reparação pode assumir sempre as características de desqualificação do segmento educacional da EJA, de maneira a invalidar as lutas e as possibilidades de estruturar-se como uma instância de prestígio?

Em 2011, a Secretaria Municipal da Educação de Salvador, em parceria com o Instituto Paulo Freire lança para professores e coordenadores pedagógicos da rede municipal da EJA, os quatro *Cadernos de Formação*, após a formação efetivada a esse mesmo público em 2010 com a parceria da renomada instituição. Esses cadernos oferecem um referencial teórico-prático, com o objetivo de consolidar uma proposta de “escola pública de qualidade

sociocultural, entendida como aquela que garante o direito ao acesso, à permanência e à aprendizagem de todos(as) os(as) educandos(as) numa perspectiva emancipadora”. (CADERNO SEJA Salvador, 2011, p. 5)

As orientações destes cadernos estão embasadas nos pressupostos metodológicos freireanos, objetivando o alcance dos compromissos para com uma educação pública cidadã, por acreditar que a escola seja um espaço de oportunidades educativas. Quatro cadernos trazendo informações valorosas e voltadas para a dinâmica do enfrentamento da realidade da EJA, como assim orientava Freire, para a educação popular. Assim vem esboçado no *Caderno 1: EJA e contemporaneidade*.

O *Caderno 2* dialoga com a EJA e a diversidade. Dá ao professor recursos para entender os educandos da EJA e como é o contexto dos processos de aprendizagem desse público singular, onde a educação é apresentada com um direito humano subjetivo “que propõe o respeito às diversidades e especificidades, e coloca, na centralidade desse processo educativo as culturas os saberes, demandas e os desejos dos sujeitos que compõem a EJA” (Idem).

Para tratar de Currículo na EJA o *Caderno 3* traz o pensar filosófico numa perspectiva ampliada de “Educação ao Longo da Vida”, pois assim diz Freire: “[...] não é possível ser gente senão por meio de práticas educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática”. (FREIRE, 2000, p. 40)

Consolidando a proposta de trabalho na Educação de Jovens e Adultos, o *Caderno 4* trata das orientações para a gestão dos processos educativos na EJA, objetivando que a organização da gestão do trabalho docente no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, aborde a elaboração do Projeto Eco-Político Pedagógico, como “processo de construção coletiva e de compartilhamento de expectativas de todos os segmentos envolvidos”, por entender que o trabalho nessa modalidade deva ser diferente da forma tradicional de organização curricular, da estrutura escolar pensada para crianças e adolescentes nos cursos de ensino fundamental e médio.

Nesse sentido, além dos cadernos orientarem para que a construção do Projeto Político Pedagógico da EJA seja feita de forma participativa, envolvendo todos os sujeitos interessados em seus desenvolvimentos, empodera politicamente seus atores para o alcance da autonomia pedagógica administrativa

e de gestão financeira. Porém, para a surpresa de quem fica conhecendo a existência desse material, constata-se indignado que os mesmos já não fazem mais parte dos processos educativos nas escolas municipais de Salvador na modalidade EJA no momento atual. Um comportamento já sinalizado por Arroyo (2005, p. 19), quando ele comenta sobre a diversidade de experimentações para configurar a EJA. Por ser, essa modalidade, “um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história”. Portanto, é comum verem-se nas mudanças de gestão, projetos em desenvolvimento serem invalidados a mercê da criação de novos programas e propostas sem uma análise aproximada e algumas considerações sobre que estava em desenvolvimento do ponto de vista cognitivo, da formação e do desenvolvimento individual e social. Isso acontece de forma mais incisiva na Educação de Jovens e Adultos como algo menos valorizado socialmente em contradição com a situação de pertencimento à faixa etária ativa no trabalho capaz de contribuição social.

Porém são apenas cinco anos da implantação dos cadernos até os dias de hoje. O que foi que não deu certo? Será que entre a ideologia que fez nascer uma proposta e o exercício conceitual da prática pedagógica na escola, embasada nos pressupostos freireanos foram os elementos delimitadores para a não continuidade do proposto?

Em Freire (1986) há uma reflexão muito importante sobre a educação como “um momento no qual você tenta convencer-se de alguma coisa, e tenta convencer os outros de alguma coisa”. Então, como implantar uma educação com uma proposta libertadora se os educadores ainda não conseguem empreender uma luta que sustente um projeto de escola firmado na pedagogia da busca por uma educação libertadora?

É o mesmo que semear no deserto. Intenção compreendida à maneira de Freire (1986, p. 46): “[...] se não estou convencido da necessidade de mudar o racismo, não serei um educador que convença alguém”.

Independentemente dos desejos contrários de alguns, os desejos de outros vão para direções opostas, pois neles estão imersas compreensões sociais diversas, bem como conhecimentos sobre o mundo e a sociedade também diferentes.

Todas as indagações aqui postas são para provocar reflexões sobre a modalidade EJA, em virtude de se perceber que esta esteja absorta, sem ação,

sem discussão, inepta. Em vias de desaparecer tem-se nas salas de aula uma prática que está longe de ser “libertadora”. Tudo que se realiza nela é, fundamentalmente, uma continuidade do exercício de uma prática que não vem dando certo no ensino fundamental e que, nos tempos atuais, tem possibilitado a desistência, a repetência e o envio de muitos jovens com mais de 15 anos para a modalidade EJA.

Reconhecer que a EJA é um direito humano é reconhecer que a educação também transforma a sociedade e que esta está dentro e fora da escola, em todos os encontros onde haja pessoas e diálogo. Ao homem ou mulher que não teve o direito de aprender na idade certa, há de se possibilitar o atendimento a esse direito, no momento que este homem ou esta mulher buscar o encontro com o que lhe é desconhecido para apropriar-se dos conhecimentos socialmente organizados, visto que esta pessoa que procura, já conhecendo o mundo social, possa explicar-se frente a um conhecimento novo. E para essa tarefa, a escola é o espaço motriz, um espaço de responsabilidade para com o conhecimento possibilitado pelo poder público, quer municipal ou estadual dentro de um país.

Dessa forma, faz-se necessário pensar caminhos e possibilidades diante do entendimento da importância da oferta educacional a esse educando. Como, também, assegurar a atenção à sua manutenção, de forma que a oferta seja pensada em conformidade com o respeito devido a esse público, entendendo as suas especificidades e seu conhecimento de mundo em construção.

As professoras da escola em estudo nos falam da falta de formação para essa tarefa, de investimento no capital humano presente na escola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) garante a formação permanente dos profissionais da educação. Ratificada com o lançamento da *Década da Educação* art. 87, em seus incisos, a promoção de cursos presenciais e a distância para professores em exercício. A garantia dessa política ajudaria muito na consolidação de programas educacionais melhor executados. Porém vê-se um direito sendo colocado à disposição pelas políticas educativas, mas, efetivamente, não se observa a implementação desse direito, ficando a escola “pensada à distância”, incapaz de movimentar-se por não conseguir executar novos propósitos para os alunos que compõem a EJA.

Nos momentos atuais faz-se necessário pensar a juventude e a idade adulta da EJA, na escola, de forma diferente. Pensar essas pessoas por elas

mesmas. Entender o que seja esse tempo da juventude e da idade adulta. Buscando conhecer quais são os seus propósitos, o que pensam para si, quais os seus anseios mais urgentes e desenvolver uma educação que os atenda e que os faça, a partir de novos posicionamentos frente as suas necessidades, ofertar-lhes uma educação escolar e não repetir uma proposta que, em nada, vai lhe atender como pessoa jovem ou adulta, em outros momentos de vida, uma proposta que já o expulsou dela e que não lhe satisfaz. Talvez, seja esse o grande motivo do nosso país não conseguir eliminar o analfabetismo funcional que cresce e deixa profundas marcas na sociedade.

Planejar uma nova escola, com e para essa clientela, talvez não seja difícil porque já há garantias legais que possibilitam essa jornada. O que precisamos é executar o que sinaliza a LDBEN nº 9.394 (2005, p. 33) quando assim explicita: “[...] realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação à distância”; como exigir do professor condições outras sem que lhe oportunize momentos de encontro com a teoria para refletir sobre sua prática? Como realizar mudanças sem um tempo para reflexão, tomada de conhecimento do que se está a fazer e que já não é mais propício?

Exige-se do professor a atenção constante ao tempo pedagógico do educando. Exige-se o cumprimento da carga horária anual. Exige-se! Mas como possibilitar um espaço de reflexão para tomada de novas posições sem aprimoramento?

Traçar um novo desenho de educação para jovens e adultos, um modelo que o coloque dentro de uma realidade educacional pensada às suas características é atender ao direito de educação solicitado pela Constituição Federal, não é favor. Atender é, pois, a regra. Como solicitar desses sujeitos que não podem contribuir de forma eficiente com o Estado por não terem competência para fazê-lo, se o Estado não cumpre com sua obrigação legal?

Possibilitar que essas pessoas excluídas da educação escolar estejam dentro, com a garantia do acesso aos bens simbólicos que a educação escolar precisa propor, portanto, é uma função que, na dialogicidade do ato pedagógico de uma educação que se considere “libertadora” necessita trazer para conscientizar os jovens e adultos, educandos da modalidade EJA, das suas privações frente ao direito que lhes é negado. Discutir o analfabetismo e os baixos índices de escolarização da população jovem e adulta das classes populares

para falar-lhes que isso os coloca longe da garantia do direito universal à educação para todos. Tomar consciência de quem é e o que pode realizar para sair desse lugar e iniciar uma luta pela condição de conhecer e que, para tal, é preciso conhecimento. Conhecimento do que se está perdendo; conhecimento do caminho a percorrer; conhecimento das potencialidades de cada um para o enfrentamento da batalha da vida. A EJA não pode ser uma segunda ou terceira oportunidade e uma oportunidade realizada de qualquer jeito, modificada a todo o momento, sem consulta, sem debate, sem avaliação.

Resultados: educar os excluídos por uma proposta a ser posta em prática

É preciso conhecer como os alunos da EJA da Escola Municipal Afrânio Peixoto, compreendem os direitos civis e, em especial, a educação como um direito humano. Foi realizado com um grupo cinco estudantes escolhido por seus professores, um bloco de perguntas referentes ao direito à educação, à permanência e à continuidade na escola; o ensino e a aprendizagem, e buscou-se ainda conhecer quais os motivos da evasão escolar.

Para a realização de um confronto as mesmas questões foram destinadas às professoras e à coordenadora pedagógica da escola, como também, às duas coordenadoras pedagógicas de uma gerência regional, responsáveis pela EJA. Além dos questionários, foi desenvolvido durante as visitas, em grupos de cinco, uma aproximação maior junto aos alunos e professores, onde as conversas eram efetivadas com o intuito de conhecer melhor a comunidade escolar e firmar laços de confiança, registrados em um diário de bordo. Então, para uma melhor compreensão do espaço educativo torna-se pertinente falar um pouco da história da comunidade escolar.

A unidade de ensino pesquisada foi criada, como já foi dito anteriormente, pelo governo do estado em 1968, um ano depois do surgimento do bairro de Sete de Abril. O prédio escolar possui espaços amplos, com 11 salas de aula, diretoria, biblioteca, sala de professores, cantina, depósito, sanitários e áreas externas também espaçosas. Possui 567 estudantes matriculados e frequentando as aulas, atendendo desde os grupos 4 da educação infantil e ensino fundamental de 1º ao 5º ano no diurno e a EJA no noturno.

Após a municipalização, todo prédio escolar foi preparado pela Secretaria Municipal da Educação (SMED), para atender a crianças da educação infantil às séries iniciais do ensino fundamental, portanto, todos os espaços são pensados para esse segmento, esquecendo que a demanda do turno noturno implica outra estrutura, não física, mas em materiais de mobiliários diferenciados.

A procura por uma vaga na EJA na Escola Municipal Afrânio Peixoto é constante, uma vez que a mobilidade de pessoas chegando e saindo do bairro é significativa por diversos fatores que as obrigam a estarem chegando e saindo dos espaços sociais a procura de melhores atividades que lhes possibilitem viver. Outro fator preponderante é a possibilidade de retorno à mesma unidade de ensino onde antes fora aluno. Esta procura pela localidade pode ser vista pelo viés da oferta de baixos preços de aluguel das pequenas moradias inadequadas do ponto de vista arquitetônico e de salubridade, porém elas possibilitam um teto às pessoas que ao bairro chegam. Nesse sentido, essas pessoas trazem, também, diversas necessidades e uma delas é a continuidade ou início de seus estudos não possibilitados anteriormente ou interrompidos por algum fator.

Nas poucas conversas com alguns sujeitos do grupo de educandos da escola em estudo, alguns disseram que eram moradores da localidade há bastante tempo. Outros que chegaram depois. Outro disse já ter ido morar em uma cidade vizinha, pois estava trabalhando lá e quando o serviço acabou, retornou. As histórias são de idas e vindas, visto que, por suas próprias histórias de incompletude educacional, são tidas como pessoas para eventuais serviços, para os trabalhos que demandam força física ou mesmo muitas horas de sol ou chuva, frente àquilo que ninguém quer fazer. Depois que o trabalho é realizado, acabou-se o emprego, retornam às suas vidas de antes.

Nessas histórias de servidão, suas condições precárias de vida vão sendo reafirmadas na raiz perversa do analfabetismo. O desemprego constante, os salários miseráveis por trabalhos desgastantes quando os têm, a falta de um teto para viver, uma alimentação de má qualidade, enfim, como diz Gadotti (2011, p. 38) “O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater as suas causas”.

Do não reconhecimento da importância da oferta da Educação aos Jovens e Adultos que, de alguma maneira, não tiveram a condição de ter esse direito atendido na idade própria e, portanto, fazem fileiras nas frentes de serviços e não são admitidos; fazem fileiras nas penitenciárias, nas mais difíceis e inadequadas formas de viver que desumanizam, humilham e inviabilizam um homem, uma mulher; fazem fileiras em nossas salas de aula quase todas as noites em busca de recuperarem o tempo perdido da escola que, com o passar dos anos, mais se distancia da sua realidade e mais difícil fica a interlocução com um pretenso conhecimento que, possivelmente o projete para melhores condições de vida porque à esses sujeitos os conhecimentos que a escola pretensamente busca ensinar-lhes, não lhes dão a garantia de se reconhecerem empoderados para reivindicarem, para si, direitos sociais instituídos na Constituição Federal, tão pouco a permanência e continuidade na educação escolar.

No entanto, as relações estabelecidas no sistema social não são fáceis, elas são “dialéticas e contraditórias” como assim se referia Paulo Freire. “São relações históricas”. Nas quais a visão da classe dirigente organiza a sociedade de forma que a tarefa da educação seja a reprodução da ideologia dominante. “A tarefa reprodutiva da ideologia dominante leva a obscurecer a realidade, a evitar que as pessoas adquiram uma percepção crítica, que leiam sua própria realidade de forma crítica que aprendam a razão dos fatos que elas descobrem”. (FREIRE, 2003, p. 49)

Portanto nenhum direito adquirido é estabelecido por puro acaso. Todos são conquistados com muita luta e muita exigência da classe trabalhadora, do proletariado, maioria em número, maioria economicamente desfavorecida, pois, não possuindo capital nem propriedade, vendem sua força de trabalho para sobreviver, onde o explorador expropria sua dignidade, sua subjetividade, fazendo-o entender que o outro o beneficia.

Voltando a Amorim, Ferreira e Alves (2015), estes dizem que os documentos do Conselho Nacional de Educação – Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), parecer nº 11/2000, o art. 2º “[...] informa que a EJA abrange os processos formativos da Educação de Jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica nas etapas dos ensinos fundamental e médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional”, portanto está claro que essa modalidade precisa ser efetivamente ofertada ao público que necessita

da matrícula, permanência e continuidade nos estudos. Nesse sentido não se admite o fechamento de salas de aula.

No entanto, nas conversas com os gestores da unidade estudada, estes nos relataram da imensa dificuldade em manter a oferta da EJA no ano de 2016. Foi necessário muito esforço e muita conversa para que a secretaria municipal permitisse a formação de novas turmas. Numa escola de 11 salas de aula, apenas três delas são preenchidas com alunos. O TAP I, onde o processo de alfabetização inicia foi remanejado para o TAP II, pois a quantidade de alunos nessa sala não correspondia com o ideal para que a mesma permanesse aberta. Os alfabetizando quando vão para o TAP II teriam seus processos atendidos por estarem em processo circular de aprendizagem, no qual a professora poderia atender às duas especificidades sem problemas. No início o trabalho também favoreceria o grupo do TAP II, pois esses sujeitos reveriam os processos de alfabetização e ampliariam suas habilidades.

Observou-se que havia uma sala vazia. Assim, foi perguntado aos gestores sobre a falta dos educandos, respostas diversas foram dadas, como: eles começam bem, depois acontece algo no bairro e eles se afastam; alguns encontraram trabalho e chegam muito cansados deste, não vêm à escola; uns deixaram a escola no início, pois estavam achando ruim repetirem as coisas do ano passado; temos alguns alunos que não conseguem aprender. Já estão aqui há algum tempo; gostam da escola, não aprendem, mas estão aqui todas as noites.

Foi perguntado aos estudantes se eles conheciam os direitos instituídos na Constituição Brasileira, estes nos responderam que sabiam que possuíam o “direito de estudar, de ter uma casa própria, de ter saúde pública e segurança” esses direitos foram respondidos por quatro dos entrevistados.

Sobre o direito à educação, investigou-se se este era respeitado, visto que eles estavam na escola. As respostas foram que: não por que falta professor; sim porque só com estudo podemos tornar cidadãos melhores e com mais experiência para a vida toda; não é respeitado porque não temos condições de obter ensino superior; ou que não temos condições e só vai até o TAP III.

Perguntados sobre o sucesso no ensino e na aprendizagem e sobre a garantia de condições de acesso e permanência, uma estudante não soube responder, duas acreditam que devem se matricular e continuar o aprendizado e um respondeu: “Não, porque o apoio dos governantes vem muito

pouco. Às vezes o educador faz a parte deles mais as condições é pouca”. (estudante do TAP III)

Em decorrência do evento das eleições municipais, o Jornal Tribuna da Bahia publica em 28/06/2016 uma matéria informando à população baiana que 1,9 milhão de eleitores entre os 2,9 milhões de habitantes estão aptos para eleger seus representantes para administrarem a capital do estado em 2017. E salienta que: “Quando o assunto é escolaridade, os dados mostram que 38% dos eleitores não possuem o ensino fundamental completo. Deste total, 143,8 mil declararam que apenas leem e escrevem, 32 mil se disseram analfabetos e 565,9 mil registraram que começaram, mas não concluíram o ensino fundamental”.

Na rede municipal de ensino estão matriculados 16.267 estudantes na Educação de Jovens e Adultos distribuídos em dois segmentos: o EJA I com 9.814 estudantes e o EJA II com 6.453 estudantes. Pergunta-se: por onde andam as outras pessoas que necessitam ser alfabetizadas e as que precisam dar continuidade aos estudos? Como entender uma política educacional onde sua legislação garante o direito à educação para todos, com legislação específica como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 e tantas resoluções aprovadas que modificaram para melhor a LDBEN, garantindo e organizando a oferta, a permanência e a continuidade do educando na escola; e, no momento em que se prepara para a escolha dos representantes políticos, responsáveis pelo desenvolvimento do município, a realidade histórica do povo é mais uma vez apresentada de forma lamentável.

A resposta negativa do estudante que fala sobre a ineficácia do apoio dos governantes no exercício do seu fazer que inviabiliza as vidas de cidadãos é, pois, a resposta real e infeliz sobre o entendimento que os nossos políticos têm sobre os direitos humanos. Amorim, Ferreira e Alves (2015, p. 53) esclarecem que “[...] as leis são postas no ordenamento jurídico com o objetivo de solucionar questões em prol da coletividade. Para torná-la eficaz, a coletividade tem a obrigação de fazer uso delas constantemente, este é o fundamento básico do Direito”. Diante do não exercício do direito, compreendemos que o povo sabe tão pouco dos seus direitos por esses estarem atrelados ao dever do exercício do direito, como assim ressaltam os teóricos, dizendo que a prerrogativa do exercício do direito está no dever de cobrar esse exercício aos responsáveis para torná-los efetivos.

Portanto, mesmo com a resolução nº 04 do Conselho Municipal da Educação da Cidade do Salvador, trazendo em seus artigos a explicitação de que a EJA é um direito fundamental, este só será efetivo com a procura, a efetivação da matrícula e permanência e a continuidade no curso por todos os estudantes que o comporá. Então a escola é feita pelo e para o educando. Sem esse não há escola, portanto não há exercício do direito. Como podemos fazer para que isso seja efetivo?

Participando de uma atividade complementar na escola em estudo, onde a professora do TAP I e II realizou sua atividade complementar com a coordenadora pedagógica, pode-se ver em ambas a preocupação com o ensino da escrita e leitura. As atividades estavam todas com foco na leitura de um cordel e depois na escrita de uma lista. Em nenhum momento viu-se a atenção aos conteúdos transversais, exigência dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nem da resolução CME nº 04/2013 que diz em seu artigo 8º de I a VI, dos conteúdos que devem ser apresentados e discutidos com os educandos e dentre eles estão: estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena; educação ambiental; economia solidária; desenvolvimento sustentável e informática. Não há educação em direitos humanos.

Não sendo o direito humano discutido na escola, na rua, nas rodas de conversas da sociedade, para que aconteça a compreensão do ser cidadão de direito, como a atitude de luta em busca do direito fundamental à vida, à educação, à saúde, à moradia se tornará uma prática? Que importância é dada ao desprovido de conhecimentos que o coloque no patamar da exigência do mesmo?

Quando o questionário foi entregue aos alunos para que dessem suas respostas, este também foi entregue às suas professoras. O questionário possuía cinco perguntas abertas e iniciava com a questão do direito a educação, um dos primeiros direitos sociais. Nesse sentido as professoras responderam:

Infelizmente esse direito ainda não é garantido em 100% dos casos e a qualidade desta educação também é questionável. (Professora 1)

Não é garantido para todos, ainda há pessoas que não tem acesso à educação porque não tem condições de colocá-lo como primeiro direito social. (Professora 2)

As visitas à escola onde as observações foram realizadas para escrever nesse artigo foram realizadas no momento em que toda escola estava

estudando o Rio São Francisco. O projeto estava a todo vapor e estava permitindo a toda escola conhecer esse importante rio da unidade nacional e algumas culturas de cidades ribeirinhas. Tudo para entender a história da novela da rede Globo de televisão. As turmas da EJA também participavam do projeto com entusiasmo, buscando informações para trazer à escola e socializar. Tudo era cuidadosamente arrumado em cartazes, estantes, num pequeno “Museu do São Francisco”, de forma a tornar os conhecimentos palpáveis a todos.

A diretora salientou que na pedagogia de projetos os alunos se sentem coautores do que estudam. Dessa forma há muito movimento, muita euforia na escola, onde todos são formadores e informadores ao mesmo tempo.

As escolas do noturno, de certa forma, se articulam para manter a oferta educacional, embora muitas classes tenham sido fechadas e seus alunos obrigados a buscarem os polos que, na maioria das vezes, estão distantes de seu bairro.

O direito à educação é fundamental, com uma legislação bem garantida, citada desde a Constituição Federal. Com a garantia de responsabilizar o poder público por sua oferta, como também por não realizar essa oferta ou ofertá-la irregularmente, artigo nº 208 - VII § 2º. A constituição cidadã busca dar oportunidade ao homem e a mulher de serem cidadãos, de tomarem para si um mundo que é também seu por estes indivíduos fazerem parte da história.

Nesse sentido, Gadotti (2011, p. 51) diz que:

Significa dizer que a Carta Magna, pela primeira vez na história da educação brasileira, consagra a obrigatoriedade e gratuidade do ensino fundamental para todos os brasileiros, transformando-o em “direito público subjetivo” (§1º do mesmo artigo), independentemente da idade do candidato. Ou seja, a educação de jovens e adultos, marginalizados ou excluídos da escola na idade própria, integra-se no sistema educacional regular de ensino, observando-se, evidentemente, as especificidades didático-pedagógicas para a clientela-alvo.

Retomando, para lembrar e reforçar, é preciso que as pessoas compreendam que um direito se faz com o exercício de um dever. Existindo direito à educação, deve-se buscá-lo para, no exercício do que é direito, apropriar-se desse patrimônio, de fato. Porém, ainda assim, verificamos que, para o próprio exercício do direito o sujeito precisa conhecer. Nesse sentido, um investimento real na educação de um povo é moeda, é patrimônio para uma

nação. E porque será que os dirigentes do país não possuem essa clareza? A ignorância determina a pobreza, fato. Também determina o poder de um sobre o outro. Mas, que poder é esse se, diante da obscuridade do outro, eu pouco posso exigir?

Considerações finais

O presente trabalho buscou entender a compreensão da escola estudada, especificamente na modalidade EJA, sobre como esse público entende a educação como direito humano, por ser esse direito garantido por leis fundamentais, desde a Carta da Organização das Nações Unidas (ONU) aos documentos municipais que organizam e orientam a sua manutenção, visto que é obrigação do estado oferecer esse direito tido como inalienável. No entanto, o problema é mais complexo: se o exercício de um direito preestabelece o exercício de buscá-lo e exercê-lo, como fica àqueles que ainda não reconhecem que para ter esse direito de fato é preciso empenhar-se na luta política em prol do que, de fato, lhes é permitido. À escola cabe o dever de instruir para a compreensão, como nos lembram: Amorim, Ferreira e Alves (2015) quando salientam que esses educandos “devem conhecer e fazer valer essa prerrogativa”.

Durante as entrevistas e as visitas à escola, vimos que os estudantes afirmam conhecer os direitos sociais e dizem ter consciência de que a educação é de suma importância para a vida e que é por assim compreenderem que estão todas as noites na escola. Porém não foi possível entender por que deixam a cargo dos gestores a luta por esse direito. Por que não reivindicam junto ao órgão central a atenção ao direito à educação e sua continuidade? Ao estudante que relatou ser seu último ano escolar, TAP II, pois na escola não tem a continuidade, foi perguntado como ele faria sem a conclusão do outro ciclo ele apenas disse que não poderia pagar ônibus para se deslocar até São Marcos. E, insistindo numa resposta de luta, este disse não ser ele sozinho, outros também estavam concluindo o TAP II.

Os cadernos do *SEJA Salvador* são organizados sob a orientação do Instituto Paulo Freire, em especial no que trata sobre a gestão dos processos educativos em EJA, este ressalta a importância do envolvimento da comunidade escolar nos processos de planejamento.

O interessante é que esses cadernos trabalham na instrução de uma escola que pleiteia o empoderamento político dos sujeitos e consideram o Projeto Político Pedagógico como sendo uma política educacional, orientando para a construção de a escola que busca a sua autonomia respeitando as práticas e as escolhas dos discentes. Mas, os Cadernos não estão mais em vigor.

É pertinente lembrar que os jovens, adultos e idosos da EJA da Escola Municipal Afrânio Peixoto são negros ou pardos, pobres e moradores das casas penduradas nos morros de Sete de Abril, possuindo histórias individuais e grupais de lutas e de reconhecimentos dos ganhos e perdas.

Nesse sentido, e acima de tudo, é necessária a escola pós cadernos, uma radical modificação das formas de executar os seus currículos, uma vez que este está possibilitando o homem e a mulher de espera e não de procura, um comportamento que está se tornando naturalizado no sentido de impossibilitá-los ao reconhecimento de suas potencialidades enquanto homens e mulheres, cidadão de direitos e do exercício destes. Esperar é um comportamento cultural, pois permite a construção de seres pensantes. Dessa maneira, vale a pena retornar os cadernos deixados de lado para rever o não entendido, no desejo de possibilitar um retorno e uma busca de novas formas de tentar estabelecer uma educação que esteja comprometida com a liberdade e a democracia.

Para tal, deve-se iniciar uma retomada de novas posições. Os educadores da Educação de Jovens e Adultos necessitam buscar, como exercício de suas práticas, a exigência para si da atenção fundamental que a lei lhes garante. A formação continuada, responsabilidade dos estados e municípios reconhecida legalmente pela Constituição da República, pela LDBEN nº 9.394/1996 e por Resoluções dos respectivos conselhos. Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores, a tarefa de ser criterioso, de possuir uma rigorosidade metódica para emancipar os sujeitos.

Então, nesse sentido, pensa-se que a mobilização por uma urgente retomada na observação criteriosa da oferta e continuidade da Educação de Jovens e Adultos, quer na escola pesquisada ou em outra unidade que oferta a EJA no município de Salvador, precisa passar urgentemente, pela garantia da matrícula para aqueles que desejam continuar seus estudos, próximo às suas residências.

Referências

- AMORIM, A. FERREIRA, M. da C. A. e ALVES, É. V. (Org.), *Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos*. In: Os caminhos transformadores da escola pública na EJA. Salvador: EDUNEB, 2015.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao>. Acesso em: 12 de maio de 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas emendas Constitucionais nos 1/1992 a 68/2011, pelo Decreto legislativo nº 186/2008 e pelas emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/1994*. 35. ed. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2012. (Série textos básicos; n. 67). Disponível em: bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/.../constituicao_federal_35ed.pdf. Acesso em: set. 2016.
- FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, P. SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, São Paulo: Paz e Terra, 1996. 165p. (Coleção Leitura).
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Org.,;). *Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GIOVANETTI, M. A. G. de C.; SOARES, L. (Org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007. (Coleção Estudos em EJA).
- LUDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.
- MINAYO, M. C. de S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Coleção temas sociais). SILVA, T. T. e GENTILI, P. (Org.) *Escola S. A*. Brasília, DF: Confederação Nacional do Trabalhadores em Educação – CULT, 1996.
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Tradução de Talia Burgel. Campinas, SP: Papyrus, 1994. (Educação Internacional do Instituto Paulo Freire).

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Yara da Paixão Ferreira

Claudia R. N. Silva

Edite Maria da Silva de Faria

Introdução

A história e a cultura dos povos africanos são efetivamente parte da história do Brasil tal como a história dos europeus. Com a diferença de ter sido uma cultura desprestigiada e negada em detrimento da cultura colonizadora europeia. No entanto, percebe-se que se faz necessária a ampliação dos estudos e explanações acerca da influência dos africanos na nossa formação identitária, cultural, histórica e econômica. Principalmente no cenário educacional, que se situa como multiplicador de conhecimentos e descobertas. Desta forma este artigo realizou uma investigação, diante da seguinte problemática: Como as aprendizagens realizadas na escola sobre as relações étnico raciais influenciam na formação dos estudantes para conviver com a diversidade?

Nesse contexto, o artigo em questão tem como objetivo analisar as aprendizagens sobre as relações étnico-raciais na escola, na visão dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), e verificar de que forma a

aprendizagem da questão étnico-racial pode contribuir com a formação na perspectiva da diversidade. Bem como discutir sobre a prática da lei 10.639 na EJA e, a partir do ponto de vista dos estudantes, identificar contribuições para assegurar o estudo sobre as relações étnico-raciais no currículo da EJA. O levantamento adicionado à esta pesquisa se constitui em instrumento útil no sentido de perceber a relação entre o que é proposto pela escola e o que vivenciado na vida dos educandos. Discutindo o que pode ser modificado ou incorporado ao currículo da EJA no que se refere às relações étnico-raciais., considerando que a escola e o currículo devem estar entrelaçados e comprometidos com a vida das pessoas. Neste sentido, Giroux (1997) ratifica a necessidade da realização de investigação desta natureza ao colocar que a teoria deve ser encarada como espécie de teoria social.

O estudo da questão delimita-se da seguinte forma: inicialmente apresenta os aspectos introdutórios; justificativa; problemática; objetivos. Seguindo, explana acerca dos procedimentos metodológicos e instrumentalização técnica. Continuando com a fundamentação teórica; delimitando o *locus* da pesquisa, caracterizando o local e os sujeitos; em seguida discorre os capítulos referentes ao desenvolvimento; os resultados da pesquisa, finalizando com as considerações finais e as referências bibliográficas.

Procedimentos metodológicos e caracterização dos sujeitos

Inicialmente foi realizada a revisão bibliográfica em busca de autores e conceitos que assegurassem arcabouços teóricos sobre as relações raciais e a educação de jovens e adultos. Tendo como aportes teóricos autores como Bogdan e Biklen que tratam das questões pertinentes à metodologia científica. Trazendo também a colaboração de autores que abordam as questões raciais e o eurocentrismo como Fanon e Gomes; Carreira e Ribeiro que tratam a questão da etnia no viés das políticas públicas e dos movimentos sociais; Freire que traz um olhar de emancipação humana como instrumento de conquista e luta para uma sociedade igualitária; dentre outros.

O tipo de pesquisa proposto para a investigação se caracterizou como uma pesquisa mista, empírico-qualitativa no que diz respeito à forma de apresentação de dados obtidos. Bogdan e Biklen (1994) discorrem sobre a pesquisa qualitativa colocando que esta tem como fonte direta de dados o

local de estudo, o que possibilita captar o contexto, entender as ações que ali ocorrem e as circunstâncias em que são produzidos. Os dados levantados neste contexto são recolhidos em forma de transcrições de questionário, anotações, fotografias e registros, pois é preciso captá-los em toda sua riqueza.

Como instrumento de coleta de dados foi utilizada a pesquisa de campo, através de um questionário semiestruturado contendo questões fechadas e abertas, composto por dez questões relativas às questões étnico-raciais; de identidade; de movimentos sociais; de políticas públicas e de aprendizagem acerca da temática. O contexto das respostas dos discentes pelo instrumento de pesquisa aplicado apresenta importantes aspectos críticos, objetivos e subjetivos em relação aos conhecimentos culturais, históricos e identitários da cultura africana e das nossas relações com ela. O instrumento de coleta advindo da metodologia qualitativa que Demo (1995) indica que capta a realidade como ela é. Logo, dá possibilidade de análise e de manipular esta realidade, podendo, durante o percurso, realizar ações posteriores.

Caracterizando o *lôcus* da pesquisa com foco na análise das aprendizagens sobre as relações étnico-raciais na escola, na visão dos estudantes da EJA, das turmas dos eixos I e II, da Escola Municipal Anísio Teixeira e da Escola Luís Rogério de Souza, ambas situadas no município de Camaçari, Bahia. Para análise foram denominadas escola A (Anísio Teixeira) e escola B (Luís Rogério de Souza). As escolas são situadas em bairros periféricos, apresentando uma estrutura física favorável. No entanto, as duas escolas apresentam realidades divergentes: a escola A apresenta déficit funcional com falta de funcionários passando por uma greve funcional que já perdura cinco meses consecutivos. Outra questão indicada pelos alunos é a falta de estrutura didática e de material como: xérox sem funcionamento há dois anos; laboratório de informática sucateado e fechado, bem como a biblioteca. Fator indicado como elemento principal, coadjuvante no processo ineficaz do ensino aprendizagem. No entanto, a escola B, tem na gestora uma direção que traz ações que pleiteiam a funcionalidade de todos os setores da escola, mesmo diante da situação de decadência da estrutura educacional enfrentada no município atualmente. Cada escola possui seis turmas da EJA que iniciam pelo Eixo I até o Eixo V.

Os referidos estudantes são, na maioria, negros, trabalhadores informais, desempregados e donas de casa. Os sujeitos da pesquisa tiveram a representatividade de: os discentes variavam das idades entre 17 a 60 anos.

Na maioria do sexo feminino 70% na escola A e 60% na escola B, o tempo de frequência nas classes de EJA se estabelecia mais de três anos e 70% declararam-se repetentes por mais de dois anos consecutivos. Como iniciação apreende-se os seguintes dados em relação à cor dos entrevistados: na escola A 30% declaram-se negros; 40% pardos e 20% brancos. Na escola B, 50% declaram-se negros e 30% brancos e 20% pardos. Existe a predominância do sexo feminino em ambas escolas. Também destaca-se o grande índice de jovens, cerca de 70% dos estudantes. Cada escola teve dez educandos colaboradores. Totalizando em 20 sujeitos.

Currículo, etnia racial e práxis pedagógica

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (1997) trazem a transversalidade e a pluralidade étnico-cultural como sendo a presença do enfoque étnico-racial na educação brasileira. No entanto, nota-se que a educação pluri-étnico-racial com enfoque na cultura afro-brasileira ainda é permeada por tabus e restrições, pois historicamente o negro sempre foi visto como ser inferior. Neste sentido, as ideias de Freire (1997) fazem pertinência na busca da autonomia do sujeito, da equidade de direito e do respeito às diversidades. Em sua obra *Pedagogia da Esperança*, o autor sugere uma saída da consciência ingênua, situando a consciência crítica como foco de trabalho do educador de cunho progressista. Este professor é de fundamental importância nas classes de aula, principalmente no que concerne a EJA e a educação popular.

A escola apresenta-se como um segmento da sociedade, portanto tem caráter formador ou produtivista. Segundo Lima e Trindade (2009) o caráter produtivista contribui para a reprodução das desigualdades através da pedagogia do recalque, uma camisa de força baseada em discriminação e imposição de um modelo branco-eurocêntrico. Este nega e silencia ancestralidade, simbolismos, experiências e vivências de sujeitos, comunidades. Tal reprodução quase sempre é transportada aos currículos educacionais. Na realidade estes currículos são pré-estabelecidos com parâmetros únicos, não visualizando as diversidades e especificidades das modalidades de educação e dos sujeitos nelas inseridos.

Desse modo, os professores devem se fundamentar teórica e criticamente em frente ao racismo, indo para o enfrentamento. Logo, a formação

continuada e as pesquisas para africanizado e afro descendência precisam fazer parte dos currículos, das formações e das práticas pedagógicas. Já existem algumas formações em nível de especialização, cursos e pesquisas. Mas, há a necessidade de ampliação em todos os seguimentos escolares, sobretudo preparação para professores que atuam na EJA que é composta, na maioria das vezes, por negros, negras e mestiços.

Lima e Trindade (2009) argumentam que a discussão teórico-metodológica na perspectiva das africanidades tem ampliado o campo de estudos em relação aos efeitos da discriminação étnico-racial, o que sugere fomento e divulgação de experiências educacionais antidiscriminatórias. Abrindo espaços políticos e acadêmicos para tratar da temática e possibilitando iniciativas de criar praticas pedagógicas pertinentes. Porém, é preciso que se atente para o campo docente que deve promover uma educação continuada para que o professor possa construir e reconstruir o seu fazer profissional. Assim a prática escolar se materializa no currículo e nos cotidianos da escola e do aluno.

Nesse contexto, o professor também se reconhece como ser que compartilha com tradições histórico-humanas e culturais do povo africano. Portanto, o currículo escolar tem o papel de fortalecer uma educação antidiscriminatória que contribua para a redução das desigualdades a partir das práticas escolares. Assim, aceitar a questão racial não é mais um desafio para o professor, mas sim uma responsabilidade de cidadão democrático, politizado e emancipado.

Em relação à ampliação do acesso e garantias do direito humano no Brasil, Carreira (2014) aponta algumas recomendações: aprimorar, disseminar e divulgar a produção de informações sobre desigualdades fomentando pesquisas e avaliando políticas públicas; qualificar o preenchimento do quesito cor/raça no censo escolar; ampliar a pressão social e o debate público pelo direito humano à EJA; desenvolver uma proposta político-pedagógica antirracista, antidiscriminatória, que dialogue com o mundo do trabalho e fortaleça os sujeitos da EJA como produtores de culturas e protagonistas no processo de ensino e aprendizagem no contexto escolar e para além dos muros da escola. Tais ações implementam a escola democrática, participativa e plural.

De acordo com Amorim (2007), a escola deve ser inovadora e despertar para uma consciência coletiva, visando as transdisciplinaridades que a circundam. Portanto, a escola e os espaços educativos devem primar pela inovação,

acompanhando a rotatividade e a fluidez que cercam nossa sociedade. Como exemplo as tecnologias, as diversidades e pluralidades do nosso povo. Assim, a questão racial é um tema imprescindível no combate de um país excludente e sectário. Sendo, ainda, infelizmente parte da nossa história real.

Carreira (2014) cita a necessidade da implantação sistemática e planejada da Lei nº 10.639/2003 e das diretrizes nacionais da educação quilombola na EJA. Sabendo-se que esta lei ainda perpassa por algumas resistências. No entanto, há de se ressaltar que promoveu a ampliação do estudo da cultura africana e afro-brasileira e da educação das relações étnico-raciais. No entanto ainda apresenta deturpação, após dez anos da sua implantação, tendo ela sido sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva no ano de 2010. Que também, lançou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais de História e Cultura africana e Afro-brasileira e Educação das Relações Raciais.

Faz-se necessário, também, que sejam conhecidos os movimentos de resposta africana do século XX que confrontaram as lutas contra o colonialismo e o racismo; saber das manipulações históricas dos europeus aos brasileiros, marcas históricas; retirar o estereótipo do homem selvagem e rústico; situar a relevância da África para a construção da história brasileira: saber a respeito das heranças linguísticas e suas influências no Brasil. Principalmente nas classes da EJA que apresenta um campo amplo para discussões e debates acerca das diversidades.

Benjamin (2004) no prefácio de sua obra *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*, traz uma reflexão pertinente, ao pensarmos a África. Temos que pensá-la como um grande continente com mais de 30 milhões de quilômetros quadrados dividido em mais de 50 países onde se falam mais de 2000 idiomas e povoado por quase 800 milhões de habitantes. Podemos ter uma ideia da diferença de proporções entre o nosso país e a África, de onde veio uma parte dos nossos antepassados, lembrando que o Brasil tem pouco mais de oito milhões de quilômetros quadrados e cerca de 170 milhões de habitantes e que a língua portuguesa é falada pela maioria absoluta da nossa população. A implantação da Lei nº 10.639/03 não se restringe ao espaço escolar das comunidades quilombolas, contudo, os esforços para garantia de uma educação que contemple as particularidades étnicas, culturais e políticas dessas comunidades é uma das formas de cumprimento da lei, uma vez

que sua trajetória histórica constitui exemplo de resistência e persistência da cultura afro-brasileira no Brasil na busca da dignidade e da cidadania.

Sendo assim, o docente da EJA assume a responsabilidade social de promover o conhecimento histórico do negro no nosso país e nossas relações com o continente africano, nossas vivências e a formação do povo brasileiro. Desconstruindo a história de submissão escravocrata imposta pelo colonialismo no Brasil. Neste cenário educacional da EJA que envolve o ser político e plural, Gomes (2005) traz a discussão do movimento negro e a desigualdade racial para o debate público e para as práticas e currículos escolares. Pois o Brasil é um país eminentemente negro, onde a maioria dos nossos estudantes da EJA é da cor negra, que precisa passar pelo processo afirmativo da sua história e da sua constituição como sujeito.

Políticas, ações afirmativas, movimentos sociais e a EJA

Segundo Queiroz (2004), embora as doutrinas raciais tenham conhecido seu apogeu no século XIX, estudos denotam a construção de uma doutrina racial, presente no pensamento europeu desde os séculos V e VII. No entanto, o viés não era biológico e sim delimitado a questões de linhagem e descendência. Portanto, quase sempre, a sociedade brasileira associa a cor ao status social. Bem como para definir o nível econômico, reforçando argumentos de que, no Brasil, a educação de qualidade e o dinheiro são símbolos que contribuem para o processo do embraquecimento.

Em relação à questão de consciência ideológica ou política, Munanga (2009) refere o conceito de identidade como algo complexo, pois a identidade do sujeito perpassa por diversos fatores como: linguísticos, culturais, políticos-ideológicos e raciais. Logo a identidade negra está extremamente ligada à identidade política que não deve ser excluída do exercício da sua cidadania, participando ativamente das ações da sociedade.

Gomes (2014) indica a iniciação do movimento negro na década de 90, buscando políticas específicas para a comunidade negra brasileira. Políticas são instituídas visando a realização de programas sociais e culturais, não só de inclusão social, mas também racial. A desigualdade social adentrou na arena política. Logo, desvelar o racismo deve permear pelo viés do engajamento político e pelo reconhecimento da nossa verdadeira identidade.

Carreira (2014) indica a ampliação na última década do debate público sobre desigualdade racial no país a partir da Conferência Mundial contra o Racismo e a Discriminação Racial ocorridas em Durban, na África do Sul em 2011. Também destaca pontos de destaque durante o governo Lula, com a criação da Secretaria Especial de Promoção de Políticas de Igualdade Racial (Seppir), e da alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 10.639/2003 e o surgimento de ações afirmativas em universidades federais. Logo, percebe-se avanços no campo da luta racial e do reconhecimento étnico do povo brasileiro. Tal avanço também pode ser visto como denúncia social, dando vez e voz ao sujeito.

No entanto temos que perceber que a luta racial e o reconhecimento da identidade negra na EJA caminham a passos lentos. Também designado por um histórico de racismo social e educacional que impera no Brasil. Negação pelo não reconhecimento pleno da condição humana que é diferente em decorrência de características físicas ou culturais. Pois, os próprios estudantes da EJA, na grande maioria, não se reconhecem como negros. Por outro lado não podemos ver a questão racial como mito democrático, democracia racial, pois esta questão faz parte do cotidiano de brasileiros e de brasileiras, sobretudo dos estudantes da EJA que historicamente são vítimas de diversas exclusões e negações de direitos.

Lutar pela questão racial não é algo mitológico ou distante. É uma questão de forte presença na formação e na vida do povo brasileiro. Racismo que contribuiu para retardar ao longo do século XIX e começo do século XX a emergência de um projeto nacional e republicano de educação, justificado pelo fato da maioria da população ser negra.

Lima e Trindade (2009) indicam que os movimentos sociais negros trouxeram à educação o tratar das especificidades étnico-raciais no país através de propostas, discussões, projetos. A partir das ideias recentes de multiculturalismo, pluriculturalismo e respeito à diferença, as diversidades têm sido alvo de movimentos, debates e ações. Logo, o Movimento Negro é o grande protagonista na luta pelo reconhecimento da história e da cultura negra na sociedade brasileira.

As ações afirmativas são utilizadas no enfrentamento de desigualdades, chamando atenção para discriminações que comprometem o acesso e a garantia de direitos de grupos humanos, focando na garantia de direitos, na

valorização das diversidades e no enfrentamento das discriminações e desigualdades. Sendo assim, as etnias negras/afro-brasileiras são marcadas por raízes históricas, socioculturais e políticas da população brasileira e pelas relações estabelecidas entre Brasil e África. (CARREIRA, 2014)

Portanto, enfrentar as discriminações e desigualdades raciais e étnicas corroboram as ideias da educação emancipatória situadas nos ideias de Freire (1997) que diz que uma das tarefas da educação popular progressista é demonstrar como se dão os conflitos sociais. Assim, as ações, os movimentos e as políticas pautadas na etnia devem apresentar um viés de cunho econômico, social e cultural de forma conjunta. Para que, nos conflitos que possam ser ocasionados durante os movimentos de luta, tenham como motivação transformar a fraqueza dos oprimidos em força capaz de resistir a toda e qualquer opressão.

Partindo da realidade empírica

No que concerne à cor, obteve-se os seguintes dados: a predominância foi entre a cor parda e branca, tendo menos de 40% que assumiram sua identidade pautada na cor negra. “*Não me classifico como negra, pois minha pele não é um preto foreiro*”; “*E tem na minha certidão cor ‘parda’*”. Tal fato delimita as ideias de Carreira (2014), tendo as questões de raça um campo de tensão na EJA, pois, apesar de mais de 70% dos estudantes serem jovens e adultos negros, a questão racial se mantém invisível nas políticas e nas propostas pedagógicas, fazendo com que os alunos continuem repetindo a ideia de branqueamento imposta desde a colonização brasileira.

Em relação ao conhecimento da Lei nº 10.639/03, dentre as duas escolas 80% declararam nunca ter ouvido falar do tema; enquanto 20% declararam ter ouvido muito vagamente o assunto. “*Nem sei como é isso, é coisa de candidato pra comer dinheiro do povo, né?*”; “*Lei pra preto? Isso pra mim é novo, viu!*”. Tal afirmação faz perceber como a escola ainda apresenta uma cultura excludente. Neste contexto, Munanga (2012) diz que é importante uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça a humanidade, o potencial emancipatório e contestador do povo negro no Brasil e a ascendência africana.

A partir da intervenção de fatos reais que fazem parte da exclusão social, potencializada pelas características étnicas dos sujeitos pela modalidade de ensino na qual estão inseridos e pela realidade da escola enquanto instituição educacional. Portanto, a aplicabilidade da lei, deve partir dos aspectos globais da nossa cultura e da nossa história. Assim, ser afrodescendente, portanto, é observar da lei é trata dos aspectos da humanidade.

Outra questão a ser destacada é o desconhecimento dos educandos em relação às comunidades negras e aos movimentos negros. Na escola, no geral, 50% de ambas as escolas declararam desconhecer o negro como combatente. Em contrapartida, 50% declararam, já ter estudado sobre o Quilombo dos Palmares e saber que havia comunidades quilombolas na Bahia, inclusive uma pertencente a Camaçari chamada de Palmares, que fica entre Camaçari e nas proximidades de Simões Filho, pertencente à região metropolitana do Salvador. Tais afirmações deixam em evidência os estudos dos movimentos negros e das lutas, vistas como fracassos. Não como lutas positivas, que influenciam na condição atual de negro político e engajado na sociedade. Portanto, deixa explícito o desconhecimento dos estudantes em relação a sua formação étnica, histórica e cultural.

Um dos desafios na contemporaneidade é dar visibilidade às formas da vida de alguns negros em diferentes espaços, rurais ou urbanos, desde que esses tenham comunidades negras e representativas. Sabendo-se que esses espaços podem se tornar um rico material pedagógico para a EJA. A grande diferença que se deve destacar entre transmissão do saber nas comunidades é saber que o fruto da socialização deve estar referenciado na experiência do estudante.

Em relação a políticas e ações afirmativas, 73% da escola A referiram não saber diretamente do que se tratava, 27% declararam que já ouviram falar, porém nunca participaram e não sabem como funciona. Na escola B 90% desconhecem a temática e 10% já ouviram comentários, porém não participam de nenhum movimento.

Diante destes índices, percebemos que a política e ações afirmativas voltadas à questão racial praticamente não atendem às demandas, anseios, necessidades e especificidades dos estudantes da EJA. O que evidencia que este discurso está aquém deles, permanecendo apenas na universidade e nos movimentos sociais que atuam neste campo. Neste contexto, é necessária

uma formação de educadores que de fato atenda às especificidades da EJA, que tenham no seu perfil a formação pedagógica e política, a militância, o comprometimento e o compromisso e que conheçam a realidade estrutural, as raízes da sociedade e do povo brasileiro.

No que se refere à questão cultural e religiosa entre África e Brasil, 60% dos alunos de ambas as escolas relacionaram a cultura à diabolização. Ou seja, que os tambores e a religião de matriz africana indicam maldade e feitiçaria. Em contrapartida, 40% constataram a herança africana nos povos brasileiros, principalmente na população baiana, através das suas manifestações folclóricas, culturais, como capoeira, maculêlê, Olodum e Ilê Aiyê.

Os estudantes também direcionam o ritmo do *funk* e do pagode a um estilo musical do gueto e do negro. A este respeito, Lima e Trindade (2009) citam por africanidades os repertórios culturais brasileiros que são dispositivos de base ou (re)elaboração histórica com as ancestralidades africanas. Sabendo-se que os conteúdos devem, de forma indisciplinar, ser inseridos no currículo não tão somente nas disciplinas de Geografia, História Educação Física, Literatura e Língua Portuguesa, atingindo todas as disciplinas, pois a África sempre esteve e estará na constituição humana, física, cultural e histórica do Brasil. Entende-se que mesmo após promulgação da Lei nº 10.639/03, obrigatoriamente o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Em relação ao preconceito racial e fenótipo, 80% dos educandos declararam ter sido vítimas através de *bullying* na escola. Declararam ter sofrido preconceito dentro e fora da escola. Neste contexto, Munanga (2012) diz que o conceito de identidade é complexo, englobando fatores históricos, psicológicos, linguísticos, culturais, políticos-ideológicos e raciais. Portanto, o discurso sobre identidade negra não recai apenas na ordem biológica da cor da pele, bem como dos fenótipos cabelo, nariz e até roupas, mas através um processo de desigualdade, necessitando de afirmação de identidade. Portanto, é mais que necessário propor a consciência crítica do educando, possibilitado uma reabilitação de valores de civilizações e culturas negadas.

Em contrapartida, é tida como positivo a ideia de suposto empoderamento de 70% dos alunos no geral. Deixando explícito que aderiram a penteados, tranças e cortes com características africanas e que percebem a grande aderência a este estilo, através do não pertencimento aos cabelos alisados

“que nada a moda agora é assumir sua negritude parceiro”; “o cabelo natural fica muito mais bonito, com os cachos”.

A este respeito, Soares, Giovanetti e Gomes (2007) diz que nas classes da EJA deve-se compreender as formas como jovens e adultos negros e brancos lidam com o seu pertencimento étnico-racial, pois são abarcados de diversas representações sobre o negro vividas e aprendidas na cultura, nos espaços familiares, na infância, ou seja em todas as fases da sua vida, dentro e fora da escola também, que ainda traz muitos resquícios do branqueamento europeu.

No que concerne às políticas afirmativas e antirracistas, a EJA deve pensar em duas categorias fundadas: o negro com poder econômico elevado e o negro na condição de pobreza. Porém, na pesquisa ficou evidenciado que os educandos faziam essa equivalência o negro com dinheiro vincula ascensão social e econômica, enquanto o negro pobre se intitula como margem da sociedade “*Claro que o preto rico é diferente do preto pobre e favelado, que não tem nem comida direito*”. Trazendo para o contexto marxista, sabemos que brancos e pobres também são igualmente oprimidos pela classe dominante, sendo excluídos política, social e economicamente. Assim, os excluídos devem se perceber coletivos de luta.

Raça e classe se tornam, então, duas variáveis da mesma realidade de exploração, na estrutura de uma sociedade de classe. Neste contexto estudos marxistas acreditavam que a questão racial no Brasil seria resolvida com a transformação da atual estrutura capitalista em socialista mais igualitária. (PEREIRA, 1987 apud MUNANGA, 2012, p. 151-162)

Em relação ao trabalho na escola que visa o enfrentamento do preconceito racial, 60% dos entrevistados da escola A disseram que alguns docentes abordam o preconceito racial nas aulas, principalmente professores de português, história. Já 80% dos educandos da escola B, disseram que a escola fala dessa questão, mas só quando tem o projeto do Dia 20 de Novembro. Dialogando com os aspectos didáticos e pedagógicos dos professores atuantes. Os estudantes revelam que poucos professores falam sobre este tema.

Alguns alunos declararam não participar das festividades por conta da religião, pois as indumentárias e alimentação tratada na Semana da Consciência Negra pertenciam aos rituais do candomblé. Logo, fica explícita a ideia de Munanga (2012) da implantação europeia que, através do plano psicológico,

converteu o negro ao cristianismo, destruindo valores culturais e espirituais dos africanos, pois eram considerados pagãos e primitivos. O que sugere falta de conscientização histórica, política e cultural tanto do Brasil e da sua relação tão intrínseca com o continente africano.

Reflexões finais

Embora a Lei nº 10.639/2003 tenha buscado assegurar o ensino da cultura africana para fins de valorização da cultura negra e resgate de nossas origens, os esforços para garantia de uma educação que contemple as étnicas, culturais e políticas dessas comunidades ainda precisam ser intensificados, pois há muito a ser realizado no campo da política educacional afim de que tenhamos, de fato, o reconhecimento da importância da história do negro em nosso país.

Em resposta à problemática, fica explícita a necessidade de tratar da questão racial na escola. Sendo a escola um elo entre a vida e a sociedade, entre o individual e o coletivo. Assim, esta pesquisa atenta para a necessidade de mudança ao tratar da questão étnico-racial e da aplicabilidade da lei nº 10.639/2003. Pois, ficou explícito que a questão é vista ainda em muitos espaços escolares como algo folclórico e exótico ligado a uma história diacrônica.

Uma data reverenciada: o dia 20 de novembro. Percebeu-se que existe a necessidade de um currículo que aborde a questão racial, coadjuvante ao cotidiano e a vida do sujeito na sociedade, o que irá contribuir com a formação do educando na perspectiva da diversidade. Considerando que a escola e o currículo devem estar entrelaçados e comprometidos com a vida das pessoas.

Esta discussão é necessária, visto que a questão racial perpassa por debates políticos, jurídicos e acadêmicos com experiências concretas de ações afirmativas. Tem que ser discutido principalmente na EJA que envolve diversidade a temática racial, pois tem o viés cultural, político e histórico e das relações entre Brasil e África. Fazem-se necessárias estratégias, movimentos e políticas antirracistas. Da mesma forma, necessita-se tratar do reconhecimento da identidade negra, que se inicia pela aceitação da sua história e da nossa cultura.

No que diz respeito à conscientização a partir de aspectos físicos, fenótipos e culturais percebemos a valorização de símbolos étnicos raciais a

exemplo cabelos *black power*, como símbolo do empoderamento da raça negra, uso de turbantes e acessórios étnicos; nos estilos culturais, como o *hip hop* e as danças (dança do passinho) simulacro de danças africanas. No entanto, fica explícito que os educandos usam tais estilos não por valorizar sua etnia, mas por um simples modismo atual e midiático. Por um lado se faz positivo, pois o que antes era negado e vergonhoso passa a ser visto como beleza do negro.

Aos educadores fica o desafio de trazer esta questão com o empoderamento e a emancipação humana, coadunando com a beleza da etnia e da relação África e Brasil. Diante disso fica fortalecida a questão cultural e linguística esclarecendo que os ritos religiosos como preservação de origens de nossa cultura que é tão laica e diversa, desconstruindo a visão colonizadora imposta ao povo brasileiro.

Portanto, o educador da EJA deve ser um agente social e um progressista nato acima de tudo, fazendo da sua práxis um diálogo entre o sujeito e as diversidades. Principalmente, por trabalhar com as periferias, com os jovens, os idosos, os negros e negras advindos de processos de exclusão. É importante promover o debate da questão racial em nossos espaços de educação, propor implementação de ações e projetos afirmativos. Considerando a construção de uma proposta que valorize e respeite a identidade negra, inserindo-se nas lutas sociais a discussão crítica, política e contextualizada da identidade negra.

Faz-se necessária a construção de estratégias, práticas, movimentos e políticas antirracistas concretas. Bem como uma releitura histórica, sociológica, antropológica e pedagógica que compreenda, valorize e reconheça as ascendências e os valores que coadunam com a ascendência africana.

Em relação às políticas públicas e ações afirmativas, devem capacitar os sujeitos da EJA a se constituírem como sujeitos críticos, transformadores do mundo e das relações. Para seu fortalecimento, conhecer documentos e leis normativas da EJA, conhecer a negação histórica da desigualdade racial no Brasil seja no cotidiano, no social e no institucional.

A luta contra a desigualdade no campo da EJA necessita de coletividade dos oprimidos e excluídos. Saindo do eurocentrismo, percebendo-se negado pelo ocidentalismo branqueado. Perceber que o Brasil é um país laico e que precede a matriz africana, tendo o cristianismo sido implantado pelo viés econômico na catequização dos indígenas. Portanto, ações afirmativas, traz

o reconhecimento da identidade negra nos aspectos cultural, moral, físico e psíquico. Tal temática é imprescindível na docência da EJA, pois é um local de reflexão crítica e de politização de ideias, de histórias e de culturas.

Finalmente, entende-se que prover uma educação de qualidade visando superar a herança racista e histórica das desigualdades que marcam a sociedade e o Brasil. No campo da EJA alguns fóruns têm debatido a questão racial e as políticas públicas para a juventude. Assim, a ação de sujeitos sociais, via movimentos e organizações negras, tem impactado em práticas e concepções na EJA.

Referências

AMORIM, A. *Escola: uma instituição social complexa e plural*. São Paulo: Editora Viena, 2007.

BENJAMIN, R. E. C. *A África está em nós: história e cultura afro-brasileira*. João Pessoa: Editora Grafsaet, 2004.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF, 1997.

BRASIL. Decreto-Lei nº 10.639/2003. 09 de janeiro de 2003. Diretrizes curriculares diretrizes curriculares nacionais da educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/2003/L10.639.htm>>. Acesso em: 10 set. 2016.

CARREIRA, D. *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI*. São Paulo: Global 2014.

DEMO, P. *Metodologia em ciências sociais*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

FARIA, E. M. da S. de. Pluralidade dos sujeitos da EJA: ponto de partida para políticas públicas de Estado?, In: *Educação, Multiculturalismo e Diversidade*. Salvador : EDUFBA, 2010. p. 213-228. v.1.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. p. 270.

LIMA, B. M; TRINDADE, L. A. Africanidades, currículo e formação docente: desafios e possibilidades. In: MELO, R. M. (Org.). *Identidades e alteridades: debates e práticas a partir do cotidiano escolar*. São Cristóvão: UFS, 2009. p. 15-39

MUNANGA, K. *Negritude: usos e sentidos*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012. (Coleção Cultura Negra e Identidade).

QUEIROZ, M. D. *Universidade e desigualdade: brancos e negros no ensino superior*. Brasília: Líber Livro ed., 2004.

RIBEIRO, E. *Políticas públicas de educação e juventude: avanços, desafios e perspectivas*: In: PAPA, F. de C; FREITAS, M.V. de. *Juventude em pauta políticas públicas no Brasil*. São Paulo: Petrópolis\ Ação Educativa\ Fundação Friedrich Ebert, 2011.

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

SOBRE OS AUTORES

Ana Amélia de Souza Araújo

Professora do Magistério Público do Estado da Bahia, advogada, especialista em História da Cultura Afro Brasileira, em Docência do Ensino Superior e em Direito Administrativo, Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *campus* I. Atua nos grupos de pesquisa de Formação de Professores e Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire.

E-mail: anaamelia_adv@hotmail.com.

Ana Carolina Santos Carneiro

Graduada em Pedagogia: Docência e Gestão em processos educativos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *campus* XIII, especialista em Educação, professora da Rede Municipal de Feira de Santana - BA, integrante do grupo de pesquisa Sociedade, Desenvolvimento, Política e Desenvolvimento.

E-mail: educamunicipal@live.com.

Ana Paula Silva da Conceição

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora adjunta do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Docente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos. E-mail: anappp2010@gmail.com.

Antonio Amorim

Tem Doutorado em Psicologia pela Universidade de Barcelona – Espanha. Pós-Doutorando pelo Programa Interinstitucional e Multidisciplinar de Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor Titular Pleno da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Foi por duas vezes Pró-reitor de Ensino de Graduação e diretor do Departamento de Educação do *campus* I da UNEB. Membro eleito da Academia Baiana de Educação. Foi membro titular do Conselho Estadual de Educação da Bahia. É escritor com vários livros publicados e líder do grupo de pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação, com registro no CNPq. E-mail: antonioamorim52@gmail.com.

Antonio Pereira

Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professor do Programa do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB. Membro do Conselho de Ética e Pesquisa em Seres Humanos da UNEB. E-mail: antonyopereira@yahoo.com.br.

Célia Araújo

Graduada em Pedagogia com especialização em Educação Integral, aluna especial do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), disciplina Gestão em Educação de Jovens e Adultos (EJA). Universidade Estadual da Bahia (UNEB) professora e gestora da Rede Estadual de Educação da Bahia.

E-mail araujocelia50@gmail.com.

Claudia R. N. Silva

Aluna especial do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e educadora de Movimentos Sociais.

E-mail: claudiarosimar@gmail.com.

Cristina Ferreira da Silva

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos e coordenadora pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Município de Irará.

E-mail: saviomichele@hotmail.com.

Deise Mara Leite de Souza Pereira

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e professora da Rede Estadual e Municipal de Ensino de Salvador - BA.

E-mail: deisemara.souza@educacao.ba.gov.br.

Edivaldo Machado Boaventura

Doutor em Direito e docente livre de Economia (1964) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). É mestre (1980) e Ph. D. em Administração Educacional (1981) pela The Pennsylvania State University (Penn State), USA. Professor titular da Faculdade de Educação da UFBA. Estagiou e pesquisou no Institut International de Planification de l'Éducation (IIPE/UNESCO, 1971/1972). Especialização em Economia du Développement, Faculté du Droit et des Sciences Économiques de Paris (1965) e École Pratique des Hautes Études (Paris 1965). Realizou o Curso de Desenvolvimento Econômico (Sudene/Cepal 1961) e o Curso de Altos Estudos de Política e Estratégia pela Escola Superior de Guerra (ESG) (1989). Pós-doutor pela Universidade du Québec, Montreal (1995). É professor emérito da UFBA (2006), professor da Universidade Salvador (Unifacs, 2006). Atua na área de ensino e pesquisa em Educação Superior, dos Afrodescendentes e História da Educação, e Metodologia da Pesquisa.

E-mail: edivaldoboaventura@terra.com.br.

Edite Maria da Silva de Faria

Tem doutorado em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). É professora adjunta do Departamento de Educação, *campus* XIV da UNEB e docente do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA).

E-mail: editefaria@gmail.com.

Eduardo José Fernandes Nunes

Possui graduação (1981) e mestrado (1989) em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e doutorado em Análise Geográfica Regional pela Universidade de Barcelona. Professor Adjunto do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor-pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da UNEB. Líder do grupo de pesquisa Teoria Social e Projeto Político Pedagógico. Atua na área de Sociologia e Análise Geográfica Regional, com ênfase em Sociologia e Geografia da Educação, Educação e Território, Desenvolvimento Local Sustentável, Sociologia Urbana e Educação Ambiental. Coordenador do Observatório de Educação de Jovens e Adultos do Território do Sisal (UNEB/CAPES).

E-mail: eduardo_nns@yahoo.com.

Érica Valéria Alves

Licenciada em Matemática. Mestre e doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professora do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: evalves@uol.com.br.

Herson Conceição

Mestrando pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *campus* I. Professor da Rede Municipal de Ensino de Salvador - BA. Atua no grupo pesquisa e extensão educacional Paulo Freire.

E-mail: hersonconceio@yahoo.com.

Isaura Francisco de Oliveira

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da rede Municipal de Ensino de Riacho de Santana - BA. Professora da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: isaurariacho@yahoo.com.br.

Jocenildes Zacarias Santos

Mestre (2006) e doutora (2014) em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Pós-doutoranda em Educação e Infância. Coordenadora do curso de Pedagogia pela Universidade Aberta do Brasil (UAB/UNEB). Professora da UNEB - *campus* I - Salvador. Professora do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Pesquisadora do grupo de pesquisa FORMACCEINFANCIA. Pesquisadora do grupo de pesquisa Gestão, organização, tecnologia e políticas públicas em educação.

E-mail: jzspm@yahoo.com.br.

Kátia Siqueira de Freitas

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (1975), mestre em Curriculum e Instrução pela The Pennsylvania State University (1979), doutora (1982) e pós-doutora (1986) em Administração da Educação (Educational Administration) também pela The Pennsylvania State University. Professora pesquisadora da Universidade Católica de Salvador, do Programa de Mestrado e Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

E-mail: sfkatia@gmail.com.

Lanara Guimarães de Souza

Graduada em Pedagogia (1997) com especialização em Planejamento e Gestão da Educação (2000) e especialização em Avaliação (2002), ambas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), mestre em Educação pela UNEB (2003), doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2013). Atualmente é Técnica em Assuntos Educacionais (TAE) do Ministério da Educação (MEC), lotada na UFBA, atuando com Educação a Distância; e Professora Assistente da UNEB. Pesquisadora na área de Educação com ênfase

em Política Educacional, principalmente nos seguintes temas: políticas públicas, avaliação, gestão e educação à distância.

E-mail: lanarasouza@yahoo.com.br.

Lucimeire Lobo de O. Almeida

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos. Professora auxiliar do curso de licenciatura em Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *campus XI*.

E-mail: lbooliv@yahoo.com.br.

Maria Conceição Alves Ferreira

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da UNEB.

E-mail: consinha@hotmail.com.

Maria Eneuma Gomes de Freitas

Pedagoga, especialista em Ensino Fundamental e Médio, coordenadora pedagógica da Secretaria Municipal de Educação (SMED) da cidade de Salvador - BA.

E-mail: eneuma_freitas@hotmail.com.

Maria Helena de Barros M. Amorim

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora assistente do Departamento de Educação do *campus I* da UNEB. Coordenadora da Área de Didática do DEDC I.

E-mail: lenbma@yahoo.com.br.

Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-Doutora pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Membro do grupo de pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (EPEJA).

E-mail: herminialaffin@gmail.com.

Maria Madalena da Conceição Santos

Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), especialista em Métodos e Técnicas de Ensino (UNIVERSO), mestranda em Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: lenaport22@hotmail.com.

Maria Olívia Mattos de Oliveira

Professora do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos e do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *campus* I. Doutorado em Calidad y Procesos de Innovación Educativa pela Universidad Autonoma de Barcelona (2003). Pós-doutorado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

E-mail: mariaoliviamatos@gmail.com.

Maria Sacramento Aquino

Professora titular do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: aquinomaria@yahoo.com.br.

Nara Barreto Santos

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora da rede Estadual da Bahia. Professora do curso de Pedagogia da Faculdade Batista Brasileira (FBB).

E-mail: narabarreto194@hotmail.com.

Patrícia Albuquerque Lemos

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenadora da Gerência Regional de Educação e gestora da Rede Municipal de Educação.

E-mail: patty.lemos@hotmail.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.

Raphael Rodrigues Vieira Filho

É professor titular da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Departamento de Educação Campus I Salvador. Tem mestrado em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1995) e doutorado em História do Brasil pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2005). Realizou Pós-Doutorado em pesquisa na Università degli Studi di Padova.

E-mail: raphafilho@gmail.com.

Rodrigo Costa da Silva

Graduado em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS) e pós-graduado em Política do Planejamento Pedagógico: Currículo, Didática e Avaliação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: rcs_ssa@outlook.com.

Rosemary Lapa de Oliveira

Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2013). Atualmente sou professora Adjunta DE do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), coordenando a pesquisa Leitura na Escola. Atua no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) e no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA). Participo do grupo de pesquisa

Formação em Currículo e Educação na Infância, Linguagem e Educação de Jovens e Adultos - DEDC I da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

E-mail: rosy.lapa@gmail.com.

Sandra Aparecida Antonini Agne

Graduada em Ciências Biológicas pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó (1996). Mestre em Ciências Ambientais pela Universidade Comunitária Regional de Chapecó. Doutora em Agronomia pela Universidade de Passo Fundo (UFP) (RS). Pós-doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Professora do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Membro do grupo de estudo e pesquisa Currículo Integrado e Saberes Docentes.

E-mail: agne.0714@gmail.com.

Sônia Vieira de Souza Bispo

Professora da Rede Pública Municipal de Souto Soares - BA e Iraquara - BA. Mestranda em Formação de Professores e Políticas Públicas no Programa Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – *campus I*.

E-mail: sany-na@hotmail.com.

Taise Caroline Longuinho Souza

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora das redes Municipal de Salvador e Estadual da Bahia. Professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Batista Brasileira (FBB).

E-mail: taiselonguinho@gmail.com.

Tandja Andréa Parisse

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *campus I*. Professora do Magistério Público do

Município de Feira de Santana e do Estado da Bahia. Atua no grupo de pesquisa em Educação Social, Currículo e Formação de Educadores – GESCFORMES. E-mail: tanyparis_7@hotmail.com.

Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação pela Universidade Autônoma de Barcelona, Espanha. Mestre em Ciências da Educação pela Universidade de Paris VIII. Professora Titular B da Universidade do Estado da Bahia. Líder do grupo Formação, Autobiografia e Políticas Públicas no Diretório do CNPq. Uma das criadoras do Fórum EJA Bahia. Especialista em Educação de Adultos. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia.

E-mail: taniaregin@hotmail.com.

Ubirajara Dias Cruz

Licenciatura em Letras Plena pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), com especialização em Política do Planejamento Pedagógico pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestrando em Educação de Jovens e Adultos também pela UNEB.

E-mail: ubirajacruz@bol.com.br.

Valdo Hermes de Lima Barcelos

Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Pós-doutorado em Antropofagia Cultural Brasileira (2009). Professor da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Líder grupo de pesquisa Kitanda: Educação e Intercultura da UFSM. Pesquisador do Núcleo MOVER: Educação Intercultural e Movimentos Sociais (UFSC). O autor tem 35 capítulos de livros publicados. Tem participação em vários programas de rádio e TV. Pesquisador Produtividade-1 do CNPq. Professor Associado-IV-CE do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Membro Efetivo da Academia Internacional de Artes, Letras e Ciências ocupando a cadeira PAULO FREIRE.

E-mail: vbarcelos@terra.com.br.

Welton Dias Castro

Professor da Rede Municipal de Ensino de Guanambi. Mestrando em Educação de Jovens e Adultos pelo Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia. Atua nos grupos de pesquisa Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE) e Gestão, Organização e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).

E-mail: welton.castro@gmail.com.

Wilma Moura Conceição

Graduada em Pedagogia Séries Iniciais pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB) - *campus* XII, especialista em Educação. Professora da Rede Pública Municipal de Guanambi, Núcleo de Estudo, Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE).

E-mail: wilmaecarol@hotmail.com.

Yara da Paixão Ferreira

Licenciada em Letras, com especialização em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e mestranda em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora efetiva do município de Camaçari - BA.

E-mail: yara.dapaixoferreira@gmail.com.

COLOFÃO

Formato	<i>17 x 24 cm</i>
Tipologia	<i>Montserrat Gentium Book Basic</i>
Papel	<i>Alcalino 75 g/m² (miolo) Cartão Supremo 300 g/m² (capa)</i>
Impressão	<i>EDUFBA</i>
Capa e Acabamento	<i>Cartograf</i>
Tiragem	<i>400</i>

O livro *Escola da Educação de Jovens e Adultos (EJA): políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural* traz um importante momento de reflexão sobre esta, em nosso país, focando as questões das políticas públicas, da formação de professores, a gestão da escola e a diversidade multicultural como sendo fatores essenciais na discussão para implementação da gestão e da organização curricular da EJA, na contemporaneidade. Trata-se de um quadro historicamente perverso, que este livro faz a defesa dos mais fracos, trazendo uma ampla discussão sobre os desejos, as possibilidades, os compromissos necessários que precisamos, politicamente, firmar para atender as demandas requeridas, por mais de dez milhões de pessoas, que, de uma forma ou de outra, estão excluídas, marginalizadas da vida educacional.

ISBN 978-85-232-1635-1



9 788523 216351

PPG
Pró-Reitoria de Pesquisa e
Ensino de Pós-Graduação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA

