



JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS
LORITA MARIA WESCHENFELDER
SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA

organizadores(as)

EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

TRAVESSIAS E MEMÓRIAS NO CAMPO DA
POLÍTICA, DA GESTÃO E DA PESQUISA



O livro “*Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: travessias e memórias no campo da política, da gestão e da pesquisa*” reúne pesquisadoras/es de instituições e contextos sociais diversos, promovendo diálogos entre profissionais atuantes em países como Brasil, Argentina e França. A obra nasceu no contexto do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com o objetivo de socializar e divulgar memórias, experiências e pesquisas educacionais no âmbito da educação básica, com ênfase para a modalidade da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPJAI). Busca, ainda, problematizar e situar discussões em torno das especificidades, dos contextos, das políticas, da gestão, dos sujeitos, das práticas e dos currículos na modalidade educativa em questão.

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS:**

TRAVESSIAS E MEMÓRIAS NO CAMPO DA POLÍTICA,
DA GESTÃO E DA PESQUISA

UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Reitor

João Carlos Salles Pires da Silva

Vice-reitor

Paulo Cesar Miguez de Oliveira



EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA

Diretora

Flávia Goulart Mota Garcia Rosa

Conselho Editorial

Alberto Brum Novaes

Angelo Szaniecki Perret Serpa

Caiuby Alves da Costa

Charbel Niño El-Hani

Cleise Furtado Mendes

Evelina de Carvalho Sá Hoisel

Maria do Carmo Soares de Freitas

Maria Vidal de Negreiros Camargo



José Jackson Reis Dos Santos
Lorita Maria Weschenfelder
Sandra Márcia Campos Pereira
Organizadores(as)

**EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS,
ADULTAS E IDOSAS:**

TRAVESSIAS E MEMÓRIAS NO CAMPO DA POLÍTICA,
DA GESTÃO E DA PESQUISA

Salvador
EDUFBA
2021

2021, autores.
Direitos para esta 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
Rodrigo Oyarzábal Schlabitx

Ilustrações da capa
Fábio Vieira de Santana e José Francisco Correia

Revisão
Cristovão Mascarenhas

Normalização
Bianca Rodrigues de Oliveira

Sistema Universitário de Bibliotecas – SIBI/UFBA

E24 Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: travessias e memórias no campo da política, da gestão e pesquisa / José Jackson Reis dos Santos, Lorita Maria Weschenfelder, Sandra Márcia Campos Pereira (Organizadores). - Salvador: EDUFBA, 2021.
250 p. : il.

ISBN: 978-65-5630-249-2

1. Educação de jovens e adultos. 2. Pesquisa educacional.
3. Política educacional. 4. Direito à educação. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Weschenfelder, Lorita Maria. III. Pereira, Sandra Márcia Campos. IV. Título: travessias e memórias no campo da política, da gestão e pesquisa.

CDU: 374.7

Elaborada por Geovana Soares Lira CRB-5: BA-001975/O

Editora afiliada à



Editora da UFBA

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

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria del Carmen Lorenzatti, da Universidad Nacional de Córdoba e da Universidad Nacional de Chilecito (Argentina), pela contribuição e colaboração construída em redes de pesquisa.

À Ednéia Gonçalves pela leitura e contribuição ao livro.

À Prof.^a Dr.^a Stéphanie Gasse, do Département des Sciences de l'Éducation, Université de Rouen-Normandie, França, pela colaboração na presente obra.

Às mestras e aos mestres que realizaram sua formação (mestrado) no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE_n) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), contribuindo para tornar esta obra possível.

Às escolas municipais e estaduais da cidade de Vitória da Conquista (BA), pelos ensinamentos, pela partilha e acolhimento de nossas pesquisas e experiências educacionais.

Aos educandos, às educandas, aos educadores, às educadoras, equipe de gestão e demais trabalhadores(as) das instituições participantes de nossas pesquisas e experiências educacionais.

DEDICATÓRIA

À **Joana Campos Pereira**, mãe de Sandra Márcia Campos Pereira, mulher sensível, forte, bonita, delicada, generosa, determinada, guerreira, exemplo de mãe. Mulher que desafiou e desafia as condições de seu tempo, lugar e de gênero. Sem ela, não seríamos as pessoas que somos hoje, superando o lugar socioeconômico a nós destinado em nossa sociedade tão desigual.

À **Maria Gama Reis**, mãe de José Jackson Reis dos Santos, exemplo de determinação, de força e de luta diária pela sobrevivência, pelos estudos e para melhorar de vida, em contextos sociais tão complexos, situados no sertão baiano. Seus saberes construídos na escola da vida e sua visão de futuro foram imprescindíveis para transformar nossas vidas.

À **Regina Weschenfelder** (*in memoriam*), mãe de Lorita Maria Weschenfelder. Em contextos e tempos tão complexos, do ponto de vista econômico e social, ela apostou na educação dos seus oito filhos como legado para alterar trajetórias de vida.

SUMÁRIO

13 **PREFÁCIO**

Stéphanie Gasse

15 **APRESENTAÇÃO**

José Jackson Reis dos Santos

Lorita Maria Weschenfelder

Sandra Márcia Campos Pereira

CAPÍTULO 1

21 **TRAVESSIAS NA CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: LIÇÕES DA CAMINHADA**

Lorita Maria Weschenfelder

José Jackson Reis dos Santos

Maria Helena Weschenfelder

CAPÍTULO 2

43 **PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA QUE PROCURAN EFECTIVIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

Maria del Carmen Lorenzatti

Gladys Blazich

CAPÍTULO 3

69 **AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA POLÍTICA DE EJA DA REDE ESTADUAL DE ENSINO DA BAHIA: UM ESTUDO COLABORATIVO**

Rosimeiry Prado Rodrigues
José Jackson Reis dos Santos

CAPÍTULO 4

109 **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS: ESCUTANDO SILÊNCIOS**

Valdo Barcelos
Sandra Maders

CAPÍTULO 5

129 **MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS: CONVERSAS SOBRE SI E SOBRE PROJETOS DE VIDA**

Marcelo Lacerda Oliveira
José Jackson Reis dos Santos
Sandra Márcia Campos Pereira

CAPÍTULO 6

165 **INTERFACE ENTRE O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: RELAÇÕES NECESSÁRIAS E URGENTES**

Danilo Pereira da Silva
Andiara Martins Dias
José Jackson Reis dos Santos

CAPÍTULO 7

195 **PESQUISAR COLABORATIVAMENTE: MAPEANDO PROCESSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS**

José Jackson Reis dos Santos
Gabriela Alves Rodrigues dos Santos
Relva Lopes Chaves Soares

CAPÍTULO 8

219 **ENTRE EUCALIPTOS E JEQUITIBÁS: FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Jocelma Gusmão Barreto Lima
José Jackson Reis dos Santos

CAPÍTULO 9

233 **VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO: COMO TUDO COMEÇOU**

Gledson Reis dos Santos

241 **POSFÁCIO**

Ednéia Gonçalves

245 **SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)**

251 **SOBRE A CAPA**

PREFÁCIO

Prof.^a Dr.^a Stéphanie Gasse

Diante dos desafios de garantir o direito à educação, sua efetividade em seu amplo espectro de educação ao longo da vida, este livro revela a importância da abordagem do campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai) como um diálogo necessário. Considerando que o Brasil possui milhões de pessoas fora da escola e um considerável número de jovens, adultos e idosos com baixos índices de escolaridade e até mesmo sem qualquer tipo de escolarização, ocupar esse campo de pesquisa, esse espaço está contribuindo para a visibilidade, a valorização desse público, além de deixar chaves para a compreensão das iniciativas realizadas nesse campo.

Três pesquisadores do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Epjai reúnem, em nove capítulos, o resultado de pesquisas no campo da política educacional, do direito à educação e dos sujeitos da Epjai. Assim, José Jackson Reis dos Santos, Sandra Marcia Campos Pereira e Lorita Maria Weschenfelder, atuantes no campo da Epjai, da gestão de políticas públicas e da educação básica desenvolvem projetos de pesquisa sobre abordagens colaborativas de investigação científica, articulando-os com diferentes pesquisadores e instituições.

Dentro de um campo vasto de perspectiva de aprender por todo a vida, os autores nos convidam, como leitores, educadores, pesquisadores,

alunos, docentes, profissionais, a enriquecer e ampliar nosso pensamento de forma colaborativa e em redes para atuar nessa área. Os autores, convidados a contribuir neste livro, são as testemunhas e os atores que trazem reflexividade crítica, bem como preconizações relevantes.

Este livro contextualiza, problematiza e teoriza pesquisas com abordagem qualitativa, com uso de caminhos metodológicos diversos, entre eles, bibliográfico, documental, colaborativo, participativo, aplicado, narrativo.

Fortalecer a compreensão da realidade diária no campo da Epjai, acreditando nas possibilidades e potencialidade do ser humano, é predominante na perspectiva da herança educacional, do legado freireano, em que educação e política estão intrinsecamente relacionadas.

Temas como sujeitos, currículos na modalidade educativa em questão, gestão pública, avaliação da aprendizagem no contexto da Epjai, da privação de liberdade, das mulheres idosas, do campo das relações étnico-raciais, da formação-pesquisa no campo da Epjai, entre outros temas relevantes, recheiam esta obra, evidenciando seu potencial científico e social. Os pesquisadores envolvidos ajudam a compartilhar, divulgar e fortalecer memórias, experiências e pesquisas educacionais no contexto específico desse público que se encontra, jurídica e socialmente, ocupando espaços diferenciados.

Narrativas, processos crítico-reflexivos e prática profissional reafirmam o potencial de pesquisar nesse campo, de contribuir para um maior conhecimento para ampliar a mudança de visão e da forma de perceber a Epjai com suas especificidades, como rico espaço de aprendizagem, um compromisso para a formação de todos para uma vida cidadã em uma sociedade democrática.

Este livro e seus autores nos convidam para uma leitura prazerosa e frutífera para quem está convencido do potencial transformador da educação e comprometido com uma visão humanizada da Epjai, na garantia do direito à educação.

Normandie, França, 1º de junho de 2021.

APRESENTAÇÃO

José Jackson Reis dos Santos
Lorita Maria Weschenfelder
Sandra Márcia Campos Pereira

O livro reúne pesquisadoras(es) de instituições e contextos sociais diversos, articulados por meio de grupos de estudos e pesquisas oriundos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); da Universidade de Passo Fundo (UPF) e da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul; da Université de Rouen-Normandie, França; da Universidad Nacional de Córdoba (UNC) e Universidad Nacional de Chilecito (UNdeC), Argentina.

A obra nasceu no contexto do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), da UESB, com o objetivo de socializar e divulgar memórias, experiências e pesquisas educacionais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai). Busca, ainda, problematizar e situar discussões em torno das especificidades, dos contextos, das políticas, da gestão, dos sujeitos, das práticas e dos currículos na modalidade educativa em questão. Organizada em nove capítulos, apresenta reflexões teórico-práticas, tendo como ênfase

estudos no campo da política educacional, do direito à educação e dos sujeitos da Epjai.

O primeiro capítulo, de Lorita Maria Weschenfelder, José Jackson Reis dos Santos e Maria Helena Weschenfelder, intitulado “Travessias na constituição de processos e políticas educacionais: lições da caminhada”, apresenta reflexões político-pedagógicas sobre experiências educacionais vividas no contexto do município de Tucano (BA) no período de 1998 a 2006. As reflexões ali presentes são indicativos relevantes para o campo da política e da gestão no contexto da educação básica. As travessias são permeadas pelas histórias de vida, entendidas e problematizadas na organização de todo o processo ali descrito e analisado. O capítulo explicita, no seu conjunto, a construção coletiva de processos e políticas educacionais, assumida entre a UPF (Rio Grande do Sul), a Prefeitura Municipal de Tucano, por meio da Secretaria Municipal de Educação, e o Programa Alfabetização Solidária. Destacam-se, neste ínterim, a formação continuada, os princípios adotados no campo educacional, bem como os resultados alcançados naquela realidade.

O capítulo “Programas educativos para jóvenes y adultos en Argentina que procuran efectivizar el derecho a la educación”, de Maria del Carmen Lorenzatti e Gladys Blazich, aborda uma experiência argentina, fruto de resultado de pesquisa, tendo como centralidade analítica a efetividade do direito à educação no âmbito da Epjai. Para isso, tomam como referência a experiência de dois programas, quais sejam: Programa de Finalización de Estudios, de origen nacional y el Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, de la Municipalidad de Villa María (Córdoba, Argentina). O texto organiza-se com base em dois aspectos: a) a análise de legislação educacional para a modalidade em questão, considerando o período de 2006 a 2019; b) a socialização de experiências educacionais em âmbito nacional e municipal, cuja finalidade concentra-se na tentativa de garantia da escolaridade obrigatória na Argentina. As reflexões socializadas pelas autoras são imprescindíveis para pesquisadores da área, especialmente no tocante ao direito à educação, na sua tríade acesso, permanência e aprendizagem.

O capítulo “Avaliação da aprendizagem no contexto da política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia: um estudo colaborativo”, de Rosimeiry Prado Rodrigues e José Jackson Reis dos Santos, apresenta resultados de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), com docentes do ensino médio vinculados à rede estadual de ensino da Bahia, tendo como referência a análise de documentos oficiais e depoimentos dos sujeitos da pesquisa. O trabalho, de natureza colaborativa, evidencia desafios cotidianos enfrentados pelos docentes nesta modalidade e, ao mesmo tempo, propõe e reflete sobre práticas de avaliação desenvolvidas com os educandos da EJA. A reflexividade crítica sobre as práticas permeou todo o processo de pesquisa colaborativa, reafirmando o potencial dessa abordagem para o campo da formação e da investigação em educação.

Valdo Barcelos e Sandra Maders, no capítulo “Educação de jovens e adultos em instituições prisionais: escutando silêncios”, apresentam resultados de pesquisa realizada no contexto de instituições prisionais brasileiras, focalizando a EJA em situação de privação de liberdade. Os autores afirmam, nas conclusões, que são evidentes visões preconceituosas em relação aos educandos, questionando-se, também, a importância desta modalidade naquele contexto. Revelam-se ainda limites e desafios no tocante às possibilidades de ressocialização por meio de processos educativos. O capítulo promove reflexões relevantes sobre as condições e a qualidade da educação oportunizada em espaços de privação de liberdade.

No capítulo “Mulheres idosas na educação de pessoas jovens e adultas: conversas sobre si e sobre projetos de vida”, Marcelo Lacerda Oliveira, José Jackson Reis dos Santos e Sandra Márcia Campos Pereira buscam compreender, por meio de narrativas de vida de sete estudantes idosas da Epjai, as implicações dos discursos de gênero em diferentes fases da vida dessas educandas. Os discursos evidenciam, em geral, a ausência do direito à educação, observado, por exemplo, na proibição de frequentar a escola na infância e juventude, especialmente. O capítulo é revelador das opressões, exclusões e punições sofridas por mulheres idosas

no contexto de uma sociedade patriarcal, machista. Embora proibidas e excluídas do espaço escolar na infância, juventude e em parte da idade adulta, na atualidade, ao retornarem para a escola, estas mulheres idosas – com mais de 60 anos de idade – buscam, sobretudo, alcançar objetivos e realizar outros projetos de vida.

O capítulo “Interface entre o campo das relações étnico-raciais e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: relações necessárias e urgentes”, de Danilo Pereira da Silva, Andiara Martins Dias e José Jackson Reis dos Santos, apresenta discussões sobre o campo das relações étnico-raciais no contexto de documentos normativos e de pesquisas desenvolvidas na Epjai, orientando-se pela seguinte questão central: como o campo das relações étnico-raciais tem sido tratado em documentos normativos e em pesquisas realizadas nessa modalidade? Apoiando-se numa abordagem qualitativa, os autores priorizam, sobretudo, um olhar descritivo e exploratório, refletindo sobre silenciamentos produzidos em torno da temática das relações étnico-raciais no campo da Epjai, bem como sobre as poucas pesquisas tratando dessa interface.

O capítulo “Pesquisar colaborativamente: mapeando processos teórico-metodológicos”, de José Jackson Reis dos Santos, Gabriela Alves Rodrigues dos Santos e Relva Lopes Chaves Soares, apresenta resultados de pesquisa, fruto de um estado do conhecimento, tomando como fontes analíticas dissertações de mestrado defendidas junto ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Percebe-se, ao longo do texto, a relevância de trabalhos desenvolvidos no contexto de um mestrado profissional, cujas ênfases metodológicas direcionam-se para pesquisas de natureza participativa, colaborativa e aplicadas. Observam-se, por exemplo, contribuições científicas e sociais no âmbito da educação básica, reafirmando o papel da universidade na construção do conhecimento científico, articulando dimensões como formação, pesquisa, mediação de saberes.

O capítulo “Entre eucaliptos e jequitibás: fortalecimento da gestão escolar para a permanência e aprendizagem dos estudantes na educação de jovens e adultos”, de Jocelma Gusmão Barreto Lima e José Jackson

Reis dos Santos, organizado em forma de relato de experiência, reflete sobre o fortalecimento da gestão escolar democrática, visando assegurar a permanência e a aprendizagem de estudantes na instituição escolar. Nesse contexto, os autores apresentam exemplos de diferentes iniciativas construídas e desenvolvidas no contexto de uma escola pública da rede municipal de Vitória da Conquista (BA). Defende-se, no texto, a necessidade de planejar e desenvolver uma gestão escolar democrática, capaz de acolher os estudantes em suas demandas, pautada por princípios como o diálogo, a participação, a coletividade, a afetividade etc., permeada por ações intersetoriais.

No último capítulo, intitulado “Vivências cotidianas na educação: como tudo começou”, de Gledson Reis dos Santos, por meio de narrativas de vida, o autor reflete, brevemente, sobre sua formação acadêmica e trajetória de formação, explicitando desafios e ressignificações construídas no cotidiano de atuação profissional. As reflexões apresentadas são exemplos concretos de sua luta cotidiana para alcançar novos objetivos profissionais, fortalecendo, nesse percurso, seu campo de trabalho na área de gestão pública, especialmente pela defesa de princípios e processos democráticos na vivência da educação e de outras experiências em instâncias governamentais.

O conjunto das discussões, cuja centralidade encontra-se no campo da Epjai, é dedicado a todos(as) que se interessam pelas questões educacionais e, sobretudo, pelos estudos em torno das políticas públicas, do direito à educação e dos sujeitos dessa modalidade.



TRAVESSIAS NA CONSTITUIÇÃO DE PROCESSOS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

LIÇÕES DA CAMINHADA¹

Lorita Maria Weschenfelder
José Jackson Reis dos Santos
Maria Helena Weschenfelder

INTRODUÇÃO

Os índices de analfabetismo, na população jovem, adulta e idosa, em nosso país continuam nos desafiando a construir alternativas de superação do atual contexto educacional brasileiro. Do período colonial à sociedade contemporânea, crianças, adolescentes, jovens, pessoas adultas e idosas continuam sendo privados dos seus direitos sociais, civis, políticos e das condições básicas de sobrevivência. A humanidade vivencia a barbárie, desumaniza-se, naturalizando a violência, a pobreza, a fome, a miséria, o analfabetismo, a desigualdade social.

Nesse contexto concreto, a educação pública precisa ser repensada e transformada. A pedagogia emancipatória, como construção coletiva

1 A síntese apresentada neste capítulo é parte da obra *Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação*, de Lorita Maria Weschenfelder, Maria Helena Weschenfelder e José Jackson Reis dos Santos, publicada pela editora da UPF-RS.

de diferentes sujeitos socioculturais, precisa assumir o papel de trabalhar, no interior dos processos político-pedagógicos, a diversidade das experiências sociais dos sujeitos que constituem e dinamizam, cotidianamente, a vida na sociedade.

Nesse contexto de diferenças e contradições, encontraram-se, em 1998, profissionais da Universidade de Passo Fundo (UPF-RS) com a Administração Municipal de Tucano (BA),² representada pela Secretária Municipal de Educação (SME), com o objetivo de estabelecer relações de trabalho no campo da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas.

O alto índice de pessoas não alfabetizadas em Tucano, no ano de 1996, que chegou a 59%, na população entre 15 e 19 anos de idade, aproximou a UPF e o município. Também por esse motivo, Tucano foi inserido, desde o primeiro semestre de 1998, no Programa Alfabetização Solidária (PAS).³ Essa relação foi estabelecida, a princípio, de forma verticalizada pelos coordenadores do programa, não sendo, portanto, uma escolha, nem do município nem da universidade. A justificativa apresentada dizia respeito à possibilidade de estabelecer contatos com outras regiões do país, construindo novas relações culturais, educacionais, formativas. Naquela época, a certeza que tínhamos era a de que as nossas ações político-pedagógicas necessitariam ser anunciadas, denunciadas, emancipadoras, próprias de metodologias cuja centralidade seja a participação dos sujeitos. (FREIRE, 1987; IBGE, 1996)

2 Em 1998, Gildásio Penedo era prefeito de Tucano e Arlene Dantas era a Secretária Municipal de Educação.

3 Ao longo de sua história, houve mudança nos objetivos iniciais do Alfabetização Solidária (AlfaSol), conforme percebemos em informações disponibilizadas em *site* específico sobre essa experiência brasileira: “A AlfaSol é uma organização social, sem fins lucrativos e de utilidade pública que desenvolve ações que visam contribuir com a elevação da escolaridade e ampliar a oferta de Educação Profissional para jovens e adultos. A AlfaSol foi criada em 1996, por Ruth Cardoso, e faz parte da RedeSol, para designar a união das cinco instituições fundadas por valores e propósitos comuns”. Ver: <http://www.alfasol.org.br/alfasol/historia-da-alfasol>. Nesse *site*, localizamos todos os projetos nos quais a AlfaSol se encontra vinculada, incluindo, por exemplo, experiências em âmbito internacional, elevação de escolaridade, educação profissional.

Superar o não acesso à educação presente num contexto de desigualdades sociais, no campo da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, tornou-se, para a UPF e para o município de Tucano, um desafio permanente. Fomos desafiados a transformar e ressignificar o PAS num espaço possível para ultrapassar a ideia de campanha de alfabetização com tempo determinado – cinco meses, tempo previsto inicialmente –, visto que sempre nos colocamos contra campanhas de alfabetização, tanto da esfera federal, quanto estadual, definidas de forma centralizada e sem a participação popular.

Criado no Governo FHC,⁴ o PAS, em Tucano, no início do trabalho de alfabetização, possuía a seguinte organização: semestralmente, eram constituídas dez turmas de alfabetização; cada turma possuía um(a) alfabetizador(a), responsável por acompanhar e desenvolver as práticas alfabetizadoras três vezes por semana, três horas por dia. Em geral, eram inscritos 250 estudantes, por semestre, para iniciar ou retomar seus processos de alfabetização. Havia, também, a coordenação municipal local – na época, representada pelo segundo autor deste capítulo –, que contribuía para um melhor acompanhamento das turmas, através de visitas cotidianas às salas de aula, de planejamento e orientação pedagógica. Quinzenalmente, eram realizados encontros de estudo e reflexão sobre as práticas com os(as) alfabetizadores(as) – formação continuada –, com duração de três horas de aprofundamento teórico-metodológico sobre o trabalho de construção do conhecimento. Mensalmente, havia a presença de profissionais da UPF, mais precisamente da Coordenação Pedagógica e Setorial – representadas, respectivamente, pela primeira e terceira autoras deste capítulo –, visando acompanhar todo o trabalho no município.

As proposições e reflexões apresentadas na sequência deste texto são resultantes deste contexto, brevemente descrito. A partir de 2020, com a pandemia da Covid-19, resolvemos retomar princípios e diretrizes

4 Fernando Henrique Cardosos (FCH) foi presidente da República Federativa do Brasil no período de 1995 a 2002.

capazes de colaborar com o repensar de experiências educacionais desenvolvidas no tempo presente, provocando refletir sobre o direito à vida, à saúde, à educação, à moradia, à dignidade humana, entre outros. Mesmo correspondendo a experiências vividas no período de 1998 a 2006, no município de Tucano, entendemos ser relevante indicar pistas para repensar a educação básica e, nesse contexto, a alfabetização e a educação de crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos.

FORMAR, ORGANIZAR E PROJETAR: PRINCÍPIOS E MOVIMENTOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

A problematização e a contextualização da realidade educacional, cultural e social passaram a ser, em Tucano, o nosso passo inicial. A ideia centrava-se na necessidade de compreender a totalidade das relações sociais presentes no cotidiano educacional, analisando o contexto numa perspectiva crítica e propositiva. As leituras de realidades foram, assim, construídas por todos os envolvidos no processo. Nas palavras de Benincá e demais autores (1994, p. 15), “[...] a problematização é, basicamente, o levantamento de suspeitas e indagações sobre o que se vê e o modo como se vê”.

Os desafios identificados nos levaram a compreender a necessidade de assumir um trabalho que fosse além do processo de alfabetização inicial, ou seja, precisaríamos construir uma educação preocupada com a transformação social e do contexto educacional, no qual mulheres e homens continuavam excluídas(os) de suas raízes histórico-culturais, agravado pelo modelo de sociedade excludente, capitalista e neoliberal.

Nesse contexto, foram pensadas políticas para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai) no contexto das políticas públicas da educação municipal, articuladas a um projeto mais amplo, relacionado com o contexto sócio-histórico-político-econômico-cultural e vinculado às práticas sociais e cotidianas dos sujeitos. Coube pensar tal educação refletindo, criticamente, acerca da atual situação de vida dos(as)

educandos(as) envolvidos(as) no processo de apreensão da leitura e escrita. A questão-desafio era a de que a alfabetização precisaria articular-se a uma política de educação mais ampla, assegurando a continuidade dos estudos como direito de todos.

Apesar de investimentos na alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas, tanto federais quanto estaduais, naquele contexto, observávamos que os avanços e os resultados ainda eram muito tímidos.

Em Tucano, em 1998, as leituras de realidades revelaram a inexistência de políticas voltadas à Epjai e de um projeto de educação articulando todas as escolas da rede municipal de ensino. As ações educacionais centravam-se numa política, basicamente, de atendimento a questões de natureza mais pontual, por exemplo: eventos isolados de formação, transporte, merenda escolar, distribuição de material didático, entre outras.

Havia uma certeza de que a mudança nesse contexto, tanto na Epjai, quanto nas outras políticas educacionais, dependeria de uma opção por um Projeto Político-Pedagógico (PPP) capaz de compreender o contexto do município em sua totalidade, construindo alternativas para o quadro existente no âmbito não só educacional, mas nos aspectos voltados também às condições sociais, de infraestrutura, de acessibilidade etc. Um projeto alternativo que primaria pela participação dos sujeitos nos diferentes espaços e tempos de atuação e de vida.

A nossa compreensão de educação estava marcada pela perspectiva de política pública entendida como “[...] resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelece no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos da sociedade civil”. (BONETI, 1997, p. 188) As políticas públicas, resultantes dessas relações, foram construídas com diferentes sujeitos, buscando assegurar demandas e prioridades da comunidade local.

Dessa maneira, construímos formas de caminhar respaldadas nos princípios teórico-metodológicos do PPP: “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”,⁵ na perspectiva de possibilitar a

5 Projeto desenvolvido pelo Centro Regional de Educação da UPF-RS.

reorganização da política de educação da rede municipal de ensino de Tucano. Nessa construção, alguns princípios foram nucleares na reorganização da política de educação, conforme descrevemos a seguir.

Participação: seu fundamento central é o diálogo, o qual necessita de preparação com orientações teórico-metodológicas comuns e com percursos construídos pelos sujeitos nas suas singularidades. Nesse sentido, compreendemos a necessidade de planejamento e organização dos processos educativos como estratégia necessária ao encontro com os sujeitos. Na participação, todos se envolvem desde o início, planejando, questionando, propondo, estudando e (re)organizando os processos coletivamente.

Processo: compreensão das experiências educacionais numa dimensão histórico-crítica, dialética, tendo como referência os desafios do tempo presente, com análises em outros tempos históricos (passado), visando (re)pensar o presente-futuro.

Práticas e sujeitos reais: neste âmbito, consideramos os sujeitos com suas histórias de vida, seus contextos, seus saberes e fazeres como pontos de problematização, de reflexão crítica sobre e a partir das práticas, construindo outros conhecimentos, considerando-os como possibilidade do encontro para nos tornarmos, no sentido do Ser Mais. (FREIRE, 1987)

Exercício do poder-serviço: compreender o exercício do poder, no campo das relações e interações com o outro, de forma compartilhada, a serviço da coletividade, combatendo e evitando práticas autoritárias e verticalizadas.

Natureza da instituição: compreender a escola e seu papel social na trajetória de vida de estudantes e profissionais envolvidos, situando-a no campo de um contexto que lida com o ser humano, com subjetividades, com vidas, sobretudo, buscando contribuir para que o sujeito amplie seus processos de autonomia, de emancipação, de cidadania.

Vivenciar tais princípios apontou para a compreensão clara do significado de processo, uma vez que não poderíamos abandonar e esquecer as memórias e histórias já vividas pelos sujeitos da rede municipal de ensino e nem iniciar o processo como se nada existisse anterior a ele.

No desenvolvimento dos princípios indicados anteriormente, construímos um fluxograma que permitiu a construção coletiva em quatro instâncias: “escolas” (espaços de formação continuada em serviço); “núcleos” (junção das escolas e locais centrais das sessões de estudo desenvolvidas, quinzenalmente, nos contextos escolares); “zonais” (conjunto de povoados em que estavam inseridas as escolas, formadas de acordo com a modalidade de ensino ou, em alguns casos, pela proximidade entre as comunidades); e “Secretaria Municipal de Educação” (coletivo articulador e viabilizador de ações definidas pelos diferentes coletivos da rede municipal).

Quadro 1 – Fluxograma das sessões de trabalho da rede municipal de ensino de Tucano

COLETIVOS DE ESTUDO E PESQUISA	Prefeito com representantes de todas as Secretarias Municipais.
	Secretária de Educação com o coletivo de representantes de cada setor da SME.
	Secretária de Educação com o coletivo dos coordenadores(as) pedagógicos(as) das cinco zonais.
	Coordenação pedagógica geral com o coletivo de todos os(as) coordenadores(as) e equipes de gestão das cinco zonais.
	Coordenação pedagógica de cada zonal com o coletivo de orientação pedagógica, equipe de gestão e docentes.
	Orientador(a) pedagógico com o coletivo da gestão e docentes em seu núcleo e/ou escola.
	Equipe de gestão com coletivos de docentes, pais, mães e demais trabalhadores(as) da educação de cada escola.
	Coletivo de docentes com educandos/as em sala de aula.

Fonte: adaptado de Tucano (2000).

Em cada instância – “escolas”, “núcleos”, “zonais” e “Secretaria Municipal de Educação” –, a partir de diferentes coletivos – pais, mães, estudantes, educadores(as), funcionários(as), equipes diretivas, orientadores(as) dos núcleos, coordenação das zonais, gestores públicos municipais, comunidade local, entre outros – foram garantidos tempos e espaços para estudos permanentes da realidade e das práticas pedagógicas. A socialização do registro escrito (memória) e o aprofundamento teórico-metodológico das práticas dos sujeitos foram ações permanentes

também naqueles contextos. Os espaços e tempos definidos possibilitaram a concretização de fluxos de formação continuada, em toda a rede municipal de ensino, assegurando como fundamental a reflexão crítica sobre as práticas. (FREIRE, 1997)

Tendo como essência o desenvolvimento de um trabalho em coletivos, fomos garantindo a definição e a implementação de políticas públicas, tanto para a totalidade da Epjai quanto para a educação municipal, na tentativa de superar, assim, a ideia de campanha de alfabetização. Entre esses momentos, dinamicamente vividos, que colaboraram com a construção e implementação da política educacional, foram necessários:

- A constituição do Coletivo da Coordenação Pedagógica da Secretaria Municipal de Educação;
- Nucleação do município, mapeando as escolas e organizando-as em coletivos, na perspectiva de trabalhar em fluxos, partindo de uma rede de relações sociais, estabelecida a partir da memória como elemento metodológico;
- Organização e definição de 21 coletivos articuladores de toda a rede municipal de educação;
- Escolha de orientadores(as) pelos próprios pares para assumir a coordenação do processo político-pedagógico em cada um dos coletivos;
- Estudo de princípios teórico-metodológicos para fundamentar o processo educativo;
- Definição coletiva de fluxos, de tempos, de espaços e atribuições necessários para a articulação entre os diferentes sujeitos do processo;
- Organização das sessões coletivas de estudo mantendo os seguintes momentos: a) leitura da memória-síntese da sessão de estudo anterior; b) realização de mística ou aconchego de acordo com a fundamentação a ser trabalhada; c) estudo de fundamentação teórico-metodológica definida pelo grupo; d) reflexão da prática docente, por meio de leituras de memórias individuais; e) levantamento de indicadores, discussão e encaminhamentos – teóricos e práticos –, com

base nas memórias individuais lidas e refletidas; f) reconstrução do planejamento quinzenal, retratando as demandas dos estudantes;

- Problematização e aprofundamento teórico-metodológico do contexto municipal, partindo de cada uma das salas de aula e escolas, envolvendo todos os segmentos da comunidade escolar;
- Realização de seminários em sua relação micro-macro no sentido de definir objetivos, metas e ações prioritárias para todo o contexto municipal.

Os movimentos citados contribuíram, naquele período, para dar forma ao PPP municipal, anunciando que, como diziam os(as) coordenadores(as) pedagógicos(as) da Secretaria Municipal da Educação⁶: “Do chão nasce o desejo; do desejo, a fecundidade; da fecundidade, os filhos do sertão, que acreditam em suas forças e fazem florir a terra seca”. (TUCANO, 2000, p. 10)

Nessa experiência coletiva, os profissionais da UPF encontraram no PAS a possibilidade de estar com os sujeitos do município tucanense, definindo e implementando políticas públicas para a Epjai e, concomitantemente, definindo e implementando políticas públicas para a educação básica, envolvendo outras etapas e modalidades educacionais.

AS HISTÓRIAS DE VIDA NO CONTEXTO DAS EXPERIÊNCIAS NARRADAS

A formação continuada, vivenciada pelos coletivos constituídos, extrapolou perspectivas centradas em “pacotes de treinamento”, “encontros de vivências”, oficinas, seminários, simpósios, congressos, entre outros.

6 A equipe que coordenava o PPP “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”, de 1999 a 2000, em Tucano, foi constituída por cinco representantes: Ademar Sousa dos Santos (Zonal A), José Jackson Reis dos Santos (Zonal B), Josimara Santos Miranda (Zonal C), Sóstenes Bitencuort (Zonal D) e Neila Rosa Dantas (Zonal E). Naquele período, José Jackson Reis dos Santos assumiu, também, a coordenação-geral das cinco zonais. (TUCANO, 2000)

(KRAMER, 1989) Fundamentados na metodologia da práxis, que “[...] tem por pressuposto a participação, ou seja, o envolvimento de toda a comunidade escolar, direções, professores, pais, alunos funcionários [...]” (BENINCÁ et al., 1996, p. 99), passamos a compreender e vivenciar de forma crítica o processo de formação continuada desenvolvido. Nesse sentido, a formação continuada assumiu os seguintes elementos em sua vivência: a) problematização, contextualização e observação sistemática da prática pedagógica; b) escrita de memórias; c) teorização das práticas e seu replanejamento. Nesse contexto, a formação continuada assumiu um caráter de processualidade, tendo a prática pedagógica como tema de investigação permanente.

Os(As) profissionais de educação assumiram a tarefa de, em seu contexto concreto, tornar-se pesquisadores(as) da sua própria prática, lançando olhares críticos a partir, sobre e para o que faziam e pensavam. Nesse sentido, cada sujeito passou a teorizar e a reencaminhar a sua prática de forma sistemática, crítica e propositiva, construindo outros conhecimentos, saberes e fazeres no interior da escola como espaço-tempo privilegiado de formação permanente.

Trabalhar a formação continuada nessa perspectiva implicou partir de sujeitos concretos, conviver com diferentes culturas, aprender a conviver e trabalhar contradições e conflitos. Nesse sentido, as histórias de vida tornaram-se elementos de estudo, compreensão, análise, problematização e conhecimento de um determinado contexto e/ou grupo social. Essas histórias revelaram subjetividades, relações de poder, diferentes culturas, experiências, revelando o ser humano em sua dimensão de inteireza. (FREIRE, 1997)

A análise do contexto no qual vivíamos, do micro para o macros espaço, a escolha das temáticas para aprofundamento teórico-metodológico e seus desdobramentos em conceitos e áreas de conhecimento também passaram a fazer e a ser parte das histórias de vida.

Conhecer os sujeitos, tendo como referência diferentes histórias de vida, sejam escritas ou faladas, possibilitou fazer uma releitura acerca do nosso papel na história de construção da educação municipal em Tucano.

Nesse sentido, as histórias de vida significaram mais do que falar sobre nós mesmos no grupo no qual estávamos construindo conhecimentos; elas representaram, sobretudo, movimentos de consciência-ação na luta cotidiana pela melhoria dos processos educacionais e sociais.

No processo de formação continuada, por meio de histórias de vida, fomos percebendo que a participação dos(as) educadores(as) em associações, sindicatos, grupos de jovens, em movimentos sociais, entre outros, significou um avanço na constituição de grupos de estudo no interior das escolas. Os(As) próprios(as) educadores(as) anunciavam que o trabalho em grupo poderia mobilizar, transformar, (re)construir, (re)criar, (re)inventar, refazer o processo educacional, numa perspectiva participativa e humanizadora.

Escrever e refletir sobre histórias de vida foram ações que contribuíram para o nosso autoconhecimento, nossa autoformação, assim como para a organização dos processos de formação coletiva. Sem perder a dimensão da oralidade, a nossa escolha pela escrita de histórias de vida foi sendo construída ao longo do efetivo trabalho com os profissionais envolvidos.

Garantir a socialização da fala, da escrita, do exercício permanente da voz, do dizer-se em espaços e tempos definidos foi considerar o papel que cada um(a) representa na construção e vivência de uma outra educação; uma educação que não exclui, que não impõe, que não se deixa alienar, que não se torna castradora. (FREIRE, 1987)

Na condição de profissionais de educação, percebemos a importância de recuperar e estudar as narrativas de histórias de vida, relacionando vida-educação-saúde-desenvolvimento social, dignidade humana, cultura, arte, esporte, lazer etc., a fim de melhor organizar processos coletivos de construção do conhecimento e de resignificação de práticas sociais. O último capítulo deste livro, escrito por Gledson Reis dos Santos, é um exemplo do que afirmamos aqui sobre as histórias de vida no contexto da formação continuada, representando, entre outros aspectos, o refazimento do sujeito em suas diferentes trajetórias de vida, o que implica lançar-se a novos projetos no campo educacional.

A MEMÓRIA PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

A sistematização e a análise de práticas docentes por meio da memória pedagógica não são ações recentes. Essa prática surgiu no início dos anos de 1980, com a reformulação de diversos cursos de licenciatura e como uma forma de promover mudanças das práticas pedagógicas desenvolvidas nesses cursos. A partir do final da década de 1980, o grupo de pesquisa “Relação teoria e prática na formação de educadores numa sociedade plural e complexa”, vinculado à UPF-RS, vem trabalhando com a memória na formação inicial e continuada de docentes, bem como nos processos de desenvolvimento de pesquisa.

Na década de 1990, a experiência com a escrita de memória se expandiu através de atividades de extensão, especialmente em programas de educação continuada, em vários municípios do Rio Grande do Sul e também em municípios do estado da Bahia. A título de exemplificação, na Bahia, a experiência se desenvolveu desde o ano 1998, no processo de acompanhamento político-pedagógico do PAS, conforme falamos no início deste capítulo. Naquele contexto, ampliou-se a experiência de formação continuada assegurando a memória pedagógica como principal dispositivo no processo de formação docente.

Progressivamente, a memória pedagógica tornou-se uma prática recorrente nos cursos de graduação, especialmente Pedagogia e Educação Física, nos trabalhos de extensão, assim como na formação de pesquisadores(as), tanto em grupos de pesquisa, quanto nos cursos de pós-graduação *stricto sensu*.

Benincá e demais autores (2002, p. 10) afirmam: “[...] a memória é um momento reflexivo do sujeito que busca explicitar e reinventar a sua própria prática”. De acordo com os autores (2002, p. 13), ela “[...] é mais exigente que o registro, e sua estrutura é diferente: o registro pontualiza observações, ao passo que a memória é um texto ordenado. [...] Enquanto recurso formativo, a memória pode tornar a própria prática um objeto de reflexão”.

A observação e o registro, como ratificam Benincá e demais autores (2002), são anteriores à memória. A observação das próprias práticas e seus registros – digitais, escritos etc. – são ações necessárias no processo de elaboração das memórias. Observação como atitude permanente do partícipe no momento em que realiza as sessões de estudo. (SANTOS, 2011) Observação como atitude de sabedoria nas escutas sensíveis (BARBIER, 2002) em relação ao grupo de pertença. Observação crítica e atenta em relação ao contexto político, social e cultural no qual as práticas educativas ocorrem. Observação dos gestos, dos silêncios, das ausências em relação à temática estudada e debatida pelo grupo colaborativo. Observação densa e detalhada como atitudes, etnográfica e eticamente, pensada e vivida cotidianamente.

O registro pode ser entendido como a construção, em processo, de rascunhos e observações que cada partícipe considera fundamentais para elaborar, posteriormente, a memória. Ele pode ser feito por meio de diferentes estratégias, por exemplo: a) gravado, transcrito e reescrito; b) gravado e transformado em memória; c) escrito na agenda, no caderno ou no computador em forma de texto ou de tópicos. Representa a objetivação do pensamento enquanto o outro fala, na perspectiva de quem escuta e escreve. O registro sempre é feito em ato, no percurso de acontecimento das práticas. Muitos registros também são cópias idênticas do discurso alheio. Outros registros podem ser os sentidos e os significados que o partícipe atribui ao discurso alheio. Registros podem ser, ainda, reflexões pontuais e isoladas sobre os discursos do outro. Nessa fase anterior à memória, não existe muita preocupação com a revisão de linguagem escrita (ortografia, pontuação, coesão, coerência etc.). (BENINCÁ et al., 2002; SANTOS, 2011)

Para Benincá e demais autores (2002, p. 59),

A memória [...] constitui a explicitação de uma construção subjetiva que pretende levar cada indivíduo a manifestar a sua experiência, única e original, no processo pedagógico. Sua finalidade é expor a compreensão que cada um tem da experiência pedagógica em

desenvolvimento e permitir a avaliação do significado de tal processo na sua formação global.

Entendida nessa perspectiva, a memória possibilitava pensar sobre nós mesmos, sobre nossos desafios e potencialidades cotidianas, sobre o processo educacional em construção. Nesse sentido, ela colaborava também na articulação dos encontros de estudo, por meio de um processo mais amplo de formação. Ela também possibilitava construir comunidades de formação, considerando o contexto cultural dos sujeitos, suas histórias, suas experiências.

Escritas as memórias, os próximos passos incidiam na contextualização da prática pedagógica, iniciados sempre com base no diálogo. Socializadas no grupo, as memórias possibilitaram a externalização das práticas dos sujeitos, a organização dessas práticas em indicativos, a análise coletiva das problemáticas, a teorização dos indicativos e, conseqüentemente, a organização de ações para retornar à prática pedagógica, intencionalmente.

As leituras de memórias pedagógicas constituíam o segundo momento dessa metodologia. Em tempos e espaços definidos, os(as) docentes, num esforço coletivo e sistemático, realizavam o levantamento de indicativos e categorizavam os dados gerados, por meio da prática pedagógica. O processo de teorização, nesse caso, “[...] decorre de um primeiro distanciamento crítico sobre a realidade que se expressa através da memória”. (BENINCÁ et al., 1998, p. 135)

O retorno à prática constituía-se no terceiro movimento metodológico. Mediatizado pela ação-reflexão-ação, esse retorno configurava-se como ações organizadas, intencionais, construídas num processo coletivo de discussão e análise da prática pedagógica.

Passar a refletir, tomando por base elementos oriundos da própria prática e do próprio espaço de atuação, é um exercício transformador e emancipante. (FREIRE, 1987) Não é o outro que pensa por mim, não é o outro que faz por mim, mas nós, juntos, (re)fazemos as trilhas, tornando públicas problemáticas que antes eram apenas do conhecimento de

um único – ou de poucos – sujeito(s). Com ética, com respeito ao outro, (re)fazemos a história, passamos a nos incluir como mulheres e homens que agimos, refletimos, (re)escrevemos o mundo que nos cerca, construindo novas páginas na história da humanidade.

Para provocar a escrita de memórias, indicávamos questões que provocavam um olhar para o próprio sujeito implicado em sua realidade, falando sobre suas afetações no contexto de vivência e de produção de experiências. Temos defendido que não existe modelo para a escrita de memórias. Esse dispositivo de pesquisa-formação prioriza o desenvolvimento do princípio da reflexividade crítica sobre o processo vivido, situando-se ética, política, estética, cultural, social e criticamente, no contexto da vivência registrada, pesquisada, construída.

A memória pedagógica explicita práticas cotidianas desenvolvidas tanto em sala de aula quanto em outros espaços. Colocavam-se em questão condicionamentos presentes no contexto educacional, objetivando avançar na construção e transformação crítica da realidade. A preocupação centrada na escrita, leitura e análise da memória consiste em identificar possibilidades de construção do conhecimento para superar compreensões mecanicistas muitas vezes explicitadas em nossas ações imediatistas. Se tivéssemos de situar a memória no contexto de sua produção, diríamos que se encontra entre a familiaridade e proximidade do contexto no qual atuamos e a distância que dele fazemos para problematizar, entender, reconstruir concepções e práticas pedagógicas. (OLIVEIRA; WESCHENFELDER; SANTOS, 2005)

A elaboração de uma memória possibilita revelar práticas cotidianas desenvolvidas em sala de aula ou em outros espaços educativos, colocando em evidência condicionamentos que acontecem no contexto educacional, oportunizando exercitar momentos de reflexão que promovam a construção crítica da consciência sobre si, sobre o mundo e no processo de permanente emancipação. A escrita de uma memória não se restringe à descrição de um tempo que passou; representa um espaço de construção de processos críticos e reflexivos, permitindo o olhar para si, tomando como referência sua própria prática. Nessa direção, a

escrita de uma memória representa um espaço de ampliação da autonomia docente e, ao mesmo tempo, de autoria, possibilitando (re)construir princípios, concepções, práticas, saberes, valores.

A experiência com a memória pedagógica tem provocado um retorno mais imediato e qualificado para os envolvidos, articulando instâncias como universidade, escolas e outros espaços de forma mais colaborativa. (DESGAGNÉ, 2007; IBIAPINA, 2008; SANTOS, 2011)

LIÇÕES DA CAMINHADA

Temos certeza de que precisamos insistir na permanência de diferentes coletivos nos diversos espaços pedagógicos, isso porque eles são os espaços possíveis de ação-reflexão-ação, que podem contribuir para a transformação dos contextos educacionais, sociais, econômicos, históricos, culturais, políticos. Precisamos manter os vínculos da participação individual e coletiva, em que professar a palavra e a escrita, dialeticamente, sejam fatores indispensáveis para a conquista da cidadania, na definição e implementação das políticas públicas educacionais.

Da alfabetização de pessoas jovens, adultas e idosas à construção coletiva de um projeto político-pedagógico e definição de políticas educacionais, as marcas da participação, expressas nas vozes, nos desejos e nas vontades concretas dos sujeitos, foram se concretizando no cotidiano da comunidade tucanense.

A relação entre o Centro Regional de Educação (CRE) da Faculdade de Educação da UPF consolidou lições de que é possível uma construção coletiva, de que é possível refletir e ressignificar as nossas práticas pedagógicas, reconstruindo e socializando conhecimentos, socialmente referenciados. Esses são símbolos de resistência e luta diária de sujeitos que reafirmam, na caminhada, a possibilidade não apenas de sonhar com uma comunidade diferente, mas de (re)fazê-la, de fato, diferente.

O trabalho de grupo, a constituição de coletivos articulados no interior das escolas e entre as próprias instituições escolares, assim como a

coordenação pedagógica em cada coletivo de formação continuada foram de suma importância no processo de ressignificação das práticas pedagógicas. Indispensável ao processo educativo, a coordenação do grupo necessita ser exercida por alguém que mobiliza, questiona, reorganiza, em conjunto com os demais sujeitos, as práticas em movimento. Um dos papéis da coordenação é o de contribuir com a análise das contradições das práticas pedagógicas. (BENINCÁ et al., 1998)

O processo desenvolvido, coletivamente, possibilitou: a) um movimento de (auto)formação e de formação coletiva; b) a construção de um processo dialético, referendado nas práticas pedagógicas dos profissionais; c) a compreensão e ressignificação de saberes experienciais construídos no contexto de atuação profissional; d) a atualização permanente das práticas. (OLIVEIRA, 2001)

Nesse processo de formação continuada, precisamos construir conhecimentos, coletivamente, assegurando quatro elementos significativos: a) competência técnica, entendida como o domínio de conhecimentos técnico-científicos necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico; b) compromisso político com o social; c) envolvimento com a comunidade na qual estamos atuando; d) olhar crítico em relação ao contexto sócio-político-econômico-cultural.

O trabalho com memórias apresenta resultados relevantes, entre estes, citamos: a) refletir e teorizar as próprias práticas; b) distanciar-se das práticas no movimento de reflexão e de teorização para compreendê-las, criticamente, e intervir numa perspectiva transformadora; c) avançar no nível de consciência que se tem das realidades; d) retornar, dialeticamente, ao contexto de atuação profissional, por meio de um (re)planejamento das práticas; e) aprender a lidar com os processos educativos e de pesquisa enquanto campos de (in)certezas, de conflitos, de contradições, de (im)previsibilidades; f) desenvolver um processo crítico, reflexivo e (auto)formativo; g) ultrapassar a dimensão de profissionais que criticam e analisam a prática do outro para uma posição de colaboração e de aprendizagem mútua. (DESGAGNÉ, 2007; FREIRE, 1987; IBIAPINA, 2008; OLIVEIRA; WESCHENFELDER; SANTOS, 2005)

A experiência, em Tucano, reafirmou necessidades fundamentais no processo educacional. A título de exemplificação, citamos:

- A decisão política da gestão pública municipal – prefeito e secretária municipal de educação, por exemplo – para assegurar as condições necessárias ao processo de planejamento, organização, desenvolvimento e acompanhamento sistemático de todo o processo no contexto das zonais, das escolas, dos coletivos;
- A permanente formação de todos os(as) trabalhadores(as) da educação, fortalecendo, desse modo, a compreensão de escola como espaço democrático, diverso, plural, inclusivo;
- A experiência de organização da educação municipal em zonais, núcleos e coletivos indicou a necessidade de fortalecimento e articulação de todas as Secretarias Municipais, por meio de iniciativas e políticas intersetoriais, envolvendo demandas da cultura, da saúde, do meio ambiente, do esporte, do lazer, da arte, do desenvolvimento social, do turismo, do planejamento, do transporte, da infraestrutura etc.;
- A articulação e integração de todas as etapas e modalidades da educação, visando assegurar a continuidade dos processos de escolarização e de formação de crianças, adolescentes, pessoas jovens, adultas e idosas;
- O diálogo constante com a comunidade local e com os movimentos sociais em torno de demandas da educação municipal, pensando, de forma coletiva e ampla, seus modos de ressignificação;
- A garantia de diretrizes e orientações gerais da Secretaria Municipal de Educação, visando rediscutir com as escolas o PPP, o Regimento Escolar, planos de trabalho pedagógico e planos de aula.

Por fim, cabe dizer, ainda, que esse processo, especificamente no campo da formação de alfabetizadores(as), desenvolvido no PAS, situado nos movimentos teórico-metodológicos socializados nas páginas anteriores, foi considerado pela Organização das Nações Unidas para

Educação, Ciência e Cultura (Unesco) como uma das experiências mais bem-sucedidas do Brasil no ano de 2004 (Figura 1).

Figura 1 – Momento de entrega de diploma concedido pela Unesco



Fonte: arquivo pessoal dos autores.⁷

Entre as razões para tal reconhecimento, encontravam-se o impacto da formação continuada nas trajetórias de vida dos(as) educadores(as), a sistematização do processo de alfabetização e a ampliação de matrículas de estudantes da Epjai na rede municipal, articulada à continuidade, permanência e aprendizagem dos(as) educandos(as) na instituição escolar.

A Figura 1 representa o momento no qual recebemos o diploma da Unesco, por meio do Escritório Regional de Educação da Unesco para a América Latina e Caribe e do Núcleo de Estudos de Políticas Públicas (NEPP) da Universidade de Campinas (Unicamp), São Paulo. A experiência em questão, divulgada na Rede Innovemos – Rede de Inovações Educacionais para a América Latina e Caribe –, foi reconhecida pelo impacto provocado no campo da formação de alfabetizadores(as), tornando-se referência significativa de inovação, de melhoria da qualidade e equidade no campo da educação.

7 Da esquerda para a direita: Lorita Maria Weschenfelder, Ednéia Gonçalves e José Jackson Reis dos Santos.

REFERÊNCIAS

- BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Líber Livro, 2002.
- BENINCÁ, E.; MÜHL, E. H.; LEVINSKI, E. Z. *et al.* A memória como elemento metodológico. In: TEDESCO, J. C. (org.). *Usos de memórias: política, educação e identidade*. Passo Fundo: UPF, 2002. p. 108-140.
- BENINCÁ, E.; BENINCÁ, E.; DALBOSCO, C. A. *et al.* A proposta pedagógica e sua legitimidade. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 3, n. 1, p. 97-110, 1996.
- BENINCÁ, E.; LIVINSKI, E. Z.; CAIMI, F. E. *et al.* Em busca de um método para a ciência pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 5, n. 1, p. 129-153, 1998.
- BENINCÁ, E.; DICKEL, A.; TESSARO, A. *et al.* Indicativos para a elaboração de uma proposta pedagógica. *Espaço Pedagógico*, Passo Fundo, v. 1, n. 1, p. 13-33, 1994.
- BONETTI, L.W. (coord.). *Educação, exclusão e cidadania*. Ijuí: Unijuí, 1997.
- DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 20 dez. 2018.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 13. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- IBGE. *Contagem da População*. Rio de Janeiro: IBGE, 1996.
- IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.
- KRAMER, S. Melhoria da qualidade do ensino: desafio da formação de professores em serviço. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, DF, p. 189-207, 1989.
- OLIVEIRA, M. L. *Gestão das políticas públicas do lazer no Estado do Rio Grande do Sul*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação nas Ciências) –

Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, 2001.

OLIVEIRA, M. L.; WESCHENFELDER, M. H.; SANTOS, J. J. R. *Adulto também tem direito: do analfabetismo a uma política de educação*. Passo Fundo: EdUPF, 2005.

SANTOS, J. J. R.S. *Saberes necessários à docência na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

TUCANO (BA). *Projeto Político-Pedagógico “Nos coletivos, o reencontro com a Pedagogia da Esperança”*. Tucano: Secretaria Municipal de Educação, 2000. Documento digitalizado.



PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA QUE PROCURAN EFECTIVIZAR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN

Maria del Carmen Lorenzatti

Gladys Blazich

INTRODUCCIÓN

En este capítulo analizamos, en el marco de políticas públicas, dos programas educativos destinados a personas jóvenes y adultas que procuran garantizar el acceso a la obligatoriedad escolar en Argentina y de esta manera, hacer efectivo el derecho a la educación. Se trata de dos programas que corresponden a contextos diferentes: el Programa de Finalización de Estudios, de origen nacional y el Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos, de la Municipalidad de Villa María (Córdoba).

La educación de jóvenes y adultos es un espacio que permanentemente delimita sus fronteras y es propicio tanto para la promoción de nuevas oportunidades para los grupos en situación de vulnerabilidad social y la puesta en práctica de proyectos alternativos al sistema educativo común.

Entendemos también que se trata de propuestas que buscan subsanar las desventajas educativas, sociales, económicas y culturales de la población de 15 años o más que no ha terminado la educación básica o que busca acceder a las demandas laborales, de ciudadanía y de desarrollo en general. (VALDÉS COTERA; FLORES CRESPO, 2015)

En Argentina, la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) históricamente se fue constituyendo en una compleja trama de sujetos, disputas y conflictos por el sentido que se le pretendió asignar. Desde sus momentos fundacionales, diversos actores de la sociedad civil como iglesias, partidos políticos, organizaciones sindicales, funcionarios, inspectores y maestros produjeron muchas experiencias y discursos sobre ella y desarrollaron variadas acciones educativas dirigidas a la población joven y adulta, pero con diferentes motivos: filantrópicos, políticos o religiosos. (RODRÍGUEZ, 1996, 2009)

En el análisis de una política pública es necesario mirar no sólo lo que sucede en términos de los resultados sino, de manera particular, en los modos o maneras que los diferentes sectores se van apropiando de la propuesta puesta en práctica. Ball (1997 apud MIRANDA, 2012, p. 107) sostiene que la política no “[...] son cosas o productos, sino que son “procesos y resultados”, “procesos en curso, interactivo e inestable”, “procesos socialmente localizados”. En este marco, presentamos en primer lugar, un análisis de la normativa educativa vigente para la modalidad a partir del año 2006 a 2019; en segundo lugar, compartimos dos experiencias que se desarrollan en el marco de políticas públicas, nacional y municipal, que pretenden garantizar la obligatoriedad escolar. Es una mirada en escalas diferentes pero que nos permite poner en consideración algunas recurrencias en este tipo de propuestas educativas.

DIMENSIÓN POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN ARGENTINA

El año 2006 fue clave para la educación en la Argentina dado que se sancionó la Ley de Educación Nacional n° 26206 (en adelante LEN). A través

de ella el estado estableció y garantizó la obligatoriedad escolar desde nivel inicial hasta el nivel secundario (inclusive) para todas las personas. Además, instituyó a la educación permanente de jóvenes y adultos como una de las ocho modalidades del sistema educativo junto con: la Educación Técnico Profesional, la Educación Artística, la Educación Especial, la Educación Rural, la Educación Intercultural Bilingüe, la Educación en Contextos de Privación de Libertad y la Educación Domiciliaria y Hospitalaria. De esta manera la EPJA abandonó el lugar marginal de regímenes especiales al que una ley anterior la había relegado. (ARGENTIA, 1993)

El reconocimiento de la EPJA y su especificidad como una de las modalidades del Sistema Educativo, se asoció también a la sanción de leyes y normativas que apuntaron a su desarrollo y fortalecimiento con sentido federal compartido. Para esto, se crearon estructuras nacionales y provinciales de gestión, y se acompañó la formación tanto de los equipos técnicos como de directivos de escuelas y docentes involucrados.

Un avance en la efectivización de lo establecido para la EPJA en la LEN se produjo a partir de la aprobación por parte del Consejo Federal de Educación (en adelante CFE) del documento “Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos” (2007a), que delineó los primeros objetivos, criterios y estrategias de intervención y constituyó la Mesa Federal de Educación de Jóvenes y Adultos.

La Mesa Federal tuvo como objetivo crear un ámbito de trabajo integral conjunto entre la Nación y las jurisdicciones del país y estuvo integrada por representantes de todas ellas. En su seno se discutieron y consensuaron ideas que establecieron no solo un marco político pedagógico común para la EPJA en todo el país, sino que fue el espacio de concertación de muchas decisiones. En ese espacio interjurisdiccional se acordaron las concepciones, características y propósitos de la EPJA que dieron sentido a las líneas de acción y se establecieron definiciones político-técnicas que permitieron avanzar en nuevas formas de organización y regulación institucional.

Las áreas técnico-pedagógicas específicas a los niveles y modalidades educativas fueron constituidas a partir de 2008, cuando el Ministerio de Educación de la Nación comenzó a organizar y crear las estructuras para su gestión, en este caso la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos.

Sin duda, las definiciones más significativas para la modalidad se expresan en la Resolución n° 118/10 (CFE) y sus dos anexos, ya que regulan el desarrollo de la modalidad y posicionan al Estado como responsable y garante de su cumplimiento. El Anexo I explicita las condiciones de su especificidad: la perspectiva de educación permanente como forma de brindar educación a lo largo de la vida, la formación integral y de calidad de los sujetos, el reconocimiento y atención a la heterogeneidad y el reconocimiento de los aprendizajes realizados tanto dentro como fuera del sistema educativo. La organización institucional propuesta, intenta cambiar las coordenadas espacio y tiempo para hacerlas asequibles a las necesidades de jóvenes y adultos y, también, abrirla a las demandas de la comunidad. Y en cuanto al desarrollo curricular propone que su organización se sustente en la integración de ofertas educativas de formación general y formación orientada articulando itinerarios acordes a las motivaciones, capacidades y proyectos futuros de jóvenes y adultos. Además, que brinde posibilidades de iniciar, discontinuar y retomar la formación, reorganizando el tiempo presencial con instancias de aprendizaje autónomo.

El Anexo II profundiza específicamente la cuestión curricular en la misma línea de los documentos anteriores, y en aspectos estructurales que cumplen con las prescripciones de la LEN para la EPJA: el diseño de una estructura curricular modular basada en criterios de flexibilidad y apertura, la definición de la carga horaria y de su organización por niveles (primario y secundario) y por ciclos formativos. Para el primario, define el de Alfabetización, el de Formación Integral y el de Formación por proyectos; y para el secundario, el de Formación Básica y el de Formación Orientada. Asimismo, este documento estipula el sistema de certificación de estudios y permite su realización de manera parcial, por tramos. Finalmente, el Anexo II determina los ejes básicos que atraviesan toda la

estructura curricular: las interacciones humanas en contextos diversos, educación y trabajo y educación como fortalecimiento de la ciudadanía y establece los objetivos de la formación de jóvenes y adultos a partir de “capacidades esperables”.

En este período de organización normativa, se elaboraron otros documentos que complementaron las definiciones para la modalidad: “Capacidades de los/as Estudiantes y Docentes de la EPJA” (2010) y “Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA” (2011). Ambos tienen la particularidad de haber sido elaborados de manera colectiva con representantes de las distintas jurisdicciones del país. No fueron discutidos en el seno del Consejo Federal de Educación, pero fueron aprobados para su discusión en respectivas comisiones *ad hoc* pero tuvieron amplia circulación entre equipos técnicos e institucionales jurisdiccionales.

En la línea de seguir consolidando la modalidad, señalamos que en el año 2015 el Consejo Federal de Educación aprobó los “Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccional” (ARGENTINA, 2015a) que permite y reconoce la movilidad institucional de los estudiantes jóvenes y adultos. El texto fue resultado de una profunda discusión y revisión de carácter federal conjunta realizada a partir de 2008 a través de distintas instancias: Mesas Federales, reuniones técnicas de especialistas, encuentros federales de directores(as) de escuelas de la modalidad, encuentros provinciales, locales, regionales y consultas técnicas con universidades nacionales.

En esta última resolución se continúa con la reafirmación de los marcos políticos pedagógicos para la modalidad y se precisan conceptos y criterios que permitieron la adecuación gradual y progresiva de las propuestas educativas de los niveles primario y secundario en las jurisdicciones “considerando la dinámica curricular que entiende de múltiples aperturas a las innovaciones generadas por los diversos campos del conocimiento que exigen nuevas organizaciones y agendas de la enseñanza”. (ARGENTINA, 2015a) El documento complementa lo normado en la Resolución n°118/10 CFE para la construcción de los diseños

curriculares y/o planes de estudio, a la vez que propone criterios de homologación para trayectos formativos ya realizados por personas que quisieran inscribirse y continuar estudiando en la modalidad.

En cuanto a la formación docente para la modalidad en el año 2007, el Consejo Federal de Educación aprobó el documento “Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial”. (ARGENINA, 2007b) Éste definió aspectos fundamentales para la elaboración de los nuevos diseños curriculares para los profesorados de la educación primaria y secundaria y estableció como posibles orientaciones a cada una de las modalidades del sistema educativo entre ellas, la educación permanente de jóvenes y adultos.

Luego de un proceso amplio de consulta con las Comisiones Curriculares del Consejo Consultivo del Instituto Nacional de Formación Docente (en adelante INFoD), representantes del sector gremial y del universitario (público y privado), de sectores de la educación privada y católica y los Directores de Educación Superior, docentes y equipos técnicos de las jurisdicciones, el INFoD avanzó con la elaboración del documento “Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos” y lo publicó en el año 2009. Allí se establecieron las finalidades, los propósitos y los contenidos de la formación docente para la modalidad y también orientaciones para la enseñanza; sin embargo, la incorporación de la temática fue una decisión que quedó a criterio y disponibilidad de los recursos de cada institución.

Recién en los últimos años, y fundamentalmente a partir de la Resolución Ministerial n° 2726/15 que aprobó el Plan de Estudios del Postítulo “Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, comienzan a surgir algunas propuestas específicas constituidas en postítulos, diplomaturas universitarias y especializaciones brindadas tanto por Institutos de Formación Docente como por universidades.

Todos los documentos mencionados reafirman los rasgos más importantes que hacen a la especificidad de la modalidad y a sus sujetos, a fin de consolidar su identidad y servir de fundamento para avanzar en

transformaciones conceptuales, pedagógicas, curriculares, administrativas y normativas que se requieran.

Sin embargo, en diciembre del año 2015 con la asunción de un nuevo gobierno de corte neoliberal, las bases establecidas durante el período anterior son relegadas y se proponen otras ofertas educativas en donde la prioridad está constituida por la formación para el trabajo. Son propuestas educativas de nivel primario y secundario articuladas con ofertas de formación profesional y se originaron y fundamentaron en la información recogida durante la ejecución de proyectos piloto llevados adelante en gran parte del país en el período anterior. (ARGENTINA, 2016)

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA LA FINALIZACIÓN DE ESTUDIOS OBLIGATORIOS. EL PLAN FINES

La Ley de Educación Nacional promovió también el desarrollo de programas educativos a término para satisfacer demandas puntuales de grupos específicos, en este caso los jóvenes y adultos con escolaridad incompleta. También pretendió fortalecer articulaciones interministeriales e intersectoriales, a modo de aunar esfuerzos y abarcar varias dimensiones de la vida de jóvenes y adultos:

Los programas y acciones de educación para jóvenes y adultos del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología y de las distintas jurisdicciones se articularán con acciones de otros Ministerios particularmente los de Trabajo, Empleo y Seguridad Social, de Desarrollo Social, de Justicia y Derechos Humanos y de Salud, y se vincularán con el mundo de la producción y el trabajo. (ARGENTINA, 2006)

Esta fue la base legal a partir de la cual en la Argentina se avanzó luego en la elaboración de un marco normativo específico y nuevas líneas de acción para atender aspectos particulares. Uno de estos avances sustanciales para la EPJA fue la aprobación por parte del Consejo

Federal de Educación¹ (en adelante CFE) del documento “Lineamientos para un plan federal de educación permanente de jóvenes y adultos” (ARGENTINA, 2007a), que respondió a lo establecido en una de las disposiciones transitorias de la LEN, el Art. 138. Este se orientó a cumplir con el diseño de programas a término para mayores de 18 años presenciales y a distancia, “destinados a garantizar la erradicación del analfabetismo y el cumplimiento de la educación obligatoria” así como un sistema de becas y “provisión gratuita de materiales de aprendizaje, que asegure la calidad educativa, así como la permanencia y egreso de los/as participantes”. (ARGENTINA, 2006) De este modo se originan en la Argentina programas específicos como el Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, Plan FinEs (en adelante FinEs).

En el marco de estas normativas, el estado argentino llevó a cabo otras acciones para la población joven y adulta que no accedió a los niveles educativos obligatorios estipulados en la LEN. A partir de 2008 diseñó y puso en marcha un plan para la finalización escolar denominado “Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios, Plan FinEs”. (ARGENTINA, 2008a) Si bien el Plan fue concebido como una acción “a término”, aún hoy sigue vigente.

El modelo de gestión estipulado originalmente articulaba instancias nacionales y jurisdiccionales a modo de asociar y potenciar capacidades, acciones y recursos entre ellas: el Ministerio de Educación de la Nación, los ministerios de Educación de las jurisdicciones y las organizaciones sindicales, las empresas, los organismos públicos, las organizaciones de la sociedad civil y las universidades. De esta manera, se estableció la posibilidad de firmar convenios entre el Estado y entidades representativas de diversos sectores de la comunidad, a modo de poner a disposición sus capacidades institucionales y los saberes vinculados con la atención de los sectores que representan. Esos criterios permitieron

1 Órgano de decisión nacional constituido por los Ministros de Educación de todas las provincias del país. En su seno se toman decisiones consensuadas por todos ellos que tendrán vigencia en todo el país.

que el plan pudiera funcionar tanto en escuelas como en alguna de las organizaciones mencionadas. (ARGENTINA, 2008b)

El plan se desarrolló inicialmente en dos etapas que implicaron la implementación de distintas acciones:

- Líneas de acción Año 2008, que estuvo destinada por un lado a jóvenes de 18 a 25 años que cursaron el último año de la educación secundaria común, educación técnica o educación de adultos en condición de alumnos regulares, que finalizaron el cursado y adeudan materias. Y por el otro, a jóvenes y adultos mayores de 25 que cursaron el último año de la educación secundaria común, de la educación técnica o de la educación de adultos, que finalizaron el cursado y adeudan materias;
- Líneas de acción Año 2009-2011, que se destinó al conjunto de jóvenes que no iniciaron o no finalizaron la educación primaria y/o secundaria.

En esta etapa se continuaron las acciones iniciadas en 2008 y se incluyen a los mayores de 18 años con algún trayecto de la educación secundaria finalizada, a afiliados de sindicatos u otros convocados por las entidades convenientes y a grupos de alfabetizados en diversos programas y a mayores de 15 años interesados en iniciar o finalizar el nivel primario. Es esta última la línea de interés en la presente investigación.

El modelo de gestión que el Estado propuso para su implementación se enmarcó en un trabajo colaborativo entre entidades gubernamentales y no gubernamentales. Fue coordinado por el Ministerio de Educación de la Nación y se fundamentó en la articulación de acciones entre la nación y las jurisdicciones. Se organizó mediante convenios en tres instancias:

- Nación – Provincias;
- Nación – Provincias – Sindicatos o entidades convenientes;
- Nación – Provincias – Sedes.

Cada provincia debía elaborar el marco normativo correspondiente para la validación de las certificaciones de estudios, seleccionar las escuelas sedes encargadas de la gestión y el acompañamiento; y en cada una de ellas designar tutores y tutoras y la confeccionar las certificaciones finales de estudio.

La normativa plantea que el Ministerio de Educación acompaña a las jurisdicciones a través de asistencias técnicas, materiales de apoyo para la enseñanza y de la creación de instrumentos normativos que habiliten y regulen la organización de las escuelas sedes; asimismo, asignó fondos para capacitación, para el pago a tutores y secretarios administrativos y para gastos operativos de cada escuela sede. (ARGENTINA, 2008b)

Estas acciones fueron pensadas como un hilo conductor entre las estrategias propuestas en el plano político y las actividades cotidianas de los sujetos para mantener el sentido original la propuesta. Sin embargo, la reconfiguración de las políticas en los distintos territorios e instituciones (BALL, 2002) mostró la complejidad de su puesta en práctica.

En este sentido, Arrieta y Montenegro (2012, p. 96) expresan que,

[...] estos procesos de articulación entre organizaciones sociales y escuela están signados por diferentes acciones de los sujetos que van constituyendo procesos de negociación que implican tensiones, acuerdos, controles, resistencias y legitimaciones constituyéndose el espacio, el tiempo y el contenido en los principales objetos de estos procesos de negociación.

Paolasso (2017) desarrolla una investigación sobre la puesta en marcha de este programa nacional, en el nivel secundario en una localidad del sur de Argentina. Los interrogantes iniciales giraron en torno a las decisiones políticas que se tomaron a nivel jurisdiccional en el marco de la normativa nacional; se preguntó también sobre cómo los actores de la escuela seleccionada resignificaron dichas normativas; se analizaron las condiciones institucionales y pedagógicas en las que se desarrolló el Plan FinEs en la escuela y se profundizó sobre las prácticas cotidianas que estudiantes y tutores realizaban con los módulos durante las tutorías.

Los hallazgos de esta investigación orientaron a mirar algunas condiciones objetivas del trabajo de la maestra estudiada, ya que Paolasso sostiene que esas condiciones, en el caso analizado, afectaron la estabilidad laboral de los tutores, y además fue acompañado del escaso reconocimiento y desvalorización económica y profesional del trabajo del tutor.

De este modo, lo normado se expresa en acciones diversas en función de las características de los espacios de trabajo.

FINES: LOS ESTUDIOS PRIMARIOS EN LA PARROQUIA

En este capítulo nos interesa analizar qué sucede en la puesta en marcha de esta política pública. En este sentido, presentamos una experiencia particular que se desarrolla en la provincia del Chaco. La sede FinEs primario estudiada² dependía de la escuela vespertina de jóvenes y adultos. Emplazada en el centro comunal y contigua al edificio de la Municipalidad, funcionó en una parroquia lindera a un hogar confesional para niñas y jóvenes. Las instalaciones están compuestas por un edificio principal en donde está situado el hogar, hacia un costado la iglesia fundada en el año 1956, y otros espacios conectados por pasillos en donde se realizan distintas actividades; dos de ellos están destinados a aulas del Plan FinEs: una para primario y otra para secundario. Cuentan también con dos baños y con un amplio espacio sin edificar que funciona como depósito de trastos viejos.

El espacio del FinEs se originó a partir de la demanda de una autoridad de la Municipalidad a Sara, para incluir como estudiantes en un Plan FinEs primaria a dos de sus empleados, que podrían asistir a clases en horarios de trabajo. A partir de ello, se sumaron otros inscriptos – además de los dos solicitados por la municipalidade –, y se autorizó

2 Se trata de la investigación doctoral “Itinerarios... ser maestra de personas jóvenes y adultas” (en preparación), desarrollada por Gladys Blazich, bajo la dirección de la Dra. M. del C. Lorenzatti en la Universidad Nacional de Luján.

la apertura de una sede FinEs. La misma comenzó a funcionar en un salón de la parroquia.

Entre ambas instituciones (Escuela – Plan FinEs y parroquia) no existió un convenio formal, tal como lo solicita la normativa (ARGENTINA, 2008b) pero, a partir del compromiso de las partes involucradas, se “formalizó” un acuerdo de uso. Esto quiere decir que se elaboró un escrito donde la maestra, a cambio del uso del salón para los encuentros tutoriales, se comprometía a mantener la limpieza del lugar. Este acuerdo fue refrendado por la directora de la EPA y el cura a cargo de la parroquia. Se observa que esta articulación se fundó en relaciones personales que involucraron tres aristas: la autoridad de la municipalidad, la maestra de la institución escolar y el cura de la parroquia que pusieron en juego los recursos de sus instituciones: los estudiantes, la maestra y el salón.

En esta situación se advierte el modo de tejer acuerdos a nivel individual que luego involucran a las instituciones de pertenencia. Así lo expresó la maestra en distintas oportunidades: “porque la funcionaria es mi amiga”, “porque la monjita me pidió”; de esta manera va dando cuenta de la apropiación que hacen los sujetos de ciertas políticas públicas y en ese proceso, les otorgan nuevos significados.

Las clases se desarrollaban dos veces a la semana, dos horas cada vez, durante cinco meses. Los asistentes eran los empleados municipales y el público en general, aunque en las clases observadas solo se observó la presencia de dos empleados municipales: un joven y una joven. No les exigía horario de entrada o salida a las tutorías, cada uno llegaba y se iba cuando sus actividades se lo permitían ya que salían del trabajo para ir a clases y luego, retornaban al mismo. A veces se prolongaban más, o bien las clases tenían menor duración, pero los(as) estudiantes sabían que la maestra estaba en el aula martes y jueves de 9 a 11 horas, y a partir de esa hora llegaban y se iban cuando podían. No existían recreos, y los estudiantes entraban y salían según la actividad que estuvieran realizando y su disponibilidad horaria. La maestra desarrollaba actividades con cada uno(a) de ellos(as) de manera personalizada. El Programa FinEs contempla el trabajo de tutorías. A pesar de ser adultos(as) y estudiantes

a tiempo parcial parecían repetir algunas costumbres escolares; acudían a las tutorías portando carpetas con hojas rayadas, cuadernos auxiliares para realizar los cálculos matemáticos y cartucheras que contenían lápiz negro, goma de borrar, biromes, regla y marcadores de varios colores.

En esta experiencia, la maestra selecciona los contenidos a enseñar considerando lo que “los estudiantes tienen que saber”. Ella trabajaba con el currículum decidido institucionalmente – y piensa en los estudiantes como trabajadores(as) actuales o futuros con necesidades de aprender a elaborar y gestionar sus propios proyectos laborales. También tuvo en cuenta que podían mejorar su desempeño en los trabajos que ya tenían, o a darle un nuevo sentido a las tareas que realizaban.

Les cuesta resumir porque leen poco. También los cuadros sinópticos... tienen horrores de ortografía ... ellos necesitan otro contenido. Ellos están en un fines, a ellos hay que enseñarles a hacer un proyecto, a hacer micro-emprendimientos, a rellenar solicitudes, a trabajar currículum, a trabajar con problemas de carpintería, de albañilería, de lo que ellos necesiten; a sacar porcentajes, a sacar promedios, porque están trabajando, o sea es su plata, es su sueldo, es su... Enseñarle a trabajar con una receta, a leer cualquier tipo de texto... (Fragmento entrevista 2, maestra)

En este relato, ella enumera una serie de conocimientos relacionados específicamente al mundo laboral, a oficios, al uso cotidiano y la relación con distintos tipos de textos. En esos conocimientos se puede observar la mirada que construyó sobre los estudiantes del FinEs como trabajadores. Sin embargo, se cuela en su discurso un cierto deber ser pedagógico cuando expresa “hay que enseñarles” porque no estaría reconociendo allí una demanda explícita de los estudiantes.

En ese espacio, la maestra resignifica la propuesta curricular oficial, selecciona y propone determinados conocimientos porque entiende que ese/esa joven o adulta así lo demanda. Estas manifestaciones de la docente muestran las tensiones existentes entre un currículum que prescribe, sujetos que asisten a finalizar sus estudios (primarios, en este

caso) y la intencionalidad pedagógica de la maestra. En otros momentos de la investigación, ella reconoce que los jóvenes y adultos poseen conocimientos y considera que los tiene en cuenta para organizar su propuesta de enseñanza.

En las entrevistas realizadas, la maestra deja en claro que su prioridad es cierta forma de vínculo personal en la enseñanza: el respeto, la escucha atenta, el conocimiento de las necesidades y problemáticas que atraviesan los estudiantes. Por ejemplo, ella también gestionó insumos ante autoridades municipales y de salud para hacer frente a contingencias sociales: anteojos, medicamentos y alimentos. Estuvo presente además en diversas circunstancias que comprometían el bienestar físico y emocional de los(as) estudiantes acompañándolos en enfermedades, partos, internaciones y accidentes entre otras.

Este modo de mirar lo que sucede en una experiencia concreta ayuda y ofrece elementos para discutir qué significa trabajar en educación de jóvenes y adultos. Esto implica abrir las distintas aristas que complejizan este tipo de propuestas.

PROGRAMA DE ALFABETIZACIÓN Y EDUCACIÓN BÁSICA DE JÓVENES Y ADULTOS: EXPRESIÓN DE UNA POLÍTICA PÚBLICA LOCAL

El Programa de alfabetización y educación básica, Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María, provincia de Córdoba, es aprobado en el Consejo deliberante e inicia sus acciones en el año 2016. Se señala que, en diciembre de 2015, a nivel nacional, comienza un gobierno neoliberal que da lugar a una época de restricciones de los derechos y de cierre de escuelas y programas para jóvenes y adultos. Pero se destaca que en Villa María se inicia un período diferente, donde se pone en marcha un proyecto que tiende puentes hacia la efectivización del derecho a la educación. En este caso, el Programa tiene un origen fundacional que lo instala como política de estado, que supera la decisión de un gobierno. En este marco se crea la Dirección de educación de jóvenes y adultos,

con un presupuesto que garantiza la puesta en marcha del Programa. Su objetivo es implementar acciones tendientes a garantizar el acceso a la escolaridad básica de población joven y adulta de Villa María. La intención del programa es generar alternativas educativas para acompañar a jóvenes y adultos que no hayan finalizado los estudios obligatorios. Para ello se prevé líneas de acción ligadas al acceso a la cultura escrita y a la finalización de estudios primarios y secundarios. Es creado por Ordenanza n° 7027/16 del Concejo Deliberante aprobada por unanimidad por los concejales de los distintos bloques políticos partidarios. Esta regulación muestra un compromiso político por parte de todos los sectores políticos del gobierno municipal para dar respuesta a las necesidades educativas de la población mayor de 18 años que no ha completado la obligatoriedad educativa.

La propuesta consiste en la creación de centros de tutorías en diferentes barrios de la ciudad porque entendemos que la proximidad a los domicilios de las personas favorece el acceso y hace más fácil el recorrido por los tramos educativos. Está destinada a todos aquellos mayores de 14 que no hayan sido alfabetizados o no hayan finalizado el nivel primario y a los mayores de 18 que no hayan finalizado el nivel secundario.

Investigaciones diversas (KALMAN, 2004; LORENZATTI, 2005) muestran que las mujeres con hijos tienen dificultades para permanecer en experiencias educativas porque no tienen quién les ayude con sus niños. En esta línea y para dar respuesta a esta problemática, los Jardines Maternales de la Municipalidad están abiertos, con dos maestras durante el mismo horario de las tutorías para posibilitar que los padres estudien y los hijos estén desarrollando también actividades lúdicas y tareas escolares. Este es otro componente del Programa que permite analizar los procesos educativos de los jóvenes y adultos en simultaneidad con sus hijos.

La población estudiantil de ambos niveles educativos del Programa abarca una amplia franja etaria que comprende edades entre 18 y 94 años. La mayor cantidad de estudiantes oscila entre 22 y 35 años, en su gran mayoría mujeres, donde en algunos centros representan casi la totalidad del estudiantado. Llama la atención que en el año 2019 se

encuentra un mayor porcentaje de varones. La principal diferencia entre los turnos de clases es el rango etario, ya que por la tarde la mayoría de las estudiantes tienen alrededor de 30 años y en su mayoría son mujeres; el ritmo de las clases es dinámico ya que el nivel de estudio, comprensión y participación es equitativo entre las alumnas. En cambio, por la noche las edades oscilan entre 25 y 67 años, lo que condiciona el ritmo de enseñanza del profesor, ya que muchas veces tiene que dedicarse o esperar más tiempo al estudiante de mayor edad.

La puesta en práctica de esta política pública muestra la complejidad de la propuesta educativa porque se demanda la presencia de una variedad de instituciones de la ciudad con quienes acordar y negociar espacios, mobiliario, tiempos, entre otras cuestiones, con el objetivo de responder a necesidades e intereses de una franja poblacional con historias de frustraciones en relación con el sistema educativo.

Considerando la dimensión institucional identificamos acciones de articulación intersectorial: a) Con autoridades del Ministerio de Educación de la provincia de Córdoba y con las autoridades de la Universidad Tecnológica Nacional, sede Regional Villa María, con el objetivo de conocer las propuestas educativas de esas instituciones y acordar la acreditación de los niveles primario y secundario; b) Con la Subsecretaría de Nivel Inicial, dependiente de la Secretaría de Educación de la Municipalidad de Villa María, para concertar los modos de funcionamiento de los jardines y las tareas de las maestras de nivel inicial. En estas reuniones se explicita el sentido de esos espacios tendientes a desarrollar acciones recreativas para los más pequeños y ofrecer la posibilidad de realizar las tareas escolares para aquellos niños que estén cursando el nivel primario; c) Con los directores de los Muncierca (oficina descentralizada del municipio), y con presidentes de centros vecinales y centros culturales de la ciudad.³ De manera particular, se explicitó la propuesta y se inician

3 Una de las decisiones adoptadas desde el primer momento es la descentralización de los centros de tutorías porque es importante ubicar la propuesta en los distintos espacios municipales y otras instituciones barriales.

los procesos de negociación de espacios y tiempos; d) con la Universidad Nacional de Villa María, con la participación de estudiantes universitarios de distintas carreras como tutores estudiantiles; e) con sindicatos locales donde funciona el programa.

En relación con la dimensión organizacional, los centros de tutorías funcionan en los barrios periféricos y en el centro de la ciudad y contemplan acciones de alfabetización, nivel primario y nivel secundario de jóvenes y adultos. Los grupos asisten dos veces a la semana y pueden optar en turno siesta y vespertino. Una cuestión central en estas decisiones fue la consideración del sujeto joven y adulto como sujeto social y político, que construye su “pequeño mundo” (HELLER, 1977) y su ámbito inmediato en los barrios, con su familia, con sus amigos. Desde este posicionamiento, se decide la instalación de los centros de tutorías, respetando su espacio social cotidiano.

Una preocupación constante de la Dirección y coordinación del Programa fue para la selección de tutores estudiantiles y docentes. Por esta razón se consideraron tres criterios educativos: título docente, especificidad laboral en educación para adultos, experiencia laboral en docencia en otros niveles. Desde la Secretaría de Educación se realizó una convocatoria abierta, en distintos medios gráficos, a maestros y profesores para desarrollar tutorías docentes (nivel primario y secundario); a la vez se abrió otra convocatoria para estudiantes universitarios y de Institutos de Formación Docente de la ciudad con el propósito de realizar acompañamiento a los jóvenes y adultos que asisten a estudiar. De este modo, en cada centro de tutoría se encuentran tutores docentes y estudiantes.

La organización de la propuesta educativa incluye la conformación de un equipo técnico que cumple una tarea fundamental desde la dimensión administrativa y organizativa. Constituyen una pieza clave de la complejidad del Programa. Está conformado por una coordinadora de alfabetización y nivel primario, un coordinador de nivel secundario y responsables de cada año. Son ellos quienes organizan los cronogramas, convocan a los tutores docentes y estudiantiles, coordinan el trabajo con

la Subsecretaría de Nivel Inicial, establecen los mecanismos de entrega de los módulos a los tutores estudiantiles para que los distribuyan en cada centro de tutoría; reciben las evaluaciones para archivarlas y/o enviarlas a la UTN. Además, atienden los problemas que se presentan con cada tutor estudiantil y/o docente tratando de articular las demandas recibidas. Uno de los problemas que se enfrenta remite a aquellos tutores docentes que comienzan y dejan porque tienen otra oferta laboral, dejando vacante ese espacio curricular. Son diferentes situaciones que producen incertidumbre en los estudiantes y se puede observar que ante una mejor organización se genera confianza en los participantes, tanto los tutores docentes y estudiantiles como los jóvenes y adultos asistentes a los centros de tutorías.

Se incluyen también las acciones que los promotores educativos realizan en torno a otras demandas de los estudiantes que se relacionan con problemas cotidianos tales como acciones de violencia de género, problemas de salud, de visión y entrega de anteojos, entre otras cuestiones.

Se señala la complejidad de la organización de este programa que contempla la participación de diferentes sujetos que ocupan distintos lugares: equipo técnico, tutores docentes, tutores estudiantiles, promotores barriales y maestras de nivel inicial. Cada uno de ellos desarrolla tareas diversas tendientes a acompañar a los jóvenes y adultos y a sus hijos que se inscriben en esta propuesta pedagógica.

La dimensión pedagógica del Programa articula el trabajo con el conocimiento a enseñar a partir del formato de tutorías que adquiere un sentido particular, a partir de la conformación de los grupos de estudiantes. Se coloca como centro de la acción pedagógica al sujeto joven y/o adulto en relación con sus compañeros, con el docente y con el conocimiento. No se trata de una tutoría individual sino grupal intentando generar procesos de construcción social de conocimiento. En esta experiencia, la apropiación de los conocimientos que realizan los estudiantes tiene un anclaje en el acompañamiento que como estrategia despliegan los tutores estudiantiles y en las tareas que los docentes realizan en las instancias de evaluación, tanto las actividades prácticas

como los parciales. En estas situaciones, los estudiantes solicitan ayuda para la realización de las actividades fuera del horario de clase. Esta situación va generando, especialmente con los tutores estudiantiles, otro tipo de relaciones de mayor confianza y cercanía, ya que los encuentros se realizan en otros espacios, con otros tiempos y modalidades. A la vez, estos modos de encuentro con el conocimiento contribuyen a romper con la estructura de la escuela tradicional, ayuda a resignificar los saberes propios del adulto, que emerge como un elemento para fortalecer la confianza en sí mismo. (LORENZATTI, 2020)

Se procura analizar la complejidad que implica discutir y pensar el lugar del conocimiento en educación de jóvenes y adultos. Freire, cuando se refiere a los educandos sostiene que

[...] traen consigo la comprensión del mundo, en las más variadas dimensiones de su práctica dentro de la práctica social de que forman parte. Su habla, su manera de contar, de calcular, sus saberes en torno al llamado otro mundo, su religiosidad, sus saberes en torno a la salud, el cuerpo, la sexualidad, la vida, la muerte, la fuerza de los santos, los conjuros. (FREIRE, 1992, p. 110)

Estos decires del autor brasilero señalan la importancia de reconocer quienes son los estudiantes, sus conocimientos sobre distintos aspectos del mundo social y desde allí pensar las propuestas de enseñanza. En este marco, una preocupación permanente es la formación docente específica. A lo largo de los cuatro años del programa se desarrollaron diferentes acciones en este sentido: talleres, reuniones temáticas, conferencias y cursos. Una cuestión central para analizar la experiencia es comprender las condiciones contextuales, es decir, cuáles son las relaciones sociales y políticas que favorecen la puesta en marcha del proyecto. Esto orienta y ayuda a evitar la extrapolación a otro espacio, otro municipio que no tiene o no presenta las condiciones antes mencionadas. Se hace necesario señalar que cada uno de los componentes políticos, institucionales y pedagógicos se fueron construyendo en una dinámica relacional y de ninguna manera lineal.

HILANDO CUESTIONES COMUNES DE AMBAS EXPERIENCIAS

En este capítulo presentamos dos propuestas educativas destinadas a jóvenes y adultos con escolaridad obligatoria incompleta. Observamos cuestiones comunes entre ambas porque son expresiones de políticas públicas, porque se realizan articulaciones con otras instituciones, porque despliegan la estrategia de tutorías y porque los destinatarios comparten trayectorias socioeducativas que muestran relaciones interrumpidas con el sistema educativo. Pero también vez identificamos diferencias que están enraizadas en las condiciones políticas y contextuales de su puesta en marcha.

Cada propuesta estudiada se enmarca en **políticas públicas**. El programa FinEs tiene su origen en una política nacional que se pone en marcha en las distintas jurisdicciones del país y tomamos, a modo de ejemplo, una experiencia concreta en la provincia de Chaco. Nuestra intención fue mirar la recontextualización de ese programa en un lugar determinado.

El Programa de alfabetización y educación básica de jóvenes y adultos surge como política pública local desde un municipio de la provincia de Córdoba. En este caso, compartimos la organización del programa, la participación de diferentes sujetos para su puesta en marcha. Se trata de estudios a escalas diferentes: el FinEs como política nacional que se expande en las provincias y tomamos un caso particular donde se desarrolla el nivel primario de jóvenes y adultos en una parroquia; el Programa de Villa Maria es una propuesta que se expande en 71 grupos de estudiantes de nivel secundario, 6 grupos de nivel primario y 6 grupos correspondientes a alfabetización. En ambos casos, hay una presencia de gobierno local preocupados por generar condiciones para garantizar el acceso a la educación obligatoria. En Chaco, es la municipalidad de una localidad quien demanda la apertura de esa sede para sus empleados; en Villa Maria, es la municipalidad quien se preocupa por ofrecer respuestas a sus habitantes.

El FinEs es un programa financiado por el gobierno nacional, donde se paga un mínimo aporte a la docente y que en el período 2016-2019,

su presupuesto y por lo tanto el número de sedes y docentes se redujo drásticamente debido a nuevas decisiones políticas. El Programa de alfabetización y educación básica tiene un presupuesto propio, que es erogación municipal. Todos los participantes reciben una remuneración, no es un trabajo voluntario.

Para el funcionamiento ambas demandan **articulaciones con otras instituciones**. Con la escuela primaria de adultos y la parroquia en el Chaco y con muchas instituciones en Vila María. Esto genera procesos de negociaciones entre las distintas partes.

Los **sujetos jóvenes y adultos** que asisten a esas instituciones comparten historias educativas truncas en la edad infantil o adolescente, y ahora pueden volver a estudiar en espacios donde se acreditan sus conocimientos. En un trabajo anterior (LORENZATTI; ARRIETA, 2017), mostramos⁴ que un grupo de estudiantes de una escuelas primaria y secundaria de adultos consideran que esta institución les permitió aprender a “hablar bien” y escribir “correctamente”. Para ellos aprender a escribir “correctamente” es tener “buena ortografía” y la vinculan a la “prolijidad” y la “linda letra”. Si bien los estudiantes conciben la escritura desde un aspecto técnico no dejan, sin embargo, de asociarla a condiciones o posibilidades que la misma ofrece y que tiene consecuencias prácticas inmediatas en su vida cotidiana, por ejemplo, en la escritura de notas para la escuela de sus hijos.

Señalamos también, que tanto en el FinEs como en el Programa se trabaja de manera semipresencial a partir de tutorías. Misirlis (2009) observa respecto de la semipresencialidad de algunos programas de finalización de estudios que no es suficiente con flexibilizar el dispositivo escolar ya que estos formatos se dirigen a poner en marcha operaciones cognitivas propias del aprendizaje autónomo. De este modo se le demandan al estudiante habilidades que se desarrollan durante la

4 Avances de la investigación doctoral *La escolarización y sus consecuencias sociales. Un análisis de los usos sociales del conocimiento escolar en Jóvenes y Adultos de la ciudad de Córdoba*, desarrollada por Rocío Arrieta para acreditar el Doctorado en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba.

vida escolar, por lo tanto, el que tiene mayores posibilidades de cursar con éxito es aquel que pudo transitar por el sistema durante un tiempo sostenido. Por esta razón, en la experiencia de Villa María se insiste en el trabajo grupal, en el acompañamiento que realizan los tutores estudiantiles con los jóvenes y adultos.

En el análisis observamos diferencias en cuanto a la composición estructural de ambas experiencias. El Programa tiene una conformación compleja que posibilita el desarrollo de las acciones educativas generando permanencia y pertenencia y líneas de formación docente específica. En el FinEs, la maestra trabaja sola y cuenta con el apoyo de la directora de la escuela primaria de adultos y no recibe formación para desarrollar su tarea, aunque en la normativa se explicita un acompañamiento en este sentido.

Entendemos que estos programas pueden generar experiencias de “alternativa pedagógica” en el sentido que los proponen Puiggrós y Gomez (1994) porque muestran, en distintos planos, que se diferencia del sistema educativo hegemónico, y de manera particular de las propuestas de educación de jóvenes y adultos. Esta categoría teórica metodológica remite a aquellas experiencias “que en algunos de sus términos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas) maduran o alteran el modelo educativo dominante [...]”. (PUIGGRÓS; GOMEZ, 1994, p. 304) En ambos casos se traducen intencionalidades pedagógicas que caminan hacia la posibilidad de generar acceso a la educación obligatoria y de esta manera, aportar al cumplimiento del derecho a la educación.

Quienes trabajamos en educación de jóvenes y adultos sabemos que es necesario desarrollar líneas de investigación sobre los procesos de enseñanza en la modalidad; discutir acerca de los modos de construcción y apropiación del conocimiento y la necesaria integración de conceptos, donde las disciplinas no se presenten de manera fragmentada; debatir sobre el lugar de las actividades propuestas a los estudiantes para que se puedan promover aprendizajes significativos.

REFERÊNCIAS

ARGENTINA. *Resolución n° 917/08*. [Plan de finalización de estudios primarios y secundarios FinEs]. Argentina: Ministerio de Educación de la Nación, 2008a.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE n° 22/07 ANEXO I*. [Lineamientos para un Plan Federal de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos 2007-2011]. Argentina: Consejo Federal de Educación, 2007a. Argentina. Disponible en: <https://cfe.educacion.gob.ar/resoluciones/res07/22-07-anexo01.pdf>. Acceso en: 18 mayo 2018.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE n° 24/07*. Lineamientos Curriculares Nacionales para la Formación Docente Inicial. Argentina: Consejo Federal de Educación, 2007b. Disponible en: <http://cosechador.siu.edu.ar/bdu3/Record/BNMBDIG--000216890>. Acceso en: 18 mayo 2018.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Resolución CFE n° 66/08 ANEXO I*. [Desarrollo del Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios – FinEs]. Argentina: Consejo Federal de Educación, 2008b. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_argentina_0884.pdf. Acceso en: 18 mayo 2018.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Resolución n° 118/10 ANEXO 02*. [Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Documento Base y Lineamientos curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos]. Argentina: Consejo Federal de Educación, 2010. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/consejofederaleducacion/documentos/resoluciones>. Acceso en: 21 dic. 2019.

ARGENTINA. Consejo Federal de Educación. *Resolución n° 308/16*. Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos. Argentina: Consejo Federal de Educación, 2016.

ARGENTINA. Ley de Educación Nacional n° 26.206, 14 de diciembre de 2006. [Guías a resolver los problemas de fragmentación y desigualdad que afectan al Sistema Educativo y a enfrentar los desafíos de una sociedad]. *Boletín Oficial de la República Argentina*: Argentina, 14 dic. 2006.

ARGENTINA. Ley Federal de Educación n° 24.195, de 14 abril de 1993. Ley Federal de Educación. Derechos, Obligaciones y Garantías. Principios

Generales. Política Educativa. Sistema Educativo Nacional. Estructura del Sistema Educativo Nacional. Descripción General. Educación Inicial, Educación General Básica [...]. *Boletín Oficial de la República Argentina: Argentina*, 29 abr. 1993.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Bases para el diseño de la estructura curricular de la EPJA*. Argentina: Ministerio de Educación, 2011.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Capacidades de los/as Estudiantes y Docentes de la EPJA*. Argentina: Ministerio de Educación, 2010b.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Resolución n° 254/15*. Marcos de Referencia para la Modalidad de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos – Lineamientos para la construcción de diseños y/o planes de estudio jurisdiccional. Argentina: Ministerio de Educación, 2015a.

ARGENTINA. Ministerio de Educación. *Resolución n° 2726/15*. Plan de Estudios del Postítulo ‘Especialización Docente de Nivel Superior en Educación Permanente de Jóvenes y Adultos’. Argentina: Ministerio de Educación, 2015b.

ARRIETA, R.; MONTENEGRO, G. *Escuela y organizaciones sociales: una experiencia en educación de adultos*. 2012. Trabajo de Fin de Curso (Licenciatura en Ciencias de la Educación) – Escuela de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba Córdoba, 2012.

BALL, S. Grandes políticas, un mundo pequeño. Introducción a una perspectiva internacional en las políticas educativas. In: NAROWDOSKY, M.; NORES, M.; ARANDA, M. (comp.). *Nuevas tendencias en políticas educativas: estado, mercado y escuela*. Buenos Aires: Granica, 2002. p. 103-128.

CÓRDOBA (AR). Secretaría de Educación. *Ordenanza n° 7027/16*. Aprobación del Programa de Alfabetización y Educación Básica de jóvenes y adultos. Córdoba: Municipalidad de V. María, 2016. Tomo 1. Disponible en: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL005642.pdf>. Acceso en: 21 dic. 2019.

FREIRE, P. *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México, DF: Siglo XXI, 1992.

HELLER, A. *Sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Editorial Península, 1977.

KALMAN, J. *Saber lo que es la letra: una experiencia de la lectoescritura con las mujeres de Mixquic*. México, DF: Siglo XXI, 2004. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001494/149457so.pdf> . Acceso en: 21 dic. 2020.

LORENZATTI, M. C. *Saberes y conocimientos acerca de la cultura escrita: un trabajo con maestros de jóvenes y adultos*. Córdoba: Ferreyra Ed., 2005.

LORENZATTI, M. C. *Tenemos una oportunidad en el barrio – programa educativo de jóvenes y adultos como política de estado local*. Rio Cuarto: Unirio Editora, 2020. Disponible en: <http://www.unirioeditora.com.ar/producto/tenemos-una-oportunidad-barrio/>. Acceso en: 21 dic. 2020.

LORENZATTI M. C.; ARRIETA, R. “La escuela de jóvenes y adultos: un espacio para aprender “la charla” y la “buena escritura”. In: FREITAS, A. F. R.; FREITAS, M. L. Q.; RIBEIRO, N. N. A. (org.). *Os sentidos da formação em rede: observações sobre as práticas de leitura e das práticas dos leitores*. Maceió: EdUFAL, 2017. p. 139-150.

MIRANDA E.; BRYAN, N. *(Re) pensar la educación pública: aportes desde Argentina y Brasil*. Córdoba: Editorial de la FFyH-UNC, 2012.

MISIRLIS, G. Deudas y desafíos en la educación de jóvenes y adultos: una mirada desde un enfoque político-didáctico. *Universidad Nacional de San Martín*, San Martín, p. 1-10, 2009. Disponible en: <http://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/Deudas%20y%20desaf%C3%ADos%20en%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20j%C3%B3venes%20y%20adultos%20Misirlis.pdf>. Acceso en: 18 mayo 2018.

PAOLASSO, Y. *Terminalidad educativa de jóvenes y adultos: el caso del Plan Fines en Caleta Olivia, Santa Cruz (2008-2013)*. 2018. Tesis (Maestría en Metodologías de Investigación Interdisciplinar en Las Ciencias Sociales) – Universidad Nacional de la Patagonia Austral, Patagonia Austral, 2018.

PUIGGRÓS, A.; GÓMEZ, M. *Alternativas pedagógicas: sujetos y prospectiva de la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores, 1994.

RODRÍGUEZ, L. Educación de Adultos en la historia reciente de América Latina y el Caribe. *Revista Electrónica Efora*, Salamanca, v. 3, p. 64-82, 2009.

RODRÍGUEZ, L. Educación de adultos y actualidad: algunos elementos para la reflexión. *Revista del IIE*, Buenos Aires, n. 8, p. 80-85, 1996.

VALDÉS COTERA, R.; FLORES CRESPO, P. Análisis de políticas públicas en educación básica de personas jóvenes y adultas: un estudio comparativo entre Brasil y México. *Revista Iberoamericana de Educación*, Madrid, n. 1, p. 61-78, 2015.

AValiação da Aprendizagem no Contexto da Política de EJA da Rede Estadual de Ensino da Bahia

UM ESTUDO COLABORATIVO

Rosimeiry Prado Rodrigues

José Jackson Reis dos Santos

INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) está prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seus artigos 37 e 38, compreendida como modalidade da educação básica. A referida lei ainda determina ações complementares e integração entre União, Estados e Municípios a fim de garantir que trabalhadores estudantes sejam incentivados em seus estudos, tendo assegurados acesso, permanência e aprendizagem na escola. (BRASIL, 1988, 1996)

Ainda, quanto à questão legal referente à EJA, o Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, voltado às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a EJA, preconiza-a também como modalidade educativa com especificidades próprias. Complementada também pela Resolução nº 03/2010 e estando presente no Plano Nacional de Educação (PNE), a legislação referente à EJA lhe confere a devida importância, reconhecimento e

amplitude, tirando da modalidade a condição de mero apêndice da educação básica. (BRASIL, 2010, 2014)

A estruturação da EJA no estado da Bahia, segundo informações disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC-BA) (2019), encontra-se assim apresentada:

A EJA se caracteriza como educação pública para pessoas com experiências diferenciadas de vida e de trabalho. É uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos (a partir de 15 anos) o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhes a permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida.¹

A proposta curricular da EJA na rede estadual de ensino da Bahia, apresentada neste estudo, corresponde à estrutura dos Tempos Formativos, ofertado para educandos a partir dos 18 anos de idade, subdivididos em Eixos Temáticos e Temas Geradores. O curso é de matrícula anual, com aulas presenciais e exigência de frequência diária. Ele é composto de três segmentos – Tempos Formativos – distribuídos ao longo de sete anos. Os Tempos Formativos I e II correspondem, respectivamente, ao 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental e englobam os Eixos Temáticos de I ao V. O Tempo Formativo III, por sua vez, corresponde ao Ensino Médio e engloba os Eixos Temáticos VI e VII. Os Eixos Temáticos não são séries e sim organizadores do Tempo Formativo. Os Temas Geradores correspondem ao fio condutor para as abordagens nas áreas de conhecimento e seus componentes que podem ser, por exemplo, Identidade e Pluralidade para as Ciências Humanas (História, Geografia, Sociologia e Filosofia). O centro do processo de formação são as experiências de vida e estratégias de sobrevivência dos sujeitos jovens, adultos e idosos.

Nas experiências das quais temos participado, percebemos que os educandos da EJA vivenciam particularidades na condição de sujeitos marcados por trajetórias de vida complexas, por exemplo: a aproximação

1 Informação disponibilizada no sítio eletrônico da SEC-BA. Ver: <http://www.educacao.ba.gov.br/>.

muito cedo com o(s) mundo(s) do trabalho, pobreza, violência. Essas problemáticas conduzem à necessidade de pensar a escola na perspectiva de atender a esses educandos. Para isso, é necessário ter a clareza da identificação dos seus sujeitos e do que eles necessitam dela (escola) na perspectiva da construção de uma educação libertadora, de acordo com o que propõe Freire (2009). Dessa maneira, haverá uma contribuição mais efetiva na formação de sujeitos autônomos, críticos, propositivos.

Portanto, ao identificar a EJA de forma diferenciada no âmbito da educação básica, entendemos também a necessidade de que os atores desse processo promovam um constante repensar das suas práticas. Para tanto, devem basear-se em reflexões sobre seus educandos, que podem variar de perfil de escola para escola, de ano para ano e, até mesmo, de turma para turma. Ressaltamos, de acordo com as proposições de Jardimino e Araújo (2014), que os professores atuantes na EJA, além de se depararem com a diversidade dos seus educandos no que se refere à faixa etária, também diferem em seus aspectos culturais, entre outros.

Nosso envolvimento com a modalidade torna-se cada vez maior e percebemos, na EJA, o espaço no qual podemos atuar junto às camadas populares na perspectiva de compreender e analisar contextos históricos, sociais, culturais, políticos que permitam a efetivação de uma educação pautada no princípio de Freire (2009) da educação libertadora.

Na nossa experiência com a EJA, deparamo-nos também com algo que nos fez pensar ainda mais sobre o sentido de estar em uma sala de aula. Dentre os diversos aspectos formadores da complexidade da relação ensino-aprendizagem nessa modalidade, causou-nos inquietação: deixar, pela primeira vez, de avaliar os educandos usando o clássico sistema de notas e passar a empregar conceitos que avaliam o seu estágio de construção de conhecimento. Para isso, foram estabelecidos objetivos de acordo com os pressupostos do documento da SEC-BA *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (2009)² e seus anexos.

2 O documento é resultado de um trabalho participativo com as orientações que reestruturaram a EJA na rede estadual de ensino da Bahia.

O referido documento estabelece que, no percurso do desenvolvimento do educando, os conteúdos sejam trabalhados levando em consideração o desenvolvimento dos aspectos cognitivos e socioformativos. Nos aspectos cognitivos, são citados: oralidade, leitura, escrita, sistematização dos conteúdos; no segundo, os socioformativos, indicam-se: escuta do outro, convívio com base no respeito, autonomia intelectual, disposição para liderança etc. Segundo orientação do *Caderno de Registro do Percurso da Aprendizagem*, desdobramento do documento *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (2009), os conteúdos são meios para desenvolver os aspectos cognitivos e socioformativos.

Desse modo, o educador acompanhará o desenvolvimento do educando ao longo das unidades letivas, procedendo ao registro das seguintes legendas: C- Aprendizagem Construída (quando o educando construiu satisfatoriamente o que foi estudado); EC- Aprendizagem em Construção (quando o educando construiu o mínimo necessário do que foi estudado); AC- Aprendizagem a Construir (quando o educando ainda não construiu o que foi estudado). No final de cada Eixo Temático, indica PC (Percurso Construído: progressão) ou EP (Em Processo: retenção).

Diante do exposto, consideramos que discutir a avaliação da aprendizagem, no contexto da experiência em EJA da rede estadual de ensino da Bahia, apresenta-se como um ponto crucial no processo educacional. Nessa perspectiva, buscamos refletir sobre a proposta da SEC-BA, referente ao processo de avaliação na EJA ao estabelecer a substituição do sistema de notas pelo uso de conceitos.

Segundo Barcelos (2015), os educadores, em geral, confirmam a necessidade de construir uma avaliação particularizada para as turmas da EJA. O referido autor ressalta que os educandos dessa modalidade vêm de experiências complexas ou, em outras palavras, traumáticas em relação às avaliações construídas com um fim em si mesmas e não integradas aos demais aspectos pedagógicos. Conforme explicita Luckesi (2002, p. 20), “Epistemologicamente, a avaliação não existe por si, mas para a atividade a qual serve, e ganha as condições filosóficas, políticas e técnicas da atividade que a subsidia”.

A reflexão sobre a avaliação da aprendizagem para a EJA, presente nos documentos oficiais da rede estadual de ensino do estado da Bahia, direciona-se para uma proposta articulada às necessidades da modalidade. Encontra-se em consonância com ideias apresentadas por estudiosos da área, ao propor uma avaliação de uso diagnóstico, capaz de refletir na tomada de decisão e no planejamento da prática docente. (LUCKESI, 2002) Encontra-se, ainda, de acordo com a proposta cooperativa e solidária de Barcelos (2015) e propõe entender que a educação popular precisa ser construída através da dialogicidade e do reconhecimento dos saberes dos educandos, conforme afirma Freire (2009).

No entanto, compreendemos que, passados 10 anos da publicação do documento *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida* (2009), convém uma análise sobre seu processo de implementação. Cabe uma revisão sobre o que, de fato, foi efetivado, sobre as novas demandas surgidas desde então e sobre as possíveis contradições encontradas no documento. Entendemos que, por melhores que sejam as orientações presentes em documentos oficiais, a melhoria da qualidade da educação na modalidade EJA depende, sobretudo, do processo de formação inicial e continuada, bem como do acompanhamento, sistemático, das propostas curriculares em desenvolvimento.

A discussão sobre avaliação da aprendizagem pode (e necessita) estar associada à metodologia de trabalho, ao currículo e aos demais aspectos inerentes ao trabalho docente. Problematizar avaliação em uma modalidade com tamanha especificidade como a EJA amplia a complexidade do tema. A reflexão proposta neste estudo busca associar a avaliação da aprendizagem no ambiente escolar à promoção do desenvolvimento humano, integrando-a com as demais práticas pedagógicas.

Desse modo, buscamos contribuir com a sistematização de elementos no campo da avaliação da aprendizagem por meio de um processo formativo (pesquisa colaborativa), com docentes da área das Ciências Humanas, pertencentes à rede estadual de ensino da Bahia na cidade de Vitória da Conquista.

Diante do exposto, nosso objetivo, neste capítulo, foi analisar, colaborativamente, o processo da avaliação da aprendizagem na EJA na área das Ciências Humanas. Como desdobramento desse objetivo, buscamos ainda: a) identificar e analisar, colaborativamente, a concepção de avaliação da aprendizagem proposta para a EJA em documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia; b) identificar, por meio de Sessões Colaborativas de Diálogo (SCD), concepções de avaliação da aprendizagem de docentes que atuam nas turmas da EJA em uma escola pública da rede estadual de ensino de Vitória da Conquista.

O estudo é resultante de reflexões construídas na dissertação de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (mestrado e doutorado), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), intitulada *Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos nas ciências humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia*, defendida em 2020.

Para este capítulo, abordamos, em especial, a avaliação da aprendizagem no contexto do documento sistematizador da política de EJA da rede estadual de ensino, tendo como referência vozes de docentes da EJA. O texto analisa dados construídos a partir do diálogo intencional entre os partícipes, ao problematizar relatos de experiência e conhecimentos sobre a concepção de educação, demandas da avaliação da aprendizagem nas Ciências Humanas e a política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia.

METODOLOGIA DA PESQUISA

A reflexão sobre a prática docente, a experiência adquirida a partir dos longos anos dedicados à educação, os teóricos com os quais dialogamos atrelados à questão de pesquisa proposta para este estudo conduziram à aproximação com a perspectiva da pesquisa colaborativa.

Conectar a socialização de experiências, pautada em aprofundamento teórico, aproxima-se do que propõe Desgagné (2007), para quem formação e pesquisa, nesse contexto colaborativo, encontram-se entrelaçadas, ou seja, os aspectos formativos e investigativos estão unidos. Assim,

este formato de pesquisa muito tem a contribuir com as demandas dos educadores da EJA, podendo levar os seus reflexos para a construção de relações mais qualificadas em classe. O que favorece a aprendizagem e contribui com o trabalho do educador.

Os participantes tornaram-se colaboradores e em conjunto com os pesquisadores passaram a ser construtores do conhecimento. Assim, contribuindo para a construção de espaços nos quais, juntos, foi possível produzir formação e desenvolvimento profissional com educadores da rede estadual de educação da Bahia. Sem essa colaboração, possivelmente, esse momento de construção do conhecimento não se daria com o caráter proposto.

[...] durante muito tempo, nas pesquisas sociais e humanas, houve a predominância da concepção de que a produção de saberes dos pesquisadores e dos docentes deveriam se restringir aos contextos de suas atuações. Assim, anunciava a existência de um fosso em que, de um lado, ficava a produção dos pesquisadores oriunda do mundo acadêmico e da pesquisa científica; e, de outro lado, os saberes advindos do mundo da prática educativa, cuja produção de conhecimentos ficava restrita e limitada à explicação da prática pela própria prática. O mencionado fosso impede a comunicação entre esses mundos, entre esses agentes e suas produções, bem como a expansão dos significados e sentidos produzidos na academia e na escola. (IBIAPINA, 2016, p. 35)

A pesquisa colaborativa abre o leque para tornar autores vários atores – pesquisadores, professores, coordenadores, diretores, pais e estudantes – do processo educacional, embora cada um tenha papel diferente nesse processo. Esses atores precisam estar envolvidos na problematização, organização e discussão do objeto da pesquisa.

Desenvolvemos a nossa pesquisa colaborativa observando as três condições que, segundo Ibiapina (2016), são fundamentais para a existência desse formato de pesquisa, sendo elas: a colaboração, os círculos reflexivos e coprodução de conhecimentos entre pesquisadores e educadores.

A abordagem colaborativa é interessante a partir da construção da possibilidade de repensar a função sociopolítica dos partícipes da pesquisa

que são chamados a pensar e transformar a realidade. No caso deste estudo, em atendimento aos objetivos propostos, as SCD aconteceram entre pesquisadores universitários e educadores da educação básica.

A pesquisa colaborativa traz o potencial de análise das práticas educativas desenvolvidas pelos educadores, definindo, em comum acordo, quais procedimentos serão reelaborados nessas práticas no decorrer da pesquisa. No caso específico desta pesquisa, a reflexão recai sobre o seu objeto: a avaliação da aprendizagem em turmas da EJA na área das Ciências Humanas. Foram problematizados os saberes dos partícipes, portanto, os resultados se deram sob a perspectiva dos conhecimentos acadêmicos e/ou de conhecimentos práticos de forma entrelaçada.

Ao nos aproximarmos do campo de pesquisa, tivemos como propósito encontrar espaços e colaboradores que compartilhassem dos nossos interesses investigativos. No entanto, o desenvolvimento da pesquisa permeia a construção de negociações realizadas quando nos aproximamos dos sujeitos e do contexto da pesquisa. Assim, o objetivo a ser atingido vem de relações compartilhadas, de negociações produzidas a partir da reflexão crítica e de aceitação voluntária dos partícipes.

Ao concordarem em participar da pesquisa com suas contribuições em entrevistas (cinco educadoras), como partícipes nas SCD (dois educadores) e, na condição de diretora do lócus da pesquisa, permitindo a pesquisa nesse espaço (uma educadora), não foram formalizadas exigências quanto ao anonimato dos respectivos nomes. Tal fato foi formalizado quando todos os partícipes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).³ Portanto, os nomes constantes ao longo do texto correspondem aos partícipes reais da pesquisa.

Para o momento da realização das SCD, portanto, foram convidados dois educadores: Janicleide Moreno Gonçalves e Joslan Santos Sampaio. Para citar os nomes dos partícipes envolvidos nas SCD, neste capítulo, utilizamos o primeiro nome de cada um deles, seguido da sigla SCD e do ano

3 O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da UESB, obtendo aprovação em 2 de agosto de 2019.

de realização das sessões (2019). Exemplo: Janicleide (SCD, 2019). Quando nos referirmos às memórias escritas pelos partícipes, empregamos o primeiro nome de cada um deles seguido da sigla MPF (Memória de Pesquisa-Formação) e do ano de realização (2019). Exemplo: Joslan (MPF, 2019).

No processo de construção de dados, realizamos SCD. Estas aconteceram entre 21 de outubro e 18 de novembro de 2019, tendo o diálogo como fundamento central nos encontros realizados. Aqui, houve a participação livre e autônoma de cada um dos partícipes na busca pela transformação de suas práticas, contribuindo com a transformação do outro para a produção e a coprodução de conhecimentos. Nessas sessões, negociamos com os partícipes sobre as temáticas a serem problematizadas e estudadas, destacando objetivos como: identificar e analisar a concepção de avaliação da aprendizagem proposta para a EJA em documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia; identificar as concepções de avaliação da aprendizagem de professores que atuam nas turmas da EJA na área das Ciências Humanas; propor atividades de verificação da aprendizagem em diálogos com docentes da EJA; discutir sobre os resultados das atividades de avaliação da aprendizagem propostas, colaborativamente, com docentes da EJA.

Em todos os encontros nos servimos, além de uma bibliografia básica, previamente disponibilizada aos partícipes, da projeção de *slides* com fragmentos de textos extraídos da bibliografia selecionada para cada encontro. Ao final das SCD, totalizamos 48 *slides*. Preparamos, ainda, um lanche para todas as sessões, afetivamente pensado no sentido de cearmos juntos.

Elaboramos, como base teórica para o primeiro e para os demais encontros colaborativos, um caderno, contendo textos de autores que fundamentam esta pesquisa em sua abordagem teórico-metodológica e nos aspectos relacionados à educação e à avaliação da aprendizagem. No quadro a seguir, apresentamos a proposta negociada e efetivada com os partícipes para as SCD.

Quadro 1 – Organização das SCD⁴

SCD	Data	Centralidade(s)	Objetivo(s)
1ª Sessão	21-10-19	Sentido(s) sobre pesquisar colaborativamente; Experiência profissional na EJA; Concepção(ões) de educação.	Promover a interação entre o grupo (apresentação, contato, expectativas, atribuições, princípios, cronograma); Propor e discutir, coletivamente, o objeto de pesquisa (Reflexão coletiva sobre os aspectos teóricos e metodológicos); Discutir sobre as experiências dos partícipes no contexto da EJA; Refletir sobre a concepção de educação.
2ª Sessão	04-11-19	Demandas dos educandos da EJA; Estudo sobre Paulo Freire.	Identificar e discutir sobre as demandas dos educandos da EJA; Refletir sobre fundamentos teóricos do pensamento freiriano.
3ª Sessão	11-11-19	Política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia; Avaliação da aprendizagem: concepção, princípios e indicações de práticas; Avaliação da Aprendizagem nas classes da EJA: especificidades e propostas.	Refletir sobre a política de EJA da rede estadual de ensino da Estado da Bahia; Refletir, colaborativamente, sobre a(s) concepção(ões) de avaliação da aprendizagem presentes em documentos oficiais da rede estadual de ensino da Bahia, confrontando com a(s) concepção(ões) dos partícipes; Construir, colaborativamente, atividades de avaliação da aprendizagem em consonância com as ideias propostas coletivamente.
4ª Sessão	18-11-19	Avaliação da aprendizagem na EJA: analisando as propostas vividas na sala de aula.	Analisar, colaborativamente, propostas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas pelos partícipes em sala de aula.

Fonte: elaborado pelos autores.

Que reflexões, no contexto das SCD, foram socializadas pelos partícipes? Sobre essa questão, discutiremos nos tópicos seguintes deste capítulo.

4 Na dissertação de mestrado, intitulada *Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos nas ciências humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia*, cuja autoria é de Rosimeiry Prado Rodrigues, encontra-se toda a descrição das quatro SCD apresentadas, aqui, brevemente.

REFLEXÕES SOBRE A POLÍTICA DE EJA

Percebemos ao tratar sobre a política de EJA do estado da Bahia que, no transcorrer desses dez anos da sua formalização, surgiram novas exigências e potencialidades para o cotidiano escolar e para as políticas públicas, reescrevendo novos debates. Entre os partícipes, a existência da política de EJA do estado da Bahia é de conhecimento de Janicleide, porém, desconhecida por Joslan. A experiência de Janicleide (SCD, 2019) com a EJA é anterior à oficialização da política de EJA do estado da Bahia em análise. Ela retrata essa experiência da seguinte forma:

Sobre essa questão da história da EJA, não foi uma coisa pra gente que trabalhava com a EJA uma prioridade. Quando a gente entrou pra trabalhar com a EJA, era a prática, era assim. Não houve um preparo, era um material que chegava digitado, um caderninho que entregou pra gente falando de EJA ('ah, chegou um pra cada professor'). Mas a gente, na realidade, quem de nós, realmente, foi lá ler esse material?

Na medida em que fomos nos aprofundando nas etapas da pesquisa – entrevistas com professores, coordenadores e SCD –, mais evidências do desconhecimento e/ou entendimento da política foram sendo externalizadas. Janicleide (SCD, 2019) afirma:

Às vezes, questiono o despreparo das lideranças nas escolas e falta de conhecimento sobre esta modalidade de ensino. Até as pessoas do Núcleo Territorial de Educação Regional, responsáveis pela EJA, desconhecem parcialmente ou na sua totalidade as políticas para a Educação de Jovens e Adultos do nosso estado e também não propõem novos caminhos.

Nesse ponto, sentimos a gravidade do que está explicitado a partir do sentimento de Janicleide. Vislumbramos, nessa citação, dois pontos críticos de denúncia grave da ausência daqueles que lideram os quadros públicos da educação na Bahia, porque o trabalho deve ser constante,

não podendo apenas nos resguardar no fato de que existe uma política de EJA construída há dez anos e deixá-la “adormecida”, ou pior, “agonizando” nas “amarras” burocráticas restritas apenas aos aspectos de registros formais da avaliação da aprendizagem. O outro ponto diz respeito à falta de proposição de algo novo, uma vez que temos, neste texto, indicativos de que, nesse momento, não há, por parte da SEC-BA, do Núcleo Territorial de Educação (NTE-20), ou das escolas com as quais tivemos contato, uma maior preocupação em redirecionar a EJA.

Durante as SCD, percebemos que, de início, as nossas práticas, em geral, nas classes da EJA, foram as mesmas utilizadas no Ensino Médio chamado regular, no qual também atuamos e de onde vem a nossa maior experiência. Porém, houve a percepção de que essas práticas não nos davam resultados significativos, passando a requerer de nós um outro olhar sobre as classes da EJA. Tal feito o que não é fácil de ser realizado, porque, apesar de recorrermos à nossa sensibilidade para o uso de aspectos como o diálogo a escuta e a ética, existem outros aspectos técnicos de preparação de aula, de material didático e de correções de atividades que demandam tempo. Não estamos falando de uma classe apenas. Nossa experiência aqui – e de tantos outros educadores – vem de uma realidade na qual muitos de nós trabalhamos com diversas classes e com etapas e modalidades da educação básica distintas, em realidades de escolas nas quais o educador, muitas vezes, se percebe sozinho sem recursos técnicos, sem material didático e sem a contribuição de outros profissionais imprescindíveis.

Janicleide (SCD, 2019) cita que no Instituto de Educação Euclides Dantas (IEED) foram levantados aspectos de distanciamento e até de rejeição por parte dos professores às propostas governamentais, inserindo aí o documento da política de EJA de 2009, sobretudo nos aspectos formais da avaliação da aprendizagem, por não se considerarem como parte dessa construção. É fácil entender o distanciamento do educador com relação a projetos pedagógicos dos quais ele (educador) não se sinta parte ou por não haver participado na sua construção, ou por desconhecimento. Na fala de Janicleide (SCD, 2019), aparece a construção, segundo

ela, disseminada nas escolas através da fala dos professores de que os projetos de governo surgem com a perspectiva de aprovação automática dos educandos sem que haja aprendizagem. Uma ideia atrelada à exclusão do sistema de notas para a EJA do estado da Bahia. Mais uma vez, percebemos a necessidade de desmistificar o conceito de que não atribuir nota significa não avaliar. Janicleide (SCD, 2019) afirma: “[...] e aí, ele (professor), fala é porque fica um monte de gente lá sentado atrás de uma mesa pensando uma coisa que é só para o aluno passar, passar sem saber nada, aprovar sem saber nada [...]”.

Deparamo-nos, no transcorrer da pesquisa, com mais um elemento demandando reflexão sobre a política de EJA do estado da Bahia, uma vez que este estudo explicita que os percursos de avaliação da aprendizagem não são complexos apenas pela rejeição por parte de alguns professores por não concordarem totalmente ou parcialmente com a política ou por acreditarem ser de difícil execução, ou até mesmo pela falta de formação, mas, alguns outros elementos carecem de reflexão. Um deles é o fato de que a sistematização da avaliação em formulários específicos continuarem sendo preenchidos de forma desconectada dos demais aspectos da política.

Os problemas sociais interferindo nas questões escolares estiveram presentes por todo o tempo durante as SCD ao falarmos do direito à educação, explicitado na Constituição Federal de 1988. O depoimento de Janicleide (SCD, 2019) demonstra como esse direito encontra-se longe de ser efetivado e como há a necessidade da mobilização em torno da cobrança do que se constitui como direito. Percebemos a contradição explicitada no fato de que, ao mesmo tempo em que a ausência de escolaridade promove a dificuldade no acesso à oportunidade de trabalho, o trabalho acaba por se constituir como um entrave aos estudos.

Sentimos que a proposição presente no documento da política de EJA do estado da Bahia de utilizar os conteúdos dos componentes curriculares como meios para desenvolver os aspectos cognitivos e socioformativos, partindo dos elementos da vida cotidiana dos educandos, encontra

entraves entre os próprios educandos que desconfiam dessa abordagem, como podemos observar no relato de Jane (SCD, 2019):

Aí eu pergunto: ‘Mas o professor estava trabalhando o que?’. ‘Ah, o professor veio falar de reforma trabalhista, veio falar de reforma da previdência’. ‘Sim, filho, mas isso está diretamente relacionado ao conteúdo mesmo, é uma necessidade’. ‘Não, mas esse professor só fala de política, não vou assistir mais aula, ele não dá um conteúdo, não dá uma aula’. Então, tem isso também, gente, que o aluno, ele ainda tem enraizado nele que essa aula libertadora, que ele quer aquele conteúdo, ele quer que, é muito difícil um professor conseguir fazer com que ele entenda, quando ele dá uma aula dessa. Você está trabalhando ali fascismo, gente, pelo amor de Deus, é História pura. Não tem um conteúdo? Segunda Guerra Mundial, essas coisas tudo, tá tudo relacionado, mas você precisa dizer lá ‘é Segunda Guerra Mundial, ok?’.

A educação popular propõe desvelar também a conectividade entre as vidas particulares e a vida em sociedade, bem como os percursos históricos responsáveis pela construção das realidades. A prática social, que não se restringe apenas à realidade de cada educando, é muito mais ampla e pode ser trabalhada através do diálogo e do respeito à diversidade entre os próprios educandos. Isso porque, na perspectiva de uma educação freiriana, há também a identificação com o outro que vivencia a mesma condição de opressão, às vezes apenas refletidas em lugares diferentes, trazendo a consciência de que no momento em que cada um se fortalece, fortalece também o outro por identificar-se como pertencentes aos mesmos processos de exclusão e de desigualdade social.

REFLEXÕES SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

A análise sobre o item 6 da política de EJA do estado da Bahia, relacionado ao acompanhamento do percurso da aprendizagem dos educandos, se deu a partir do diálogo sobre uma possível definição, entre os

partícipes, de avaliação da aprendizagem. O que resultou em um momento de pausa e reflexão antes das respostas. Na verdade, pensar a prática é algo profundo, explicitar a prática é mais profundo ainda. Isso porque nos remete à exposição de ações realizadas por nós mesmos as quais, muitas vezes, contraditoriamente, não condiz com aquilo que defendemos, mas, também somos surpreendidos pela capacidade de, apesar das adversidades, construirmos práticas significativas e passíveis de serem socializadas.

Segundo Luckesi (2018), o educador trabalha na perspectiva de êxito de sua prática, mas, às vezes, somos surpreendidos por praticarmos ações com as quais não concordamos. Porém, no imediatismo, as utilizamos sem grandes reflexões para a resolução de problemas colocados, o que precisamos evitar. Refletir sobre a prática, nesse caso específico, refletir sobre as práticas de avaliação da aprendizagem na EJA, nos auxilia nesse lugar, como propõe Freire (2009, p. 40):

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática.

A resposta de Joslan (SCD, 2019) para o questionamento sobre porque avaliamos foi de início: *“é só medir conhecimentos”*. O confronto surge quando Janicleide (SCD, 2019) reflete sobre a complexidade do ato de avaliar da seguinte forma:

[...] como é que você fala assim, medir conhecimento se você tem uma sala de aula eclética, tão diversa, com tantas histórias, sobretudo na EJA? Como é que você mede esse conhecimento com um instrumento único? O professor não dá conta de ter uma variedade de instrumento para cada um. A avaliação deveria servir para esse aluno crescer, mas a gente, enquanto professor, também não dá conta de mensurar isso.

Analizamos e chegamos ao consenso de que a aprendizagem não se encontra associada apenas a medir conhecimento e à ideia de reprovação e aprovação, mas à reconstrução de percursos de aprendizagens e à promoção dessas. Ou seja, avaliação como movimentos de reconstrução de conhecimentos em percurso. É claro que refazer percursos demanda pensar sobre a prática, o que requer tempo.

A avaliação da aprendizagem é essencial porque permite ao educador a condição de entendimento sobre o que o educando sabe e o que ele ainda não sabe. Para Luckesi (2018), sendo o saber algo intrínseco ao ser humano, o educador precisa se servir de instrumentos de coletas de dados para compreender o que o educando já sabe ou o que ele ainda não sabe. Portanto, o professor não deve fazer suposições sobre o conhecimento do educando, mas, sim, promover uma busca sistemática, pautada nos objetivos estabelecidos e no padrão de qualidade que deseja atingir. Assim, conforme Luckesi (2018, p. 20):

[...] de início importa que nós educadores compreendamos que o ritual da avaliação da aprendizagem do estudante tem por objetivo essencial permitir ao educador, como gestor da sala de aula, tomar decisões no seu acompanhamento e na sua orientação e, ainda, se necessário, na reorientação de sua aprendizagem.

A proposição anterior remete ao entendimento de que a aprendizagem não é uma questão simples, visto que ela envolve um alto grau de complexidade. O aluno constrói o conhecimento na interação com o mundo em que vive e, portanto, depende dessa interação para estabelecer relações mais complexas, relações abstratas. Para Luckesi (2018), a proposição anterior torna o professor um investigador crítico. Reiterada na perspectiva freiriana de que somos seres inacabados em uma realidade inacabada, portanto, passíveis de mudanças.

A condição de aprendentes, da qual nos fala Freire (2009), também nos é dada enquanto educadores, e como estamos sempre aprendendo, o educador tem a possibilidade de mudar as suas práticas. Inclusive as

práticas avaliativas das quais se serve para avaliar seus educandos sempre que julgar conveniente, como nos propões Hoffmann (2011, p. 119-120):

Negando a possibilidade de errar ao professor, estaremos indo em direção contrária à visão dialética de conhecimento: aprender não é um caminho de certezas, mas de verdades provisórias e sumárias, que se dá a partir da dúvida, do questionamento, processo que acompanha a vida de qualquer sujeito aprendiz, sejam alunos ou professores.

Tendo como base as reflexões gerais sobre avaliação da aprendizagem apresentadas anteriormente, as reflexões seguintes buscam analisar as práticas avaliativas em classes da EJA. Detalhamos a política de EJA do estado da Bahia, no capítulo três desta dissertação, mas lembramos três aspectos considerados cruciais da proposta relacionados ao acompanhamento da aprendizagem dos educandos. Sobre esses recaem as maiores dificuldades em sua execução, segundo relato dos partícipes durante as SCD desta pesquisa, quais sejam: a exclusão do sistema de notas; o emprego dos conceitos a construir (AC); em construção (EC); e construído (C); e os relatórios de conselho de classe. Para Janicleide (MPF 2019), *“a ideia da proposta para avaliação é boa, mas a construção dos relatórios causam muitas dúvidas. Pensamos que eles poderiam ser simplificados. Avaliar dentro da proposta (do estado da Bahia) é interessante, mas difícil”*.

Buscamos compreender nas SCD o porquê das dificuldades relatadas sobre avaliação da aprendizagem na EJA no âmbito da política ou fora dela (uma vez que muitos a desconhecem ou a rejeitam). Assim, chegamos às análises explicitadas no corpo deste texto que, obviamente, não darão conta de trazer as respostas para um questionamento tão denso, mas apresentam algumas direções a partir das análises seguintes. Em percursos de avaliação da aprendizagem, pautados na perspectiva da educação popular, no qual o protagonismo é dos sujeitos, em que se trabalha na perspectiva da dialogicidade, pressupõe planejamentos coletivos para que haja um fio condutor no trabalho dos educadores. Discutimos que os instrumentos de coletas de dados avaliativos não precisam ser

iguais em todas as áreas do conhecimento, mas, ao se pretender uma educação para a construção e ampliação da autonomia dos educandos, é necessário seguir um direcionamento pedagógico. Nele, as práticas avaliativas devem contribuir com essa finalidade.

Se a escola assume formatos de avaliação mal compreendidos pelos educadores e, por consequência, pelos educandos e com características muito distintas em cada área do conhecimento, bem como para cada componente curricular, teremos a possibilidade de que a falta de um referencial, – ou de referenciais –, criem dificuldades ao processo pedagógico.

Apesar de a política de EJA do estado da Bahia apresentar-se sob a perspectiva da interdisciplinaridade, Janicleide (SCD, 2019) relata dificuldades para sua efetivação. Isso porque os encontros coletivos de professores não acontecem a cada 15 dias nas escolas como prevê a política. O que é justificado pela questão da liberação das aulas e os educandos acabavam não indo para a escola ocupar espaços, como os da biblioteca e outros ambientes escolares sugeridos para eles nesses dias em que os professores estariam reunidos.

Esses encontros, denominados no estado da Bahia de Atividades Complementares (AC), tornam-se difíceis de acontecer, segundo Janicleide (SCD, 2019), em razão de que muitos professores não têm a sua carga horária de trabalho disponibilizada apenas para as classes da EJA. A ausência de tempo para pensar a prática e o trabalho mecânico vão fazendo com que aspectos comportamentais, como postura em sala de aula; cumprimento de tarefas; ainda que não analisadas, sejam incorporados à avaliação da aprendizagem. Porém, de fato, não cumprem o propósito de atribuir qualidade a uma realidade que deve estar voltada para aprendizagem e, a partir daí, direcionar a prática do educador para agir com o intuito de melhoria do que foi considerado insatisfatório.

Os registros de avaliação refletem a imagem da ação desenvolvida pelo professor. Tal reflexo tende a ficar nebuloso, falso, quando os códigos a serem utilizados não permitem uma representação

clara, nítida, significativa, do que se observou e do trabalho realizado juntos aos alunos. (HOFFMANN, 2011, p. 115)

Com base em Hoffmann (2011), entendemos como as práticas avaliativas inadequadas são danosas, prejudiciais à aprendizagem e podem contribuir para camuflar situações distorcendo a realidade. Tal fato demanda uma preocupação para efetivação dos momentos de planejamento das práticas docentes. O documento da política de EJA do estado da Bahia estabelece esse tempo de preparação e é preciso que ele seja respeitado.

O trabalho com sujeitos jovens e adultos favorece a compreensão destes sobre os processos nos quais estão inseridos. A participação efetiva dos sujeitos da EJA nos percursos avaliativos é uma sugestão apresentada na própria política. Para além do que Joslan (SCD, 2019) propõe, ao sugerir que a cada início de ano letivo estabeleça-se um diálogo com os educandos sobre a forma como esses estão sendo avaliados, pensamos que esse diálogo precisa ser contínuo. Assim, poderia ser internalizado por todos – professores, coordenadores pedagógicos, diretores e educandos –, tornando as práticas avaliativas compreensíveis e naturalizadas. O depoimento de Janicleide (SCD, 2019) apresenta reflexões sobre este processo. Vejamos:

Oh, Rose, uma outra questão também que me surpreendeu, agora, já na segunda etapa, como eu trabalho na parte de coordenação, na segunda etapa a professora falou: ‘Oh, Jane, se eu fosse você eu ia lá na sala esclarecer para os alunos como é que é esse negócio da avaliação’. Falei: Gente, passou uma unidade inteira, um semestre inteiro, agora, na segunda etapa, que eu fui entrar na sala pra esclarecer para o aluno o que era ‘a construir’, o que era estar ‘em construção’, o que era ‘aprendizagem construída’, como é que se dava [...] Porque eu acho que também faltou o professor ter o conhecimento claro disso, que tem um documento que entrega. Tem uma parte aqui desse documento que é o que xerocaram e entregaram para professor, mas eu acho que os professores também não sentaram com as suas turmas pra esclarecer.

Discutir com os educandos sobre a concepção de avaliação da aprendizagem que se utiliza, através de um processo dialógico como o proposto, significa construir um formato de avaliação da aprendizagem em que o educador não abra mão do que lhe é pertinente como condutor do percurso. Isso possibilita que os educandos sejam ativos, críticos entendendo o porquê de percursos construídos ou não construídos, bem como a sua responsabilidade e a necessidade de refazer caminhos quando os resultados não forem satisfatórios.

Dividir responsabilidades entre educandos e educadores também se faz presente nas proposições de Barcelos (2015) e responde aos questionamentos sobre o que Janicleide (SCD, 2019) apresenta com relação às falas de colegas educadores, em momentos de coordenação pedagógica, ao se referirem à EJA como um caminho “facilitador” para os educandos.

A conotação que se pretende dar à ideia de que a EJA facilita percursos assume um teor negativo de não esforço dos educandos e, portanto, de não aprendizagem. Aqui, encontramos uma contradição expressa na ideia anterior. Refletimos, então, que a escola não deva, de fato, dificultar percursos para aqueles que, reconhecidamente, já trazem as marcas da exclusão social explicitada em suas trajetórias. Isso não significa descuidar do que é próprio da escola, a saber: o acesso à aprendizagem e o desenvolvimento do saber sistematizado, visando, de forma cidadã, atuar e viver em sociedade.

Às vezes esquecemo-nos de esclarecer sobre o que esperamos que o educando aprenda e é interessante que esse aspecto seja explicitado para que haja a compreensão de que houve, de fato, a avaliação da aprendizagem e que essa acontece em todas as práticas de sala de aula. Compartilhar com os educandos sobre o que esperamos em nossas ações pedagógicas a cada aula colabora com a compreensão de que toda ação pedagógica pressupõe um alcance educativo. Assim sendo, a cada momento devemos avaliar e refazer percursos que não foram construídos de forma significativa.

Avaliamos que a disposição da carga horária diária da EJA com aulas geminadas⁵ para todos os componentes curriculares, já estabelecida na política de EJA e efetivada nas escolas com a quais mantivemos contato, disponibilizando um tempo diário maior de aula, é um elemento que contribui para que os educadores possam promover o diálogo com os educandos. Desse modo, é possível identificar as dificuldades no percurso educativo, inclusive o diálogo sobre os conceitos empregados à avaliação da aprendizagem desses sujeitos.

Quanto à explicação sobre os conceitos empregados para avaliar os educandos da EJA, no estado da Bahia, Janicleide (SCD, 2019) assim se posiciona:

Você diz assim: ‘olha, você não construiu o mínimo necessário’. Ele não compreende. Aí a gente usou muito isso: ‘Oh, vamos imaginar que a média seja 5,5 é 50% do aproveitamento e que você não teve. Se você tirou menos de 5, você está ‘a construir’, ‘eu perdi?’, ‘perdeu’. É assim. Aí vai o outro, porque ainda tem essa pergunta: ‘E eu perdi?’, ‘perdeu’. Aí você vai falando, mas não significa que você vai perder o ano. Você tá aqui. A gente trabalha na EJA com a perspectiva de construção de conhecimento, de construção de aprendizagem. Então, você ainda tem aí uma outra etapa para você ir construindo; ‘em construção’ você construiu o mínimo necessário.

Joslan (SCD, 2019) pontua que os educandos reclamam quando, em um dado momento do percurso escolar – sobretudo ao final das unidades letivas –, não se realizam as provas concebidas nos padrões convencionais com rígida fiscalização, sem qualquer fonte de consulta, com conteúdos preestabelecidos para estudo. Quanto a isso, não acreditamos que a prova precisa ser extinta, mas acreditamos que a prova não deva aparecer como único instrumento de avaliação. Ela poderia, também, ser melhor utilizada inclusive na perspectiva de ser refeita como nova

5 A expressão “aula geminada” é empregada quando a hora-aula acontece em sequência ao invés de diluída na carga horária semanal, permitindo um tempo maior de permanência do educador com os educandos em um mesmo dia.

possibilidade de construção do(s) conhecimento(s) que ainda não tenham sido dominados. Tal fato promoveria uma consequente mudança do conceito atribuído ao educando, desde que haja a busca pela aprendizagem.

Ao dizermos para os educandos da EJA que ele não é avaliado apenas com a prova, pressupõe evidenciar quais outras práticas estão sendo utilizadas (correção de atividades escritas, práticas da oralidade ou outros instrumentos que o professor possa utilizar). Tais práticas precisam ser explicitadas para os educandos como sendo momentos de avaliação presentes em todo o tempo no espaço escolar, porque o que está claro para o educador pode não estar claro para os educandos.

Ao atribuímos conceitos aos educandos, que, por vezes, dizem muito pouco a eles, fica fácil de compreender o porquê dos conflitos e dos questionamentos, bem como do desejo de retorno às práticas avaliativas em que ele, educando, se encontra familiarizado. No entanto, evidentemente, o educador precisa ter a compreensão e a segurança quanto aos percursos avaliativos dos quais se serve. Ao longo deste estudo, verificamos muitas dúvidas dos educadores quanto ao acompanhamento da aprendizagem pautada na política de EJA do Estado da Bahia, o que aponta alguns riscos.

Como boa parte dos educandos da EJA estudam em escolas com outras etapas da educação básica, onde ainda realizam a clássica semana de provas, entendemos que é possível explicar aos educandos da EJA que eles não necessariamente precisam seguir as mesmas práticas avaliativas dos demais educandos. Isso não os inferioriza, ao contrário, evidencia um olhar particular sobre eles.

O sistema de notas apresenta-se como algo respaldado pela comunidade escolar e fora da escola – sociedade, governo, por exemplo –, trazendo uma conotação de isentar o professor da responsabilidade da nota atribuída, recaindo sobre o aluno o “peso” do resultado. Nesse contexto, o professor é um mero carimbador desse registro, já que, quando se constroem pareceres, há a concepção de maior responsabilidade do professor sobre a avaliação feita. Nesse último caso, a nota aparece como uma confirmação daquilo que já é do aluno. Desse modo, o parecer

envolve o professor em uma responsabilização maior sobre o que ele está dizendo quanto à qualidade da aprendizagem do aluno.

A partir dessas reflexões, pensamos a avaliação para as classes da EJA a partir do relato de Janicleide (SCD 2019):

Eu não sei. Oh, gente, eu não costumo reprovar aluno de EJA que não seja por infrequência, porque meu critério de reprovação só é infrequência, Rose, porque eu acho assim: esses alunos da EJA, eles têm uma história de vida já construída, eles já chegam jovens e adultos pra gente. Você não pode desconsiderar os conhecimentos prévios que, pra mim, são muito importantes. Esse aluno tem conhecimento de mundo, tem conhecimento de realidade social e a gente, como é professor de História, é muito fácil isso, é muito fácil perceber se aquele aluno consegue fazer uma conexão do que você está falando com essa realidade, nos próprios depoimentos. Então, eu valorizo muito a oralidade, mas também não posso desconsiderar a escrita, mas eu não posso reprovar, por exemplo, uma senhora de EJA de 50 anos, que ela não escreve corretamente, mas, na fala, ela expressa todo um conhecimento sobre determinada realidade, sobre o conteúdo que você tá falando. Na fala eu daria para ela 10 e daria zero na escrita. Como é que eu faço? Eu vou dar um meio termo, eu vou dar uma média, já que ela não escreve tão bem, porque ela não consegue interpretar, no papel, aquilo que eu perguntei. Eu não posso ficar fazendo também aquelas perguntas: o que é isso e o que é aquilo?

Compreendemos a intenção de Janicleide ao entender as particularidades dos sujeitos da EJA, em identificar a importância do conhecimento de vida da sua educanda e, mais que isso, valorizá-lo. Mas entendemos que há, no caso relatado, a necessidade de tratar da dificuldade da educanda numa outra perspectiva a partir do fundamento a seguir, abordado por Luckesi (2018, p. 55):

Em síntese, para praticar atos avaliativos, importa estarmos conscientes da epistemologia, que permite sua compreensão, assim como os passos metodológicos necessários à sua condução. Sem essa compreensão e direcionamento, provavel-

mente a avaliação não se realizará a contento e com o rigor necessário, fator que implicará distorções para a intervenção na realidade.

A partir do que foi apresentado, entendemos que há uma dificuldade de escrita por parte da educanda identificada por Janicleide. Isso foi perceptível através dos instrumentos de coleta de dados dos quais ela se serviu para proferir tal afirmativa. No entanto, pensamos que há que se construir atividades que possibilitem o avanço da educanda no que há dificuldade, ou seja, na escrita. Segundo Luckesi (2018), a nota “10” dessa aluna em oralidade não pode lhe conferir a média “5”, porque a dificuldade na escrita permanece existente. Não se trata de reprovar a educanda, mas de construir atividades para valorizar a sua escrita. Na perspectiva do documento da política de EJA da Bahia, a dificuldade cognitiva da escrita precisa ser relatada e trabalhada por todos os professores do Eixo Temático. Persistindo a dificuldade, esta deve constar no relatório da educanda para que seja trabalhada no decorrer do Tempo Formativo. Para a questão descrita, podemos, ainda, nos servir da indicação de Hoffmann (2011, p. 104): “Considerar como ‘valorizar’ significa observar, refletir sobre as respostas elaboradas pelos alunos num primeiro momento e planejar atividades ou situações provocativas que favoreçam a sua descoberta, o seu aprofundamento em determinada área do saber”.

Tomamos o exemplo descrito anteriormente também como prática do que se propõe a abordagem colaborativa. Segundo Desgagné (2007, p. 21),

[...] é preciso acrescentar que, por se tratar de um processo que naturalmente evidencia, do princípio ao fim, o ponto de vista do docente, o pesquisador deve constantemente confrontá-lo com os elementos conceituais que constituem o quadro teórico da pesquisa.

Nosso propósito, ao discutirmos sobre o posicionamento de Janicleide (SCD, 2019), com relação ao quadro descrito da educanda, foi proporcionar

um debate à luz de um referencial teórico que pode nos auxiliar a pensar uma problemática, com base numa outra perspectiva de abordagem.

A palavra escrita, proferida em relatórios, toma um corpo de responsabilização de quem a profere. Ao avaliar alunos jovens e adultos, tomando como referência os aspectos cognitivos e socioformativos propostos para a EJA na Bahia, pressupõe-se um entendimento da qualidade que se deseja alcançar, bem como a compreensão do estágio de desenvolvimento da aprendizagem de cada aluno, assumindo (a avaliação) um processo dialético e promovendo a re(avaliação) a cada instante.

No transcorrer das SCD, Joslan (SCD, 2019) buscou desenvolver uma atividade de avaliação, servindo-se dos procedimentos de registro quanto à aprendizagem desejada e saberes necessários, conforme sugeridos no documento da política de EJA da Bahia. A seguir, apresentamos a descrição desta atividade.

Eu passei o filme O Menino do Pijama Listrado para trabalhar o nazifascismo com eles, não é? Aí fui falar um pouquinho do nazifascismo, o que a gente podia identificar ali no filme, entendendo que hoje existem resquícios dessa mentalidade mais fascista. Dessa forma, o que é fascismo, esse discurso militarista que tomou conta nos dias de hoje, isso aí eu fui trazendo do filme. Mas não era muito a minha prática, isso é muito recente. O trabalho da EJA que eu adotei foi, a princípio, a mesma proposta que eu adotava com as outras classes; aí, com o tempo, eu fui observando a necessidade de uma mudança e, a partir dos nossos encontros, busquei uma abordagem que pudesse aproximar o conteúdo de História da realidade dos alunos. (JOSLAN, SCD, 2019, grifo nosso)

Antes de analisar o desdobramento da atividade desenvolvida por Joslan, buscamos associá-la a um princípio elementar da pesquisa colaborativa.

A pesquisa colaborativa é mais do que um modo de conduzir pesquisa ou de requisitar a participação dos docentes; ela supõe o engajamento dos docentes com o pesquisador a fim

de explorar e compreender, em contexto real, um aspecto ou fenômeno da sua prática, a ser tratado como próprio objeto da pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia [...] sobre uma concepção de docente como ‘ator social competente’, isto é, um ator que exerce um ‘controle reflexivo’ sobre seu contexto profissional. (DESGAGNÉ, 2007, p. 23)

A atividade desenvolvida por Joslan nos proporcionou a oportunidade de analisar as repercussões de uma mudança da prática pensada a partir de um referencial específico. Após essa atividade, Joslan (SCD, 2019) relata que houve um debate sobre o tema no qual os educandos se saíram muito bem e, em decorrência disso, o posterior registro dos conceitos atribuídos a cada aluno foi satisfatório. No entanto, houve um educando, entre os mais dedicados, que fez questionamentos sobre quando seria a prova, pois pretendia saber se realmente aprendeu o conteúdo a partir da sua nota. Analisamos que a fala do professor e o registro do conceito parecem não ter credibilidade junto ao educando. A validação do conhecimento apreendido continua vindo da prova e da nota por diversos fatores. Entre eles, o que nos fala Esteban (2000, p. 9, grifo do autor):

Pensando bem será que todos os estudantes achariam justo que não houvesse algum tipo de reconhecimento do mérito daqueles mais inteligentes, mais esforçados, mais estudiosos? Todos ficariam satisfeitos com a ausência de hierarquia que marcasse a diferença, conferindo *status* a uns e rotulando outros de menos inteligentes, menos esforçados, menos estudiosos?

A solicitação da prova e da nota pelo educando pode ser interpretada sob muitas análises de ordem cultural ou até mesmo econômica. A questão trazida por Esteban (2000) nos remete, no entanto, à lógica de que a competitividade da sociedade capitalista também aparece na escola entre os educandos. Mais do que a aprendizagem, o próprio desenvolvimento, a nota, podem explicitar superioridade em relação

ao outro. Para Luckesi (2002), a nota assume, na escola, uma condição de fetiche, algo criado pelo homem e que o domina, assumindo uma condição de existência própria. Nem sempre a comparação com o outro é feita para ressaltar aspectos positivos. O relato de Janicleide (SCD, 2018) traz outras possibilidades de reflexão ao falar sobre um educando questionando um parecer tão positivo quanto o seu atribuído a um colega “faltoso”.

As práticas de avaliação da aprendizagem condicionam atitudes tanto dos educadores quanto dos educandos. Quando se reporta ao que a prática da avaliação esconde, Freitas (2005, p. 225, grifo do autor) faz a seguinte afirmação: “Não se trata, apenas, de condenar os aspectos relativos à classificação dos alunos, mas sim, todo um conjunto de práticas que classifica, disciplina, e afeta valores e atitudes dos alunos. O aspecto classificatório é, nesse caso, apenas a ponta do *iceberg*”.

Pensamos que a partir do elemento classificatório surgem rótulos, práticas são sedimentadas, nas quais, ao invés de torná-las dinâmicas, são construídas posturas que muitas vezes deslocam responsabilidades. Isso faz com que se perca o dinamismo necessário à prática pedagógica.

Nem sempre as causas de determinados resultados – positivos ou negativos – são as mesmas. Os rótulos constroem a ideia de que não interessa o que se faça de diferente, as adjetivações permanecerão sempre próximas também, porque os valores são determinados. Admitir a hierarquia dos saberes no interior da escola, negando sua concepção dialética, sem questionar alternativas para sua superação, é também uma forma de admitir a hierarquia social. Para Freitas (2005, p. 230), é igualmente uma forma de respaldar a hierarquia social “[...] o conhecimento mercantiliza-se e sua utilidade reduz a um processo de troca. O conhecimento vale para o aluno o que vale para o professor. Não se pense que o problema pode ser resolvido com a eliminação da nota. A nota apenas expressa certas relações”.

Assim, entendemos que, por exemplo, se deixarmos de utilizar notas e passarmos a utilizar conceitos sem modificar a relação do educando

com a própria aprendizagem, mantendo a esfera do medo, do castigo, além do aspecto burocrático sem cunho educativo, nenhuma mudança consistente terá sido empregada.

Houve o relato de uma atividade desenvolvida por Joslan, remetendo a abordagens sobre distintas religiões em que os educandos poderiam livremente escolher os textos que iriam ler. Uma determinada educanda faz referências pejorativas às religiões de matriz africana com a leitura já rejeitada por outros educandos.

Foi legal, viu! E aí, eles começaram a dizer assim ‘da macumba, não é? Não sei o que’. Aí eu falei: Pere aí, é matriz africana. Você acha que falar macumba desse jeito é correto? E comecei a dizer: ah, você é cristã, não é? Aí ela falou assim: ‘Ah, mas matava... tem sacrifício’. Aí eu comecei a falar de como o cristianismo católico e protestante mataram, não é? A inquisição [...] e tudo aquilo. Falei da Páscoa dos cristãos, da inquisição, dos processos de colonização de como mataram em nome do cristianismo e vimos um vídeo. O interessante, assim, da aula seguinte, quando encerramos, ela é evangélica, aí eu pedi pra eles depois relatarem sobre o que gostaram. E ela foi uma das que falou: ‘A importância da tolerância, do respeito’, porque o vídeo era muito bonito, assim, de cristão morrendo lá no mundo mulçumano, mulçumano morrendo não sei aonde, do candomblé [...]. (JOSLAN, SCD, 2019)

Em contraposição a essa atividade considerada por nós como uma condução adequada por construir possibilidades para uma leitura de mundo da qual nos fala Freire (1989), Janicleide (SCD, 2019) nos relata uma atividade semelhante realizada por ela em que um determinado aluno se retirou da sala, rompendo qualquer possibilidade de diálogo. O que fazer? Joslan (SCD, 2019) responde da seguinte forma: “*Também não é fácil, né? Você já imaginou? Você usou o filme, aí depois: ‘ah, fulano não aprendeu com o filme, agora eu preciso usar um texto’, não é? Aí esse aluno não aprendeu com o texto, agora eu preciso usar o que?*”.

Não temos garantias de que tudo dará certo, mas temos evidências de resultados satisfatórios, assegurando que a tarefa do educador é essencial

quando trabalhada numa perspectiva humanizadora e transformadora desde que estejamos abertos às novas possibilidades que nos cercam, assim como propõe Esteban (2000, p. 26-27):

A transformação no processo de avaliação se configura no âmbito de um movimento mais amplo de reconstrução do sentido da escola e se articula ao movimento global de redefinição das práticas sociais. Nesse processo é fundamental: olhar atentamente para as pequenas histórias do nosso cotidiano, refletir sobre elas, contá-las aos outros, compartilhar o espanto e admiração, as dúvidas, certezas e surpresas.

Acreditamos que não apenas as Ciências Humanas apresentam o potencial de uma educação problematizadora, mas todas as áreas do conhecimento são capazes de trabalhar na perspectiva de Freire (2009, p. 28):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo [...] o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo [...].

As práticas avaliativas consideradas satisfatórias de outros educadores também foram lembradas e se aproximam da orientação de Freire (2009), descrita anteriormente, e de Esteban (2000) na compreensão de que o que se aprende em todo momento precisa ser valorizado. Vejamos o relato de Joslan (SCD, 2019):

Tem professor que até refaz a prova, Rose, depois com o próprio aluno. Tem uma professora de matemática que eu achei interessante ela fazendo isso. Ela pegou a prova que os meninos não se saíram bem e refez com os alunos. Ela fez junto com eles e mudou o conceito anterior, porque depois eles aprenderam.

Dois pontos importantes podem ser extraídos da fala anterior: a de que as práticas dos colegas também nos ensinam e a análise de que podemos estar agindo de forma bancária, e exercendo, de acordo Freire (1987), o domínio exclusivo sobre o tempo e o conhecimento. Agindo de forma bancária, muitas vezes, não aceitamos que o educando reveja uma dada avaliação, segundos depois da sua entrega, ainda que digam ter se lembrado de algo.

Quanto à prática da professora de matemática, descrita anteriormente, podemos interpretá-la a partir da afirmativa de Hoffmann (2011, p. 62): “[...] considero, entretanto, a análise das posturas do professor diante dos erros observados nas tarefas, mais séria do que estudo sobre elaboração de instrumentos de avaliação”. A postura descrita sobre a prática da professora de matemática diante do erro assume o seguinte formato para Esteban (2000, p. 21):

O erro passa a ser visto por outro prisma, como momento do processo de construção de conhecimento que dá pistas sobre o modo como cada um está organizando seu pensamento, a forma como está articulando seus diversos saberes, as diversas lógicas que atravessam a dinâmica ensino/aprendizagem, as muitas possibilidades de interpretação dos fatos, a existência de vários percursos [...].

Em cada ponto abordado, tentamos construir elementos para dialogar com a complexidade da realidade do trabalho com sujeitos diversos. Isso feito através de práticas viáveis sem qualquer pretensão de construção de um manual de avaliação da aprendizagem para as classes da EJA. Até porque a composição de forma espiral da relação ensino-aprendizagem nos colocará sempre diante de novas realidades, demandando novos olhares. No entanto, pensamos que os direcionamentos da proposição da avaliação, na perspectiva de Hoffmann (2011, p. 72-73), apontam um caminho consistente ao propor:

Oportunizar aos alunos muitos momentos de expressar suas ideias [...] Oportunizar discussão entre os alunos a partir de situações problematizadora [...]. Reavaliar várias tarefas individuais, menores e sucessivas, buscando entender as respostas apresentadas pelos estudantes [...]. Em vez de certo/errado e da atribuição dos pontos, fazer comentários sobre as tarefas dos alunos, auxiliando-os a localizar as dificuldades, oferecendo-lhes oportunidades de descobrirem melhores soluções [...] transformar os registros de avaliação em anotações significativas sobre o acompanhamento dos alunos em seu processo de construção de conhecimento [...]. É importante sugerir ao aluno que preste atenção às próprias respostas.

Observamos que muitas das indicações de Hoffmann (2011), apresentadas anteriormente, estão próximas às contidas no item 6 da política de EJA do estado da Bahia, tais como:

utilizar o diálogo como mediação entre educando(a) e educador(a) [...], refletir sobre o ato de aprender [...], estimular o educando(a) a participar das atividades [...], considerar a produção diária do educando(a), [...], considerar a reorientação da aprendizagem [...], descrever, através de registros bimestrais, o acompanhamento do processo de aprendizagem do(a) educando (a) [...]. (BAHIA, 2009)

Analisamos que as práticas descritas encontram um fundamento consistente para orientação dos percursos de aprendizagem e podem ser um indicativo de instrumento de construção e seleção de dados para os percursos avaliativos dos educandos. Entretanto, relembremos a quantidade de turmas e turnos de trabalho dos educadores. Proceder ao mesmo tempo com todas essas práticas pode não se adequar à realidade da qual buscamos nos aproximar, porém, registramos como possibilidades para que os professores possam utilizar sempre que tais práticas se adequem a cada realidade e a cada momento em classe.

Para além das dificuldades burocráticas pontuadas quanto aos procedimentos de avaliação da aprendizagem na EJA, outras questões foram apresentadas por Janicleide (SCD, 2019):

Temos uma série de dificuldades em relação aos processos de avaliação da aprendizagem na EJA, como, por exemplo, salas muito heterogêneas, tanto do ponto de vista cognitivo, quanto de idade; baixa autoestima dos alunos; material didático que não atende à realidade dos jovens e adultos. Enfrentamos ainda, o que considero pior, políticas públicas via Núcleos Territoriais, que engessam demais as nossas ações nas escolas, a exemplo de calendários, tempo hora-aula, tempo para o planejamento do professor, avaliações externas (que nada têm a ver com a EJA) etc.

A abordagem anterior nos coloca diante das nossas fragilidades enquanto categoria. Somos capazes de identificar onde estão muitos dos nossos problemas na educação e até de enxergar as possibilidades de resolução de parte destes, mas encontramos dificuldade de mobilização para efetivar esse propósito através de ações como enfretamento no interior da escola, e fora dela, junto aos órgãos governamentais competentes. Tal ação teria como objetivo, também, exigir as condições necessárias para que as práticas pedagógicas – inserindo, aqui, as práticas de avaliação da aprendizagem – tenham as bases necessárias para sua efetivação com qualidade.

O cuidado com a escola, a nossa defesa e luta pela escola, vem em decorrência do comprometimento com as camadas populares. Isso por entender o espaço escolar como o único espaço do saber sistematizado ao qual muitos desses sujeitos têm acesso, por isso, precisamos atribuir sentido às nossas práticas.

Muitas dessas práticas foram questionadas por Janicleide (MPF, 2019): “ora, se a educação de jovens e adultos se orienta pelos ideais da educação popular de Paulo Freire, por que não estamos conseguindo que, na prática, a formação dos nossos alunos se dê por esta ótica?”.

Algumas respostas para essa indagação surgiram ao longo deste estudo. Pontuamos, identificando o desconhecimento ou rejeição total ou parcial da política de EJA do estado da Bahia por muitos daqueles – professores, coordenadores – que, a princípio, seriam responsáveis por aplicá-la, ajustá-la ou até mesmo substituí-la por outra para todo o estado, para cada NTE ou até mesmo para cada escola. Não podemos, portanto, afirmar que os princípios de Paulo Freire estão de fato sendo vivenciados.

Um estudo possível, que não tivemos tempo de dar conta nesta pesquisa, poderia seguir o caminho de avaliar o desempenho de alunos de escolas onde os professores se fundamentam na política, comparando-o com o desempenho de educandos de escolas onde os professores não se baseiam na política de EJA do estado da Bahia. Entraríamos, no entanto, noutra problemática: a de delimitar o que seria um desempenho satisfatório de educandos a partir dos fundamentos freirianos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em muitas escolas, há dificuldades de implementação da política de EJA do estado da Bahia por razões como desconhecimento ou rejeição de toda a proposta ou de alguns de seus aspectos. Isso acontece, principalmente, no que diz respeito ao item “Orientações para o acompanhamento do percurso”. Tal fato constrói possibilidades para a continuidade e abertura de novos debates sobre a temática, a fim de garantir a real transformação da EJA no estado da Bahia e, ainda, construir a possibilidade de contribuir com a EJA para além dos limites do Estado.

Por não conhecerem ou não concordarem com o item relacionado à avaliação da aprendizagem, os educadores sinalizaram excessos burocráticos a serem formalizados no acompanhamento do percurso da aprendizagem dos educandos, indicando que estes podem não estar acontecendo da forma mais apropriada.

Também neste estudo, sinalizamos que os educandos da EJA não entendem os conceitos a eles atribuídos no que se refere à avaliação da aprendizagem, levando-os a questionar sobre o porquê do uso dos conceitos. Analisamos que o emprego dos conceitos ou qualquer outro formato avaliativo utilizado pelos educadores precisa ficar claro para os educandos, uma vez que os sujeitos da EJA são capazes de compreender a forma como são avaliados.

Analisamos que a prova ainda é o grande marco sinalizador de que a avaliação está acontecendo. Porém, mudar elementos culturais, nesse caso, mudar o que, convencionalmente, é tido como modelo adequado de avaliação da aprendizagem, pressupõe tempo para que educadores e educandos estejam confortáveis no percurso e apreendam outros modos de sistematizar e avaliar a construção do conhecimento. Esse estudo sinaliza que alguns professores do estado da Bahia ainda não estão confortáveis nesse lugar, tornando-se o embasamento teórico um caminho a ser percorrido.

Ao identificarmos a EJA como modalidade diferenciada, as práticas avaliativas também precisam ser, conforme indica Barcelos (2015), entendidas como caminhos importantes para auxiliar o educador no exercício da docência. A avaliação da aprendizagem é parte de um conjunto abrangente das práticas pedagógicas, porque ela não se justifica por si mesma. A avaliação da aprendizagem pode contribuir, sem dúvida, para desvelar os resultados dos percursos ocorridos em sala de aula, tornando-se um farol indicativo das reais demandas a serem trabalhadas pelos educadores em que os tempos e ritmos de aprendizagem dos sujeitos da EJA sejam respeitados.

A partir da realização do presente estudo, ressaltamos a importância do trabalho daqueles que se uniram, embora sendo de segmentos sociais diferentes, para a edificação dessa política. No entanto, ao longo da pesquisa, encontramos evidências de que a política necessita de reflexões para melhor se compreender em que ou em quais aspectos a concepção necessita de reelaboração.

Entendemos que houve avanços consideráveis apresentados pelo documento sistematizador da política de EJA da rede estadual de ensino da Bahia. Isso porque ele foi capaz de reunir segmentos distintos da sociedade, mobilizar órgãos públicos, ouvir os sujeitos, trazer os educadores para a discussão, fundamentar a concepção teórica em Freire (2009), Arroyo (2005, 2017) e Gadotti (2014), teóricos fundamentais para sistematização da proposta.

Embora entendendo a relevância do documento analisado, bem como a importância do formato de sua construção e do momento histórico em que se deu, a compreensão de assumir o caráter de educação libertadora com a força e a coragem dos princípios de Freire (2009) precisaria ir bem além desse momento. Isso porque permeia todas as práticas cotidianas dos educadores, muitos dos quais não conhecem a obra freiriana a ponto de empregá-la com propriedade; outros, nesse momento de polarização política do país, “conhecendo” ou “não”, a rejeitam, questionando o legado do referido autor.

Algumas problemáticas encontram-se para além dos limites da escola como questões de infraestrutura, que são complexas, demandando ações governamentais, assim como as políticas públicas envolvendo questões sociais. No entanto, outras problemáticas são evidentes e, muitas vezes, não conseguimos enxergá-las pela simplicidade em que se apresentam, como buscar em nós mesmos respostas que precisamos para melhorar nossas práticas. Isso pode ser dado a partir, por exemplo: a) de ações eficientes que já tínhamos e que vamos deixando pelo caminho; b) socializar práticas positivas na escola; c) ter um fio condutor teórico entre as áreas do conhecimento, pensado conjuntamente no referencial da escola.

Entendemos que o diálogo na escola é imprescindível. O trabalho isolado do professor, sobretudo quando suas práticas são muito distintas das práticas dos demais educadores, confunde os educandos que deixam de se sentir como parte de um todo e de compreender os processos nos quais se encontram envolvidos.

Sentimos que todos os professores apresentam potencial para que se tornem formadores nas escolas onde atuam e também em seus NTEs, e, porque não dizer, em todo o estado. O reconhecimento do saber do educador possibilita a sua valorização no interior da escola e, para além dela, contribui com a sua própria valorização. O estado pode se servir melhor do potencial dos seus educadores, valorizando-os, inclusive financeiramente para execução da tarefa de formadores, o que evidentemente não inviabiliza outros percursos formativos. Não é apenas o educando da EJA que precisa ampliar sua autoestima, os educadores também precisam. Cobramos muito o importante reconhecimento social, porém, nos esquecemos, muitas vezes, de valorizar as nossas próprias práticas.

A partir das SCD, construímos um campo de reflexão sobre a EJA o qual, possivelmente, não ocorreria caso este estudo se restringisse apenas à análise documental e bibliográfica. Trazer o olhar de outros sujeitos, seus saberes e experiências, de forma compartilhada, com a perspectiva acadêmica da pesquisa realizada neste estudo, nos fez perceber novos detalhes do pensar-fazer docente, transformando-nos, dialeticamente, ao construir uma nova realidade quanto ao nosso olhar sobre a EJA (já sinalizada em práticas pedagógicas dos partícipes desta pesquisa, bem como nos resultados que aqui apresentados).

O envolvimento dos partícipes nas SCD conduziu à perspectiva de aprendizagem e reconstrução de práticas, mesmo diante de educadores preocupados com a formação constante e com experiência consistente na educação. Isso nos faz crer que estamos sempre em condição de aprendentes, capazes de projetar ações futuras advindas da reflexão crítica e metódica. Nesse ponto, percebemos que podemos nos valer do campo teórico disponibilizado para a reconstrução das nossas práticas, como propõe Janicleide (MPF, 2019): *“parte do material disponibilizado por Rosimeiry já era do meu conhecimento, no entanto, fui estimulada a fazer novas (re)leituras e fazer uso deles”*.

A prática da dialogicidade esteve presente ao longo das SCD. A partir dos pressupostos de Freire (1987), buscamos tratar da proposição de uma educação com concepção humanista-libertadora, em que o diálogo

verdadeiro se tornasse central e com sentido dialético-problematizador. Isso sem perder de vista que a dialética em Freire (1987) parte da realidade concreta dos seres humanos com o propósito de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador.

A prática da escuta permitiu que exercitássemos a empatia ao nos sensibilizar com o que ouvimos do outro, colocando-nos em seu lugar, aprendendo com as suas experiências sem julgamentos nem imposição de ideias. Vejamos o depoimento de Janicleide (MPF, 2019): *“durante os encontros, tive a oportunidade de relatar acontecimentos que vivenciei durante a minha trajetória na EJA, dividir meus olhares e minhas escutas, também as angústias, até rimos das nossas ‘misérias’”*.

Quando pensamos na abordagem colaborativa para este estudo, embora fundamentado metodicamente, não tínhamos a certeza do alcance da nossa proposição. No entanto, o relato dos partícipes nos faz crer que a perspectiva crítico-reflexiva e de desejo de transformação social que nos motivou chegou para além do espaço das SCD.

Além dos partícipes se identificarem dentro de seu contexto, outro aspecto evidenciado, neste estudo, associou-se ao princípio da reflexividade crítica sobre a prática, importante na pesquisa colaborativa, indo além da compreensão do fenômeno em estudo. A reflexividade crítica promove o pensar sobre o que se faz, como se faz e porque se faz, o que identificamos na reflexão de Janicleide (SCD, 2019).

Janicleide trouxe a perspectiva da leitura de mundo para a sua prática de educadora, colocando-a como uma questão central. O desvelar, para Freire (2009), vem também dessa perspectiva, de enxergar a nossa vivência no mundo e saber que ela tem a ver com as condições que nos foram colocadas. Mas, a partir do momento em que tomamos conhecimento dessa realidade, é possível transformá-la. Assim, mesmo sem o domínio da teoria, conseguimos enxergar muito de Freire nas práticas relatadas nas SCD e compreendemos, como afirma Laffin (2012, p. 212), que “[...] o tornar-se professor é uma condição permanente da docência, permeada por opções, saberes, desejos e possibilidades”.

Além do relato de experiências, os partícipes proferiram leituras teóricas, prepararam-se para os encontros, inclusive com a escrita de memórias. Colocaram-se à disposição, ainda que de forma incipiente, em decorrência do tempo, a buscar inserir em suas práticas docentes, abordagens das nossas discussões teóricas, corroborando com o desejo de ver este estudo para além do campo acadêmico e construindo a semente para estudos e práticas vindouras. Assim, como percebemos, foram vários os aprendizados para os partícipes em relação ao processo colaborativo vivenciado. (SANTOS, 2011)

Com base nas considerações aqui socializadas, reafirmamos a nossa crença em um modo de agir no qual as práticas da avaliação da aprendizagem, interligadas às demais práticas pedagógicas, possam contribuir para uma perspectiva de educação libertadora impregnada do sentido atribuído por Freire (1987).

REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. G. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2017.

BAHIA. Secretaria de Educação do Estado da Bahia. *Educação de Jovens e Adultos: aprendizagem ao longo da vida*. Bahia: Secretaria de Educação do Estado da Bahia, 2009. Disponível em: http://fep.if.usp.br/~profis/arquivo/docs_curriculares/BA/Bahia_Politica_de_EJA_da_Rede_Estadual.pdf. Acesso: 5 mar. 2019.

BARCELOS, V. *Avaliação na educação de jovens e adultos: uma proposta solidária e cooperativa*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação*. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. *Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, do Conselho Nacional de Educação*. 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. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: http://www.semed.betim.mg.gov.br/uploads/arquivo/resolucao_n_3_de_15_de_junho_de_2010.pdf. Acesso em: 10 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 148, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-2, 26 jun. 2014. Edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 mar. 2019.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 13 jan. 2019.

ESTEBAN, M. T. (org.). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP & A, 2000.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio De Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 26. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, L. C. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. 7. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

GADOTTI, M. *Por uma política popular de jovens e adultos*. São Paulo: Moderna, 2014.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola universidade*. Porto Alegre: Mediação, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. M. Reflexões sobre a produção do campo teórico-metodológico das pesquisas colaborativas: gênese e expansão. In: IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. Piauí: EdUFPI, 2016. p. 33-61.

JARDILINO, J. R. L.; ARAÚJO, R. M. B. *Educação de jovens e adultos: sujeitos, saberes e práticas*. São Paulo: Cortez, 2014.

LAFFIN, M. H. L. F. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. *Currículo sem Fronteiras*, Braga, v. 12, n. 1, p. 210-228, 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>. Acesso: 19 de jan. 2019.

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2. ed. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2002.

LUCKESI, C. C. *Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas*. São Paulo: Cortez, 2018.

RODRIGUES, R. P. *Avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos nas ciências humanas: um estudo colaborativo com docentes da educação pública da rede estadual de ensino da Bahia*. 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino) – Programa de Pós-graduação em Ensino, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020.

SANTOS, J. J. R. *Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%A1ncia_Santos_2011.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM INSTITUIÇÕES PRISIONAIS

ESCUTANDO SILÊNCIOS¹

Valdo Barcelos
Sandra Maders

INTRODUÇÃO: UM POUCO DE HISTÓRIA

A partir do começo do século XX, implanta-se no Brasil a denominada “escola constitucionalista”. Tal doutrina defendia a existência de uma estreita relação entre algumas características físicas, biológicas e psíquicas e a tendência de algumas pessoas para a criminalidade. Tais ideias eram demonstradas por meio de exames morfológicos e de análises bioquímicas dos ditos delinquentes e criminosos. Ou seja: os defensores dessas ideias jactavam-se de que as mesmas tinham caráter científico. Um pioneiro e defensor entusiasta dessa ideia foi o médico Raymundo

1 O texto em questão faz uma abordagem ampliada do artigo científico “Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade – escutando vozes silenciadas” publicado na revista *Reflexão e Ação*, dando continuidade à pesquisa desenvolvida por meio de um projeto guarda-chuva, vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2017-2021).

Nina Rodrigues (1862-1906). Esse médico realizou estudos e pesquisas anatômicas em corpos de “delinquentes” com o intento de comprovar, cientificamente, sua doutrina. Essas ideias tiveram importante repercussão no pensamento de significativas parcelas da população brasileira. Ou seja: não ficaram restritas aos setores “intelectualizados” da elite nacional e do mundo da ciência. Os setores desfavorecidos economicamente, os de origem africana e indígenas, foram os mais atingidos pelas consequências negativas dessas doutrinas de caráter discriminatório e racista. Em função do acelerado processo com que se deu a urbanização da sociedade brasileira, os índices de violências cometidos nos espaços públicos sofrem um crescente considerável. As pessoas que eram detidas cometendo delitos eram levadas para delegacias e pontos de detenção. Esses locais, antes de caráter provisório, passaram a ser permanentes. De outra parte, suas condições, do ponto da qualidade de vida dos detidos, tornaram-se insustentáveis e insuficientes para abrigar número tão grande de pessoas. Surgem então as instituições prisionais sob a responsabilidade do Estado.

Os mecanismos de punição das pessoas remontam a antiguidade da história. Essas punições eram, via de regra, diretas, ou seja: os considerados criminosos eram torturados, executados, enfim, sofriam punições imediatas como forma de purgar seus crimes. Os relatos históricos, na literatura científica, são vastos e não cabe neste texto fazer a sua retrospectiva. Porém, a decisão de punir as pessoas infratoras com o encarceramento – privação da liberdade de ir e vir – só tem efetividade a partir do século XVIII, no que se convencionou denominar de Idade Moderna. Com isso, começa a vigorar a ideia de que os criminosos deveriam expiar suas culpas aos olhos da sociedade que, em última instância, era quem deveria ser protegida desses criminosos. Ao serem retirados do convívio social e encarcerados, os criminosos estariam impedidos de continuar agredindo os demais cidadãos. As prisões na forma como as temos atualmente, com o sentido de punir, reeducar os infratores e reinseri-los na sociedade, começam no século XVIII e início do século XIX. A ideia de que a tendência para a criminalidade estava relacionada com fatores

biológicos e genéticos permaneceu por um bom tempo nas escolas de direito e de medicina brasileiras. Um exemplo disto é a doutrina da escola positivista de criminologia surgida na Itália com a antropologia criminal de Cesare Lombroso (1835-1909) e que encontrou abrigo nos adeptos da doutrina positivista no período republicano brasileiro.

Constata-se que a ideia de instituições prisionais, como local de ressocialização, com exceções, não lograra sucesso no Brasil, como de resto na América Latina. As causas são motivo de intensos e acalorados debates. Contudo, pode-se dizer que alguns consensos se formaram quanto às origens desse fracasso, tais como: a falta de investimento financeiro de parte dos poderes públicos; uma imensa rede de aparatos burocráticos nos diferentes níveis de administração pública; carência de pessoal com formação adequada para trabalhar nas instituições prisionais; a instabilidade das políticas públicas e de gestão que acabam sendo mudadas conforme as orientações ideológicas dos governantes que assumem o poder; altos índices de corrupção de agentes públicos e de organizações privadas que acabam interferindo na gestão dos recursos financeiros e, não se pode esquecer o forte traço autoritário e discriminatório presente na sociedade brasileira. Não podemos desconsiderar, também, o fato de o Brasil ter sido o último país do mundo ocidental a abolir, do ponto de vista oficial e legal, a escravidão dos homens negros e das mulheres negras sequestrados(as) no continente africano e trazidos(as) para o Brasil como “mercadoria” (escravos). Seria muita ingenuidade imaginar que isso não tenha reflexos até os dias de hoje sobre a forma como são tratadas algumas pessoas pertencentes às camadas mais desfavorecidas economicamente na sociedade brasileira.

Não por acaso, é significativamente maior a percentagem de pessoas pobres, negras e de baixa escolaridade nas instituições prisionais no Brasil. Isso é um fato. Uma constatação científica. Por outro lado, ainda convivemos com manifestações do tipo: “Bandido bom é bandido morto”; que a sociedade além de sofrer a violência dos bandidos ainda tem que lhes proporcionar “cama, comida e banho de sol”. Essas e outras expressões que se tornaram parte do senso comum em certas rodas de

conversas refletem um total desprezo pela dignidade dos seres humanos e um sentimento de superioridade que algumas pessoas ainda preservam.

O cenário da educação nas prisões brasileiras, com certeza, é afetado por compreensões dessa ordem. No *Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras* (2009), fica muito explícita a forma precária como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é tratada. Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* (2013, 2018), no capítulo destinado à EJA, em situação de privação de liberdade é assim sintetizada:

- a educação para pessoas encarceradas ainda é vista como um “privilegio” pelo sistema prisional; a educação ainda é algo estranho ao sistema prisional. Muitos professores e professoras afirmam sentir a unidade prisional como um ambiente hostil ao trabalho educacional;
- a educação se constitui, muitas vezes, em “moeda de troca” entre, de um lado, gestores e agentes prisionais e, do outro, encarcerados, visando à manutenção da ordem disciplinar;
- há um conflito cotidiano entre a garantia do direito à educação e o modelo vigente de prisão, marcado pela superlotação, por violações múltiplas e cotidianas de direitos e pelo superdimensionamento da segurança e de medidas disciplinares.

Por outro lado, ao analisarmos a forma de atendimento nas unidades prisionais, percebe-se que:

- é descontínuo e atropelado pelas dinâmicas e lógicas da segurança. O atendimento educacional é interrompido quando circulam boatos sobre a possibilidade de motins na ocasião de revistas (blitz); como castigo ao conjunto dos presos e das presas que integram uma unidade na qual ocorreu uma rebelião, ficando à mercê do entendimento e da boa vontade de direções e agentes penitenciários;
- é muito inferior à demanda pelo acesso à educação, geralmente atingindo de 10% a 20% da população encarcerada nas unidades pesquisadas. As visitas às unidades e os depoimentos coletados apontam a

existência de listas de espera extensas e de um grande interesse pelo acesso à educação por parte das pessoas encarceradas;

- quando existente, em sua maior parte sofre de graves problemas de qualidade apresentando jornadas reduzidas, falta de projeto pedagógico, materiais e infraestrutura inadequados e “falta de profissionais de educação capazes de responder às necessidades educacionais dos encarcerados”. (CARREIRA, 2009, p. 2)

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CENÁRIOS ATUAIS

*A realidade não é assim, ela está assim.*²
(FREIRE, 2003, p. 13, tradução nossa)

Atualmente, a situação da EJA no Brasil continua dramática. Estamos um pouco mais que estagnados quando a avaliação educacional se refere à EJA. Os indicadores da Pesquisa Nacional por Amostragem de Domicílios (PNAD) do ano de 2017 revelaram, tristemente, a existência de 14 milhões de analfabetos no Brasil. Digo tristemente, mas a expressão mais adequada talvez fosse vergonhosamente. A razão é simples: esse número absoluto é quase o mesmo do ano de 1960 (15 milhões). Sem dúvida que a população brasileira aumentou e muito. Hoje somos cerca de 200 milhões de pessoas. No entanto, não estamos tratando simplesmente de cifras, de números. Quando tratamos de educação e de EJA, estamos tratando de pessoas que não tiveram acesso àquilo que Freire (1921-1997) denominava de boniteza de aprender a ler e a escrever. Outro fato que deve ser levado em conta é que a educação brasileira, em termos gerais, melhorou seus indicadores nas últimas décadas. Então, o que está acontecendo com a EJA, particularmente no que toca a alfabetização? O alerta feito por Gadotti sobre esse cenário merece atenção. Para

2 Texto original: “La realidad no és así, esta así”.

ele, “A taxa de analfabetismo no Brasil está praticamente estagnada. A nação deveria ficar chocada diante desses dados que revelam flagrante desrespeito aos direitos humanos”. (GADOTTI, 2009, p. 5)

Essa reflexão feita por Gadotti, que coloca a EJA ao lado de outras questões de direitos humanos, é uma excelente proposição no sentido de mostrar a responsabilidade dos diferentes níveis de governo – Federal, Estadual e Municipal –, como, também, chama à responsabilidade todos nós que, como profissionais da educação, fazemos parte desta sociedade injusta e excludente. Temos muitas vergonhas a serem enfrentadas por todos(as) nós brasileiros(as), contudo, esta, da exclusão da escola de um número tão grande de homens e mulheres, oriundos dos setores populares, não pode mais ser adiada, sob pena de aceitarmos como “natural” a negação da cidadania a este imenso contingente de brasileiros(as).

É com essa preocupação que pensamos a EJA não como um fim. Não como um ponto de chegada, mas, sim, como um ponto de partida para a construção e/ou para a ampliação da cidadania de homens e de mulheres que se encontram à margem do processo de participação nas riquezas e nas oportunidades de trabalho, lazer, saúde etc. A EJA pode se constituir em uma das portas que possibilitarão a uma significativa parcela de brasileiros(as), que não puderam frequentar a escola na idade adequada, o acesso aos diferentes bens e serviços produzidos em sociedade. Nunca é demais lembrar que mesmo não tendo a escolarização necessária e aconselhada para a vida no mundo contemporâneo, esses homens e mulheres participam, ativamente, com seu trabalho, da produção da riqueza deste país. Uma riqueza que, via de regra, lhes é negada usufruir. É preciso ter presente que o direito à educação é referendado, no artigo 26 da *Declaração dos Direitos Humanos*, promulgada no ano de 1948, como um direito fundamental da pessoa. Ter assegurado o direito à educação é uma condição necessária para a garantia do respeito e da manutenção da liberdade de qualquer pessoa no exercício pleno de sua cidadania.

Gadotti (2009), ao comentar as proposições da V Conferência Internacional de Jovens e Adultos (Confitea) (UNESCO, 1997 apud GADOTTI, 2009)³ na Declaração de Hamburgo, destaca aquelas que considera de grande relevância, quais sejam: a) reconhecer o papel indispensável do educador bem formado; b) reconhecer e reafirmar a diversidade de experiências; c) assumir o caráter público da EJA; d) ter um enfoque intercultural e transversal; e) a importância da EJA para a cidadania, o trabalho e a renda numa era de desemprego crescente; f) o reconhecimento da importância da articulação de ações locais; g) reconceituar a EJA como um processo permanente de aprendizagem; h) reafirmar a responsabilidade inegável do Estado diante da EJA; i) fortalecer a sociedade civil; j) reconhecer a EJA como uma modalidade da educação básica; k) resgatar a tradição de luta política da EJA pela democracia e pela justiça social. O acesso à educação básica não é uma mera condição suficiente para a vida em sociedade, ela é uma condição necessária para a busca e garantia ao direito da educação continuada. Para Jane Paiva, é fundamental a participação ativa e organizadora do Estado na EJA por meio de implementação de políticas públicas condizentes com os cenários locais. Pois, não é mais possível negar o papel do Estado nas políticas públicas,

Mesmo quando tímidas, nem como dispensar o Estado da responsabilidade com a EJA. O jogo de forças entre níveis e modalidades; entre público e privado; entre modalidade presencial e a distância põe-se desfavoravelmente contra a EJA. O imaginário social invisibiliza os não-alfabetizados/não-escolarizados, com o concurso dos meios de comunicação, elegendo crianças e adolescentes como prioridade, e absolvendo o Estado pelo não-cumprimento de um dever. (PAIVA, 2006)

3 Esta Conferência teve a participação de 130 países e mais de 1.500 inscritos. Além da Carta de Hamburgo, a conferência declarou 2000-2010 a Década Paulo Freire da Educação de Jovens e Adultos.

Ao entendermos a EJA em geral, e a EJA em privação de liberdade, em especial, estaremos com essa perspectiva política agregando a ela um caráter de promotora e facilitadora do processo de ressocialização e do acesso aos diferentes bens sociais, em especial, a um trabalho digno. Aliado a isso, amplia-se a possibilidade de compreensão, por parte dos(as) educandos(as) da EJA, dos conteúdos e das proposições científicas que são inerentes às disciplinas nos diferentes níveis do processo educativo. Ao atribuírmos à EJA este estatuto de importância, a colocamos em diálogo com outros temas dos direitos da pessoa a uma vida digna e justa. São temas como: ecologia, emprego, saúde, acesso aos bens culturais, direito à moradia digna, ao transporte de qualidade, a relações de interculturalidade, enfim, a educação tomada como um direito humano fundamental. Ao discorrer sobre os direitos humanos e o papel da educação, o escritor Antonio Candido (1918-2017) faz uma reflexão que nos provoca a pensar sobre a importância de atentarmos para o papel cidadão que pode ser ampliado com o acesso à leitura de um texto. O autor evoca em seu texto clássico de 1970, intitulado “Literatura e Subdesenvolvimento”, o artigo 26 da *Declaração dos Direitos Humanos* (1948) como forma de exigir do Estado seu compromisso com a educação das pessoas. Vejamos o artigo XXVI da *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (1948):

Toda pessoa tem o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar do processo científico e de seus benefícios. Toda pessoa tem direito à proteção dos interesses morais e materiais decorrentes de qualquer produção científica, literária ou artística da qual seja autor.

Vivemos numa sociedade na qual se acumularam, historicamente, imensas dívidas com amplas parcelas de sua população. No entanto, uma delas se faz inaceitável: a negação a milhões de homens e de mulheres o direito básico a aprender a ler e a escrever. Uma das maneiras de resistir a esse processo de exclusão, orientado por uma visão de dominação

patriarcal (MATURANA; ZOLLER, 2004), é buscar escutar as vozes, justo, dessas pessoas que foram, e são, alijados do convívio social pelos mais diferentes motivos. Referimo-nos ao enorme contingente de brasileiros(as) que se encontram nas instituições prisionais e que não puderam completar ou mesmo iniciar seus estudos básicos.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE: VOZES SILENCIADAS

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor... não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

(BRANDÃO, 1988, p. 22)

Para o patrono da educação brasileira e cidadão do mundo, Paulo Freire, constitui-se em grave equívoco buscar separar os processos educativos escolares dos processos de vida dos educandos(as). Para ele, educandos(as) se envolvem nos processos de aprendizagem, com mais interesse e naturalidade, se esses processos lhes forem oferecidos por meio de “Palavras pertencentes à sua experiência existencial, palavras grávidas de mundo. Palavras e temas”. (FREIRE, 2003, p. 25) Uma das maneiras de fazer essa aproximação é diminuindo a distância entre o saber popular e o conhecimento dito científico. O educador popular Carlos Rodrigues Brandão faz um alerta que consideramos importante no que diz respeito a buscarmos uma real aproximação entre o dito senso comum e o conhecimento científico. Para esse educador, vivemos uma proliferação vertiginosa de informações que precisam passar pelo processo de reflexão, particularmente, por parte de professores(as) e educadores de maneira geral e, em particular, na EJA. Para Brandão (2002, p. 192, grifo do autor),

Há um exagero de experiências por todo mundo, uma sobra de investigações a cada ano, algumas boas e úteis por muito tempo, e outras que afortunadamente envelhecem depressa. Há propostas de psicologias de pedagogias que sugerem ‘o que fazer com elas’. Isto é necessário e quase sempre os estudos e as propostas são bem-vindas, mas a velocidade com que surgem e se repetem chega a ser assustadora. Menos para quem abriu mão de ler os livros com ideias inteiras e se contenta com resumos, resenhas e artigos de sete páginas nas viagens da *internet*.

A alfabetização de pessoas adultas requer um cuidado especial particularmente quando se busca a inserção/reinserção de pessoas privadas de liberdade ou que estejam por muitos anos afastadas dos ambientes de educação escolar. Ler palavras e ler os espaços vividos são leituras inseparáveis. Freire debateu-se por isso durante toda sua vida. Para Freire, a leitura do mundo e a leitura da palavra são inseparáveis, pois: “O comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de temas significativos à *experiência* comum dos alfabetizados e não de palavras e de temas apenas ligados à *experiência* do educador”. (FREIRE, 1982, p. 47, grifo do autor) É com tal entendimento sobre o vivido, sobre a experiência, defendida por Freire e Brandão, que as práticas pedagógicas e as alternativas curriculares, na EJA, podem começar a romper com a tradicional rotina escolar, na qual alguns, que tudo sabem, ensinam conhecimentos e técnicas para outros que mais memorizam que aprendem. A epígrafe com a qual iniciamos esta seção é emblemática sobre os prejuízos causados por uma visão de educação “Bancária” (FREIRE, 1970) e que coloca educadores(as) e educandos(as) em posições de superioridade e inferioridade. Nessa compreensão de experiência freireana, o real não é algo a ser trazido por alguém para ser aprendido pelo outro por meio de uma mera memorização. O real é uma construção que se dá a partir da leitura de mundo que cada um faz em seu processo de vida. Não devemos nos esquecer de que as crianças e os adultos, ao se envolverem nos processos educativos, o fazem através de palavras pertencentes à

sua história cultural, à sua experiência de vida. Como ensinava Freire (2003, p. 35), “A realidade não é assim, está assim”.

Como forma de explicitar a necessidade de aproximação entre os diferentes campos e formas de conhecimento, apresentamos, a seguir, o relato de uma colega professora de EJA. O relato faz parte de uma pesquisa com formação de professores(as) em exercício na EJA. A professora em questão era diretora nos turnos da manhã e da noite. O educando a que a professora se refere havia conseguido progressão de pena em função de ter bom comportamento e ter conseguido matrícula em uma escola onde estava se alfabetizando. Vamos à narrativa:

Quando uma colega diretora de outra escola me telefonou, dizendo que eu me preparasse para receber em minha escola, no dia seguinte, à noite, um ‘presidiário bandido’ que estava em regime aberto, entrei em pânico... fiquei imaginando como eu faria... como deveria me comportar na conversa que ia ter com ele na noite seguinte quando o referido aluno que cursava Educação de Jovens e Adultos (EJA) – alfabetização – me procurasse na escola com a sua transferência em mãos... era a primeira vez que eu ia ter na minha escola um bandido estudando... minha escola era uma escola muito tranquila... tinha cerca de 400 estudantes e uns 35 professores... todo mundo se entendendo bem... sem grandes conflitos... Sem brigas... os alunos, mesmo sendo gente pobre, eram pacíficos, ordeiros, enfim, tudo gente de bem... a maioria trabalhador, gente honesta... Fui pra casa e não tive sossego todo o final de semana... nem dormia direito e, quando dormia, tinha pesadelos... sonhava que o presidiário bandido era um negro enorme, musculoso, usando uma camisa de física sem manga, tinha o corpo cheio de tatuagens... era careca e tinha várias cicatrizes... umas horríveis no rosto... na boca, quase não tinha dentes... eu via, ele, em pé aos pés da cama me olhando com um jeito de dar medo... foram noites terríveis aquelas... acho que as piores que já vivi...

A narrativa é de uma riqueza simbólica difícil de analisar, contudo, algumas questões clamam por reflexão, como: (1) quem disse para a colega professora e diretora da escola que o aluno transferido para “sua”

escola era um homem negro?; (2) quem deu a essa colega professora uma descrição física tão detalhada do mesmo?; (3) como ela chegou a uma tal riqueza de detalhes sobre o aluno sem nem mesmo ter falado com ele por telefone? Ela nunca o tinha visto antes; (4) de onde vem tanta certeza de que o presidiário era um homem negro e que era realmente um “bandido”?; (5) o que significa para a colega professora uma escola de alunos ordeiros, pacíficos?; (6) e “gente de bem” o que será que ela queria exatamente dizer com essa expressão?

No intervalo do curso, a colega professora foi além do relato. Contou-nos que logo que recebeu o telefonema de sua colega diretora, formou-se em sua ideia uma imagem de como seria o novo aluno. Segundo ela, essa imagem seria de um homem negro, grande. Enorme fisicamente. O corpo cheio de tatuagens que poderiam ser vistas nos braços musculosos que apareciam facilmente já que usava uma “camiseta de física” sem mangas. Confidenciou-nos que passou o resto da noite, e o dia seguinte, muito incomodada com o que lhe esperava. No dia seguinte, ao chegar à escola, encontrou lhe esperando na porta de sua sala um rapaz loiro e de aparência frágil. Vestia uma camisa tipo “polo” azul, cuidadosamente “ajeitada” para dentro da calça bege que usava. Calçava um par de sapatos pretos exemplarmente lustrados. O cabelo estava cortado curto e muito bem penteado. A barba parecia ter sido feita especialmente para a ocasião. Enquanto ela abria a porta da sala, o rapaz pediu-lhe licença, deu boa noite e se apresentou: era o “presidiário bandido” em regime aberto se apresentando para seu primeiro dia de aula na nova escola.

O aluno da EJA contou que em função do novo emprego conseguido, fora transferido para aquela escola já que esta ficava mais perto do trabalho atual. A professora, que teve neste momento uma grande *experiência* sobre o que é o preconceito, disse: “quase tive um treco”. Ela contou-nos que ficou realmente impressionada com a rapidez e naturalidade com que tinha formado uma representação psicológica e física sobre como seria o futuro aluno mesmo sem nunca tê-lo visto. A colega professora confidenciou-me que essa foi uma das mais marcantes aprendizagens sobre o preconceito e a discriminação que teve oportunidade de viver.

Não está em jogo aqui fazer qualquer tipo de julgamento sobre a atitude da colega professora. A grande contribuição desse depoimento é, justamente, o fato de podermos refletir sobre ele. Ao mesmo tempo em que a professora falava, sentíamos o quanto ela tinha ficado chocada com a sua atitude. O quanto estava surpresa com a facilidade com que associou “bandido”, “presidiário”, com a cor da pele da pessoa só para ficar com um dos preconceitos mais frequentes em nossa sociedade. O grande desafio é saber perceber esses equívocos e buscar refletir sobre os mesmos. Sincera, honesta e generosamente.

O trabalho na EJA nos coloca em contato com as classes populares no país em que vivemos. Esse fato, por si só, já acarreta um conjunto de situações que não raro nós professores(as) – mesmo fazendo parte deste segmento da sociedade – não sabemos lidar ou nos impactamos. A narrativa da colega professora encaixa-se, muito bem, no que sempre defendeu Freire, quando dizia que o trabalho com os adultos exige, além de tudo o que é necessário no trabalho docente nos ciclos regulares, uma atenção amorosa particular, pois, segundo ele, esses educandos(as) são pessoas que, via de regra, trabalham o dia todo, têm que se preocupar com a educação dos filhos e, agora, que voltaram à escola, têm que se preocupar, também com a sua própria escolarização. Isso não é pouca coisa penso. Imagine-se um alto executivo, um professor de universidade, um professor do ensino básico, um empresário, ter de voltar aos “bancos escolares”, ter de assistir a aulas diariamente, fazer avaliações periódicas, temas de casa etc.

Quanto de nós nos submeteríamos a isso? Confesso, sinceramente, que eu não. E você, colega professor(a) ou leitor(a)?

Passamos a um diálogo que nos foi oferecido por uma colega professora que atuava na EJA, alfabetização, em uma sala de aula em um prédio anexo a uma instituição prisional.

Acontecia o primeiro dia de aula. Um estudante recém-chegado ao prédio – anexo ao presídio – já um pouco atrasado para o primeiro período, encontra no corredor de entrada uma professora e pergunta:

- Professora, sou o aluno apenado da alfabetização noturna que começa a estudar hoje... onde fica minha sala de aula?

A professora devolve a pergunta: *Que série você está cursando, meu rapaz?*

- *Eu sou da turma dos que não sabem nada...Sou da turma dos burros...*

- *Há... então, sua sala é lá final do corredor, a última porta virando à direita...se apresse...*

- *Muito obrigado, professora – disse o jovem.*

O aluno saiu apressado, como tinha chegado, e faceiro por ter achado rápido a sala onde estudavam os que não sabiam NADA... os BURROS(!).

A professora seguiu seu caminho até desaparecer no final do corredor... Ela sabia para onde ir. Afinal, fazia parte da turma dos que sabiam... TUDO(?).

Difícil não lembrar do alerta de Brandão (1988, p. 22, grifo do autor) nos idos da década de 1980, quando dizia que uma das grandes contribuições da alternativa de alfabetização proposta por Freire era nos fazer entender que:

A educação deve ser um ato coletivo, solidário – um ato de amor, dá pra pensar sem susto -, não pode ser imposta. Porque educar é uma tarefa de trocas entre pessoas e se não pode ser nunca feita por um sujeito isolado (até a auto-educação é um diálogo à distância), não pode ser também o resultado do despejo de quem supõe que possui todo o saber, sobre aquele que, do outro lado, foi obrigado a pensar que não possui nenhum.

Importante ressaltar que, ao trazermos essas narrativas de colegas professores(as) e de educandos(as) de EJA, não nos colocamos na posição de juiz, de crítico, ou como um pesquisador distante. Ao contrário, nos colocamos na posição de corresponsável pelo que acontece, afinal somos profissionais da educação. Procuramos não nos afastar do que sempre advertia Freire ao dizer que em educação não devemos nos esquecer, nunca, de que não lidamos com coisas, com cifras, com porcentagens,

com números. Ao contrário, é justo por lidarmos com gente que jamais devemos nos esquecer do país em que vivemos, e das gentes que nele vivem “Por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna”. (FREIRE, 1997, p. 35) Vale ressaltar que o Brasil é o segundo país no mundo ocidental em número de pessoas encarceradas. De outra forma, também não podemos nos furtar de refletir sobre as condições das instituições prisionais, para onde são mandadas as pessoas que pertencem às classes menos favorecidas economicamente nesse país.

Passamos para a última narrativa e me encaminho para as considerações finais deste texto.

Em um curso de formação de professores(as) de EJA, após o trabalho expositivo de uma manhã, reiniciamos os trabalhos do período da tarde solicitando que as professoras participantes – só havia mulheres nesse curso – falassem um pouco de suas experiências com a EJA. Qual não foi nossa surpresa quando, após um longo silêncio, várias professoras disseram que não tinham nada para relatar. Que não tinham nada de importante para apresentar para as colegas presentes. Após insistir um pouco mais e perceber que elas não iriam mesmo falar de suas experiências, tomamos a iniciativa e pedimos para que uma delas lesse o seguinte depoimento de uma aluna da EJA, uma mulher negra de 46 anos de idade e que estava participando de um projeto de alfabetização de pessoas em privação de liberdade, que desenvolvemos em uma escola estadual em convênio com a vara de execuções criminais de um dado município. Participavam somente mulheres que tinham conseguido benefício de progressão da pena de regime fechado para regime especial semiaberto. Saíam da escola para trabalhar e estudar à noite, retornando para dormir na instituição prisional. Vamos à narrativa:

Tentei voltar a estudar por três vez... na primeira, fiz a minha matrícula com a assistente social da cadeia e nem fui até a escola... fiz só

pra ganhar uma saidinha da cela... na segunda ocasião, me matriculei e tudo... fui até o portão do colégio dei umas volta... uns bordes na redondeza e no horário que terminam as aula voltei pro presídio... na terceira vez, entrei até dentro do colégio... até andei pelos corredor... fui nos banheiros... eram bem limpinhos e até cheirosos... bem diferente da cadeia... quando tocou uma sineta, saí correndo porta a fora e ganhei a rua... na quarta tentativa em que me matriculei, repeti tudo o que tinha feito nas outras vez e fui mais longe... achei a sala de aula onde eu deveria estudar e entrei... levei um baita susto... a professora tinha chegado mais cedo... a danada... e já estava lá dentro... arrumando umas coisas... e eu como sou muito envergonhada não tive coragem de voltar pra trás e fiquei sentada lá no fundo daquela sala... as minhas pernas tremiam... não via a hora da infame da sineta tocar de novo e eu me mandar dali... a professora conversou com todos nós... era uma mulher normal... assim até que nem eu... tinha filhos... era casada... fui ficando... voltei no outro dia... no outro... e estou aqui até hoje... ninguém mais me tira da escola... ainda mais que já sei até ler... a assistente social está tentando que eu tenha um indulto de Natal por bom comportamento e aí sim... vai ser muita felicidade [...].

Após a leitura dessa narrativa, a emotividade veio à tona com muita força. Logo após os primeiros comentários sobre a fala da aluna, várias professoras participantes começaram a relatar situações semelhantes vivenciadas, por elas, em suas respectivas escolas. À medida que cada uma ia falando de suas experiências, as outras começavam também a falar das suas. Passados não mais de uns dez minutos, estavam todas falando ao mesmo tempo e querendo contar, uma mais apressada que a outra, as suas histórias sobre a EJA. Pedimos que nos organizássemos para que falasse cada uma de uma vez para que todos(as) nós pudéssemos refletir sobre os ricos relatos e experiências descritos. Pudemos mostrar a elas, concretamente, o quanto eram ricas suas experiências e que o que acontecia em uma escola, município ou estado em muitos casos não diferia muito de outros. Ao mesmo tempo, eram experiências pessoais e que carregavam consigo suas especificidades e subjetividades.

Tínhamos a tarde para trabalhar e acabamos ficando até o início da noite debatendo e trocando ideias sobre as experiências vividas pelo grupo.

ALGUMAS REFLEXÕES FINAIS

Começamos a última fase deste texto parafraseando o educador Paulo Freire, quando ele se perguntava: “quais seriam os saberes necessários para o(a) educador(a) de jovens e adultos?”. Acrescentaríamos: para além dos saberes necessários para os(as) educadores(as) de jovens e adultos em geral, que outros saberes mais ainda seriam necessários para o trabalho educativo com adultos em situação de privação de liberdade?

Em nosso entendimento, essa reflexão se faz pertinente em função de todas as adversidades enfrentadas por qualquer jovem ou adulto que volta aos bancos escolares após deles estar afastado, às vezes, por um longo período.

Quando tratamos da EJA em privação de liberdade, a situação, certamente, merece ser olhada com ainda mais atenção, cuidado e, fundamentalmente, com um alto grau de generosidade de parte de todos os setores e/ou pessoas envolvidas com esse grupo tão particular de educandos(as). Julgamos não ser excessivo lembrar que vivemos em um país que tem a segunda maior população carcerária do mundo ocidental. Aliado a esse cenário dramático, as condições das instituições prisionais brasileiras, com raríssimas exceções, não apresentam as condições mínimas de salubridade e de qualidade de vida para os apenados. Como então cumprir um dos preceitos básicos da orientação para a oferta de educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, propostas pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão* (2013)?

Não temos a pretensão de responder, de forma definitiva, a essa pergunta, e muito menos em uma única produção textual. Muitas indagações e reflexões poderão ser suscitadas a partir de cada leitor. No entanto, esperamos ter, ao longo deste texto, deixado explícitos alguns

desses saberes, algumas pistas e trilhas a serem seguidas e/ou (re)inventadas neste caminho ainda por fazer. Um caminho que nos leve ao cumprimento desta que foi mais uma das tantas promessas não cumpridas pela modernidade iluminista ocidental: a promessa de escola pública e de uma educação de qualidade para todos os cidadãos e cidadãs.

De outra forma, se não dissemos o que fazer, acreditamos ter, em vários momentos, sinalizado algumas das tantas representações e atitudes que não é bom que continuemos repetindo em nossas práticas educativas. Como não se cansava de repetir Paulo Freire, assustam mais aqueles(as) educadoras que estão cheios de verdades e convicções do que aqueles(as) que estão carregados de dúvidas. Se a realidade das instituições prisionais brasileiras são mais uma das tantas vergonhas nacionais, ainda nos resta à esperança – do verbo esperar – freireana de que as realidades que vivemos não são simplesmente assim. Elas, essas realidades, estão assim. Há que buscar transformá-las com solidariedade, cooperação e amor.

Solidariedade, cooperação e amor, atitudes generosas lembradas pelo presidente da Tanzânia Sr. Julius Kambarage Nyerere, na sua conferência de abertura da Confitea (1996) que se realizou em seu país. Para o então presidente da Tanzânia, anfitrião do encontro, “Hacer las cosas significa cooperar con otros”. Dando continuidade à sua recepção aos congressistas, o presidente afirma, enfaticamente, que “Solo el hombre libre puede desarrollarse”.

Concordamos com o que pensa e falou o senhor presidente da Tanzânia, para o desenvolvimento de seu povo e que pode, muito bem, ser transportado para a educação em geral e, em especial, para o caso da educação de jovens e adultos em situação de privação de liberdade, nas instituições prisionais brasileiras.

Ao finalizar este capítulo, queremos reafirmar que quando nos dispomos a pensar a EJA em geral e, em especial, para jovens e adultos em situação de privação de liberdade, não podemos nos esquecer de levar em conta o longo processo de silenciamento cultural pelo qual passaram

boa parte daqueles e daquelas que hoje, em idade adulta, tentam retomar seu processo de educar-se.

Desconhecer e/ou desconsiderar estes silenciamentos históricos se constitui em um grave equívoco político na educação, seguido de uma preocupante incompreensão pedagógica.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, C. R. *O que é Método Paulo Freire?*. São Paulo: Brasiliense, 1988.

BRANDÃO, C. R. *A educação popular na escola cidadã*. Rio de Janeiro: Petrópolis, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica: diversidade e inclusão*. Brasília, DF: MEC, 2018.

CANDIDO, A. Literatura e subdesenvolvimento. *Argumento*, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 6-24, 1973.

CARREIRA, D. *Relatório nacional para o direito humano à educação: educação nas prisões brasileiras*. São Paulo: Plataforma DhESCA Brasil, 2009.

FREIRE, P. *A Importância do ato de ler – em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, P. Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE BIBLIOTECONOMIA E DOCUMENTAÇÃO, 11., 1982, João Pessoa. *Anais [...]*. João Pessoa: [s. n.], 1982. p. 1-16.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo Vientiuno, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, M. *Educação de adultos como direito humano*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2009.

LUCKESI, C. C. *A Educação como Cultura*. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

MADERS, S.; BARCELOS, V. Educação de Jovens e Adultos em privação de liberdade – escutando vozes silenciadas. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 27, n. 2, p. 112-129, 2019. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/12542>. Acesso em: 20 out. 2019.

MATURANA, R. M.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

NYERERE, J. K. Educación de Adultos y Desarrollo. In: EZEQUIEL, A.E. (org.). *La educación de adultos como organización para el desarrollo social*. Argentina: Magisterio del Río de la Plata, 1996. p. 96.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Paris: ONU, 1948.

PAIVA, J. Direito à educação de jovens e adultos: concepções e sentidos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT18-2553--Int.pdf>. Acesso em: 15 set. 2021.

MULHERES IDOSAS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS E ADULTAS

CONVERSAS SOBRE SI E SOBRE PROJETOS DE VIDA¹

Marcelo Lacerda Oliveira
José Jackson Reis dos Santos
Sandra Márcia Campos Pereira

INTRODUÇÃO

Este capítulo é resultado de uma pesquisa de mestrado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no ano de 2019, tratando de discussões sobre gênero e suas interfaces com a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), tomando como referência vozes de mulheres idosas presentes nas salas de aula da Epjai.

Participaram da pesquisa sete mulheres a partir de 60 anos de idade, estudantes da Epjai, matriculadas no ano de 2019, na Escola Municipal

1 Agradecimentos à UESB pelo apoio financeiro, concedendo bolsa para o primeiro autor deste trabalho na realização da pesquisa junto ao PPGE da UESB.

Antônia Cavalcanti e Silva (EMACS),² instituição vinculada à rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista (BA). São, desse modo, sujeitas da pesquisa: Alice Batista dos Reis³ (60 anos), Maria do Carmo Moreira da Silva (74 anos), Maria de Fátima de Jesus Souza (62 anos), Cecília Marina Novais (60 anos), Idelice Antônia dos Santos Lima (62 anos), Diva Santana Santos (72 anos), Dejanira Santana Amaral (62 anos). (BRASIL, 2003)

As mulheres idosas presentes na Epjai carecem de um olhar cuidadoso sobre sua situação na condição de mulher, de estudante e de cidadã. A *Constituição da República Federativa do Brasil* de 1988, como lei maior do país, estabelece direitos e garantias. Muitos desses direitos são regulamentados por instrumentos normativos que, à luz da Carta Magna, operacionalizam essa normatização junto à sociedade. Entretanto, não basta que garantias estejam expressas na lei. É preciso assegurar, além da esfera legal, que as escolas, por exemplo, também tenham condições de contribuir para o direito de acesso, de permanência e da qualidade do conhecimento elaborado, pois, em sua maioria, estudantes da Epjai se encontram excluídos(as) desses processos sem acesso aos direitos fundamentais para sobrevivência (morada, alimentação, saúde, para citar alguns). (BRASIL, 1988, 2003)

As mulheres aqui apresentadas tornam-se, também, sujeitas dos números. Números das estatísticas por possuírem as marcas de serem mulheres, idosas, pobres, em sua maioria, e moradoras de bairros populares. Marcas que, historicamente, trazem o peso do descaso, da opressão e da exclusão. O gênero vem sendo, neste processo histórico, um marcador de desigualdade e submissão das mulheres. Por isso, acreditamos que deva ser estudado e discutido em distintas etapas e modalidades de educação, bem como em outras esferas da vida. Essa crença se traduz

2 A divulgação do nome da instituição foi autorizada pela direção da escola, Lucinéa Gomes de Jesus, a quem agradecemos por acolher e compartilhar conosco todo o processo vivido na realização da pesquisa.

3 O cálculo da idade levou em consideração o ano de realização da pesquisa, ou seja, 2019. Os nomes apresentados são verdadeiros e foram autorizados pelas participantes.

em outra importante motivação científica para a escrita deste capítulo que é a de provocar discussões sobre gênero, em especial voltada para pessoas idosas, nas instituições acadêmicas e científicas. (BUTLER, 2003; PARAÍSO, 2012; SAFFIOTTI, 2005; SCOTT, 1995; LOURO, 1997)

Apesar de existirem estudos que abordem a temática gênero na Epjai, no Grupo de Trabalho 18 (GT 18) – Educação de Pessoas Jovens e Adultas –, da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), estes estudos são voltados, basicamente, para os adultos entre 15 e 60 anos de idade, considerados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018) como população economicamente ativa. As demandas e questões de gênero abordadas no GT 18 não estão incluídas, necessariamente, na pauta das sujeitas aqui apresentadas. Por isso, fazemos questão de observar a multiplicidade, que é “[...] multiplicadora, ativadora e produtora de diferenças existentes na sigla EJA” (PARAISO, 2012, p. 32) e de reforçar a necessidade de enxergar as pessoas adultas em suas diferentes fases e demandas da vida.

Sabemos que há grande possibilidade de algumas mulheres idosas que frequentam, hoje, a Epjai, apresentarem uma trajetória de vida marcada pelas relações de poder, inseridas nas questões sobre o discurso de gênero, que as impediram de frequentar a escola, em outras fases da vida (infância, adolescência ou juventude). Dentre as muitas relações sociais de poder, as relações de gênero, sempre cercadas de tabus e pouco diálogo, representam o poder exercido pela sociedade machista e patriarcal sobre as mulheres. (BUTLER, 2003; LOURO, 1997; SAFFIOTTI, 2005)

METODOLOGIA DA PESQUISA

Nesta pesquisa, propusemo-nos a trabalhar com histórias de vida, em especial, com aquelas que afetaram diretamente o contexto da trajetória de vida e de escolarização de estudantes idosas da modalidade Epjai. Desse modo, definimos como proposta de construção de informações a pesquisa narrativa, pois “[...] não só nos fornece histórias individuais,

mas também, uma ideia de coletivo, pois, estrutura e ação se fazem presentes no momento em que a trajetória do indivíduo é reconstruída pela narração”. (EUGÊNIO; TRINDADE, 2017, p. 121) Há, dessa maneira, uma simbiose indissociável entre o pessoal e o social, nos processos de narração de si. E como a vida é um continuar de coisas, de processos, de memórias, de histórias, essas experiências tendem a projetar o presente-futuro, sempre inseridas em um contexto social e vistas, agora, do lugar de mulheres idosas que são. No âmbito da pesquisa narrativa, trabalhamos com Sessões Coletivas de Diálogo (SCD), com entrevistas narrativas e com a elaboração de Memórias de Pesquisa-Formação (MPF).

As SCD são, segundo Jackson Reis dos Santos (2011, p. 51), “[...] espaço-tempo de estudo, reflexão crítica sobre a prática. Momentos nos quais o grupo se desafia a problematizar as práticas desenvolvidas, estudar conceitos, flexionando o pensamento em torno de interesses e necessidades do coletivo”. Nesta etapa, buscamos reunir todas as senhoras para realização de reflexões e conversas de interesse geral do grupo. Foram realizadas três SCD. A primeira delas, realizada em 2 de abril de 2019, na EMACS, foi dedicada à apresentação da pesquisa e à aproximação dos pesquisadores universitários com as sujeitas da pesquisa.

Na segunda SCD, realizada em 11 de novembro de 2019, realizou-se a leitura, em voz alta, do texto organizado para compor a apresentação de cada uma das participantes. Esse momento foi pensado, também, para obter, de forma verbal e pública, a validação de cada uma delas em relação ao conteúdo do texto sobre as narrativas de si. Ao iniciar a leitura, deixamos claro que poderíamos ser interrompidos a qualquer instante para esclarecer dúvidas sobre palavras e expressões que, porventura, não fossem compreendidas, colocando-nos à disposição para explicar o que fosse preciso. Nesse momento, as participantes concordaram com a escrita-transcrição realizada e com a publicação do texto.

A terceira SCD aconteceu em 19 de novembro de 2019 e foi pensada para oportunizar um momento de reflexão sobre o que foi dito nas entrevistas narrativas, com frases extraídas de cada encontro individual. Solicitamos que cada uma refletisse e falasse o que entendia sobre frases

ditas por elas próprias. Exemplo: *“Mulher tem que se comportá”* (Alice); *“Às vezes, a mulé fala um coisa com o home que não é pra ela falar, o home num vai guentá isso”* (Dejanira); *“Os menino home já estudava”* (Dejanira); *“Tem uns homes que vai tomá banho, a mulé tem que pegá a toalha”* (Idelce); *“Meu pai perguntô ele (o noivo) não pra mim se queria casá”* (Maria de Fátima); *“Você tem que ficá aqui acordada, pra na hora que os menino chegá, você servir a janta”*. (Maria do Carmo) Além desses fragmentos de narrativas, outros fizeram parte das reflexões coletivas realizadas, especialmente aqueles com conteúdo machista, reproduzidos alguns dos discursos.

Esse momento foi de grande importância para fomentar reflexões que elas, ainda, não tinham trazido à luz, sendo relevante, ainda, para que reconhecessem que os discursos presentes ali fabricaram muitas de suas ações e momentos na vida. Nessa SCD, as reflexões as fizeram pensar nos momentos dos quais não se orgulham, bem como nas muitas implicações que os discursos de gênero impuseram às suas vidas.

Uma quarta e última SCD ocorreu no dia 26 de novembro de 2019, cuja centralidade foi conversar sobre projetos de vida atuais e futuros das participantes da pesquisa. Desse último encontro, participaram Alice, Cecília, Maria de Fátima e Dejanira. As demais foram obrigadas a abandonar a escola, exceto Maria do Carmo, que procurada, não quis mais se pronunciar no contexto da pesquisa, mas segue seu percurso na instituição.

As entrevistas narrativas, como dissemos, fizeram parte também do processo de construção de informações. Escolhemos a modalidade de entrevista narrativa, concordando com Eugênio e Trindade (2017, p. 121), ao buscar “[...] compreender as nuances, o contexto sócio-político-cultural que produz as experiências narradas. Cada narrativa nos revela uma singularidade, lança um novo olhar sobre o tema a partir da trajetória de cada entrevistado”.

Para melhor captar toda essa singularidade presente nas narrativas, tivemos o cuidado de não seguir na direção de uma abordagem fechada, elaborando questões – como pontos de partida – capazes de promover momentos de abertura para o diálogo. Esse momento foi registrado por

meio de câmera filmadora e celular, posicionados de tal forma que não tirassem a atenção da entrevistada.

Com tempo, em média, de 27 a 60 minutos, as entrevistas foram, a cada encontro, transcritas pelos pesquisadores mantendo a forma linguística de pronunciamento dos discursos das entrevistadas. Desse modo, todas as transcrições foram mantidas com português não padrão, respeitando distintos modos de falar de cada participante.

No total, foram realizadas sete entrevistas narrativas. Todas foram, oportunamente, validadas pelas sujeitas da pesquisa, em SCD, ocorrida no dia 11 de novembro de 2019, na EMACS.

Uma terceira forma de registrar as informações construídas ao longo da pesquisa foi a utilização de MPF. Nos encontros com as participantes da pesquisa e com a direção da escola, realizamos a escrita de MPF, tanto no contexto das SCD quanto das entrevistas narrativas. As MPF são, conforme indicam Santos e demais autores (2018, p. 36), citando Benincá (2002b, p. 127), “[...] Um instrumento de reflexão e diálogo com outros que na mesma situação buscam compreender e transformar suas práticas”⁴. A escrita de memórias foi pensada, também, para tornar mais presente, durante o processo de análise, as sensações e observações que os aparelhos eletrônicos utilizados não são capazes de registrar. São sentimentos e emoções que só a sensibilidade e percepção humanas podem sistematizar, construir, refletir.

Como salienta Lília Rezende dos Santos (2017, p. 79), “[...] a produção de uma memória não se restringe meramente à descrição de um tempo que passou, ao contrário, representa um espaço de construção de processos críticos e reflexivos”, que nos serão úteis no processo de elaboração de nossa análise. Com esse propósito, escrevemos oito memórias com o objetivo de que venham reavivar os momentos experienciados junto às senhoras e a traduzir em palavras e nuances que nos ajudarão nesse percurso analítico.

4 Texto original: “Un instrumento de reflexion y diálogo con otros que en la misma situación buscan comprender y transformar sus prácticas”.

Assim, nas diferentes fases de desenvolvimento da pesquisa, foram construídas MPF, rememorando o passado em cada silêncio, em cada pausa prolongada, em cada olhar atento ao dito, aos gestos etc. Com esses registros, os pesquisadores tiveram a oportunidade de refletir, de forma mais profunda, sobre discursos de gênero e suas implicações nas trajetórias de vida das participantes da pesquisa. (FOUCAULT, 1996, 2009; LOURO, 1997; PARAÍSO, 2012)

Com um olhar mais crítico sobre si, sobre a vida e sobre a escola, cada participante narra sobre si e apresenta seus desejos, projetos e sonhos na atualidade. Acerca desses aspectos, abordamos nos próximos tópicos do capítulo.

MULHERES IDOSAS E ESTUDANTES DA EPJAI: NARRANDO-SE

Na apresentação das sujeitas da pesquisa, socializamos fragmentos de discursos de suas narrativas e, ao mesmo tempo, fragmentos de nosso próprio discurso escrito após cada entrevista realizada, evidenciando, assim, marcas afetivas, sensações e percepções construídas de forma situada e crítica. Compreender o que é um discurso, segundo Veiga-Neto (2003), é tentar entender como as práticas sociais podem constituir formações discursivas que, por sua vez, influenciam na formação da subjetividade de diferentes indivíduos.

Cecília Marina Novais – Natural de Dom Silvério, Minas Gerais, o que lhe confere um sotaque muito característico, tem 60, não foi registrada. Talvez a falta do registro tenha sido porque quando nasceu, *“não pesava nem um quilo, onde eu fui batizada rápido com medo que eu morresse. Diz ela [a mãe] que via minhas tripa dentro de minha barriga”*. Como o batismo era tido como um documento válido, assim ficou até seus 18 anos, quando *“[...] eu mesmo me registrei, né, com dezoito ano eu me registrei”*. É *“solteira até hoje”*, civilmente falando, pois já conviveu com rapaz por 11 anos. O relacionamento que lhe deu dois filhos acabou por sua decisão, afinal,

“*não nasci pra ser mandada*”. Cecília, a terceira entre os nove filhos do casal, trabalha desde criança. “*Antes de oito ano já trabalhava, nas casa dos oto. Foi com 8 ano olhano o fi dos oto, já olhava fi dos oto*”. Ela é grata ao pai por ter sido “*criada com regime militar. Meu pai era muito bravo*”, afinal, para ela, “*um pai com nove filhos, cinco filha mulher, se ele não fosse bravo, ele não dava conta*”. Apesar de prejudicada por essa braveza, pois “*quando meu pai pegava pra bater, batia de verdade. Inclusive eu tenho problema de vista, por conta de côro*”, ela se sente grata pela forma de criação que teve, e até se recorda com carinho de momentos de justiça do pai, uma vez que “*se ele comprasse uma bala, ele trazia e dividia com todo mundo. Se não pudesse dividí com todo mundo, ele jogava fora. Nem ele, nem ninguém*”. Talvez a braveza se justifique pela origem, afinal, o “[...] pai foi criado em fazenda, pelas mão de fazendero, então, ele dormia nos paiol”. Sobre a escolarização dos pais, ele (pai) “*sabia muito pouco ou quase nada. Minha mãe já não sabia nada*”. Apesar de nunca ter sido, clinicamente, diagnosticada, é certo que Cecília teve menstruação precoce, pelo fato de “*que eu menstruei muito nova, com sete ano e meio, então, eu era obrigada a trabalhar e as outra não*”. Menstruar era sinônimo de “*virar moça*” e moça não brincava mais, apenas trabalhava. E a ela todo trabalho foi permitido, tanto que “[...] *cê [se você] me perguntá de roça, de plantação eu sei. Sei cortá lenha, como fazê um metro de lenha, tudo isso eu sei. Como fazer um telhado, eu fui ajudante de carpinteiro*”. Ainda menina, mesmo considerada moça aos olhos dos pais, pois já menstruava, Cecília gostava de jogar, “*jogá birosca. Uns fala birosca, outros fala bolinha de gude. Eu tinha uma lata de bolinha de gude e eu não perdia pra ninguém. E meu pai detestava. ele falava assim: isso é brinquedo de home, não de mulhé, e pegava minha latinha de bolinha de gude e jogava fora. Apanhei muito por isso*”. Sobre os “brinquedos de menina”, “*eu fui ter uma boneca, eu tinha vinte e seis ano, eu ganhei uma boneca de presente. E tenho ela até hoje! Daí, ela fica na minha cama*”.

Com dez anos, já não estava mais “*olhano fi dos oto*”, estava “*mexendo com salgado*” trabalhando na casa de uma mulher que tinha um bar. Ainda criança e sem altura para alcançar móveis e utensílios, nos diz que

“Eu lembro que subia em cima de um caixote, isso era depois que eu arrumava casa e tudo, aí eu vinha pra cozinha ajudá ela” pelo corpo franzino, pouca idade e excesso de trabalho, ela afirma que *“teve um dia lá que eu passei mal. Eu cheguei a desmaia”*. Foi para casa relatar à mãe o ocorrido, teve o seguinte retorno: *“cê não quer trabalhá, isso é preguiça”*. *“Eu numa fraqueza do cão, voltei de novo pro trabalho”*, onde permaneceu por 30 dias seguidos aos cuidados da patroa, orientada por farmacêutico, pois não havia médico na região. A recusa da mãe em acreditar no relato da filha sobre seu estado de saúde a marcou profundamente:

Eu já fui no psicólogo, no psiquiatra, mas não sai. Já rezei, mas não sai. Amo minha mãe, eu sou apaixonada por ela. Minha mãe é viva, tá com 84 anos. Mas, mais toda vez que eu olho no rosto dela, eu vejo esse som dessa palavra: ‘A preguiça’, ela não podia ter falado aquilo comigo, ela tinha que ter ido procurado minha patroa, ‘cadê? Como é que foi?’ E ela não fez isso.

Na adolescência, saiu de Dom Silvério e foi para Belo Horizonte, ambas no estado de Minas Gerais, *“morar com minha tia, praticamente fugida, que meu pai arrumou um cara pra mim casá. Eu tinha de 18 e 19 ano, ele queria que eu casasse com esse cara. Era dizer sim ou apanhá”*. Dessa forma, ela disse sim e fugiu. E lá foi trabalhar *“em casa de família”*. Numa delas, *“levantava 6 da manhã e ia dormi, deitá as 2 hora da madrugada”* e tudo que ganhava *“era para mandar para o meu pai, minha mãe e meus outros irmãos pequeno”*.

Sobre estudar, Cecília relata que outra coisa que marcou muito sua vida *“foi o estudo”* (a falta dele), afinal, *“a gente não tinha condições. Que na minha época não tinha formação. Tinha, assim, quem estudava fazia só até o quarto ano primário”* – antiga quarta série do Fundamental I, hoje, quinto ano do Ensino Fundamental – e depois, no quinto, *“se você quisesse estudá, você tinha que pagá. Mas meus irmãos todos e minhas irmãs fizeram até o quarto ano primário e ela [a mãe] nunca teve tempo de poder me ensinar nem sequer as vogais”*. Hoje, Cecília encontra-se na sala de aula e sabe ler e assinar seu nome: *“Eu sei assim, né, assinar meu nome porque eu decorei*

meu nome, eu tinha tanta vontade de aprender lê". Sua maior dificuldade é justamente fazer a leitura do que consegue escrever, porque *"escrevê, se dá um lápis e for falando as letra daquela palavra, eu escrevo ela; agora, me manda lê ela, eu não leio"*. Pergunta-nos Cecília: *"Sabe mode que eu quero aprendê a lê?"*. Ela mesma responde: *"as vez pinta uma receita nova, as vez tem um curso de salgadeira, de confeitira. Coisas nova, eu quero entrar, eu quero vê, eu quero aprendê, aí eu já não posso. Porque o estudo me faz falta"*. E reforça sua afirmação: *"Faz falta, sim! Pra qualquer idade. Pra mim é importante [estar na escola]"*. Tudo o que ela espera da escola é que *"eu consiga a lê. É a única coisa, que com número eu não tenho dificuldade"*.

Cecília nos pareceu a mais segura das entrevistadas, tanto do ponto de vista de estar na situação de entrevistada, como segura em dizer o que pensa e sente. Estava serena e à vontade. Recostada na cadeira, parecia que recebia um velho amigo para um café com pão de queijo e um dedo de prosa. A fala mansa, clara e o sotaque característico de Minas Gerais ficaram registrados em nossa memória. As dificuldades sofridas por Cecília não a fizeram desistir de seus sonhos nem perder a esperança em dias melhores. Apesar da dureza da vida, Cecília é uma pessoa que não guarda rancor dos que a castigaram e a fizeram sofrer. Ela tem consciência que há traumas que persistem ainda hoje e dos quais ela tenta se libertar buscando ajuda. Aos 36 anos de idade, a pedido de seu pai, Cecília se anula, enquanto mulher e por uma questão de sobrevivência, sua e de sua prole, segue sozinha sem outro marido ou mesmo parceiro sexual. A esse fato, ela alega que o pedido do pai não teve peso, pois ela mesma já não desejava outra coisa senão cuidar dos filhos. Na sua altivez, ela reconhece que o desejo da mulher que havia em si foi se acostumando, biologicamente, à *"falta de homem"*. Fica evidente que sua fala tem a intencionalidade de fazer referência ao ato sexual e, ao se *"acostumar"* sem relação sexual, dedicou-se unicamente ao papel de ser mãe.⁵

5 Reflexões de MPF construídas pelo primeiro autor deste capítulo.

Dejanira Santana Amaral – 62 anos, é uma das senhoras entrevistadas que fala sua data de nascimento completa, apesar de dizer que tem problemas de memória. É natural de *“um lugar chamado Emiliano, Riacho da Onça, depois de Jequié”*, e afirma com convicção vibrante: *“Casada. Tenho 40 ano de casada”*. Criada na roça, ela diz que *“tinha, acho que, uns 8 irmão”*, mas, infelizmente, hoje já *“morreu tudo, só tem eu”*. Seus pais *“trabaiava em roça”* e, segundo ela, *“minha mãe não sabia fazer um ‘O’. Meu pai inda estudô até a 5ª série”*.

Quando menina, *“morava com meus pais”*. Mas não teve infância, pois a *“vida era atrás de bicho pelos mato, pegá comida de uma fazenda pra outra pra dá de comê os porco”*. Como muitas outras, sua vida não foi fácil, afinal, *“derne 8 ano de idade que eu comecei trabaiá. Com 8 ano de idade eu já tinha um biscó, um facão, uma enxada”*.

Questionou se conhecíamos o primeiro instrumento narrado, o biscó. Diante de nossa negativa, põe-se a explicar: *“é um facão comprido, tira o facão do cabo e bota outro cabo bem grande pra gente roçá. Eu roçava, eu tinha o gancho de puxá o mato. Com 8 ano de idade fazia essas coisa tudo”*. Como grande parte das crianças, naquela época, buscava garantir o sustento da família. O trabalho ocupava todo seu tempo e não sobrava tempo para brincadeiras. *“Não tinha tempo de brincá, não. Era pescano lá pelas roça, pelos rio pra pegar uns pexinho pra fazê a comida”*. O trabalho na roça nem sempre era em terras próprias, *“tinha vez que era nossa, tinha vez que era de empreitada, tinha vez que era de meia – plantava pra dividir com o dono do terreno. Era assim”*. Hoje fala com orgulho de sua constituição familiar, pois mora com *“marido, meus filho e meus neto. Mora tudo ai na minha casa. É um terreno só, agora, cada um te meu lugazin”*, e ressalta: *“Dentro da minha casa tem eu, meu marido e meu caçula”*. Os outros três filhos moram ao redor no mesmo terreno. Sobre as marcas de dor que carrega na vida, diz que *“o que mais me marca é deu não ter estudado de nova”*. Embora tivesse uma chance para estudar, a mãe não permitiu, pois *“tinha uma tia, era professora; aí [a tia] pediu minha mãe pra ir morar com ela, pra me insiná; ela [mãe] falou que não. Que lá tinha os menino home que não podia estudá mulé junto com os menino não”*. Afirma

que “quando eu fui na escola, acho que eu tinha uns 18 ano. A primeira vez acho que eu tinha uns 18 ano”. A dor que carrega por não ter frequentado a escola a faz narrar sua rotina, até a hora de ir para a escola da época, com uma clareza que parecia que os fatos haviam ocorrido fazia pouco tempo. “*Premero eu ia pra roça, trabaiava, depois eu vinha, pra ir na escola. [Antes] eu tinha que ir pro rio lavar roupa, outra hora era prato, na hora que eu ia toma o banho pra ir pra escola, chegava lá era 3 hora, ai não deu tempo eu estuda nada*”. Ainda que chegasse a tempo, a exaustão do trabalho a que era submetida aquela criança, certamente a proibia, a negava o direito de estudar. Apesar de dizer que sua primeira vez na escola foi aos 18 anos de idade, ela frequentou a escola quando criança pois “*foi minha mãe que boto nois na escola, que já tinha os menino home, já, em outra escola e eu fui estudá ne outra*”. Acreditamos que ela não se refere a esse tempo escolar como sendo a primeira frequência à escola, por não ter podido desfrutá-lo como esperava e que, portanto, parece nunca ter existido em sua vida. Para Dejanira, seus pais “*pensava que a gente ia pra escola era atrás de home, ia namorá, ia fazê coisa... carta pra home*”. Estar na escola “*agora eu acho bom. Eu acho bom estudá. Porque se a gente num estuda, quando a gente chega num ponto de um ônibus, você num sabe pegá um ônibus*”. A autonomia que a escola lhe trouxe permite a ela andar pela cidade descobrindo um mundo novo de coisas novas, como “*essa semana mermo eu passei num lugá e vi uma bolinha pareceno uns coquim de licuri, eu oiei praquilo ali, eu vi lá, na pracazinha, o nome ‘pitomba’, eu falei assim: ué, que coco é esse que eu nunca vi, nunca vi esse coco. Não sei se é um coco ou é um frutinha*”. Essa narrativa da descoberta nos fez vibrar com os sentidos que a educação tem para cada uma delas e, assim como ela nos explicou o que era e para que servia o “biscó”, foi a nossa vez de dizer a ela o que era a tal “frutinha”, uma pitomba. E esperamos poder proporcionar-lhe a experimentação do fruto, em momento oportuno. “*Agora eu já sei*”, disse ela, satisfeita. E reforça: “*Tem umas palavra na Bíblia que é muito ruim de lê; aí eu vou estudá porque eu quero lê a bíblia*”. Para grande parte das senhoras da Epjai, a fé também é uma motivação para ir e estar na escola.

Dona Dejanira foi uma das mulheres que, ao falar do mundo, da violência e coisas afins, deixou claro, apesar do não explicitar, que ela tem alguma vivência com as drogas ou com suas sequelas deixadas. Afirmamos isso porque ela, ao tentar falar que evita “certas coisas” e que, muitas vezes, “*é preciso fazer de conta que não vê, mesmo vendo*”, deixava claro esse convívio. Eis aqui uma senhora que se adaptou à sua realidade.

Diva Santana Santos – 72 anos de idade, é a mais velha entre nossas entrevistadas. Nasceu “*aqui em Conquista mesmo*”, é viúva e teve “*13 filho! Um é mais velho 1 ano um pra o to. Era uma escadinha que eu tinha*”. Nem o “*pai nem minha mãe estudô*”, e sua narrativa traz na voz o tom de pesar, pois seus pais “*sofreram muito na roça, né? Eles morava ne roça, sofreram muito ne roça*”. Todo esse sofrimento foi compartilhado com a numerosa família em que D. Diva foi criada, afinal “*era 21 irmão. Agora, hoje já morreu um bocado. É mais pouco, agora*”, ela lembra com pesar do período de sua infância “*era vida de sofrimento, como eu falei. Meus pai sofria, eu também sofria junto, né? Meus pai foi muito sofredô e eu também sofria junto. Que o sofrimento que era deles, era nosso também*”. Essa consciência sobre sua condição de vida veio mais tarde afinal, “*quando nois era tudo menino, nois brincava, né, por que criança não se importa com nada, tudo pra ele ta bom, né? E agora quando ia ficano maiozim, ai meu pai botava nois na roça, era pra roça capiná*”. Nessa época “*não brincava não. Era nas roça capinano, na enxada. Nois morava numa roça, não tinha escola, ai, naquele tempo o povo ficou tudo sem estudá, por isso que nois não aprendeu*”. Já aos “*10 anos a gente já tava trabalhano em roça capinano. Meus pai ia arrancá mandioca, a gente ia ajudá, panhava de um canto botava no o to*”, assim como D. Dejanira, D. Diva também é preocupada com minha compreensão sobre sua fala e me questiona: “*você sabe o que é panicum?*” e, didaticamente, me explica “*aquele negoço que botava do lado do jegue, um de um lado, o to de o to. A gente ia botá as pia [pilhas] lá pra meu pai leva pra casa de farinha. Já tudo desse tamaninho, desse tamaninho nois já trabalhava*”.

Quando ela fala “desse tamaninho”, ela se refere a ser criança, e enquanto criança ela “*nunca fui. Nois, meus irmão nenhum. Meus irmão*

nenhum foi pra escola". Hoje ela mora "com dois filhos e dois netos...É. Com dois filho e dois neto". E tem uma rotina mais leve que quando criança, e diz achar bom estar na escola,

[...] agora é bom. Eu acho bom. eu acho bom por que eu sou costureira, né? de dia to na máquina, quando é 5 hora paro a máquina, vou fazer a janta, 'menino vem me ajuda que eu to fazendo pra ir pra escola' [diz ao filho]. Ai, quando eu acabo de arrumar tudo, deixo tudo tampadin em cima do fogão, boto a bolsinha de um lado e discambô pra escola.

A narrativa dessa rotina vem acompanhada de um largo sorriso que deixa claro a satisfação por estar ali, na escola, afinal na escola "a gente diverte na escola, a gente arruma amigo na escola, né? É muito bom a gente estudá. Eu gosto de estudá". Quanto a conciliar a rotina escolar com a vida fora da escola, com o mesmo sorriso ela diz "dá conta, dôôôô, dô conta de tudo em casa. Eu trabalho, eu barro casa, eu lavo ropa, eu costuro, eu faço comida, limpo casa e ainda venho pra escola, dô conta de tudo, eu fico cansada. Mas é a idade já, né?". D. Diva nos conta que volta à escola com essa idade com "o interesse de num chega ne tudo quanto é quanto e botá o dedo. É fei chegá num canto: 'o fulano assina aqui'. Eu não sei, lá vai o dedo" o pesar da voz nesse momento nos faz crer, ainda mais no quanto o não saber assinar o próprio nome doe para essas senhoras. O "lá vai o dedo" é pronunciado com um pesar ainda maior, pois entendemos que ele significa assumir, publicamente, sua ignorância diante do mundo letrado. "Eu estudo com esse interesse, de fazê meu nome direitinho. Pra onde eu chegá eu fazê meu nome".

Diva, muito tranquila e calma, foi conversando e respondendo às nossas perguntas. Se Dejanira foi uma das poucas que soube o ano de nascimento, Diva foi, certamente, a mais segura em fazê-lo, sem piscar olhos, disse: 7 de dezembro de 1947. De imediato e involuntariamente, veio à minha mente que aquela senhora era, apenas, cinco anos mais nova que nossa mãe (primeiro autor do capítulo), ainda que sua aparência negue essa pequena diferença. Nossa mãe e Diva tiveram, seguramente,

diferentes percursos de sofrimento na vida. O semblante cansado e marcado pelas expressões do tempo de Diva foi adquirido pela labuta, de sol a sol, na roça, desde criança; o de nossa mãe não passou por esse caminho. A conversa com Diva foi uma das mais curtas que tivemos. Ela deixou de responder a algumas perguntas, apesar da nossa tentativa de explicação de várias formas. Mas nos deixou a alegria de saber que mulheres como ela existem e resistem.

Maria de Fátima de Jesus Souza – 62 anos, nasceu “*aqui pertinho, no Capinal*” e morava “*com minha mãe e com meu pai*” e, como muitas outras, teve uma infância difícil, pois “*quando eu convivia com meu pai, na idade 10 anos que trabalhava na roça né, já capinava. Ele [pai] pegava a enxada e fazer o cabinho pequeno pra gente ir para a roça capinar*”. Mas não era só capinar, pois “*a gente ia pra roça capinar e no outro período eu ia tomar conta dos meu irmão, né*”. Naquele contexto, a jornada dupla já fazia parte de sua vida. Sobre ir à escola quando criança, narra que “*até que tinha escola na roça, né, tinha uma escola. Eu mais meu irmão saía escondido para ir para escola; aí, quando ele [pai] chegava, pegava nois e batia, falava com nois que nosso trabalho tinha que ser a roça*”. Como grande parte das crianças, a teimosia e a resistência em aceitar regras imperavam e, apesar das ordens em contrário, ela e seu irmão “*pegava as roupas, colocava num saco plástico e escondia debaixo dos pé de batata, suspendia as rama e colocava debaixo*” e, como há sempre uma luta entre resistência e o poder, que a pretendia debelar, “*toda vez que nós ia, ele chegava e dava uma surra em nois*”. E, para esclarecer o papel daquele que tem o poder, além da ação de correção, era aplicado, também, o poder social estabelecido e exercido pela figura paterna que, além de castigar, “*foi e conversou com a professora. A professora conversou com ele e não aceitou mais nois, na escola*”. A resistência, mais uma vez, se faz presente e as crianças insistem em frequentar a escola, mas “*nois saiu escondido de novo, e chorou, chorou e ela ficou com nois lá na escola; aí, quando ele [pai] chegou lá bateu tanto em nois que as mão inchou de palmatória que aí nois desistiu, nois não foi mais não, causa que nois tinha medo dele*”. Esse pai severo que tinha

uma prole extensa, “em tudo meus irmão são doze irmãos. E a mais velha era eu”, não estudou, assim também como sua esposa, mãe de Maria de Fátima. Segundo ela, “a mais velha sempre sofre, né; aí quando eu voltava tinha que barrê a casa, lavá prato, final de semana a gente ia pro rio lavá ropa, aquelas calça jeans”. Nesse contexto, sua mãe também exercia seu poder de controle e “quando eu lavava mal, porque eu não guentava esfregar né, aí minha mãe pegava e esfregava no meu nariz que chegava sangrar e fazia voltá e botava eu pra lavá de novo”. E como o serviço não cessava

[...] a gente continua assim, né, trabaiano em roça, prantano impim, prantano batata, prantano feijão, prantano abroba. Aí meu pai pegava muita manga [grande área de terra também chamada de pasto] naquela época e ele [pai] botava muita gente pra trabaia e, naquela época, os povo que trabaia, era pai que tinha que dá comida ao povo, né. Aí fazia aquelas feijoada, aquelas coisa toda e minha mãe botava a gente pra fazer as coisa, inté que hoje eu tenho muita cicatriz no braço, na perna, por conta que eu botava o tamborete pra ir mexer aquelas panela; aí eu não conseguia, que eu era pequena, e queimava, né. E se nois não fazia, né, pau ne nois.

A infância roubada pela labuta na roça, onde “eu era ali prisioneira, não sabia o que era saí, não sabia o que era passadé, não ia na casa de ninguém; eles não deixava, não tinha amizade com ninguém”, deu lugar a uma adolescência também usurpada, dessa vez, pelo casamento, pois “eu ia compretá 14 para 15 ano [...] eu era bem magrinha, bem pequenininha, [...] eu não sabia o que era casá, o que era namorá, o que era nada”. Quando o pai chegou trazendo seu futuro marido, que, segundo ela mesma narra, “Eu oiei pra cara dele [futuro marido] eu pensei que ele era meu avô, e quando eu peguei na mão do home, eu tava temeno. O home era véi, vei, véi, bem véi”, a resistência daquela adolescente, quase menina a leva a tentar se libertar, mais uma vez, da opressão, tanto que “no dia do meu casamento, quando a gente desceu do carro que foi pra ingreja eu corri e bati a cabeça. Eu corri pra não casá, eu fugi, mas o povo segurou”. De forma que, cerceada pelo trabalho, que a consumia tanto na infância quanto depois no

casamento e para mantê-lo também, atuando como doméstica em casas de família, ela não pode frequentar a escola quando criança e adolescente. Essa marca ela traz consigo e afirma que *“o que mais me marcô na minha infância foi o sofrimento que eu tinha. Não saia, não passeava, que eu queria [estudar]. Eu tinha, assim, uma força de vontade de estudá, não estudava, não queria casá nova, eu queria casá assim, véa, depois que eu tivesse assim, sabe? Um futuro”*.

E essa marca fica, ainda mais clara, quando ela afirma *“oxe moço, eu sofri na mão de minha mãe mais de meu pai”*. O sofrimento foi tanto que, como ela mesma ratifica, se alguém *“falasse assim: tu qué voltá aos 15 ano, o que tu é hoje? Aos 15 ano eu voltaria, mas sem ter pai nem mãe para tá mandano ne mim. Que Deus o tenha, né?”* Já casada, ela nos conta que

Eu peguei uma menina e adotei uma menina. Depois dela, eu tive quatro filho: dois home e duas mulhé. E depois eu adotei, depois, depooooois eu com esses menino tudo eu adotei um sobrinho meu que é meu filho, que eu considero meu filho. Esse tá nos Estados Unidos, peguei com três dias de nascido; é o amor da minha vida.

Dessa forma, somam-se seis os filhos de Maria de Fátima, todos casados e morando em suas casas. Ela mora, hoje, com seu atual companheiro, que, devido a problemas de saúde, impossibilitando a locomoção dele, depende de Maria de Fátima a maior parte do tempo.

Ainda que muito ocupada com os a fazeres de casa e com os cuidados com o companheiro, ela busca motivação para ir à escola, pois, ao voltar para a escola *“eu se sinto meu sonho realizado, porque meu sonho mesmo é aprendê lê e escrevê”*. Para além da motivação de independência e autonomia, que propicia a ela *“tomar um ônibus, né, pegá uma receita de um bolo pra aprendê, né, vê outras coisa, assim, mais diferente”*, há a motivação religiosa nesse retorno à escola, afinal,

por mais que o pastor exprica, por mais que a missionária exprica, eu fico pensano pra eu entendê mais a palavra. E pra mim entendê mais a palavra e vê como é que é, assim, a história de Jesus, eu, eu vou estudá,

eu tenho que estudá. Eu não vou menti, eu falo lá em casa, eu tenho que estudá d'eu ler a Bíblia.

Maria de Fátima, assim como muitos que pensam que a EPJA é mais difícil que a de crianças, diz que *“nessa idade a gente voltá a estudá, mais eu no meu pensamento, no tempo de criança, a gente aprende mais rápido e melho estudado de que véi. porque criança não tem preocupação, criança não tá preocupada com outras coisa”*.

Não sabemos se pelo nervosismo ou se por desconhecimento, mas Maria de Fátima não soube dizer o ano em que nascera

[...] Nesse dia, parecia um tanto nervosa, o suor agora aumentado, o rosto brilhante contra a luz, o cabelo bem preso num rabo de cavalo dava sinal de que ela se preocupava em se arrumar para ir à escola. [...] À medida que fomos conversando, o nervosismo inicial foi serenando e ela parecia agora à vontade diante de nós. Observamos que naquele momento a câmara parecia não existir para ela. [...] Em certo momento da conversa, ela baixou um pouco a cabeça, fez um silêncio mais delongado e se recusou a dizer algo que, certamente, tem a ver com o que tinha nos levado até à escola, nesta pesquisa, as implicações dos discursos de gênero, mas respeitamos sua decisão de deixar o fato reservado para si.

Maria do Carmo Moreira da Silva – 71 anos, nasceu em *“Belo Horizonte. Mas eu vivo aqui desde pequenininha. Criada aqui [em Vitória da Conquista]”,* é solteira, pois *“a gente ia casar, mas deu certo não; aí, antes de casar, a gente acabou logo”,* não conheceu seus pais, uma vez que *“quando eu me entendi por gente, eu não tinha nem pai, nem mãe. Eu fui criada pelos outro”*. Durante a infância, *“eu morava mais um, mais outro. Aí certo tempo eu encontrei uma pessoa que simpatizou comigo; aí me chamou pra morar na casa dela, uma família”*. E, na casa dessa família, *“eu fiquei trabalhando e sendo até humilhada pelo patrão, patroa me humilhava, xingava até e eu guentano aquilo calada”*, quando criança, *“na época de menina e foi muito judiada. Muito judiada mesmo. O povo me maltratava, né, o padrinho mesmo como*

eu falei que ele era ruim para mim, me maltratava, filho dele me maltratava, a mulher dele me maltratava”. Essa menina que foi tanto maltratada teve sua infância roubada, pois “eu não tinha direito de brincar. Eu tinha que panhá água, ele queria que eu fosse panhá lenha, era assim. Tudo isso eu tinha fazer, pisar café, penerá sal, fazer tudo, limpá arroz, embalá coisa pra botá em armazém e era desse jeito”. Das brincadeiras de criança a de que mais gostava era “de tomar banho de rio; e quando eu ia tomar banho de rio, a mulher dele ia atrás de mim, e tome-lhe taca, me batia... foi difícil”. Nem olhar para fora da casa lhe era permitido e se ela insistisse, “se eu fizesse ‘assim’ [olhar para fora] era um castigo o dia todo. Ele perguntava: ‘O que que eu queria olhar para fora?’”. Já adolescente, viu-se obrigada a sair dessa casa “antes da dona da casa falecer [...], o que é uma certa coisa que eu não quero falar, mais ele [não quis] assumir uma responsabilidade que tanto precisava”. A partir daí, “eu já tava moçona, né, aí comecei a trabalhá nas casa dos outro. Ficava trabalhano nos canto, trabalhava num canto, trabalhava no outro, e fui vencendo minha vida assim e criano meus filho”, que são seis no total.

Numa dessas casas, de sobrenome muito conhecido na cidade,

Fui muito escravizada lá também, rapaz. Eu fui muito escravizada lá. Eu trabalhava lá. Os filho tudo dentro de casa, nenhum tinha casado ainda, e eu moça, moça assim, bem moderninha, sabe? Então, era assim: eu fazia comida, eu fazia mandado, limpava a casa, eu cozinhava de fogão de lenha, era desse jeito minha vida. E homilhada, né, porque tinha uma filha dela que não gostava de mim, ela me homilhava muito.

Sobre sua vida escolar, ela nos conta que:

Nessa casa que eu cabeí de criar, nessa casa, sim, eu me matriculei na escola e falei assim: ó dinha, eu vou estudá. Aí ela falou assim pra mim: ‘estudá!!! [mudou o tom da fala, como se irada] Você tá aqui é para trabalhar, não é para estudar, não. Que você tem que ficar aqui, acordada, pra na hora que os menino chegar você servir o jantar’. Mais

eu falei assim: eu quero tanto estudá, eu tenho um sonho na minha vida, eu quero estudá. 'Não, aqui não'. De forma que "se eu fui na escola, eu fui assim, uma, uma semana.

Hoje, “*eu moro na minha casa e tem um neto mora comigo e os outro já tão tudo casado na casa deles*”. E voltando para a escola, “*eu me sinto feliz. Eu to feliz aqui, todo mundo aqui gosta de mim. As professora gosta de mim, eu gosto muito deles, os professô daqui são ótimos. Não tenho o que dizer dos professô e nem tão pouco dos meu colega. Todo mundo aqui é legal comigo*”. Feliz com seu retorno à escola, ela agora quer “*aprendê lê e escrevê. Pra mim, é muito bom [voltar à escola] porque eu levei muitos anos sem estudá. Boa coisa você puxou, eu levei muitos anos sem estudá porque eu tinha vergonha de ir para escola*”. Vergonha que se justificava, pois, para ela, a escola “*só ficou pra uma criança, criança que estuda*”. Após passar muitas vezes na porta da escola e ver que ali não tinha só crianças, ela resolveu se matricular e “*graças a Deus que Deus abriu as portas, assim, pra todo mundo, uma felicidade de quem vai para escola, de quem quer aprendê lê e escrevê*”. Ler e escrever trazem, para essa senhora, assim como para as outras, uma autonomia e independência que lhes permitem sair “*na rua, você quer comprar uma coisa, você sabe olhar o preço, você sabe o que você tá fazeno, né; você não precisa tá perguntando os outro*”. Ler e escrever são saberes que a tornam “*uma pessoa diferente. E vou poder ajudá alguém que não sabe fazê o nome deles, né, que é muito importante a gente saber lê e escrevê. Chegá em qualquer canto e sabê lê e escrevê qualquer coisa. Isso é muito importante*”.

Mulher, magra, branca de olhos claros, cabelos alvos e não volumosos ornados por um lenço claro que fora colocado por detrás da cabeça culminando com um laço acima da testa, Maria do Carmo se mostrava uma mulher forte, apesar do corpo franzino. [...] Olhava em nossos olhos a todo o momento, exceto quando disse que “*tinha certa coisa que não ia falar aqui*”. Pelo contexto da conversa e pela expressão de tristeza que tomou seu rosto, percebi que se tratava das implicações que os discursos de gênero trazem à vida das mulheres.

Maria do Carmo fez questão de afirmar o que havia falado na SCD, que foi escravizada quando criança e adolescente.

Alice Batista dos Reis – 60 anos, casada, na infância teve boa convivência com os pais, pois *“foi uma convivência muito boa, né? Tive muito de aprender com eles. Eles soube me ensinar, graças a Deus! Respeitar as pessoa, né, ter educação com as pessoa, tudo isso eles me ensinou”*. E a infância foi vivida com muita alegria, afinal,

eu brinquei de boneca até os 15 ano. Até os 15 ano eu tinha brincadeira, daquelas brincadeira mesmo de criança, né, brincá de roda, boca de forno, brinca de um bocado de brinquedinho, assim, aí a gente fazia assim: um dia pras boneca, outro fazia piquenique, essas coisas. A minha mãe levava a gente pra passia, né, as vez tinha a exposição ali, minha mãe levava nois.

A infância foi muito boa, graças a Deus!”. E desde pequena, *“a minha mãe, ela me criou na escola, me botou na escola quando eu era pequena”*, mas conta que, apesar de frequentar a escola *“eu tenho probrema, assim, parece que a minha mente [...] tenho um broqueio na mente, sabe? Eu nunca fiz, assim, um exame, essas coisa não, mas eu tenho, sim, um broqueio na mente”*. Para justificar sua alegação, ela diz que *“tanto que meus irmão, eles todo sabe ler, meu irmão é formado, minha irmã não tem formatura, mais tem um bom estudo e eu, só eu, que sou assim”*. E por se considerar assim, *“só sei que quando eu desisti da escola eu tava com 15 anos, acho que foi falta de interesse meu mesmo”*. Mas deixa a entender que não foi falta de interesse como ela narra, porque, com a mesma idade, já trabalhava em casas de família, não conseguindo conciliar trabalho e escola, pois *“na epa, onde eu trabalhava era muito longe”*. Sobre o casamento, diz que *“Me casei eu tava com vinte anos, né, casei cedo, e é uma história muito linda, muito linda!”*. Casou-se com seu primeiro namorado que conheceu quando *“ele servia o tiro e eu trabalhava na casa da pessoa; aí sempre que eu passava, a gente via ele lá, no tiro de guerra [representação local do exército] e tal; aí depois a gente começou namorar firme”*. Teve dois filhos, um

mora no estado do Rio de Janeiro e outra no bairro vizinho ao seu. Hoje, reside com o esposo e dois netos e permaneceu a trabalhar “*pros outro*” até o ano de 2012, quando se aposentou. Sentiu o desejo de voltar para a escola porque deu vontade de “*saber alguma coisa assim [...] Eu sempre eu gostava de tomar curso, curso de culinária, essas coisa. Aí falei assim: mais meu Deus, eu vim prum curso de culinária sem saber lê, como é que eu vou notá as coisa, né?, Falei assim: ah não! Eu vou voltá a estudá*” e depois “*aqui fica perto de casa, muito perto de casa. E, também, gostei dos modo das pessoa daqui*”. Estar na escola é, para ela, muito importante, pois “*ocê chegar num lugar vê alguma coisa assim e você olhá ali e falar assim: isso aqui é pra isso, aquilo ali é praquilo, né? [É] importante saber das coisa, não depender de ninguém. Eu sinto muito feliz. Eu sinto muito bem*”. Depender de alguém, a ausência de autonomia para resolver questões do cotidiano, tem lugar marcante na vida de Alice, pois ela já passou por situações que a deixaram constrangida quando, na igreja que frequentava, havia uma caixa contendo textos, “*versículo da Bíblia; aí todo mundo tinha que tirar aquele versículo e lê pros outro. Eu fiquei tão vergonhada que eu vim embora, sabia? Porque eu não lia, eu não sabia lê aquele versículo, versículo pequenininho [...] e era um versículo bem pequenininho mesmo. E ali eu me senti vergonhada*”.

A volta para a escola fez Alice não depender mais de ninguém, pois “*hoje em dia já faço leitura, já vou, faço visita, né? Ali eu já abro o versículo da Bíblia, já lêo, né? Intão, uma coisa muito importante*” (saber ler).

Alice nos contou uma história que muito se parecia com as que ouvimos em casa, nas conversas entre nossa mãe e nossas tias, de uma infância vivida com alegria e brincadeiras, como deveria ser com todas as crianças. Ela se mostrava muito feliz ao falar dessa época da vida. Sua preocupação maior era em poder ler e escrever para ter maior autonomia. Ela nos contou que passou por um grande constrangimento por não saber ler e, nessa hora, percebemos, na sua expressão, uma grande tristeza ao lembrar o fato: cabeça baixa, voz embargada, olhos avermelhados. Naquele momento, colocamo-nos em seu lugar e percebemos o quanto pesa se sentir, como na concepção de Freire (2005), um quase

não ser ou ser menos, a ponto de se retirar de um espaço e do convívio com outras pessoas. [...] Ficamos, profundamente, comovidos com essa parte da narrativa, necessitando segurar a emoção para não atrapalhar nossa conversa, principalmente pelas pausas que ela fazia enquanto narrava. Eram pausas de vergonha, pausas de dor. Emoção que retorna na manhã seguinte ao nosso encontro, mesmo já passadas 12 horas, enquanto escrevemos essas memórias.

Idelice Antônia dos Santos Lima – Tem 62 anos de idade, é casada, sergipana de Lagarto e cresceu numa família formada por, além dela e dos pais, mais dez irmãos. Seus pais, trabalhadores da roça, não frequentaram a escola, *“que eu lembro, não”*. Mas isso não a impediu de ter *“uma convivência muito boa”* entre todos os membros família. Morou em Sergipe até os 18 anos e nesse intervalo de tempo brincou *“de roda, de pular, depois começou andar de bicicleta, mais aí a gente já estava grande, né, de roda [...] e, assim, brincadeira de criança mesmo”*. Idelice foi a primeira a relatar uma infância vivida. Lembra com carinho e até chora ao falar desse tempo e da família. Perguntada sobre sua atual configuração familiar, no contexto da casa, ela responde: *“Hoje mora comigo dois filhos e uma neta”*. Como havia dito que era casada, indagamos sobre esse contexto, ao que ela me responde: *“Mora em S. Paulo, mas vem ele, vem uma vez por ano”*. Sobre o trabalho em sua vida, ela nos conta que *“quando mora assim, na roça, a gente ajuda os pais, e tudo, na adolescência, né? Mais trabalhá mesmo, eu comecei com 18 anos. Mais antes não era tabalhá, assim, mesmo não. A gente ajudava, assim, em casa, mais não era trabalho não”*. Apesar de colaborar nos afazeres da casa e da roça, ela não via aquilo como uma obrigação, pois, *“eles nunca obrigô eu fazer nada. A gente fazia por que queria ajudá os pais, né? Mais assim, meu pai de obrigar, não, nunca levei uma surra de meu pai nem da minha mãe”*. Aos 18 anos, como grande parte dos jovens, ela queria conhecer mais da vida e *“eu queria trabalhá, conhecer, sei lá assim, a pessoa jovem, né, quer sair pra conhecer outros lugares; aí eu fui trabalha e deixei meu pai e minha mãe”*. Ressaltamos, aqui, que era uma época em que não havia tantas facilidades de comunicação:

[...] essa época não tinha telefone, a gente só conversava através de carta. Depois recebi uma carta que meu pai tava muito mal, doente mesmo; aí eu viajei de volta pra vê meu pai lá em Lagarto e com uma semana ele faleceu. Assim, me dava muito bem com meu pai, tinha muito amor por toda minha família, até hoje nos somo, é uma família muito unida.

Essa parte da vida é narrada com lágrimas escorrendo pela face. Lágrimas também que escorrem ao narrar a vida escolar, que frequentou “*muito pouco, porque eu mesmo nunca me interessei, assim, quando eu era menina, mais meus pais tinha me colocado na escola*”. Segundo Idelice, a “*escola de roça, essas coisa, né, a gente, nunca me interessei de estudar; aí só agora que eu quis vim estudá, mais os outro meus irmão estudaram. Só um irmão, esse único, que não estudou. Agora, as outras minha irmã estudaram*”. Percebemos que, como grande parte da população, Idelice usa o substantivo masculino “irmãos” para designar o conjunto das irmãs e mais o único irmão do sexo masculino. Após deixar a escola, apesar do incentivo dos pais, “*meus pais incentivava, a gente que não se interessou mesmo. Eu, inclusive eu*”. Ao voltar a estudar, ela se sente “*a pessoa mais feliz do mundo, né? Muito contente de voltá pra escola depois de 62 anos*”. Como grande parte das senhoras, ela considera “*uma bença muito grande, né? porque é difícil uma pessoa dessa idade, com tanta luta que tem em casa, não existe cansaço pra nada, assim, que faça e que me impeça de vim pra escola, que é uma alegria muito grande*”. Toda essa alegria encontra motivação na fé, pois “*as razões de eu querer voltá pra escola é porque eu participo de grupo da igreja, né? Eu sou legionária. Fico até emocionada um pouco*”. E as lágrimas voltaram a escorrer pela face, como ao falar da morte do pai, e essas lágrimas também são de dor, dor que está marcada pela “*vergonha de participar do grupo e não sabê lê, não sabê fazê uma leitura que passa pra gente, né? Aí, às vezes, eu queria me afastá, aí eu falei: não, pra Deus eu vou dá o meu melhor*”. E conforme prometido, Idelice continua perseverando em dar o seu melhor e “*hoje eu já faço leitura no meu grupo, já faço refle, reflí, refliti tudo que li, da Bíblia, aquela leitura que fiz eu já posso expricá, entendeu?*”. Ciente do poder que a educação pode lhe proporcionar, ela

não se contenta apenas em ler, mas também *“tem que refreti tudo que a gente leu da Bíblia, de tudo. Então, foi esse o meu motivo de eu entrá na escola, de aprede pra podê levar a palavra do senhor pras pessoa que tá precisano”*. Aprender a ler e refletir não são os únicos objetivos de Idelice, como ela mesma afirma, *“meus interesse é aprendê cada vez mais”*. *“Quero aprendê cada vez mais, quero ir até o topo, até a faculdade”*.

Não sei se pelo nervosismo ou por falta de exercício do rememorar, mas Idalice começou a nos contar sua história de forma resumida. Para deixá-la mais à vontade, pedimos que ela nos contasse histórias e a incentivava puxando o fio da meada de onde podíamos. Acreditamos que ela não esteja acostumada a ser ouvida atentamente. Ela, ao falar da família, se emocionou a ponto de correrem lágrimas pelo rosto. Apesar das muitas irmãs e irmãos de diferentes idades e regiões do país, percebemos que os laços familiares ali são intensos. Idelice mistura sorrisos com lágrimas com muita facilidade. Assim como a maioria das senhoras que entrevistamos, Idelice também traz um forte sentimento religioso, no caso dela, de origem católica. Ela fez questão de explicar que faz parte do apostolado da oração. [...] Na SCD, Idelice se mostrou a mais calada das participantes e nos pareceu uma pessoa tímida.

Todas essas narrativas apresentadas por essas sete mulheres idosas, presentes na sala de aula da Epjai na EMACS, participantes desta pesquisa, nos contaram suas vidas em passagens que confundem a infância, os sonhos da juventude e a maturidade. No percurso dessas narrativas, muitas recordações e alguns (res)sentimentos vieram à tona e acreditamos poder, hoje, entender melhor, sob o olhar de noções essenciais do pensamento de Foucault, esses sentimentos e recordações para compreender as implicações dos discursos de gênero na vida e na escolarização dessas senhoras idosas da Epjai. Na sequência, optamos em apresentar, no diálogo com a literatura especializada, trechos das diferentes narrativas, visando ampliar e aprofundar, teoricamente, a análise das informações construídas.

As mulheres idosas, que eram crianças na década de 1960 e hoje são sujeitas desta pesquisa, são de família de classes populares e, como tal,

vivenciaram, elas próprias, e, também, suas mães o sofrimento causado por opressões de classe, de gênero e, muitas vezes, de raça. Elas não tinham as mesmas demandas e perspectivas que as mulheres de classe sociais mais elevadas, que encontravam na escolarização, na possibilidade de trabalho ou da política diferentes formas de sair do ambiente privado e assumir seus lugares na esfera pública.

Barcelos (2012) chama a atenção para a existência na escola e no currículo de práticas, de conteúdos e de procedimentos que, muitas vezes, intimidam e repreendem o estudante, gerando altos índices de exclusão/expulsão escolar, conforme aconteceu com Alice e Idelice, quando crianças e adolescentes. Por isso, consideramos importante dar especial atenção, como aponta Laffin (2012), a diretrizes e práticas progressistas e emancipatórias que construam currículos em processo e considerem as questões do tempo histórico em que vivem os sujeitos, pois não podemos afirmar que Alice ou Idelice, efetivamente, tiveram problemas de aprendizado (Alice) e que houve apenas desinteresse por parte de Idelice. Isso porque essas meninas, que foram à escola levadas pelas mães e/ou pelos pais, são, certamente, reflexo e produto de um discurso que há muito impera em nossa sociedade: o da exclusão da mulher do campo do saber e da sua submissão para atender ao poder masculino.

Cinco das senhoras, ao narrarem sobre suas infâncias e a convivência com as pessoas com quem habitavam, naquela época, contam que passaram por grandes dificuldades e formas de castigo que repercutem em sua vida ainda hoje. Sobre a infância e constituição familiar, afirmaram:

Nasci não pesava nem um quilo, onde eu fui batizada rápido com medo que eu morresse. [...] [Morava] com minha mãe e meu pai que era uma pessoa [...] apesar que eu fui criada com regime militar. Antes de oito ano, já trabalhava nas casa dos outro. Quando eu tava com dez anos, tava mexendo com salgado mesmo, na casa de uma mulher. (Cecília)

“Morava com pai e mãe. Era vida de sofrimento. [...] Meus pais sofria. Eu, também, sofria junto, né. Meus pais foi muito sofrêdo e eu também sofria junto. Era nas roça capinano. Na enxada. A gente quando foi ficando maiozim... aí meu pai botava nois roça”. (Diva)

“Morava com meus pais. Eu não tive infância. Minha vida era atrás de bicho pelos mato. Derne 8 anos de idade que eu comecei trabaiá. Com 8 anos de idade, eu já tinha um biscó, um facção e uma enxada”. (Dejanira)

[...] Eu morava com minha mãe e com meu pai. Quando eu convivía com meu pai, na idade 10 anos, eu trabalhava na roça, né, já capinava. Ele pegava a enxada pra fazê o cabinho pequeno pra gente ir pra a roça capiná. [...] a gente ia pra roça capiná e no oto período eu ia tomá conta dos meus irmão. Eu só sei que eu só libertei de meu pai e mais minha mãe quando eu se casei. (Maria Fátima)

“[...] Eu morava mais um, mais outro. Aí um certo tempo eu encontrei uma pessoa que simpatizou comigo. (eu ainda) Criança, simpatizou comigo, aí me chamou pra morar na casa dela, uma família”. (Maria do Carmo)

Cecília começa sua narrativa desconstruindo a ideia de essencialismo da fragilidade feminina, ao mostrar que desde muito cedo já lutava pela vida, uma vez que, após nascer, teve que ser batizada às pressas antes que morresse pagã. Vemos aqui a forte influência do discurso religioso, presente na cultura familiar de Cecília, e que foi histórica e fortemente exercitado pela igreja, com mais potência nas pequenas localidades, como a que Cecília nasceu, que considera impuro e não merecedor da dádiva divina, da vida eterna, aquele que não se batizasse na igreja católica. O processo de construção do discurso religioso foi muito bem articulado pela igreja que, como instituição social, dispõe de complexa estrutura de instrumentos de controle sobre os sujeitos, como o jejum, a confissão, as penitências, as provas de obediência e, inclusive, o batismo.

Outra luta constante, tanto de Cecília como das outras seis mulheres idosas, era a condição de opressão social a que estavam submetidas as suas famílias, todas das classes populares e de trabalhadores braçais, moradores da zona rural. Nesse contexto, não tinham condições financeiras de se manter, adequadamente, a ponto de possibilitar uma gravidez saudável e um parto tranquilo à sua mãe, no caso de Cecília. Com maior ou menor intensidade, essas senhoras, desde o nascimento,

lutam para superar marcas que estão, como diz Del Priore (1992), cunhadas na história do corpo e na história da infância; marcas que ferem a alma e a memória dessas estudantes que buscam, hoje, na escola e em outros espaços sociais, formas de repensar e de viver, diferentemente, seus projetos de vida.

MULHERES IDOSAS E SEUS PROJETOS: A VIDA COMO UM CONTINUUM

Nesta parte do capítulo, socializamos os principais projetos das mulheres idosas e estudantes da Epjai. Das sete participantes da pesquisa, em novembro de 2019, ao retornar à escola para mais uma SCD, conseguimos contato com quatro delas, conforme apresentamos a seguir. Para provocar nosso diálogo, organizamos algumas questões de partida, entre elas: Quais são seus sonhos atualmente? O que você espera da vida daqui para frente? Fale um pouco sobre coisas que a senhora considera interessante e ainda quer experimentar no tempo presente.

Falar do futuro implica projetar, refletir e agir sobre um conjunto de fatores, disponíveis no presente, para compor um tempo futuro, que pode ser próximo ou mais distante. Assim, ao solicitar às senhoras que nos contassem seus sonhos e perspectivas de futuro, tínhamos o intuito não apenas de conhecer seus planos, mas de fomentar a reflexão sobre as possibilidades de transformação de suas realidades, partindo de situações concretas, numa perspectiva esperançosa.

E quão felizes ficamos ao perceber que a esperança que há em cada uma delas se conjuga com o verbo esperar que, no sentido freiriano, se refere à capacidade de olhar e reagir aquilo que parece não ter saída, é ir atrás, é se juntar, é não desistir, é ir à luta. (FREIRE, 1992) Desistir, certamente, não se encontra presente nos discursos das sujeitas da pesquisa. Todas apontaram em si, características como guerreira, batalhadora, vitoriosa, dentre outras. Todos esses adjetivos servem, também, para mostrar que elas não esperam que sua condição de vida melhore

por si só, mas que estão dispostas a construir e buscar melhorias. Na sequência deste texto, passamos, portanto, a apresentar os sonhos de Cecília, Maria de Fátima, Alice e Djanira.

Depois que eu estudá, eu vô passéá, eu vô saí. Já avisei pra eles [filhos]. Quero ir nos lugar, passéá. Ir pra Aparecida do Norte. Tem muito lugá na Bahia que quero conhecê, a Chapada, Bom Jesus da Lapa que eu ainda não conheço [...]. Aí vô investi na minha casa, que eu tenho um lote lá [em Minas Gerais] e vô vendê e pegá ele [o dinheiro], e financiá uma casa pela Caixa. E aí vivê a vida, que com 60 anos, se eu não vivi, no passado, vô passéá, se Deus quiser. [...] Eu não tenho medo. (Cecília)

Pra mim, um sonho que tem assim é só aprendê lê e escrevê. [...] queria entrar dentro dum ônibus e conhecer o mundo. Viajar, conhecer uma praia linda, conhecer o mundo, umas paisage assim, bonita que vejo na televisão. [...] De morre e meu marido fica sozinho. (Maria de Fátima)

Meu sonho do futuro é o ano que vem quero vê se consigo botá uma lanchonete pra ajuda minha família. Eu tenho outro sonho, assim, pro futuro: Eu queria tê, assim, um curso de gastro [...] como é [...] gastronomia. Eu queria fazer um curso e tamos aí, né. [...] O medo que eu tem é dos vivo. (Alice)

Tem tantas coisa que a gente qué fazê, que eu queria, assim, meu futuro ter meu negócio pra num trabaiá pros oto. Sai da casa dos oto. Eu quero botá assim, tipo um supermercado, pequeninim mermo, que eu já tenho o pontinho. [...] Eu não teno medo de nada, não. (Djanira)

Ao nos atentarmos aos sonhos e perspectiva de vida de cada uma delas, temos que a escola está permeando toda a construção de futuro dessas senhoras. Saber ler para viajar, saber ler para botar um negócio próprio, saber ler para deixar de ser empregada nas “*casa de família*”. Todas essas falas refletem planos e perspectivas de dias melhores que virão, não apenas por elas se constituírem em serem humanos esperançosos (FREIRE, 1992, 2005), mas porque enfrentam, diuturnamente, o necessário embate que leva em conta os dados concretos e materiais

que pensam necessários e passíveis de mudanças para levá-las à efetivação desses sonhos.

A frequência à escola faz parte desse embate, haja vista a luta, com outros afazeres, que cada um enfrenta para estar naquele espaço. Essa relação da esperança com a luta ativa para modificar as condições objetivas do viver atua de forma a permitir que cada uma vislumbre uma gama de possibilidades do viver mais e melhor.

A vontade de passear e de comprar uma casa financiada dita por Cecília; o desejo de aprender a ler e escrever de todas, mas explicitado por Maria de Fátima como um sonho de futuro; a intensão de frequentar um curso de gastronomia, deixada por Alice ou abrir um supermercado “*bem pequeninim*” para sair da casa dos outros, sonho de Dejanira, compõem essa gama de possibilidades, resultante da combinação de luta, resistência, esperança. A esperança é, assim, vista como percursos, caminhos, ao passo em que fez com que essas senhoras voltassem à escola e, como consequência, esta mesma escola possibilita(rá) experiências e saberes que, em certa medida, promoverão o enfrentamento diante das exigências e desafios necessários às transformações que desejam e lutam para alcançar. (FREIRE, 1992, 2005)

Num mundo marcado pela oralidade, o domínio da escrita e da leitura se configura como um distintivo de poder. E as sujeitas desta pesquisa sabem bem o quanto esse dispositivo colaborou para tornar suas vidas da forma que se encontra. Elas buscam, agora, se libertar e resistir à exclusão social e à desigualdade social a que estão submetidas. Ter assegurado o direito à educação que lhes foi roubado se constitui, paradoxalmente, num marco de dor e de realizações. Dor ao recordarem dos castigos, vergonha e sujeição que essa ausência lhes trouxe; realizações por entenderem que sem tal direito poderão ficar, ainda, limitadas para alcançar seus sonhos.

É importante ressaltar que, apesar de afirmações constantes de que não sabiam ler, essas senhoras têm a sabedoria da leitura do mundo, de cada contexto de mundo que as cercam. E não sabem elas que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior

leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (FREIRE, 1992, p. 9), e que, uma vez alfabetizadas, essa leitura far-se-á, em determinado momento, de forma mais crítica e reflexiva, afinal, não é possível existir um texto sem contexto. Isto porque ler não é decifrar, mecanicamente, as letras, mas interpretar o mundo e poder lançar sua palavra sobre ele, interferir no mundo pela ação como sonham nossas sujeitas da pesquisa. (FREIRE, 1992)

A leitura é, antes de tudo, uma interpretação do mundo em que se vive. Mas não só ler. É também representá-lo pela linguagem escrita. Falar sobre o mundo é interpretá-lo, escrevê-lo. Ler e escrever, dentro dessa perspectiva, é também libertar-se. Libertar-se para viver o que pretendem, viajar, comprar casa, ler a Bíblia, por exemplo. (FREIRE, 1992)

“As menina mulhé”, como algumas se denominam, na fase da infância, tão oprimidas e sujeitadas ao poder e subjetivadas para tornarem-se dóceis, exercitam, hoje, o poder de resistir. Resistir para estar inserida em espaços sociais como a escola, inclusive, inseridas na vida e no futuro que desejam e planejam para si e suas famílias. Resistiram e se transformaram nas mulheres novas de hoje que têm como qualidade primeira a certeza de que não podem parar de caminhar. (FREIRE, 1989)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com foco em buscar compreender quem são as mulheres idosas, estudantes da Epjai, e quais são seus projetos de vida, na atualidade, procuramos compreender os discursos atribuindo visibilidade aos enunciados e às relações que o próprio discurso colocou em funcionamento na vida e na escolarização das participantes da pesquisa. Procuramos, ainda, registrar e analisar aquilo que nomeia, mostra, inclui e exclui. (BUTLER, 2003; FOUCAULT, 1996)

Ao planejar um presente-futuro, todas têm, em primeiro plano, a realização do sonho de serem alfabetizadas. Saber ler e escrever se tornou uma importante conquista para enfrentar os desafios existentes e

ressignificar suas perspectivas de futuro, seja para aprender a ler e realizar viagens, seja para ter um negócio próprio, para acessar internet, para financiar uma casa ou para ler a Bíblia.

Ao buscar compreender quem são as mulheres idosas e quais são seus projetos de vida, constatamos que as construções discursivas constitutivas do gênero foram advindas, também, do performativo divino (BUTLER, 2003), cuja ação poderia criar e determinar, soberanamente, o objeto de sua construção. Soma-se a isso que o gênero foi firmado, socialmente, como uma construção elaborada com base na materialidade do corpo, do sexo, pretendendo dizer ao outro – à mulher, neste contexto – que ela não é o sujeito que importa. (BUTLER, 2003)

Muitas foram as implicações que os discursos de gênero trouxeram à vida e à escolarização de cada uma dessas mulheres idosas, assim como de outras tantas. Implicações no convívio familiar, em que “o cabeça”, “o chefe da família”, estabeleceu relações não de respeito e amor, mas de medo, castigos, opressão. Implicações psicológicas e físicas, pois os castigos e punições decretadas pela figura paterna, permitidas pela lógica patriarcal, deixaram sequelas que perduram até hoje. Implicações na vida escolar que tiraram daquelas meninas a possibilidade de continuar e concluir seus processos de escolarização e de formação.

Apesar dessas implicações, a educação entra, na atualidade, na vida dessas mulheres como estimuladora de sonhos, de transformações positivas de si mesmas. Assim, a educação pode atuar como uma porta que lhes garante a viabilidade para a realização de sonhos. Há relação direta dessa atitude positiva dessas mulheres com a afirmativa freiriana de que o “[...] futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para refazê-lo” (FREIRE, 2000, p. 27), afinal, elas estão na escola, atuando na direção de suas vidas e planejando mudanças em condições objetivas que lhes propiciem melhorias para um presente-futuro.

Por isso, concebemos a escola como um importante ambiente de discussões e de formação de cidadãos e cidadãs, contexto pelo qual passam conceitos, valores, crenças, relações sociais e de poder-saber, promovendo a construção do conhecimento, por meio de políticas e de

propostas curriculares, consolidando-se aprendizados que contribuirão para formar os sujeitos em seus ideais sobre si mesmo, sobre o outro, sobre o mundo.

REFERÊNCIAS

BARCELOS, V. O currículo na educação de jovens e adultos: uma perspectiva freireana e intercultural de educação. *In: SEMINÁRIO EM PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL*, 9., 2012, Caixas do Sul. *Anais* [...]. Caxias do Sul: Anped Sul, 2012. p. 1-13.

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 192, p. 1-6, 3 out. 2003.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DEL PRIORE, M. (org.). *História da criança no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1992.

EUGÊNIO, B.; TRINDADE, L. B. Entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. *Pedagogia em Foco*, Iturama, v. 12, n. 7, p. 117-132, 2017. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>. Acesso em: 12 out. 2019.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um encontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

IBGE. *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101629.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2019.

LAFFIN, M. H. L. Alfabetização de idosos e adultos ou leitura e escrita?. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 25, n. 2, p. 141-165, 2012. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0871-91872012000200007. Acesso em: 12 nov. 2019.

LOURO, G. L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. L. *Memórias de pesquisa-formação*. [S. l.: s. n.], 2019.

PARAISO, M. A. Currículo e relações de gênero: entre o que se ensina e o que se pode aprender. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 206-237, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723817332016206>. Acesso em: 2 ago. 2018.

PARAISO, M. A. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, D. E.; PARAÍSO, M. A. (org.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza, 2012. p. 23-45.

SAFFIOTTI, H. I. B. Gênero e patriarcado: a necessidade da violência. In: CASTILLO-MARTÍN, M.; OLIVEIRA, S. (org.). *Marcadadas a ferro – violência contra a mulher: uma visão multidisciplinar*. Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2005. p. 35-76.

SANTOS, J. J. R. *Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos*. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18319/1/SaberesNecess%C3%A1riosDoc%C3%A1ncia_Santos_2011.pdf. Acesso em: 5 jun. 2019.

SANTOS, J. J. R.; SANTOS, L. R.; WESCHENFELDER, L. M. *et al.* Formar y formarse colaborativamente. In: BLANCHARD, M.; MUZÁS, M. D. (coord.). *Equipos docentes inovadores: formar y formarse colaborativamente*. Madrid: Narcea S.A., 2018. p. 27-50.

SANTOS, L. R. *Currículo prescrito e o currículo em ação: uma análise de suas implicações no contexto do curso Técnico em Agroecologia no Proeja*. 2017. (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 2, n. 20, p. 71-99, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667>. Acesso em: 23 set. 2018.

VEIGA-NETO, A. Michel Foucault e os estudos culturais. In: COSTA, M. V. (org.). *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema*. Porto Alegre: UFRGS, 2003. p. 37-72.

INTERFACE ENTRE O CAMPO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

RELAÇÕES NECESSÁRIAS E URGENTES¹

Danilo Pereira da Silva
Andiara Martins Dias
José Jackson Reis dos Santos

INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta reflexões situadas no contexto das discussões sobre as relações étnico-raciais na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), vinculadas ao Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e ao Programa de

-
- 1 Este capítulo é uma versão ampliada do texto intitulado “Problematizando o campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, de autoria de Danilo Pereira da Silva, Andiara Martins Dias e José Jackson Reis dos Santos, publicado nos anais do VI Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (AlfaeEja), em 2019. Agradecimentos à Fapesb pelo apoio financeiro, concedendo bolsa para o primeiro autor deste trabalho na realização da pesquisa no PPGEn-UESB.

Pós-graduação em Ensino (PPGen) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O desenvolvimento desta pesquisa se deu, inicialmente, pelos estudos no campo da Epjai e, posteriormente, pela percepção da importância desta temática para a promoção de debates, construção de políticas públicas, currículos e práticas acerca das relações étnico-raciais nesta modalidade educativa.

Dentre diversas experiências de imersão nas investigações a respeito do campo da Epjai, destacamos o projeto “Foto(grafias):² processos de aprendizagem da leitura e da escrita de pessoas jovens, adultas e idosas”. Com quatro edições, desde 2017 até o momento de escrita deste texto, este projeto integra o componente curricular Educação de Pessoas Jovens e Adultas II (EPJA II), do curso de licenciatura em Pedagogia da UESB, *campus* de Vitória da Conquista, reunindo uma gama de autoras e autores, discentes do curso, bem como estabelecendo parcerias com várias escolas da cidade de Vitória da Conquista, vinculadas à Secretaria Municipal de Educação (SMED). O projeto construiu, durante esse tempo, um espaço importante de diálogo entre a universidade e a escola, contribuindo com o ensino, a pesquisa e a extensão em diferentes momentos de seu desenvolvimento.

A realização da primeira edição do projeto “Foto(grafias)” nos permitiu um maior contato com a realidade educacional ao desenvolver a proposta de trabalho que buscou compreender e vivenciar experiências educacionais com os sujeitos da Epjai, analisando seus desafios nos processos de apropriação do conhecimento científico. A segunda edição também oportunizou um envolvimento com o contexto escolar das turmas de Epjai das escolas da rede municipal de ensino, de forma que pudemos refletir sobre os desafios que os educandos dessa modalidade tinham em comum, além de demonstrar a importância do fortalecimento desse projeto, apontando para sua validade tanto para as turmas de estudantes universitários, que a partir do projeto puderam ter acesso

2 No capítulo “Captando instantes na foto(grafia) da vida-escola: vivências na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, cuja autoria é de José Jackson Reis dos Santos, Dileide Matos do Nascimento e Paula Varlanes Brito Moraes, encontra-se um detalhamento do referido projeto.

ao contexto escolar da educação básica, quanto para os estudantes da Epjai, também colaboradores do projeto, que puderam acessar um novo convívio escolar, priorizando suas histórias de vida.

Concomitantemente, no ano de 2018, dedicamo-nos aos estudos das relações étnico-raciais vinculados à Epjai, ao identificar a baixa produtividade de pesquisas a esse respeito, tendo como parâmetro a plataforma *web* da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd). Esse interesse de pesquisa decorreu, também, de observações empíricas no âmbito da Epjai, percebendo uma presença majoritária de estudantes negras e negros nesses espaços, contrastando com o reduzido número de trabalhos científicos a respeito. Daí a indagação: ora, se a Epjai é composta, majoritariamente, por estudantes negras e negros, por que são insólitas as pesquisas que vinculam as duas temáticas? Diversos trabalhos já demonstraram as desigualdades e as exclusões sociais correlacionadas à etnia, cor, raça, gênero e, mais especificamente, sobre o(a) negro(a) e suas relações de trabalho, educação e sociedade.

Em sua terceira edição, a realização do projeto “Foto(grafias)” possibilitou refletir sobre os aspectos que necessitavam ser fortalecidos para a sua continuidade, bem como sobre aqueles a serem repensados. Dessa forma, organizamo-nos para a quarta edição do projeto, buscando destacar características que, notadamente, eram próprias dos participantes da Epjai e, assim, optamos por dialogar com o campo das relações étnico-raciais, considerando as pistas de pesquisas realizadas e em desenvolvimento. Dessa vez, estudantes que se reconhecem como negras e negros foram protagonistas do projeto que culminou no seminário “Foto(grafias): narrativas de vida-formação de estudantes negras(os) da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”. O projeto também demonstrou a necessidade de ampliação da abordagem desse tema nos diversos espaços, dentre eles, a universidade e escolas da educação básica, possibilitando outras reflexões e proposições curriculares.

Do exposto, neste capítulo, objetivamos refletir sobre o campo das relações étnico-raciais no contexto de documentos normativos e de pesquisas desenvolvidas na Epjai. Para isso, este texto parte da seguinte

questão: como o campo das relações étnico-raciais tem sido tratado em documentos normativos e em pesquisas realizadas na Epjai?

Para tentar responder a essa questão, utilizamos a abordagem qualitativa, priorizando, sobretudo, um olhar descritivo, exploratório e crítico, por meio de dois procedimentos metodológicos. O primeiro procedimento refere-se ao levantamento de documentos normativos, compreendidos como fontes importantes para reconstituição de determinado objeto de pesquisa, contribuindo para, entre outros aspectos, verificar como este se situa historicamente em determinada área de conhecimento. (CAMARGO JÚNIOR, 2017) Em nossa análise, priorizamos a seleção e a interpretação dos seguintes documentos: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014); Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016; Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018; Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96; Lei nº 10.639/03; Marco da Ação de Belém, referente a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confinteia); Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.

O segundo procedimento metodológico refere-se ao levantamento bibliográfico realizado na plataforma *web* da Anped, em dois Grupos de Trabalho (GT): o GT 18 (Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e o GT 21 (Educação e Relações Étnico-Raciais), num recorte temporal de 2006 a 2017, especificamente nas reuniões nacionais. Num universo de 370 trabalhos (pôsteres e artigos) encontrados nos GTs 18 e 21, localizamos apenas nove trabalhos que abordam a articulação entre a Epjai e as relações étnico-raciais. Considerando essas temáticas, no ano de 2006, encontramos apenas um trabalho. Em 2007, encontramos um pôster. No ano de 2011, apenas um trabalho. Em 2012 e 2013, encontramos dois trabalhos em cada ano. Em 2015, localizamos um trabalho e um pôster. Mais adiante, apresentamos os nove trabalhos e algumas das suas principais discussões e conclusões em relação às temáticas em questão. É importante frisar que não encontramos trabalhos apresentados e publicados, nos GT 21 e 18, nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2017.

A análise dos dados foi realizada numa perspectiva histórica e crítica, articulada aos conceitos do campo da Epjai e das relações étnico-raciais, entre estes, raça, racismo, etnia, discriminação racial, juventude negra, tomando como referência pesquisadores vinculados às temáticas supracitadas.

ESTUDANTES NEGRAS E NEGROS NA/DA EPJAI: INDICATIVOS PARA O CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E CURRICULARES

A importância do entrecruzamento dessas temáticas se justifica uma vez que compreendemos o acesso à educação como um direito, assim como preconiza o artigo 208 da *Constituição da República Federativa do Brasil* (1988). No entanto, apesar de termos essa compreensão explícita no dispositivo constitucional, notamos que o acesso à educação é desigual e que essa desigualdade é marcada, fortemente, por questões raciais.³ Olhando para determinados dados quantitativos, por exemplo, podemos perceber o panorama de desigualdade social/educacional no Brasil, de maneira mais explícita.

De forma mais pontual, um exemplo que evidencia essa desigualdade de acesso à educação encontra-se no Censo da Educação Básica. Esse censo representa o instrumento principal de divulgação sobre o contexto da educação brasileira, operando por meio das mesmas categorias raciais empregadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): branca, preta/parda, amarela/índigena e não declarada. De acordo com Senkevics, Machado e Oliveira (2016), a categoria “cor/raça” foi incluída em adequação às matrículas dos estudantes no censo, obrigatoriamente em 2005, pela Portaria nº 156/2004, publicada no *Diário Oficial*, datado de 20 de outubro de 2004.

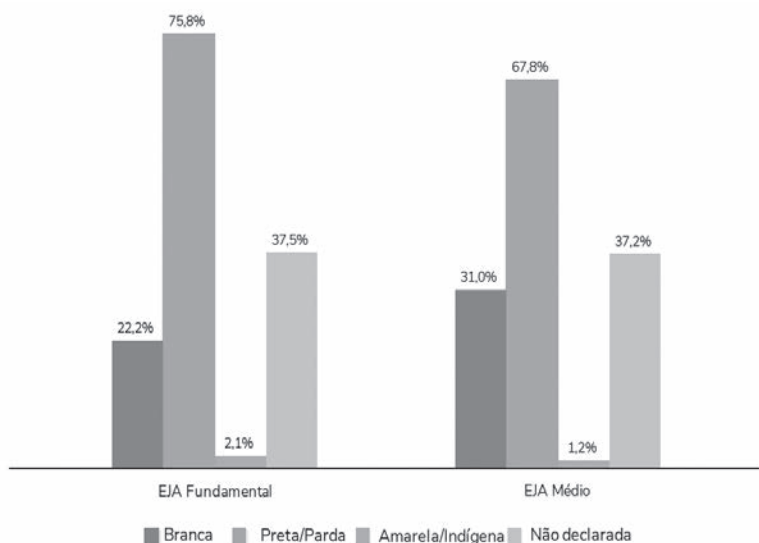
Essa inclusão e o cenário de discussões que perpassam pelos levantamentos censitários representam importantes avanços, articulados, principalmente, mediante o protagonismo do Movimento Negro.

3 Com raciais, aqui, fazemos referência à raça social, considerando importante discutir tal conceito pautado em questões do campo social.

Segundo Laborne e Gomes (2017), as mudanças ocorridas na sociedade brasileira nos últimos anos revelam transformações políticas e, paralelamente, um crescente número de pesquisas – parte delas produzidas por pesquisadoras e pesquisadores negros, a partir dos anos 1990 – que têm a problemática racial em destaque. Esse movimento “[...] acarreta mudanças de perspectivas, destaques na discussão da temática racial no campo político e no campo do conhecimento e a indução de políticas afirmativas”. (LABORNE; GOMES, 2017, p. 120) Os últimos anos demarcaram, portanto, avanços inegáveis, em diversas esferas sociais, no que diz respeito à articulação da questão racial. No entanto, ainda estamos muito distantes de nos tornarmos uma sociedade racialmente democrática, com igualdade e equidade racial.

Retomando ao cenário censitário, o gráfico a seguir ilustra, explicitamente, a importância em discutirmos sobre o campo da Ejaí do ponto de vista racial.

Figura 1 – Percentual de matrículas na Ejaí de nível fundamental e médio segundo cor/raça – Brasil – 2019



Fonte: adaptada de Inep (2020).

Nossos questionamentos anteriores, com base em observações empíricas, são validados a partir das informações do gráfico exposto na Figura 1, no qual constatamos que, em nível nacional, estudantes pretas/pretos e pardas/pardos ocupam, predominantemente, o percentual de matrículas nas duas etapas de ensino, sendo 75,8% no ensino fundamental e 67,8% no ensino médio. Já as(os) estudantes que se identificam como brancas/brancos ocupam 22,2% de matrículas no ensino fundamental e 31% no ensino médio.

Tabela 1 – Número e percentual de matrículas na Epjai por cor/raça no ano de 2019

	Total	Não Declarado	Branca	Preta	Parda	Amarela	Indígena
Brasil	3.273.668	1.224.306 37,4%	528.626 16,1%	184.174 5,6%	1.301.388 39,7%	9.967 0,3%	25.207 0,8%
Bahia	336.632	116.624 34,6%	15.547 4,6%	45.602 13,5%	158.193 47%	1.677 0,5%	1.989 0,6%
Vitória da Conquista	8.000	1.855 23%	890 11%	718 9%	4.503 56%	26 0,3%	8 0,1%

Fonte: elaborada pelos autores com dados do Inep (2020).

Conforme detalhado na Tabela 1, o número de estudantes matriculados na Epjai que se autodeclararam pardos é maioria nas três esferas informadas – nacional, estadual e municipal –, sendo que, no âmbito estadual, esse número representa 47%, enquanto no âmbito municipal, ultrapassa 50% das matrículas. Se somarmos pardos e pretos, teremos um contraste ainda maior com as demais categorias elencadas pelo IBGE.

Os expressivos percentuais das categorias não declarado e parda, com relação à categoria preta, podem demonstrar, também, aspectos importantes relacionados à construção da identidade racial, ou das identidades raciais, e à classificação racial, no Brasil. Nesse sentido, é importante considerar que os processos de autoidentificação são muito fluidos e dependem dos diversos contextos nos quais os sujeitos estão inseridos. Além disso, estes processos, dentro dos parâmetros de classificação

do IBGE, são carregados “[...] de autoreflexão (sic), construções e reconstruções identitárias, nem sempre perceptíveis quando analisamos os dados de forma fria e neutra”. (LABORNE; GOMES, 2017, p. 121) No limite desta investigação, concordamos com Laborne e Gomes (2017) ao afirmarem que ainda nos faltam pesquisas com maior aproximação desses sujeitos, sob a intenção de compreender as relações entre as escolhas que os classificam racialmente, dentro das categorias oficiais e suas vivências identitárias.

Outro exemplo que ilustra as desigualdades sociais e educacionais dos sujeitos da Epjai explicita-se nos dados do Plano Nacional de Educação (PNE), período 2014 a 2024, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O plano define diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira; traça 20 metas visando, entre outras questões, à ampliação da escolaridade da população, à melhoria da qualidade educacional e à redução das desigualdades sociais e educacionais. Dentre as metas estabelecidas, há três específicas que tratam da Epjai. São elas: a meta 8, referente à escolaridade média (população de 18 a 29 anos); a meta 9, à alfabetização e ao alfabetismo funcional de jovens e adultos; a meta 10, à Epjai integrada à Educação Profissional.

A elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos é o que estabelece a meta 8, com o objetivo de “[...] alcançar no mínimo 12 anos de estudo no último ano de vigência do Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres”. (BRASIL, 2014, p. 1) Attingir esses objetivos pressupõe a oferta de uma educação gratuita e de qualidade. Essa meta, por meio da preocupação da diminuição das desigualdades educacionais, busca a “[...] escolaridade média entre negros e não-negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)”. (BRASIL, 2014, p. 1) De acordo com Santos (2016), para fazermos uma reflexão sobre esta meta é necessário levar em consideração o Estatuto da Igualdade Racial, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, que normatiza uma comum definição da população negra como autodeclarantes negros e pardos,

tanto no campo acadêmico quanto dos movimentos sociais. Esta lei se orienta no sentido do:

[...] enfrentamento das situações injustificadas de diferenciação de acesso aos bens, serviços e oportunidades, em virtude de raça, cor, descendência ou origem étnica. Aponta ainda, em seu artigo 10º, inciso IV, a necessidade de que sejam implantadas políticas para o fortalecimento e a efetivação da igualdade de oportunidades da juventude negra brasileira diante dos demais grupos étnico-raciais. (SANTOS, 2016, p. 12-13)

Os objetivos e dados demonstrados pela meta 8 revelam o cenário das desigualdades no Brasil, a partir de descritores de raça, gênero, localidade geográfica e classe, propondo o aumento dos anos de estudo desses grupos específicos. O PNE aponta, especificamente, para a equidade da educação pelas populações de negros(as) e não negros(as). No entanto, há ainda uma insuficiência nessa meta, pois apenas a oferta de vagas e o aumento dos anos de estudo não são suficientes à redução das desigualdades, mas, para além disso, há demandas específicas desses grupos com relação às políticas direcionadas de acesso à educação, de permanência, de qualidade e de reflexões que se pautem na dívida social que o Brasil produziu, historicamente, com o povo negro.

Machado e Alves (2017, v. 1, p. 10) constatam que “[...] à medida que a idade da população aumenta, o número de matrículas decresce, e o quantitativo de pessoas que não concluiu e não está frequentando a educação básica aumenta”. Torna-se ainda mais latente pensar neste dado levando em consideração a população pobre e negra, tendo em vista o aumento da dificuldade do acesso e permanência na escola, em razão de diversas questões sociais e raciais. As autoras ainda fazem uma crítica à meta 8, apontando alguns aspectos contraditórios como a falácia de uma educação básica voltada para os jovens trabalhadores e de um acesso de qualidade à educação pelos trabalhadores. Efetivamente, essa educação é reduzida a uma mera certificação.

A meta 9 tem como objetivos:

[...] elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional. (BRASIL, 2014, p. 2)

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), o Brasil não conseguiu alcançar o primeiro objetivo em 2015, pois 92% da população brasileira – correspondente a mais de 146 milhões de pessoas – estavam alfabetizados, deixando para trás mais de 13 milhões⁴ de pessoas que ainda não havia aprendido a ler e escrever. Com relação ao segundo objetivo, os dados indicam, em seu resultado parcial, que 29% dos brasileiros, maiores de 15 anos, em 2018, eram considerados analfabetos funcionais. Os dados demonstraram que o ritmo de crescimento da taxa de alfabetização dos últimos anos não é suficiente para o cumprimento desse objetivo. Cabe elucidar, em concordância com Machado (2018), que consideramos inadequada a ideia de “erradicação”, pautada na meta 9, pois é necessário o entendimento de que o analfabetismo, tal qual expresso pelo PNE, é fruto de uma sociedade produtora de desigualdades. Desse modo, essa problemática precisa ser compreendida numa perspectiva sociológica.

A meta 10 que tem por objetivo a oferta de, no mínimo, 25% das matrículas da Eja, nos Ensinos Fundamental e Médio, na forma integrada à Educação Profissional, se move no sentido da ampliação da escolarização de jovens e adultos, por meio da qualificação da oferta de

4 De acordo com o Observatório do PNE, em 2020, a taxa de alfabetização da população brasileira subiu para 94,2% – correspondente a mais de 161 milhões de pessoas –, atingindo, dessa forma, o primeiro objetivo da meta 9, que deveria ser alcançado em 2015. Ainda assim, o percentual de pessoas sem o domínio da leitura e da escrita é de 5,8%, o que corresponde a um número expressivo de quase 10 milhões de pessoas. Esses resultados são, certamente, questionáveis, especialmente diante de um cenário brasileiro no qual, em nível federal, por exemplo, não existe política de alfabetização direcionada à população jovem, adulta e idosa. Além disso, o cenário da pandemia da COVID-19, não temos dúvida, atingiu diretamente a população mais vulnerável do país, contexto no qual se encontram estudantes da modalidade educacional em questão.

educação. O indicador, calculado através do Censo da Educação Básica, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), apresentado no *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016* (2016a), por meio das desagregações relacionadas ao sexo e cor/raça, foco das nossas abordagens, demonstra que o percentual de matrículas por pardos(as) e pretos(as) na Epjai integrada à Educação Profissional, entre os anos 2010-2017, chegou a 53,0% em 2017, enquanto os autodeclarados brancos atingiram cerca de 10% em 2013. O *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do PNE – 2018* (2018) aponta para uma grande possibilidade, na análise desses dados, de interpretação da diminuição da oferta da Epjai de forma integrada à Educação Profissional e, também, da grande dificuldade da população negra na conclusão das etapas de ensino da Educação Básica.

A EPJAI E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS COMO DIREITOS

Pensar a Epjai no campo dos direitos, é pensar também na democracia, na igualdade e nas lutas históricas. Paiva (2006, p. 1) afirma que “[...] a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes [...]”. Nessa perspectiva, reafirma-se a importância da potencialização dos debates acerca das temáticas propostas, também no sentido das políticas voltadas para estas, pois as desigualdades continuam sendo reproduzidas e perpetuadas nos mais diferentes espaços sociais e educacionais.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96, demarca avanços democráticos inegáveis para a Epjai. No entanto, segundo Eugênio (2004), ao se fazer uma leitura mais atenta dessa lei, constatamos que, apesar dessa modalidade educativa ser considerada como integrante da Educação básica, há uma flexibilidade atribuída a ela por meio de um tratamento insuficiente das políticas

públicas, pautadas no campo educacional pela relação custo/benefício, tirando a responsabilidade do Estado da garantia do ensino universal de qualidade.

Na seara da educação para as relações étnico-raciais no Brasil, destacamos um marco importante que ocorreu na gestão federal do presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, sob reconhecimento da “[...] importância das lutas anti-racistas dos movimentos sociais negros” (MOITINHO, 2010, p. 10), contexto no qual decretou e alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, e sancionou a Lei nº 10.639/2003. Em 2004, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, estabelecendo a obrigatoriedade destas nos currículos das escolas brasileiras. (BRASIL, 2004)

Tendo isso em vista, destacamos, também, a necessidade da discussão sobre a implementação de políticas para a Eja que considere, de fato, o debate acerca da diversidade. O Documento-Base Nacional Preparatório à VI Confinteia, realizada a cada 12 anos, desde 1949, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) – elaborado em 2009, na cidade de Belém, no estado do Pará, objetivou discutir e avaliar políticas e diretrizes, além do reconhecimento da diversidade, ao afirmar que “[...] pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na *diversidade*. A *diversidade* é constituída nas diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros [...]”. (BRASIL, 2009a, p. 28, grifo do autor) O documento ainda entende que ao reconhecermos substantivamente a diversidade na Eja como constituição histórico-social-cultural e étnico-racial no Brasil, torna-se necessária a superação dos aspectos “[...] colonizadores, escravocratas, elitistas, representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz europeia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o” (BRASIL, 2009a, p. 30), no que condiz à economia e na interferência às políticas sociais. Esse documento ainda orienta sua discussão na direção da superação de preconceitos e

discriminações na sociedade brasileira, por meio da reeducação social para as relações étnico-raciais.

Para Hasenbalg e Silva (1990, p. 6), “[...] tudo se passa como se o Brasil fosse uma sociedade racialmente homogênea ou igualitária, onde os grandes vilões da história, em termos de acesso diferencial à educação, são as desigualdades de classe e status socioeconômico”. Ainda nesse contexto, enfatizamos as lutas do Movimento Negro contrapondo-se à ideia da meritocracia, potencializadora das desigualdades e exclusões sociais. Sobre essas formas de resistência, nas palavras de Freire (1987, p. 89):

Quando, porém, os invadidos, em certo momento de sua experiência existencial, começam, desta ou daquela forma, a recusar a invasão a que, em outro momento, se poderiam haver adaptado, para justificar o seu fracasso, falam na ‘inferioridade’ dos invadidos, porque ‘preguiçosos’, porque ‘doentes’, porque ‘mal-agraçados’ e às vezes, também, porque ‘mestiços’.

A partir do excerto de Freire (1987), podemos afirmar que a recusa à permanência ou adaptação do estado de opressão ao qual o povo negro esteve submetido, historicamente, ressoando, com outra roupagem, até a contemporaneidade, é um princípio de articulação do Movimento Negro, pois, contrário ao lugar de passividade e inferioridade atribuído a esses sujeitos, emerge um movimento de resistência, materializado em um jogo de forças dentro das esferas social, econômica, intelectual e política.

Com efeito, o Movimento Negro no Brasil é marcado por avanços e conquistas que vão desde o reconhecimento nos documentos oficiais à criação de políticas de ações afirmativas, que visam colocar em prática igualdade e equidade raciais. Contudo, a efetivação dessas reivindicações não é fácil. Causa, por vezes, desânimo e exaustão nas frentes que lutam por esses direitos. Estamos – e sempre estivemos –, portanto, diante de embates extremamente complexos, basta olhar para as políticas neoliberais que, cada vez mais, fazem regredir conquistas alcançadas sob esforços coletivos. Mas é, exatamente, nesses coletivos que podemos

encontrar estratégias para resistir e lutar. Davis (2018), acertadamente, nos demonstra, a partir de sua própria vivência, que a luta coletiva pela liberdade precisa ser constante. Liberdade, num sentido muito mais amplo, extrapolando a busca por direitos civis.

Na perspectiva das discussões sobre o acesso à educação por negros(as) e brancos(as) evidenciada anteriormente, torna-se necessário ponderar, de acordo com Gomes (2004), que a articulação das pesquisas em Epjai e questões étnico-raciais são iniciantes do ponto de vista da “reflexão teórico-educacional”, sendo essa relação um desafio que, lentamente, se busca superar por meio das produções teóricas capazes de incluir pautas étnico-raciais a fim da compreensão do “[...] perfil dos jovens e adultos em nosso país, os dilemas trazidos pelo racismo e pela discriminação racial na trajetória escolar de pessoas jovens e adultas” e, para além dessas questões, a compreensão da “[...] importância de se enfatizar uma reflexão sobre a resistência negra ao se discutir a questão racial na escola”. (GOMES, 2004, v. 1, p. 94)

Passos (2010, p. 36) sinaliza que a escassez de pesquisas se deve a “[...] uma concepção universalista de educação que predomina entre pesquisadores [...]”, valorizando apenas o aspecto socioeconômico e geracional como pontos de partida para a compreensão dos problemas nesse campo e desconsiderando marcadores raciais e de gênero, por exemplo.

Dito isso, o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana assegura, na modalidade Epjai, a vinculação com o mundo do trabalho por intermédio de “[...] ações e projetos que pautem a multiplicidade do tripé espaço-tempo-concepção e o respeito à Educação das Relações Étnico-Raciais; incluir quesito cor/raça nos diagnósticos e programas de EJA”. (BRASIL, 2009b, p. 56) O plano também preconiza a implementação de “[...] ações de pesquisa, desenvolvimento e aquisição de materiais didático-pedagógicos que respeitem, valorizem e promovam a diversidade, a fim de subsidiar práticas pedagógicas adequadas à Educação

das Relações Étnico-Raciais” (BRASIL, 2009b, p. 56) e, para além disso, propõe incluir, na formação dos educadores da Epjai, discussões no campo das relações étnico-raciais, objetivando, entre outros aspectos, o combate ao racismo.

AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA INTERFACE EPJAI E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Em conformidade com o que o Plano Nacional supracitado preconiza, o Quadro 1, a seguir, é um espelho das produções encontradas na Anped no qual informa o título, autoria, reunião, ano, grupo de trabalho (GT), quantidade (QT.) e categoria – incluindo trabalho completo e pôster – dessas pesquisas, oportunizando analisar como são discutidas as temáticas em questão.

Quadro 1 – Relação de trabalhos encontrados na Anped

TÍTULO	AUTORIA/ INSTITUIÇÃO	REUNIÃO/ ANO/GT	QT.	CATEGORIA
Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo	Joana Célia dos Passos	29ª 2006/ GT21	1	Trabalho completo
A construção de identidades sociais dos afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa	Dayse Cabral de Moura	30ª 2007/ GT21	1	Pôster
Relações étnico-raciais na Educação Profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores	Silvani dos Santos Valentim	34ª 2011/ GT21	1	Trabalho completo
A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades	Joana Célia dos Passos	35ª 2012/ GT21	2	Trabalho completo
Limites e perspectivas do contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afro-brasileira	Natalino Neves da Silva e Marilza de Oliveira Santos			

continua...

TÍTULO	AUTORIA/ INSTITUIÇÃO	REUNIÃO/ ANO/GT	QT.	CATEGORIA
A (in)visibilidade da juventude negra na EJA: percepções do sentimento fora do lugar	Natalino Neves da Silva	36ª 2013/ GT21 e GT18	2	Trabalho completo
Estado do Conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?	Análise de Jesus da Silva			
Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença	Heli Sabino de Oliveira	37ª 2015/ GT18	2	Trabalho completo
A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da Anped (2009-2013): contribuições para a pesquisa	Bruna Rocha Ferraz e Maria Clarisse Vieira			Pôster

Fonte: elaborado pelos autores.⁵

Com a finalidade de elaborar uma descrição crítica das nove produções científicas encontradas na plataforma *web* da Anped, elaboramos três núcleos temáticos que congregam o conjunto das pesquisas, a saber: 1) pesquisas que discutem o lugar do sujeito negro e as questões raciais na Epjai (trajetórias escolares, desigualdades e racismo); 2) pesquisas que tratam sobre Ensino de história da África e cultura afro-brasileira, religiosidades de matrizes africanas e práticas pedagógicas; 3) pesquisas que buscaram mapear as produções sobre Epjai e relações étnico-raciais.

O nosso primeiro núcleo temático, correspondente às pesquisas que discutem o lugar do sujeito negro e as questões raciais na Epjai – trajetórias escolares, desigualdades e racismo –, é constituído pelas pesquisas das autoras Passos (2006, 2012), Moura (2007) e Natalino Neves da Silva (2013).

⁵ Ver: <https://anped.org.br/>.

A pesquisa de Passos (2006) expõe resultados do estudo intitulado “A escola nos projetos de vida de jovens negros(as) que freqüentam a EJA em Florianópolis”, realizado no contexto do 3º Concurso Negro e Educação, no Núcleo de Educação de Jovens e Adultos Capoeiras (EJAC). O objetivo desse estudo foi, de acordo com fragmento do resumo do trabalho, “[...] analisar as trajetórias escolares de jovens negros a fim de compreender qual o papel que eles atribuem à escolarização em suas vidas e seu futuro”. (PASSOS, 2006, p. 1) A pesquisa, de cunho exploratório, contou com os seguintes procedimentos metodológicos: identificar o núcleo de EJA com o maior número de jovens negros; observação participante; aplicação de questionário; entrevistas individuais. De acordo com Passos (2006), nos relatos dos jovens negros, sujeitos da pesquisa, foi possível identificar aspectos como a violência, a negação dos conhecimentos e o racismo no qual estiveram submetidos em suas trajetórias escolares. As narrativas dos sujeitos não culpabilizam a escola, mas, ao contrário, a consideram como um lugar de emancipação e socialização de conhecimentos construídos socialmente e sistematizados.

O estudo de Moura (2007), de natureza qualitativa com concepção etnográfica, teve como procedimento metodológico a observação participante durante as aulas de língua portuguesa na 2ª série (terceiro ano) do primeiro ciclo da Epjai, em uma escola da rede pública; aplicou questionário, pré-teste, gravação de áudios e vídeos e entrevistas semiestruturadas. Para a análise de dados, a pesquisa contou com a abordagem de análise do discurso. Esse trabalho teve por objetivo “[...] provocar reflexões sobre as relações existentes entre o ensino da língua portuguesa e a construção de identidades sociais dos alunos afro-descendentes da Educação de Jovens e Adultos [...]” (MOURA, 2007, p. 1), buscando compreender como essa relação se manifesta na compreensão de textos, definindo o papel do(a) professor(a) em questão como “[...] posição de liderança nas assimetrias interacionais na sala de aula e [...] autoridade textual nas salas de aula de leitura em relação à construção social do significado”. (MOURA, 2007, p. 2)

Para Moura (2007), as identidades sociais são construídas pelas pessoas ao se tornarem conscientes de quem são, agindo no mundo por meio da linguagem. Nessa perspectiva, a leitura seria “[...] uma prática social situada, na qual se concebe o discurso como uma ação por meio da qual escritores e leitores interagem, relacionando-se uns com os outros, atuando no mundo social, construindo a si e aos outros”. (MOURA, 2007, p. 3) As problematizações trazidas no referido trabalho indicam, também, para o papel da escola na promoção da igualdade social e racial, apontando a relevância da reflexão sobre a interferência da discriminação e do preconceito quando motivados por critérios de cor/raça na trajetória escolar e profissional dos sujeitos.

A pesquisa de Passos (2012) buscou analisar os alcances da oferta de Eja na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis para a juventude negra. Os procedimentos metodológicos da pesquisa incluíram questionários e entrevistas individuais semiestruturadas.

De acordo com o resumo da pesquisa:

As condições de acesso, a permanência e a conclusão ou terminalidade do curso pelos jovens negros que frequentavam a EJA no ano de 2009, e os aspectos curriculares foram eleitos como centrais nesta comunicação. Para a realização da coleta de informações, as vozes dos sujeitos da EJA (profissionais e estudantes) combinadas com a análise de documentos que normatizam e orientam a EJA e as políticas de promoção da igualdade racial em âmbito nacional e municipal. Dialogou-se prioritariamente, com estudiosos da educação de jovens e adultos (Di Pierro, Arroyo) e com estudiosos das relações raciais no Brasil (Gomes, Gonçalves e Silva). Os resultados desse estudo informam que a EJA na RME de Florianópolis apresenta-se como uma política frágil e com muitos desafios para ser assegurada como direito. (PASSOS, 2012, p. 1)

Passos (2012) pauta suas discussões evidenciando as desigualdades educacionais entre pessoas negras e brancas, por exemplo, em dados que apontam a presença de 56% de sujeitos negros, nacionalmente. Ao

tratar dessa desigualdade, a autora denuncia: “As pesquisas [...] indicam que, embora o estado tenha ampliado o acesso das camadas populares à escolarização; a escola que lhes é oferecida não é a mesma escola ofertada para crianças das camadas mais privilegiadas [...]”. (PASSOS, 2012, p. 1) Nessa perspectiva, Passos (2012) afirma que, apesar dos avanços no acesso à escolarização, ainda é preciso investir em políticas de educação para Eja. A autora ainda destaca que “[...] as deficiências do sistema escolar brasileiro continuam produzindo grandes contingentes de pessoas com baixa escolaridade, principalmente negras”. (PASSOS, 2012, p. 2) Além disso, demonstra que é necessário haver uma maior atenção às relações étnico-raciais nas abordagens sobre a Eja, pois as políticas voltadas para essa modalidade ainda são incipientes e, por vezes, contribuem para o aumento ou manutenção das desigualdades raciais e educacionais.

A pesquisa de Natalino Neves da Silva (2013) objetivou analisar o sentimento “fora do lugar” por parte dos(as) jovens negros(as) em processo de escolarização na Eja, em uma escola da rede municipal de Belo Horizonte, a partir do questionamento de como os jovens negros significam o seu processo de escolarização e vivência nessa modalidade educativa. O estudo, de caráter qualitativo, contou com a realização de entrevistas, a aplicação de questionário e a observação participante como modalidades metodológicas. Um recorte do resumo dessa pesquisa conclui:

[...] além dos sentidos visíveis atribuídos à escolarização da EJA, a saber: a obtenção do certificado de conclusão de escolaridade, a aceleração do tempo de formação e a inserção no mercado formal de trabalho, outros sentidos e significados se revelaram como às implicações de ser jovem negro/a e ao sentimento de se encontrar fora do lugar na EJA, na sociedade e na escola. (SILVA, N. N., 2013, p. 1)

Compreender esse sentimento “fora de lugar”, de acordo com Natalino Neves da Silva (2013), significa atentar-se para as muitas dimensões sociais,

cognitivas, culturais e históricas que atravessam as condições de vida dos(as) jovens negros(as). Significa, também, compreender que, além dos conteúdos tradicionalmente escolares, os jovens vão construindo suas experiências de vida em geral. O autor conclui que os jovens têm conhecimento de que a Epjai ultrapassa os limites da sala de aula, passando suas vidas em sociedade, embora muitas vezes a própria escola não se preocupe de forma efetiva com esse processo.

O segundo núcleo temático apresenta as pesquisas que tratam do ensino de história da África e cultura afro-brasileira, religiosidades de matrizes africanas e práticas pedagógicas, constituído pelas produções de Valentim (2011), Silva e Santos (2012) e Oliveira (2015).

O estudo, de natureza qualitativa, de Valentim (2011, p. 1), como consta no resumo:

[...] buscou apreender as especificidades das questões étnico-raciais no relato dos egressos de um curso de formação continuada para professores no nível da pós-graduação lato sensu. Tal curso ocorreu no âmbito do Programa Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

Para a autora, as pesquisas sobre educação e relações étnico-raciais, a partir de 1980, apresentam as instituições escolares como reprodutoras do preconceito e da discriminação racial: “As práticas racistas se cristalizam no interior do sistema de ensino, em sua grande maioria, na ausência de um posicionamento crítico e anti-racista de professores e gestores [...]”. (VALENTIM, 2011, p. 2) O que, para a autora, contrasta com o fato de o Brasil ser um dos países com o maior número de negras e negros do mundo. Essa constatação denota a omissão, potencializadora da discriminação racial, efetivada todas as vezes que se recusam a discutir os problemas raciais existentes.

Valentim (2011, p. 7) destaca a importância de uma formação inicial e continuada que valorize a perspectiva multiculturalista, sendo “[...] significativa a partir do momento em que os sujeitos desse processo se

envolvam efetivamente na configuração de uma nova sociedade, em bases éticas, políticas, culturais e sociais”.

A autora conclui fazendo uma crítica à abordagem da cultura negra, pelas escolas, focada de maneira pontual e em datas festivas, modelo ainda muito utilizado por diversas instituições. Para Valentim (2011), isso demonstra a força do mito da democracia racial. Indica, a autora, como alternativas a essa lógica a construção de políticas públicas capazes de valorizar a história do povo negro como possibilidade de combater, cotidianamente, práticas racistas no país.

A pesquisa de Silva e Santos (2012, p. 1), propôs analisar o “[...] contrato comunicacional discursivo de professores que atuam nos anos iniciais da Educação Básica e na EJA relacionado ao ensino sobre a história da África e da cultura afrobrasileira (sic) [...]”, verificando se isso se efetiva na formação de crianças, jovens e adultos.

A metodologia da pesquisa teve como base a análise do discurso. Como procedimento metodológico, os autores realizaram observações participantes, momentos nos quais selecionaram uma classe na qual a temática das relações étnico-raciais foi trabalhada. O estudo guiou-se por meio da questão central: “Em que medida a lei 10.639/03 tem impulsionado a abordagem de novas práticas discursivas docentes no âmbito do ensino da alfabetização de crianças, bem como na educação de jovens e adultos”. (SILVA; SANTOS, 2012, p. 2)

O ensino de história da África e da cultura afro-brasileira, baseando-se na análise do contrato comunicacional docente foram abordagens dos autores que afirmam que essa relação tende a “[...] promover os valores sociais culturais que foram historicamente silenciados nos currículos escolares”. (SILVA; SANTOS, 2012, p. 7)

Silva e Santos (2012) concluem que o contrato comunicacional discursivo docente revelou, dentre outros fatores, as relações históricas presentes nos discursos, a influência dos pressupostos eurocêntricos nas práticas docentes. Além disso, considera que a Lei nº 10.639/2003, necessária e importante, por si só, torna-se insuficiente quando não há sua efetivação no currículo.

O estudo qualitativo de Oliveira (2015, p. 1), cujos procedimentos metodológicos foram entrevistas semiestruturadas e observação participante, conforme trecho do resumo, pretendeu analisar:

[...] a Educação de Jovens e Adultos, EJA, em um espaço não escolar, o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (CENARAB), focalizando seus arranjos espaciais, o lugar simbólico ocupado pela professora e o material didático usado em sala de aula. Conquanto não seja propriamente um local religioso, o CENARAB é marcado por símbolos de cultos de matrizes africanas, o que demarca sua posição no campo do sagrado. Tal procedimento interfere na experiência educativa da EJA nesse espaço. Fruto de uma pesquisa, com enfoque qualitativo, o presente trabalho coloca em relevo os conceitos de política de identidade, reconhecimento e currículo silencioso.

Em suas considerações finais, Oliveira (2015, p. 15) destaca alguns fatores importantes sobre o Centro de Africanidade e Resistência Afro-Brasileira (Cenarab), que correspondem aos seus aspectos políticos, aos seus aspectos educacionais e “[...] às possibilidades educativas suscitadas pela experiência educacional da EJA [...]”. Considerando que a Epjai é um campo plural, multicultural e diverso, a experiência da vinculação desta com o Cenarab resultou em reflexões “[...] sobre a África e sobre as comunidades de terreiros, o que pode contribuir para construção de uma sociedade em que o diferente não seja tratado com desprezo, nem como ameaça”. (OLIVEIRA, 2015, p. 15)

No nosso terceiro núcleo temático, tratamos das pesquisas que buscaram mapear as produções sobre Epjai e relações étnico-raciais, contempladas nos trabalhos de Análise de Jesus da Silva (2013) e Ferraz e Vieira (2015).

A pesquisa de Análise de Jesus da Silva (2013) trata de resultado de pesquisa sobre as produções acadêmicas voltadas para a Epjai na região metropolitana de Belo Horizonte, com recorte temporal entre os anos de 1996 e 2009. De natureza qualitativa, a pesquisa contou com procedimentos

metodológicos como a identificação, a catalogação e a análise das produções encontradas. O objetivo foi “[...] trazer uma possível resposta sobre quais os aspectos e dimensões foram destacados e privilegiados desde a promulgação da Lei 9394/96 – LDBEN [...]”, com a finalidade de “[...] compreender de que formas, em que medida e em que condições essa temática tem sido investigada em dissertações e teses, com ênfase na temática da juventude negra presente na EJA [...]”. (SILVA, A. J., 2013, p. 1) O universo de pesquisas encontradas totalizou 57, sendo sete teses e 50 dissertações. Para a análise, a autora contou com produções do GT 18 da Anped, utilizando alguns descritores, como “[...] Alfabetização e Letramento na EJA; Escolarização na EJA; EJA no Mundo do Trabalho; Currículo(s) e Práticas Pedagógicas em EJA; Sujeitos da EJA; Formação de Professores (Educadores) para o trabalho na EJA; Políticas Públicas em EJA”. (SILVA, A. J., 2013, p. 7)

Ao final da pesquisa, a autora constata alguns fatores: a maioria das pesquisas é de abordagem qualitativa; há reduzido número de teses e dissertações sobre a temática; a inexistência de teses, dentro do *locus* e do recorte temporal escolhido, com as temáticas da escolarização, do mundo do trabalho e dos sujeitos da Epjai. Analise de Jesus da Silva (2013) observa a multiplicidade de discussões no campo da Epjai como a juvenilização e o aumento das matrículas por esses jovens, sendo esse fenômeno um desafio para as escolas na promoção de um trabalho pedagógico que os contemplem. E acrescenta: “[...] recente processo de escolarização da EJA em detrimento de uma educação pautada em conceitos emancipatórios, coletivos, sociais e cidadãos [...]”. (SILVA, A. J., 2013, p. 17)

O estudo de Ferraz e Vieira (2015) teve como objetivo apresentar a produção sobre a Epjai, articulada com a temática da educação das relações étnico-raciais, tendo como referência um levantamento realizado junto aos anais da Anped, no período entre 2009 e 2013. A metodologia adotada foi a realização de uma pesquisa bibliográfica nas comunicações orais dos GT 18 e 21. Para as autoras, conforme trecho do resumo:

[...] além de indagar acerca da representatividade dessa temática em ambos os GTs, buscou-se extrair da leitura desses trabalhos as abordagens teórico-metodológicas e as conclusões dos artigos. Conclui-se que há um baixo número de artigos nas temáticas citadas no quadro geral dos dois GTs nesse período. (FERRAZ; VIEIRA, 2015, p. 1)

Nas considerações de Ferraz e Vieira (2015, p. 6), identificamos:

A baixa produção acadêmica referente à temática EJA para a educação das relações étnico-raciais, verificada em um evento de educação de grande porte, nos GTS 18 e 21 da ANPEd, evidencia um dado significativo, plausível de reflexões críticas e maiores investigações futuras: quais as razões pesquisadores que atuam na EJA, não se interessam por esse recorte, mesmo diante de dados e estudos que demonstram a materialidade das desigualdades raciais nesse segmento? Entre os estudiosos das relações raciais, por que não considerar a EJA como um campo profícuo de maiores pesquisas?

Sendo assim, as autoras constataam que, de modo geral, as pesquisas encontradas são uníssonas em suas conclusões, uma vez que reconhecem a necessidade da produção para as temáticas abordadas, considerando a legitimação das desigualdades raciais nos interiores das escolas da Eja e, por isso, impelindo-nos à discussão política e pedagógica para essa modalidade educativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das relações étnico-raciais no contexto de documentos normativos e de pesquisas desenvolvidas na Eja, depreendemos que o entrecruzamento dos temas não é explanado mais detidamente, corroborando com o que Passos (2010) denuncia a respeito do interesse dos pesquisadores orbitarem em torno de questões de educação universalista,

além de demonstrar a potência do mito da democracia racial, socialmente e, por isso, no interior das instituições, expressando, desse modo, o racismo estrutural e institucional.

O campo da Epjai vinculado às relações étnico-raciais historicamente vem sendo estabelecido por meio de lutas, reivindicações e embates por sujeitos variados, evidenciando a urgência e a importância da potencialização da produção de pesquisas a respeito da articulação dessas temáticas. (GOMES, 2004; OLIVEIRA, 2015; PASSOS, 2006, 2010, 2012; SILVA; SANTOS, 2012; SILVA, N. N., 2013; VALENTIM, 2011)

Nossas conclusões a respeito da análise dos trabalhos reafirmam alguns desafios a serem refletidos. O primeiro refere-se à necessidade da potencialização de pesquisas que abordem as relações étnico-raciais e a escola, mais especificamente no âmbito da Epjai. O segundo corresponde à importância de um trabalho de formação e orientação pedagógica abordando as relações étnico-raciais cotidianamente. O terceiro tem relação com o fenômeno da naturalização dos lugares sociais produzidos para a população negra. O quarto diz respeito à reprodução das desigualdades sociais, raciais e do racismo no próprio âmbito escolar. (PASSOS, 2006, 2010, 2012; SILVA, N. N., 2012, 2013; VALENTIM, 2011)

Conforme observamos, há poucas investigações que articulam o campo das relações étnico-raciais com a Epjai. O resultado do mapeamento também demonstrou que, entre esses dois campos, o GT 18 concentrou o menor número de pesquisas sobre a vinculação das duas temáticas em questão. Isso permite retomar questionamentos apresentados por Ferraz e Vieira (2015) sobre os motivos pelos quais pesquisadores do campo da Epjai não se interessam pelo recorte racial em seus estudos, mesmo diante de diversas pesquisas que revelam as desigualdades raciais e sociais nessa modalidade educativa. Essa é uma questão, certamente, que necessita de maior aprofundamento e de maior investimento no campo da pesquisa científica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 16 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 148, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 6 jun. 2020.

BRASIL. Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 138, p. 1-4, 21 jul. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 151, n. 120-A, p. 1-2, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Documento Nacional Preparatório à VI*

Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA).
Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE; UFG, 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. *Plano de implantação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Brasília, DF: MEC, 2009b. Disponível em: <https://editalequidadaderacial.ceert.org.br/pdf/plano.pdf>. Acesso em: 28 set. 2018.

CAMARGO JÚNIOR, S. B. *A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil: uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

EUGÊNIO, B. G. *O currículo na educação de jovens e adultos: entre o formal e o cotidiano numa escola municipal em Belo Horizonte*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2004.

FERRAZ, B. R.; VIEIRA, M. C. A produção sobre Educação de Jovens e Adultos para as relações étnico-raciais nos GTs 18 e 21 da Anped (2009-2013): contribuições para a pesquisa. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., Florianópolis, 2015. *Anais [...]*. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-7.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, N. L. Educação de Jovens e adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: LEÔNCIO, S.; GIAVANETE, A. M.; GOMES, L. N. (org.). *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. v. 1, p. 87-104.

HASENBALG, C. A.; SILVA, N. V. Raça e oportunidades educacionais no Brasil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 5-12, 1990.

INEP. Portaria nº 156, de 20 de outubro de 2004. Resolve determinar que as unidades escolares adequem suas fichas de matrícula aos quesitos do questionário do Censo Escolar. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 141, n. 204, p. 21-22 out. 2004.

INEP. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: INEP, 2016a.

INEP. *Relatório do 1º ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014-2016*. Brasília, DF: INEP, 2016b.

INEP. *Relatório do 2º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2018*. Brasília, DF: INEP, 2018.

INEP. *Sinopse estatística da educação básica 2019*. Brasília, DF: INEP, 2020.

LABORNE, A. A.; GOMES, N. L. Professores Universitários, Classificação e Identidade Racial: Limites e Possibilidades. In: SILVA, S. A.; PRAXEDES, V. L. (org.). *Educação e relações étnico-raciais: desafios, limites e possibilidades*. Belo Horizonte: EdUEMG, 2017. p. 113-134.

MACHADO, M. M. Alfabetização e alfabetismo funcional de jovens e adultos. In: OLIVEIRA, J. F.; GOUVEIA, A. B.; ARAÚJO, H. A. *Caderno de avaliação das metas do Plano Nacional de Educação: PNE 2014-2024*. Brasília, DF: Anpae, 2018. p. 34-37.

MACHADO, M. M.; ALVES, M. F. O PNE e os desafios da educação de Jovens e Adultos na próxima década. In: DOURADO, L. F. (org.). *Plano Nacional de Educação PNE 2014/2024: avaliação e perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 2017. v. 1, p. 139-171.

MOITINHO, S. Pesquisa etnográfica: as vozes e as relações e interações das crianças negras no contexto de uma escola pública. In: ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS, 34., 2010, Caxambu. *Anais [...]*. Rio de Janeiro: Anpocs, 2010. v. 1, p. 1-234.

MOURA, D. C. A construção de identidades sociais dos afro-descendentes na Educação de Jovens e Adultos e as implicações do processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2007. p. 1-6.

OLIVEIRA, H. S. Educação de Jovens e Adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 37., 2015, Florianópolis. *Anais [...]*. Florianópolis: Anped, 2015. p. 1-16.

- PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-17.
- PASSOS, J. C. A “ausência-presença” das questões raciais na EJA e as desigualdades. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais [...]*. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-13.
- PASSOS, J. C. Jovens negros: trajetórias escolares, desigualdades e racismo. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 29., 2006, Caxambu. *Anais [...]*. Caxambu: Anped, 2006. p. 1-13.
- PASSOS, J. C. *Juventude negra na EJA: os desafios de uma política pública*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.
- SANTOS, J. J. R.; NASCIMENTO, D. M.; MORAIS, P. V. B. *In: DANTAS, T. R.; SANTOS, J. J. R. S.; CONCEIÇÃO, A. P. S. (org.). Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos*. Salvador: Edufba, 2018. p. 169-183.
- SANTOS, R. *Os desafios da meta 8 do PNE: juventude, raça/cor, renda e territorialidade*. Brasília, DF: INEP, 2016.
- SENKEVICS, A. S.; MACHADO, T. S.; OLIVEIRA, A. S. *A cor ou raça nas estatísticas educacionais: uma análise dos instrumentos de pesquisa do Inep*. Brasília, DF: INEP, 2016.
- SILVA, A. J. S. Estado do Conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros?. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Anped, 2013. p. 1-18.
- SILVA, D. P.; DIAS, A. M.; SANTOS, J. J. R. Problematizando o campo das relações étnico-raciais no contexto da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. *In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS*, 6., 2019, Salvador. *Anais [...]*. Salvador: UNEB, 2019. p. 1-11.
- SILVA, N. N. A (in)visibilidade da juventude negra na EJA percepções do sentimento fora do lugar. *In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED*, 36., 2013, Goiânia. *Anais [...]*. Goiânia: Anped, 2013. p. 1-16.

SILVA, N. N.; SANTOS, M. O. Limites e perspectivas no contrato comunicacional na prática docente no ensino de história da África e cultura afrobrasileira. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 35., 2012, Porto de Galinhas. *Anais [...]*. Porto de Galinhas: Anped, 2012. p. 1-15.

VALENTIM, S. S. Relações étnico-raciais na educação profissional integrada à EJA: reflexões acerca da formação continuada de professores. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 34., 2011, Natal. *Anais [...]*. Natal: Anped, 2011. p. 1-18.

PESQUISAR COLABORATIVAMENTE

MAPEANDO PROCESSOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS¹

José Jackson Reis dos Santos

Gabriela Alves Rodrigues dos Santos

Relva Lopes Chaves Soares

INTRODUÇÃO

O trabalho teve o propósito de realizar uma análise sobre os enfoques das potencialidades e dos desafios de pesquisas colaborativas desenvolvidas no contexto da Educação Básica, mais especificamente com pessoas jovens, adultas e idosas.

O estudo se concretizou, apoiando-se na perspectiva de estado do conhecimento, modalidade aliada ao estado da arte, possibilitando a

-
- 1 O capítulo é parte de projeto de pesquisa mais amplo intitulado “Pesquisar colaborativamente na Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas: desafios e potencialidades”, desenvolvido junto ao Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), coordenado pelo docente José Jackson Reis dos Santos. Agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo apoio na realização da pesquisa, concedendo bolsa de Iniciação Científica para a segunda autora deste texto, no período de 1º de agosto de 2019 a 31 de agosto de 2020.

realização de levantamento da pesquisa de uma área específica. O estado da arte, de modo geral, é a análise da construção teórica e prática de determinado campo de pesquisa, na qual se faz “a pesquisa da pesquisa”, “a análise da análise”, buscando-se compreender sobre as contribuições da pesquisa na área em questão. Um aspecto importante é que, para se denominar estado da arte, os estudos devem se debruçar sobre toda a área do conhecimento em questão, em todos os seus elementos de produção. Quando o estudo se restringe a apenas uma categoria de publicações, denomina-se “estado do conhecimento”, que é a especificidade do trabalho vigente. (ROMANOWSKI; ENS, 2006)

Nessa perspectiva, no desenvolvimento de nosso projeto, a análise foi realizada sobre pesquisas colaborativas, tomando-se como referência as ideias de Desgagné (2007), ao conceituar a pesquisa colaborativa, de modo geral, na relação entre teoria e prática, que surge da percepção de um distanciamento entre a universidade enquanto instituição pesquisadora e o meio escolar, no que diz respeito à prática docente. Esse vínculo entre pesquisadores universitários e professores acadêmicos possui a peculiaridade de privilegiar a perspectiva dos docentes, já que estes, por sua vez, são os protagonistas da mediação pedagógica no contexto da Educação Básica, centrada na responsabilidade da aprendizagem dos discentes.

No interior da visão colaborativa, percebem-se alguns entraves e, no que se refere a esse esclarecimento, aborda-se Gamboa (2003) com a apresentação de dois modos, relevantes à discussão, e equivocados (falsos) de compreensão da pesquisa qualitativa; que, por um lado, expressa o tecnicismo no exame de dados e, por outro lado, demonstra a oposição aos reducionismos quantitativos. Esse autor alerta sobre uma transferência da metodologia positivista, no final do século XIX, com a influência de Augusto Comte, para as ciências sociais ao observar o seu relativo êxito nas ciências naturais, vislumbrando-se, assim, uma possibilidade para o estudo fenomenológico humano e social. O entrave consiste no reducionismo quantitativo e na supressão da subjetividade, “coisificando” ou, como cita o autor, “matematizando” as questões humanas. (GAMBOA, 2003)

Além disso, as pesquisas colaborativas possuem peculiaridades imprescindíveis à sua compreensão. Desse modo, lembramos Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) a nível de aprofundamento dessa abordagem. Para esses autores, uma característica da abordagem colaborativa é a denominada espiral reflexiva ampliada, que consiste num planejamento e aplicação sempre permeada por sessões reflexivas, realizadas diante de cada atividade, permitindo que o docente consiga subsídio para práticas que sejam emancipatórias e material construído dialogicamente. Esses autores também destringem as noções de colaboração nas pesquisas sob o olhar de Desgagné (1997, 2001), em três movimentos, a saber: a coproblematização, a coorganização e a coprodução da exploração, de maneira que os pesquisadores realizem negociações com os professores a fim de os envolverem de maneira reflexivo-crítica e interpretativa no fenômeno. Afinal, é a partir da reflexão, ou da atividade mental, que são produzidos os sentidos e significados, na sua relação direta com o contexto, com os demais sujeitos. Os autores também afirmam que o princípio dessa abordagem colaborativa é o processo reflexivo que ocorre entre os pares, a interação reflexiva, com a finalidade de orientar a ação docente e viabilizar transformações práticas na realidade.

Desse contexto, surge a urgência de alternativas metodológicas que observem a complexidade do humano e não o reduza a um objeto físico. Ademais, as pesquisas colaborativas se caracterizam a partir de critérios previamente definidos, diante dos quais se percebe que, em muitas pesquisas, o conteúdo metodológico e organizacional não é correspondente às pesquisas colaborativas em seu cerne, apenas respondem a características semelhantes a essa perspectiva.

A grande quantidade de estudos e publicações na área da educação e no interesse crescente nessa área de pesquisa incita a reflexão na questão da qualidade. Romanowski e Ens (2006) abordam sobre as inquietações a partir dos inúmeros questionamentos que perpassam pontos como o enfoque dos temas, as abordagens, as contribuições, a especificidade da educação e como esses assuntos têm sido apresentados. Um ponto importante a ser ressaltado é a relação dessas pesquisas com os espaços

formativos, escolares ou não, pois demonstram não estarem sendo suficientes para transformações consideráveis no campo prático. As autoras indicam que a literatura especializada revela a necessidade de estudos que realizem o mapeamento e exame do conhecimento já elaborado, mas também a análise de investigação mediante ao desenvolvimento significativo da ciência e da tecnologia, a fim de acompanhar esses avanços, inovações e transformações no âmbito educacional e seus profissionais.

Partindo desse pressuposto, a abordagem colaborativa e suas ambiguidades apontadas por Desgagné (2007), no que se refere ao binômio pesquisa e formação, podem causar algumas dificuldades de distinção, especialmente quando o objetivo final é a formação docente e a reflexão sobre algum aspecto de sua prática. Essa diferenciação da conceituação de pesquisa colaborativa precisa realizar-se, baseando-se na localização da abordagem em correntes maiores de pesquisa para fins de enriquecimento epistemológico e metodológico. Ainda há uma ambiguidade específica em relação à pesquisa-ação e com expressões como parceria e colaboração, transformadas em “conceitos vale-tudo”, dificultando a distinção dos termos e validando uma “zona de crenças” que o autor apresenta como uma ideia de conveniência, relacionada ao desenvolvimento de conhecimentos educacionais a uma ligação com os docentes.

Diante do exposto, neste capítulo, buscamos analisar o processo de desenvolvimento de pesquisas colaborativas, sob as bases conceituais desse tipo de pesquisa e seus desdobramentos, tendo como referência temporal o ano de 2014.

METODOLOGIA

Os materiais utilizados para análise foram dissertações de mestrado identificadas e selecionadas na perspectiva colaborativa, junto ao *site* do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), considerando todas as produções do ano 2014.

A metodologia seguiu a abordagem do estado do conhecimento, num recorte específico de dissertações de mestrado nos seus quesitos de resumo, introdução, metodologia e considerações finais, além de observação das referências quanto aos autores que embasaram as metodologias para aprofundamento e contribuição na análise, que se incluíam, nos trabalhos delimitados, como pesquisas colaborativas. É importante ressaltar que, em alguns casos, em prol de esclarecimento metodológico, visitamos também trechos do embasamento teórico da discussão geral e apêndices em busca da análise de alguns questionários que foram aplicados nas pesquisas.

Os dados foram selecionados na página do Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional em EJA da UNEB e organizados em pastas elaboradas por ano de publicação das dissertações e por Área de Concentração.

No ano de 2014, analisamos 26 dissertações, organizadas em três Áreas de Concentração, quais sejam: Área de Concentração I: Educação, Meio Ambiente e Trabalho (5 dissertações); Área de Concentração II: Formação de Professores e Políticas Públicas (11 dissertações); e Área de Concentração III: Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação (10 dissertações). Nos Quadros 1, 2 e 3, apresentamos a relação de dissertações localizadas.

Quadro 1 – Dissertações da Área de Concentração I: Educação, Meio Ambiente e Trabalho

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE DEFESA
A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetitê/BA: um estudo no curso técnico em secretariado – PROEJA.	Celeste Aparecida Pimentel	2016
A EJA na educação não formal: ecoalfabetização como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário em Morro de Higino – Jussara – Bahia.	Daniela Lopes Oliveira Dourado	2016
Entre o prescrito e o praticado: um estudo de caso sobre o currículo da EJA na Escola Professor George Frago Modesto, complexo penitenciário Lemos de Brito, em Salvador-Bahia.	Maria Candeias Conceição Santos	2017

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE DEFESA
Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador – CASE/SSA: professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade.	Rita de Cássia Alves Neiva Almeida	2016
O PRONERA e as lutas sociais de políticas de EJA: um estudo do Projeto Pé na Estrada no Assentamento Agroextrativista São Francisco Serra do Ramalho – Bahia.	Rodrigo Guedes de Araújo	2016

Fonte: adaptado do Portal UNEB ([201-]).

Quadro 2 – Dissertações da Área de Concentração II:
Formação de Professores e Políticas Públicas

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE DEFESA
Tecendo saberes e fazeres no currículo da Educação de Jovens e Adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia.	Ana Célia Dantas Tanure	2016
“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada.	Cinara Barbosa de Oliveira Morais	2016
Avaliação Mediadora no Processo de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos.	Cláudia Silva Santana	2018
Modelagem Matemática para uma aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos.	Claudia Virgínia Alves Brandão Borges	2018
Entre algemas e liberdade: prática docente e uso do livro didático de geografia na educação de jovens e adultos – EJA em Serrolândia – Bahia.	Humberto Cordeiro Araújo Maia	2016
Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos.	Juarez da Silva Paz	2016
Projeto político pedagógico da Educação de Jovens e Adultos: concepções e proposições.	Lívia dos Santos Ribeiro Laurindo	2017
Formação continuada e em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador – BA.	Lúcia Santos Santos	2017
Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no município de Conceição da Feira-BA.	Maria da Conceição Cédro Vilas Bôas de Oliveira	2016

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE DEFESA
Educação em direitos humanos e Educação de Jovens e Adultos: representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática direitos humanos no currículo do EJA.	Thaise da Paixão Santos	2016
O uso de materiais manipuláveis nas aulas de Matemática no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.	Vanildo dos Santos Silva	2017

Fonte: adaptado do Portal UNEB ([201-]).

Quadro 3 – Área de concentração III:
Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação

TÍTULO	AUTORIA	ANO DE DEFESA
Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: Saberes, Fazeres e Interfaces com a EJA.	Amilton Alves de Souza	2015
A Educação de Jovens e Adultos no projeto político-pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santa-BA.	Ana Helena Lima de Souza	2016
A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da "Proposta Tempos de Aprendizagem" na perspectiva dos atores curriculantes docentes.	Andréia de Santana Santos	2016
Ressignificação do conhecimento: percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA.	Audemara Rodrigues Vieira do Nascimento	2016
Design didático na <i>web</i> : autoria colaborativa do professor em contexto da EJA.	Gilberto Pereira Fernandes	2016
Avaliação do Ensino Médio a distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI BAHIA.	Gisele Marcia de Oliveira Freitas	2017
As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA.	Jailson Silva Lima	2016
Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos.	Marlene Souza Silva	2016
Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA.	Paulo César da Silva Gonçalves	2016
Robótica educacional e o processo de (re)construção da autonomia dos sujeitos educativos: uma experiência na educação de jovens e adultos.	Társio Ribeiro Cavalcante	2016

Fonte: adaptado do Portal UNEB ([201-]).

Na sequência, realizou-se a leitura de todos os resumos das dissertações, seguida da introdução, metodologia, considerações finais e observação das referências de interesse, objetivando identificar os seguintes requisitos: autoria, orientação, título, questão, objetivos, conceitos gerais, autores citados, procedimentos metodológicos.

Em razão da ênfase da referida pesquisa, buscou-se, no contexto das metodologias presentes nos trabalhos, a identificação, com maior detalhe, dos autores citados em relação às metodologias de natureza colaborativa, bem como os seus conceitos e autores principais da temática. Realizamos a análise da perspectiva colaborativa, baseando-nos em Desgagné (2007), Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) e Thiollent (1998). As tabelas e fichamentos foram estruturados em documentos no Word, com auxílio de marcações coloridas nos textos analisados.

RESULTADOS

No ano de 2014, ano de ingresso dos(as) mestrandos(as) no MPEJA, estavam disponíveis 26 dissertações distribuídas em três Áreas de Concentração. Ressaltamos que, ao citar os trabalhos, na sequência deste capítulo, optamos em manter os anos de 2016 e 2017 porque dizem respeito à data de defesa pública das dissertações.

Todas as pesquisas foram realizadas no estado da Bahia nas cidades de Barreiras, Caetité, Morros de Higino – Jussara, Serra do Ramalho, Feira de Santana, Irecê, Serrolândia, Cabaceiras do Paraguaçu, Conceição da Feira, Lauro de Freitas, Araçás, Eunápolis, Catu, Ubaitaba e Salvador.

As dissertações foram construídas no contexto da Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e, em sua maioria, foram desenvolvidas em escolas da rede estadual de ensino da Bahia. Entretanto, entre os 26 ambientes em que as pesquisas se inseriram, destacamos sete contextos que se diferenciaram diretamente do ambiente escolar: associação comunitária; programa de extensão; comunidade de atendimento socioeducativo; assentamento agroextrativista/ Programa

Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); complexo penitenciário; Serviço Social da Indústria (Sesi) da Bahia.

Nesse sentido, ressaltamos também que os objetos de pesquisa mais recorrentes consistem no currículo, política curricular e formação docente. Dentre as 26 dissertações, oito focalizam o currículo; cinco enfatizam a formação, especialmente, a continuada; cinco se atentaram às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC); três trabalharam com a matemática; duas falaram sobre avaliação; e as demais trabalharam sobre educação popular; socioeducação; privação de liberdade; autonomia comunitária; movimentos sociais; duas com perspectivas industriais/empresariais, trazendo a relação educação/trabalho. Objetivos como aprendizagem, cultura e representações sociais também foram recorrentes.

Quanto às metodologias e estratégias utilizadas, a abordagem qualitativa esteve presente em todas as pesquisas, nas quais duas se destacaram por utilizar a perspectiva juntamente com a visão quantitativa, ampliando suas discussões. No processo de construção de dados, o estudo de caso, grupo focal, uso de questionários e entrevistas – principalmente estruturadas – foram as técnicas e/ou procedimentos mais recorrentes, estando presentes em quase todas as metodologias analisadas. A observação – especialmente participante –, a análise documental e a técnica de análise de conteúdo foram muito utilizadas, aparecendo, também, em quase todas as pesquisas.

A pesquisa-ação e a natureza etnográfica também foram caminhos escolhidos pela maioria. Outras estratégias como oficinas, diários de registro e rodas de conversa/círculos de diálogo também foram mencionados, porém, numa frequência menor. Alguns procedimentos e/ou técnicas foram pouco escolhidos e outros, basicamente, citados uma única vez, por exemplo, a entrevista narrativa e a pesquisa exploratória.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Na sequência, apresenta-se brevemente uma síntese, evidenciando os processos metodológicos desenvolvidos nas pesquisas. Apresentamos

a discussão dos resultados, organizada por Área de Concentração, conforme descrevemos a seguir.

DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO I

No que se refere à abordagem qualitativa, Pimentel (2016) também assumiu o estudo de caso, articulado à pesquisa-ação. Procedimentos como o questionário aberto e a realização de grupo focal demonstram efetiva colaboração dos professores e estudantes na pesquisa. Em seus resultados, observou a complexidade para adequação da Lei nº 10.639/03, que trata do ensino da História e Cultura Afro-brasileira, no currículo, especialmente na escola que protagonizou o estudo, entre outras questões de práxis pedagógica.

Os caminhos metodológicos de Dourado (2016) perpassam a abordagem qualitativa através da pesquisa participante com diversos autores como Silva (1986) e Demo (2004), além de se configurar de natureza etnográfica. Utilizou-se também de rodas de conversa referendadas em Brandão (1981). Em todo o seu trabalho, a perspectiva freiriana do aprendizado coletivo e da conscientização mútua dos sujeitos aparece e confirma ainda mais o traço da colaboratividade.

A metodologia de Maria Cadeia Conceição Santos (2017) é clara com relação à proposta qualitativa e o estudo de caso. Apesar de as entrevistas serem semiestruturadas e de haver uma análise documental e de conteúdo bem completa e, ainda, de se levar em consideração as questões de pesquisa quando se diz do contexto prisional, a aproximação quanto à proposta colaborativa deixou dúvidas e é bastante questionável.

A metodologia de base qualitativa de Almeida (2016) valorizou a pesquisa exploratória e de cunho social, apoiando-se na etnopesquisa, em procedimentos como a utilização de questionário e o desenvolvimento do grupo focal. Nesse sentido, apresenta elementos de uma pesquisa colaborativa, evidenciando as ações de solicitação de autorizações judiciais e institucionais para realização dos trabalhos com esse público em

situação de privação de liberdade, bem como diálogos com os docentes e outros profissionais envolvidos no contexto.

Na metodologia, Araújo (2016) enfatizou a pesquisa participante, além de se utilizar de estratégias como grupo focal, apoiando-se em Borges e Santos (2005). Demonstrou valorização pela cultura do campo e pelos conhecimentos gerados nesse âmbito, lembrando Desgagné (2007) ao indicar sobre uma importante característica colaborativa, aquela na qual se estabelece uma relação mediadora entre as comunidades de pesquisa e de prática. Assim, constatamos que ele se aproxima da perspectiva colaborativa.

DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO II

Na metodologia de Tanure (2016), a abordagem qualitativa assumiu o estudo de caso e a teoria das Representações Sociais, conforme autores como Moscovici (2012) e Spink (1993), além de se utilizar de entrevista com Minayo (2010) e questionário semiestruturado com Gil (2008). Chamou nossa atenção a opção pelas oficinas formativas-investigativas com os docentes, caracterizando-se, assim, a partir da efetiva participação dos sujeitos da pesquisa e do cuidado com a formação docente, uma pesquisa de cunho colaborativo.

Os aspectos metodológicos da pesquisa de Moraes (2016) foram a abordagem qualitativa e (auto)biográfica que perpassaram o estudo de caso com Duque (2005) e a pesquisa-ação com Santos (2015). Além disso, utilizou-se de registros em diário de bordo, de entrevista narrativa, apoiando-se em Delory-Momberger (2008) e Souza (2006), e da valorização da perspectiva da imagem. Moraes (2016) atentou-se, durante todo o processo, para a participação e formação dos professores, características fundamentais na pesquisa colaborativa.

O caminho metodológico utilizado por Santana (2018), qualitativamente, apoiou-se na etnopesquisa, no grupo focal e na técnica de análise de conteúdo. Claramente, a aproximação com a colaboratividade esperada

se fez no foco ao docente, tanto no seu envolvimento no processo quanto na sua formação na questão avaliativa.

Na metodologia de abordagem qualitativa, Borges (2018) utilizou-se de diário de campo, segundo Neto (2004), e questionário, conforme Silva e Silveira (2012); apoiou-se na pesquisa participante (SÁ, 1984, entre outros) que, por si só, já compõe categoria relevante para consideração de um panorama colaborativo. Além de qualificar a pesquisa com o cunho etnográfico, a autora demonstrou a visão colaborativa, por exemplo, quando afirma a contribuição dos professores e gestão escolar durante todo o processo.

A pesquisa de Maia (2016) se apoiou numa proposta metodológica de abordagem qualitativa, segundo autores como Minayo (2001), bem como estudo de caso com Lüdke e André (1986). O seu caráter se distancia do cunho colaborativo, especialmente quando percebemos, não somente uma observação não participativa, mas também o trabalho com os docentes, através dos questionários, que, apesar de permitirem questões abertas, demonstraram, juntamente com o decorrer da pesquisa, certo distanciamento entre pesquisador e sujeitos.

A metodologia de cunho qualitativo de Paz (2016) é baseada na pesquisa-ação e se instrumentaliza com entrevista semiestruturada com autores como Triviños (2012), e análise documental com Lüdke e André (2012). O cunho colaborativo é claramente presente, especialmente na realização da proposta formativa que foi construída a partir de diálogos formativos com os professores, a fim de captar as suas demandas e necessidades.

Na metodologia da pesquisa, Laurindo (2017) segue com abordagem qualitativa e enfoca o estudo de caso, utilizando procedimentos como a análise documental. Nesse sentido, em alguns momentos de sua dissertação, é perceptível a sua preocupação com o respeito e a interação entre pesquisadora e docente, de junção de comunidades e busca pela ideia comum, aproximando-se da colaboração.

No que diz respeito à questão metodológica, Lúcia Santos Santos (2017), na abordagem qualitativa, optou pelo estudo de caso e análise de conteúdo e, apesar de se atentar para a formação dos professores, consideramos que se distanciou da proposta colaborativa, uma vez que

se aproxima muito mais de uma proposta de cooperação, percebida, inclusive, nos questionários que, mesmo possuindo algumas questões abertas, juntamente com outros pontos do texto, remeteu-nos a um distanciamento da genuína visão colaborativa.

A proposta metodológica de Oliveira (2016), sob a luz da pesquisa qualitativa, foi construída através de estudo de caso, a partir de autores como Gil (2009), grupo focal, conforme Gatti (2005), análise de conteúdo com Bardin (1977), entre outros. De fato, a pesquisa colaborativa se fez presente, especialmente ao observar a explanação do grupo focal e o discurso teórico que valoriza o sujeito, nesse caso, o jovem no cerne do projeto, mas também do processo ensino-aprendizagem.

Sobre a metodologia, Thaíse de Paixão Santos (2016) trabalhou com o estudo de caso e a visão etnográfica, desenvolvidos por meio de entrevistas semiestruturadas e grupos focais, inclusive, analisando determinados momentos do discurso no qual a autora apontava certo cuidado com o bem-estar dos docentes, por exemplo, no momento de responder a alguns questionamentos, aliados ao fato de que é um trabalho que se focaliza em compreender as representações sociais dos estudantes e, também, dos professores, preocupando-se com todo o processo da Educação em Direitos Humanos, consideramos uma pesquisa que se aproxima do cunho colaborativo.

A metodologia da investigação de Vanildo Santos Silva (2017) foi pautada na pesquisa-ação e no movimento de uma observação participante e de intervenção. Envolveu docentes e discentes na busca de uma prática pedagógica mais qualificada, pressupondo, assim, uma certa preocupação com a formação docente. Consideramos, nesse sentido, que houve uma aproximação colaborativa no que tange à pesquisa-ação e suas implicações de práxis pedagógica.

DISSERTAÇÕES DA ÁREA DE CONCENTRAÇÃO III

Na sua perspectiva metodológica, Amilton Alves de Souza (2015) utilizou a abordagem quanti-qualitativa, demonstrando mais segurança na

amplitude dos dados, uma vez que, sustentando-se, também, em números, não abandona a visão qualitativa, importante na construção do saber humano. Ademais, serviu-se de procedimentos e/ou técnicas de pesquisa viáveis à colaboração como estudo de caso, observação participante e diário de saberes. Como aproximação ao âmbito colaborativo, apresentou, inclusive, o trabalho em oportunidades de aproximação da pesquisa com escolas que ofertam a modalidade da EJA, buscando promover diálogos e construir novos saberes.

Na questão de metodologia, Ana Helena Lima de Souza (2016) desenvolveu uma pesquisa genuinamente colaborativa, uma vez que se atentou para a formação docente de maneira mais completa e participante. Utilizou técnicas como o grupo focal e deixou claro, durante seu trabalho, o caráter colaborativo, selecionando, inclusive, um subtópico do segundo capítulo da dissertação, totalmente direcionado à discussão da pesquisa colaborativa, citando autores de referência na área, por exemplo, Ibiapina (2007) e Desgagné (2007).

A metodologia de Santos (2016) ocorreu sob a visão qualitativa, através da pesquisa de campo segundo Minayo (1994) e a etnopesquisa com Macedo (2013, 2015). Além disso, a entrevista focalizada e a análise de conteúdo fizeram parte do processo. Em nossa análise, a pesquisa de Ana Helena Lima de Santos (2016) se aproxima da proposta colaborativa, pois, além de buscar os sentidos que os professores dão a uma determinada proposta em função de sua prática pedagógica, a autora desejou proporcionar a construção de ciclos dialógicos, inclusive recomendando-os ao final do trabalho.

Quanto à metodologia, Nascimento (2016), em sua abordagem qualitativa, optou pelo estudo de caso, realizando-o por meio de diversas técnicas e/ou procedimentos, dentre estes, os círculos de diálogo baseados em Freire (1997) e a entrevista semiestruturada, com Gil (2009) É perceptível, por exemplo, a participação significativa dos professores e coordenação pedagógica nesses círculos, no diálogo sobre os processos pedagógicos pertinentes. A autora concretiza, portanto, uma perspectiva colaborativa no âmbito da pesquisa.

Na visão metodológica, Fernandes (2016) se aproxima da pesquisa colaborativa, inicialmente por ter como objetivo principal a valorização da autoria docente na produção do material da *web*. Enfatizando essa autoria de maneira “colaborativa”, o autor não somente usou o termo como priorizou a formação dos professores da EJA. Na dissertação, há tópico metodológico voltado à pesquisa-ação, que possui características muito vinculadas à proposta esperada nessa análise. Ademais, utilizou-se de oficinas formativas para inserção e auxílio dos sujeitos.

A metodologia de cunho qualitativo de Freitas (2017) se apresenta como pesquisa participante, pela visão de Haguette (2013) e de Brandão (1985), demonstrando, assim, uma concepção que se aproxima da pesquisa colaborativa. Ademais, há a utilização de questionários dinâmicos, uma vez que foram reelaborados para melhor análise e de uma observação participante.

Na questão metodológica, Lima (2016) apresenta a abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de uma pesquisa participante, enfatiza a realização de técnicas como questionários e entrevistas, bem como suas transcrições, salientando, ainda, a importância da participação dos sujeitos da pesquisa em todo o processo. Porém, o trabalho deixa dúvida quanto ao cunho colaborativo quando, no capítulo metodológico, não traz clareza dos autores utilizados para tal finalidade, nem se utiliza de outros termos pertinentes ao campo colaborativo. Desse modo, embora anuncie que trabalhou com a pesquisa participante, essa afirmação parece-nos bastante questionável.

A metodologia da pesquisa de Ana Helena Lima de Silva (2016) foi pautada em um estudo de caso. Embora não tenha realizado uma pesquisa colaborativa, há indícios colaborativos, de natureza participativa, especialmente com exercícios de escuta e participação estudantil, no contexto do grupo focal, utilizando a visão de autores como Melo e Araújo (2009) e entrevista semiestruturada com Gil (2009).

Quanto aos aspectos metodológicos, Gonçalves (2016) evidencia uma aproximação de pesquisa cooperativa, por meio de uma abordagem quantitativa e também qualitativa, com estudo de caso, permitindo visualizar

uma pesquisa ampla e interpretativa. Porém, ainda que se aproxime do cunho colaborativo de alguma forma, faltaram elementos essenciais para uma afirmação fidedigna do campo.

O caminho metodológico de Cavalcante (2016) considera a pesquisa qualitativa, através da pesquisa-ação, segundo autores como Thiollent (1996) e apresenta um cunho de pesquisa exploratório e etnográfico. Todos esses elementos, aliados às técnicas de observação participante e entrevistas, entre outras, inclusive, envolvendo diretamente discentes num projeto de intervenção, afirmam a pesquisa participante, que se aproxima do cunho colaborativo; porém, o distanciamento ocorre quando o foco não se esclarece na formação docente. (IBIAPINA; BANDEIRA; ARAÚJO, 2016)

CONCLUSÕES

Os resultados indicam que, em sua maioria, as dissertações desenvolveram estratégias colaborativas, contribuindo com o processo de formação e intervenção social no âmbito da Educação Básica. Princípios como valorização humana; escuta e acolhimento afetivo; participação efetiva; formação coletiva e contribuição para o desenvolvimento profissional docente são marcas presentes na maioria dos estudos analisados. Esses princípios reafirmam a relevância da abordagem colaborativa, contribuindo, entre outros aspectos, para ampliação da autonomia e para mudanças nas práticas docentes.

Nos trabalhos analisados, foi possível perceber o cuidado com os sujeitos desde a preparação dos encontros e possibilidades, muito antes do início das atividades práticas e coletivas. Percebemos a valorização humana e o empenho em apresentar a importância de se ouvir o outro, incluindo-o no processo de pesquisa de modo dinâmico e afetivo, acolhedor, visando a sua participação efetiva e preocupando-se com a sua formação, uma vez que a colaboração pressupõe uma visão formativa e transformadora.

Diante das leituras e análises realizadas, constatamos que, dentre as 26 dissertações, 19 delas se aproximaram muito do conceito colaborativo em estudo, apesar de que não mencionaram o termo “pesquisa colaborativa”, mas se assemelharam utilizando conceitos como “pesquisa-ação” e “pesquisa participante”, ambos válidos e utilizados no campo científico em questão. Porém, em algumas situações, possibilitaram que ficássemos com dúvida quanto à sua genuinidade em relação a ser uma pesquisa colaborativa. Ademais, destacamos uma única pesquisa, a qual consideramos, essencialmente, colaborativa, em todo o seu processo, termos e autores. Do mesmo modo, sete delas se distanciaram da proposta de forma mais evidente, levando-nos a classificar algumas delas como pesquisas cooperativas, não sendo fiéis aos procedimentos e dimensões da abordagem colaborativa. Isso não somente pela falta de elementos essenciais da abordagem em questão, mas também pelo distanciamento entre pesquisador e sujeitos.

Destacamos diversos autores, precisamente da área colaborativa ou que defendem técnicas favoráveis à aproximação da abordagem. Dentre os mais citados nas pesquisas analisadas, estão: Barbier (2002), (2004), (2007) e Thiollent (1985) com a pesquisa-ação. Com o grupo focal Gatti (2005), (2012), Macedo (2010) e Gil (2009), (2014); Ludke e André (1986), Bogdan e Biklen (1994) com estudo de caso; Brandão com a pesquisa participante; Gil (2009), (2014) e Minayo (2014) na pesquisa social, entrevistas e questionários; muito recorrente, também, Macedo (2010) na pesquisa qualitativa. É importante enfatizar que muitos desses autores foram igualmente citados para diversas técnicas, demonstrando abrangência em seus arsenais literários. Por exemplo, apresentamos, aqui, Ludke e André (1986), referenciando os grupos focais, porém, essas são autoras muito recorrentes para se defender a pesquisa qualitativa e apareceu, por esse motivo, diversas vezes nas dissertações analisadas. E, por sua vez, citados apenas por uma pesquisa, autores diretamente relacionados à abordagem colaborativa, que são: Silva e Pinheiro (2011); Magalhães e Liberali (2004); Horikawa (2008); Laffin (2013); Desgagné (2007); Ibiapina (2007).

Com tudo isso, corroboramos a importância de uma pesquisa que se valha do estado do conhecimento para investigar quaisquer áreas ou temas, pois, com base nesse viés, é possível compreender e contribuir para futuros caminhos científicos mais precisos, qualificados, colaborativos e vinculados ao contexto da Educação Básica.

Reconhecemos a relevância da pesquisa colaborativa na EJA no contexto da Educação Básica e em todos os níveis educacionais como proposta que aproxima universidade, escolas, comunidade, sujeitos, democratizando o conhecimento e contribuindo para superar lacunas teórico-metodológicas, bem como trabalhando na valorização de todos, sendo agentes igualmente importantes em qualquer processo de pesquisa científica.

As pesquisas analisadas nesse trabalho evidenciaram contribuições significativas para a Educação Básica, inicialmente porque o cunho colaborativo pressupõe essa aproximação entre campo acadêmico e escolar, proporcionando aprendizado aos diversos sujeitos. Nesse sentido, abordam necessidades e propostas de melhoria para os professores em sua formação continuada e, conseqüentemente, prática pedagógica; tratam de discussão curricular que impacta diretamente na vida escolar cotidiana de professores e estudantes.

Além disso, a recorrente reflexão sobre vivências socioculturais, sobre cultura e representações sociais eleva o pensamento metodológico a uma pesquisa mais humanista e socialmente consciente. Ademais, a atenção às novas tecnologias, especialmente na realidade mundial em que vivemos atualmente é de extrema importância, visto que, inclusive, novas alternativas digitais ao processo de ensino-aprendizagem são capazes de aproximar a cultura juvenil e seus sujeitos da escola e de seus objetivos.

Outras questões se destacaram como autonomia comunitária, vista em um dos trabalhos, levando a colaboração por um viés da educação popular e considerando a educação não formal como caminho importante para o desenvolvimento humano; e materiais facilitadores de aprendizagem – auxiliando o trabalho docente e o processo de assimilação

do discente –, observado em trabalhos que utilizaram de meios para o ensino da Matemática, entre outros.

Diante do exposto, reafirmamos que os processos de construção e ressignificação do conhecimento ocorrem da forma mais colaborativa possível e respondem aos desafios de manter a solidariedade, a cooperação e o desenvolvimento do pensamento e da ação crítica e criativa, aos quais, segundo Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016), sempre enfrentaremos no caminho da pesquisa colaborativa.

Além disso, ao longo do processo, o desenvolvimento do trabalho apresentou potencial em evidenciar experiências relevantes de pesquisa que envolvem Educação Básica em uma articulação ensino, pesquisa e extensão – tripé da universidade –, corroborada pela característica da pesquisa colaborativa, envolvendo a formação como um aspecto importante do processo de se fazer pesquisa.

As pesquisas, no seu conjunto, reafirmam a importância e o impacto do MPEJA, especialmente no tocante ao papel social e científico das pesquisas e de sua contribuição para o contexto educacional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, R. C.A. N. *Demandas e desafios da docência na comunidade de atendimento socioeducativo de Salvador – CASE/SSA: professores/as que atuam na escolarização de jovens em privação de liberdade*. 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

ARAÚJO, R. G. *O PRONERA e as lutas sociais de políticas de EJA: um estudo do Projeto Pé na Estrada no Assentamento Agroextrativista São Francisco Serra do Ramalho – Bahia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

BORGES, C. V. A. B. *Modelagem Matemática para uma aprendizagem significativa na Educação de Jovens e Adultos*. 2018. Dissertação (Mestrado

em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

CAVALCANTE, T. R. *Robótica educacional e o processo de (re)construção da autonomia dos sujeitos educativos: uma experiência na educação de jovens e adultos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 10 dez. 2019.

DOURADO, D. L. O. *A EJA na educação não formal: ecoalfabetização como possibilidade de desenvolvimento e fortalecimento comunitário em Morro de Higino – Jussara – Bahia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

FERNANDES, G. P. *Design didático na web: autoria colaborativa do professor em contexto da EJA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

FREITAS, G. M.O. *Avaliação do Ensino Médio a Distância na Educação de Jovens e Adultos do SESI BAHIA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

GAMBOA, S. A. S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, 2003. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/735>. Acesso em: 10 dez. 2019.

GONÇALVES, P. C. S. *Letramento digital: contribuições para potencializar a aprendizagem em leitura e escrita na EJA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

IBIAPINA, I. M. L. M.; BANDEIRA, H. M. M. B.; ARAÚJO, F. A. M. (org.). *Pesquisa colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes*. [Teresina]: EdUFPI, 2016.

LAURINDO, L. S. R. *Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

LIMA, J. S. *As TIC no contexto formativo da EJA: um olhar reflexivo sobre a vida escolar em redes sociais de estudantes do PROEJA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MAIA, H. C. A. *Entre algemas e liberdade: prática docente e uso do livro didático de geografia na educação de jovens e adultos – EJA em Serrolândia – Bahia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

MORAIS, C. B.O. *“Rituais” das práticas docentes na EJA nas narrativas da professora Jussara: elementos para pensar a formação continuada*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

NASCIMENTO, A. R. V. *Ressignificação do conhecimento: percepções sobre as vivências socioculturais no currículo da EJA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

OLIVEIRA, M. C. C.V. B. *Currículo e culturas juvenis: um estudo de caso sobre as representações sociais dos estudantes da educação de jovens e adultos no município de Conceição da Feira-BA*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PAZ, J. S. *Diálogos formativos com os/as professores/as da EJA e os pressupostos teóricos metodológicos freireanos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PIMENTEL, C. A. A Lei nº 10.639/03 e as questões étnico-raciais no currículo do Centro Territorial de Educação Profissional do Sertão Produtivo – Caetité/BA: um estudo no curso técnico em secretariado – PROEJA. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

PORTAL UNEB. Salvador, [201-]. Disponível em: <https://portal.uneb.br/mpeja/>. Acesso em: 10 out. 2019.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, 2006.

SANTANA, C. S. *Avaliação Mediadora no Processo de Ensino e Aprendizagem de Jovens e Adultos*. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

SANTOS, A. S. *A política curricular da EJA na rede municipal de ensino de Salvador: um estudo compreensivo e propositivo da “Proposta Tempos de Aprendizagem” na perspectiva dos atores curriculantes docentes*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SANTOS, L. S. *Formação continuada e em serviço de professores da Educação de Jovens e Adultos: a experiência do Centro Estadual de Educação Magalhães Neto – Salvador – BA*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, M. C. C. *Entre o prescrito e o praticado: um estudo de caso sobre o currículo da EJA na Escola Professor George Frago Modesto, complexo penitenciário Lemos de Brito, em Salvador-Bahia*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SANTOS, T. P. *Educação em direitos humanos e educação de jovens e adultos: representações sociais de professores e alunos sobre a inserção da temática direitos humanos no currículo do EJA*. 2016. Dissertação

(Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, M. S. *Escolarização básica no chão da empresa: o olhar reflexivo dos egressos*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

SILVA, V. S. *O Uso de Materiais Manipuláveis nas Aulas de Matemática no Âmbito da Educação de Jovens e Adultos*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

SOUZA, A. A. *Círculos de Diálogos e Práticas de Letramentos com as TIC: saberes, fazeres e interfaces com a EJA*. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

SOUZA, A. H. L. *A educação de jovens e adultos no projeto político pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santana-Ba*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

TANURE, A.C. D. *Tecendo saberes e fazeres no currículo da educação de jovens e adultos: estudo sobre representações sociais de profissionais da educação de uma escola polo da cidade de Feira de Santana – Bahia*. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2016.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-ação*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

ENTRE EUCALIPTOS E JEQUITIBÁS

FORTALECIMENTO DA GESTÃO ESCOLAR PARA A PERMANÊNCIA
E APRENDIZAGEM DOS ESTUDANTES NA EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS

Jocelma Gusmão Barreto Lima
José Jackson Reis dos Santos

INTRODUÇÃO

O capítulo, em forma de relato de experiência, é fruto de dissertação de mestrado, defendida pela primeira autora, no ano de 2018, junto ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

No texto dissertativo, socializamos fragmentos de histórias de vida em consonância com as nossas práticas na gestão escolar durante três mandatos em uma escola da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista (BA). Utilizamos da metáfora dos eucaliptos e jequitibás para retratar as fragilidades e fortalezas da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Essa metáfora foi inspirada em Rubem Alves (1993), que nos fez refletir sobre as semelhanças com os gestores escolares, ao atravessarem situações que, no exercício de sua profissão, tornam-se eucaliptos,

na perspectiva das fragilidades, ou jequitibás, quando se fazem fortes ao lidarem com os desafios diários no contexto da gestão.

Desde o início da investigação, sentimo-nos movidos a discutir sobre a EJA na perspectiva da esperança e do fortalecimento, visto que grande parte das pesquisas a respeito dessa modalidade aborda apenas suas mazelas e desafios.

Nesse contexto, optamos por uma pesquisa que ressaltasse a trajetória da primeira autora deste capítulo, a qual remontava a mais de 30 anos de experiência nas salas de aula e na gestão escolar na EJA. Assim, buscamos construir um referencial teórico-metodológico que embasasse esse tipo de pesquisa, iniciado por meio da rememoração do tempo vivido no referido campo empírico. Pelo viés da narrativa (auto) biográfica, procuramos trazer à tona lembranças que acompanharam essa trajetória, fazendo-a transitar de eucalipto a jequitibá; momentos que se tornaram marcantes para compor narrativas autobiográficas por meio das práticas, na condição de gestora da rede municipal de ensino.

Ao retomar o emprego da metáfora, destacamos que, de acordo com Trevisan (2000), o termo grego *metha* vem de mudança, e *phora* possui o sentido de levar ou conduzir. O autor atribui ao significado de metáfora uma transposição de um campo semântico a outro, que, por sua vez, adquire um novo sentido. Nesse pensamento, a metáfora dos eucaliptos e dos jequitibás, no cenário da EJA e da gestão escolar, permite uma reflexão acerca do tema em estudo, perpassando a pluralidade na escola, envolta da heterogeneidade de indivíduos e de contextos sociais diferentes. Portanto, direcionamos o olhar à figura do gestor escolar, reconstituindo a história de saberes e de práticas, além de analisar a realidade sobre o fazer profissional.

Nesse sentido, ancorando-nos nessa metáfora e rememoramos a história de vida profissional da primeira autora deste capítulo, tendo como objetivo refletir sobre as possibilidades de fortalecimento da gestão escolar na EJA, visando à permanência e à aprendizagem dos educandos na escola. (BOSI, 1994)

A rememoração do tempo vivido nos fez buscar recordações guardadas como relíquias do período de 1988 a 2018. Pelo viés da narrativa, procuramos trazer à tona lembranças que nos acompanharam durante essa trajetória, transitando entre eucalipto e jequitibá; momentos que se tornaram marcantes para compor as narrativas (auto)biográficas por meio das práticas, na condição de gestores da Rede Municipal de Ensino. (SOUZA, 2006)

Nesse contexto das lembranças, Souza (2006, p. 69) afirma: “Através da abordagem biográfica o sujeito produz um conhecimento sobre si, sobre os outros e o cotidiano, revelando-se através da subjetividade, da singularidade, das experiências e dos saberes”. O caminhar nos fez recordar os saberes trazidos pelos jovens e adultos, as práticas educacionais exercidas naquele contexto, os problemas diários, as fragilidades, tais quais as dos eucaliptos, e a resistência, como a dos jequitibás.

Diante desse cenário, Freire (2003, 2016) despontou como referencial valioso para fortalecer a construção de uma sociedade mais justa, uma vez que se dedicou a estudar, também, sobre as questões da EJA. Essa é a essência do trabalho que nos propusemos a fazer, na perspectiva da permanência e do esperar. Como afirmara Freire (2003, p. 10): “[...] minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da esperança crítica, como o peixe necessita da água despoluída”.

Na sequência do texto, apresentamos, assim, as principais iniciativas da gestão escolar para promover a permanência e a aprendizagem de pessoas jovens, adultas e idosas no contexto da escola.

INICIATIVAS PARA PERMANÊNCIA E APRENDIZAGEM

Pensar a gestão para a permanência de jovens e adultos nas escolas implica traçar estratégias que insiram e envolvam esses indivíduos na comunidade, falando uma linguagem que lhes é própria e favorecendo a participação e o sentido de coletividade.

Percebemos a importância de promover um diálogo constante entre os diversos atores que compõem a comunidade escolar na construção de um projeto, visando às necessidades desse coletivo. Dessa forma, entendemos como gestão, na EJA, um processo que discute e assegura direitos dos indivíduos, ouvindo suas histórias e vivências na busca pela democracia e refletindo sobre os saberes construídos ao longo da vida. Nessa perspectiva, Arroyo (2007, p. 48) ratifica: “[...] garantir direitos de sujeitos concretos, em suas condições de existência pessoal e coletiva”. Buscamos, assim, contribuir com uma educação mais igualitária, procurando garantir um contexto escolar que sustente a diversidade dos sujeitos, por intermédio de uma gestão participativa e democrática.

A efetivação dessa gestão é permanente na vivência e no aprendizado. É um processo que envolve o conhecimento da legislação e a participação nas modalidades de cargo de dirigente escolar, a implantação e consolidação de mecanismos de participação, estabelecendo estratégias de permanência no ambiente escolar e promovendo ações esperançasas.

Esses pilares foram acompanhados por ações específicas, visando reverter os índices de baixa permanência na escola, bem como foram designados responsáveis pela execução das ações e estabelecidos prazos para o seu cumprimento. Na sequência, apresentamos, portanto, ações realizadas na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, buscando assegurar a permanência e a aprendizagem dos educandos na instituição.

REALIZAÇÃO DE PALESTRAS

Realizávamos palestras com temas relacionados à sexualidade, uso de drogas, gravidez na adolescência, mundo do trabalho, família, dentre outros. As palestras eram realizadas com o objetivo de esclarecer inúmeras dúvidas acerca de temas de grande relevância para os estudantes e para a comunidade escolar. Nesse contexto, contávamos com parcerias de profissionais da área da saúde como psicólogos, enfermeiros,

médicos, que discutiam temas relacionados às demandas dos estudantes ou outros profissionais como administradores e contadores, que falavam sobre finanças, organização de recursos etc.

Partindo do pressuposto freiriano de que a educação deve promover um diálogo em prol da cidadania, reiteramos a importância dessas palestras para a tomada de consciência e para a mudança de atitude de toda a comunidade acerca de temas de interesse coletivo, por fazer parte do cotidiano daquela comunidade. Assim, a linguagem utilizada nesses momentos, os temas tratados e a forma como essas palestras eram conduzidas pelos profissionais convergiam para a formação cidadã dos educandos, “[...] a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo da educação, ou da ação política”. (FREIRE, 2016, p. 146)

INCENTIVO À LEITURA

Organizou-se uma sala de leitura com um acervo diversificado, visando despertar o interesse e o gosto pela leitura. Essa sala apresentava grande fluxo de estudantes em busca de livros, revistas e realização de pesquisas. Nesse ambiente, eram realizadas contações de história, semana da poesia, da música, da literatura folclórica e da literatura de cordel, teatro de bonecos etc. Considerávamos que o trabalho realizado com a leitura era de grande relevância para ampliar a visão de mundo e fortalecer o processo de letramento(s) e aquisição de informações.

Na Escola Municipal Professora Ridalva Corrêa de Melo Figueiredo, o incentivo à leitura durante a nossa gestão teve grande relevância. Ao falar sobre a importância da leitura, Freire (1989) aborda a dupla característica da leitura e da importância do seu uso por todos os sujeitos sociais, especificamente, os das classes populares. O autor aborda a leitura sob um duplo viés: a leitura de mundo e a leitura da palavra escrita, fundamentais para o desenvolvimento de outras práticas sociais.

A leitura de mundo tem precedência pelo fato de essa possibilitar uma relação direta do sujeito com as diversas instâncias com as quais convive; já a segunda é responsável por ampliar o olhar, expandir os horizontes dos sujeitos. Soares (1998) também aborda a importância da leitura, que concentra para o indivíduo benefícios de ordem individual e social. Nesse sentido, a autora aponta a importância, não apenas da alfabetização, mas também do letramento, de forma articulada. Nesse sentido, o estudante na EJA, para além de compreender os códigos da linguagem, da matemática ou dos demais campos do saber, precisa ser preparado para o uso social de tais códigos e para as demandas sociais que requerem sua utilização constante.

AÇÃO “CORPO A CORPO”

A direção, vice-direção, coordenação pedagógica, docentes, funcionários em geral e estudantes, desenvolviam um trabalho de tomada de consciência permanente por meio do diálogo, buscando recuperar e inserir nas atividades cotidianas da instituição aqueles que faltassem às aulas, para evitar, assim, a impermanência. Essa ação visava recuperar os estudantes que faltavam com frequência e reduzir, com isso, os índices de abandono escolar.

Nesse sentido, buscávamos, coletivamente, o diálogo com os estudantes, reforçando a importância da sua permanência no espaço escolar para o seu crescimento pessoal. A nossa busca, na condição de comunidade escolar, era incentivar os estudantes à permanência e à superação dos desafios impostos diante da dura jornada de trabalho, da violência e dos diversos desafios do turno no qual estudavam. A esse respeito, Laffin (2007) discorre sobre a importância das relações, da afetividade, da proximidade com o estudante, compreendendo os seus problemas e dificuldades, atuando no cerne desses para evitar a impermanência. O estudante permanece na escola não somente pelas condições estruturais ou pedagógicas, mas também pela qualidade das relações que estabelece nesse ambiente.

EVENTOS DIVERSOS

Os eventos realizados pela escola buscavam o enriquecimento curricular, a valorização da cultura e o fortalecimento da expressão artística dos estudantes, auxiliando no fortalecimento do engajamento, do trabalho coletivo e da participação desses nas atividades propostas, valorizando as suas aptidões, habilidades, incorporando as múltiplas faces da cultura do bairro, das famílias, da comunidade. Eram eventos potencializadores da pluralidade cultural, da diversidade, da diferença entre os sujeitos, entendidos como relevantes para a vivência escolar.

PRODUÇÃO E MOSTRA ARTÍSTICA

A arte na EJA era desenvolvida como prioridade, a exemplo do trabalho com o teatro, para que os estudantes pudessem demonstrar o potencial artístico que eles possuíam. Os professores realizavam oficinas nas aulas, confeccionando uma diversidade de materiais artísticos (trabalhos em potes de cerâmicas, telhas, pinturas, confecções de cartões, mosaicos, confecção de bonecas, máscaras, ímãs de geladeira e artesanato em geral).

A escola sempre priorizou o trabalho com a arte, conforme preconiza a Lei nº 9.394/1996 e também em consonância com a Lei nº 13.278/2016, que inclui as artes visuais, a dança, a música e o teatro nos currículos dos diversos níveis da Educação Básica. Essa nova lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/1996.

No campo da arte e cultura, realizamos a Primeira e a Segunda Mostra de Arte e Movimento. Foram realizadas duas Mostras de Arte e Movimento no Centro de Cultura Camilo de Jesus Lima, em Vitória da Conquista (BA), nos anos de 2000 e 2001, com a participação de estudantes, funcionários, docentes e equipe gestora da escola.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DOCENTE

Pedagogicamente, os docentes planejavam, de forma criteriosa, com a coordenadora da escola todas as atividades que eram desenvolvidas

em sala de aula, bem como eventos e exposições, visando garantir a aprendizagem e o envolvimento dos estudantes. Existia um calendário organizado pela própria Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Vitória da Conquista para a realização de formações coletivas, que se davam fora do espaço da escola, e também existiam formações realizadas pela própria escola. (NÓVOA, 1995)

Nesses espaços de discussão coletiva, eram abordados os problemas da escola, as necessidades dos estudantes e docentes em suas respectivas salas de aula e, com base nessas discussões, eram realizados planejamentos por turma e por área do conhecimento, voltando-se sempre para as demandas de cada sala de aula. No planejamento, buscávamos sintonia com as indicações e direcionamentos da SMED. Nesse sentido, a formação continuada dos docentes acontecia, também, no cotidiano da escola, priorizando a reflexão crítica sobre as práticas desenvolvidas. (WESCHENFELDER; SANTOS; WESCHENFELDER, 2017)

ACOLHIMENTO

A equipe de gestão – direção, vice-direção, coordenação pedagógica –, funcionários e docentes organizavam uma semana de acolhida no início do ano letivo, visando alcançar uma significativa recepção dos estudantes e buscar o fortalecimento e a integração entre os atores da comunidade escolar.

As ações de acolhimento davam-se na perspectiva de uma escuta sensível do outro (BARBIER, 2002), percebendo as pessoas nas suas singularidades, não desprezando seus sentimentos, sonhos, saberes, fazeres etc. Leite (2012) argumenta que, na relação razão *versus* emoção, esta última sempre esteve na periferia, entretanto, o ser humano é também formado por emoções. Assim, o autor assume que a mediação pedagógica possui natureza afetiva, seja ela positiva ou negativa, na relação entre o estudante e o conteúdo, mediado pelo docente. (LEITE, 2012) Nesse sentido, acreditando que as relações estabelecidas entre os indivíduos, no ambiente escolar, poderiam influenciar no aprendizado

dos estudantes, o acolhimento apresentou-se como uma maneira de contribuir de forma positiva na instituição escolar.

Laffin (2007), ao falar sobre o referido tema, discorre que os estudantes da EJA, de modo geral, demonstram-se bastante inseguros e apresentam problemas de baixa autoestima. Nesse sentido, requerem um esforço de integração e de valorização das suas subjetividades e das suas pessoas em sua dimensão de inteireza. A autora reflete e defende a importância do acolhimento, colocando a instância afetiva como fundante na promoção da aprendizagem. Acolher bem precede o próprio ato de ensinar o conteúdo e de construir conhecimentos científicos.

Outra coisa importante, nesse contexto, eram as relações de afetividade. Os docentes desenvolviam uma relação de afetividade com os estudantes, buscando apoiá-los em todas as ações vividas por eles no contexto escolar, incentivando-os no mundo do trabalho. Relações afetivas e laços afetivos construídos entre os indivíduos corroboram para a permanência dos estudantes na escola. (LAFFIN, 2007) Assim, partindo desse pressuposto, percebemos a afetividade como um dos fios de esperança tão necessárias no contexto da EJA.

FORMAÇÃO COM OS DEMAIS TRABALHADORES(AS) DA ESCOLA

Eram organizadas regularmente reuniões, palestras etc., para a integração da equipe – secretária escolar, porteiros, merendeiras, zeladoras – e melhoria dos serviços prestados à comunidade escolar. Nessas reuniões, esses sujeitos tinham a oportunidade de apresentar suas demandas, bem como de melhorar os aspectos nos quais tinham dificuldade. De acordo com Freitas (2000, p. 52), “Para o desenvolvimento de atitudes coletivas, é importante cultivar o espírito de coesão, a partir da formação da equipe escolar, em torno de objetivos comuns”. Ainda de acordo com a referida autora, todos aqueles que fazem parte do ambiente escolar precisam assumir seu compromisso, com responsabilidade ética, com base em valores, hábitos, atitudes e conhecimentos. (FREITAS, 2000)

Consideramos esses sujeitos como pilares fundamentais no desenvolvimento das atividades da instituição, bem como para o acolhimento dos educandos para efetivar um ambiente de qualidade, agradável e, sobretudo, acolhedor, inclusive por serem muito mais próximas da comunidade em que os discentes vivem do que muitos gestores e docentes.

MERENDA ESCOLAR

A escola preocupava-se em oferecer uma merenda de qualidade aos estudantes da EJA, em consonância com o que rege as questões da merenda escolar no país, por meio da Lei nº 11.947, aprovada pelo Governo Federal em junho de 2009, que dispõe sobre a alimentação escolar na Educação Básica, no ambiente da Rede Pública de Ensino. Nesse dispositivo legal, o Estado assegura a oferta da merenda aos estudantes das escolas públicas. Esse sempre foi um empenho da escola, visto que oferecer uma alimentação de qualidade, além de cumprir um dispositivo legal, caracteriza também um tratamento humanizado aos sujeitos. Nossa busca, nesse sentido, era de fazer com que a lei fosse cumprida e que os estudantes não apenas tivessem o direito à merenda, mas que esta fosse de qualidade. Para tanto, realizávamos acompanhamento sistemático do cardápio com diálogo com as merendeiras e os estudantes. (BRASIL, 2009)

TRABALHO EM EQUIPE

A escola, pouco a pouco, enfrentando as dificuldades de consolidação desse processo, transformou-se em uma única equipe de trabalho. Todos nós nos reuníamos, constantemente, de forma integrada, proporcionando sempre a melhoria das ações desenvolvidas pela escola, demonstrando compromisso, satisfação, alegria e encantamento com o trabalho que realizávamos. Nesse contexto, a centralidade era a aprendizagem dos estudantes num ambiente escolar afetivo, crítico, ético, estético, socialmente referendado. (PARO, 2016)

Freire (2016) indica que o trabalho coletivo em torno de um ideal comum é imprescindível para a promoção da aprendizagem numa dimensão emancipatória. Nesse sentido, as escolas, como espaços e tempos esperançosos, contribuirão, entre outras questões, no processo de ampliação da autonomia dos sujeitos como compromisso coletivo.

PALAVRAS FINAIS

Uma gestão só se faz com muitas mãos, acompanhada e apoiada por todas as pessoas da comunidade escolar, buscando uma constante socialização de experiências, na perspectiva de contribuir para alcançar os objetivos presentes no projeto político-pedagógico da instituição.

Nesse sentido, reforçamos a ideia de que a equipe gestora necessita constituir-se, coletivamente, para que tenha êxito no seu trabalho. O diretor sozinho não pode fazer com que a escola funcione, necessitando, portanto, da colaboração de todos os membros da comunidade escolar. Toda a equipe da escola é educadora, de modo que a relação do gestor com os demais membros da comunidade escolar não deve ser vertical, autoritária, unilateral, ao contrário, pauta-se numa perspectiva coletiva, participativa, dialógica, democrática.

Salientamos como ponto forte o entusiasmo da nossa gestão e a forma como incentivávamos os docentes, afetando a todos com um desejo de desenvolver um trabalho com compromisso, o que proporcionava transformação na vida dos estudantes. Tempos de esperanças, buscas e realizações que se configuram como belas lembranças marcadas na história da escola.

REFERÊNCIAS

ALVES, R. *Conversas com quem gosta de ensinar*. 27. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

ARROYO, M. G. *Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo*. Brasília, DF: MEC, 2007.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília, DF: Liber Livro, 2002.

BOSI, E. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 148, p. 27833-27841, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 27 jul. 2018.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 147, n. 113, p. 2-4, 17 jun. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Lei/L11947.htm. Acesso em: 2 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do art. 26 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte. *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, ano 153, n. 83, p. 1, 3 maio 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13278.htm. Acesso em: 27 ago. 2018.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 59. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FREITAS, K. S. Uma Inter-relação: políticas públicas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. *Em Aberto*, Brasília, DF, v. 17, n. 72, p. 47-59, 2000. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2636>. Acesso em: 23 ago. 2018.

LAFFIN, M. H. L. F. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 29, p. 101-119, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/MrnR5c4CZZCNn7WnxZwzM5D/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 ago. 2018.]

LEITE, S. A.S. Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em Psicologia*, Ribeirão Preto, v. 20, n. 2, p. 355-368, 2012. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/5137/513751440006.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2018.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: NÓVOA, A. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

PARO, V. H. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUZA, E. C. A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, Natal, v. 25, n. 11, p. 22-39, 2006. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/8285>. Acesso em: 21 ago. 2018.

TREVISAN, A. *A poesia: uma iniciação à leitura poética*. Porto Alegre: Uniprom, 2000.

WESCHENFELDER, L. M.; SANTOS, J. J. R.; WESCHENFELDER, M. H. Formação continuada: sentidos, princípios e proposições. In: MÜHL, E.; MAINARDI, E.; WESCHENFELDER, L. M. (org.). *O lugar da teoria e da prática no cotidiano dos educadores: relatos e reflexões de experiências*. Curitiba: CRV, 2017. p. 133-143.

VIVÊNCIAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO

COMO TUDO COMEÇOU

Gledson Reis dos Santos

Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura; a memória, às vezes difusa, às vezes nítida, clara de ruas da infância, da adolescência; a lembrança de algo distante que, de repente, se destaca límpido diante de nós [...]. (FREIRE, 1992, p. 33)

Caminhar! Essa deveria ser a premissa de um engajamento necessário à humanidade. Caminhar sem julgar, sem estereotipar o contraditório. Acostumamo-nos a considerar que o melhor ponto de vista sempre é o nosso. Deixamos de enxergar a beleza ao lado, ao redor. Portanto, esse talvez seja um dos nossos grandes desafios: desmistificar, repensar e refazer o julgamento que trazemos em nossa memória, compreendendo educação num lugar, verdadeiramente, de amor, empatia, inclusão, solidariedade.

Nessa perspectiva, socializo elementos caracterizadores de distintos momentos vividos por meio de processos formativos e de atuação profissional, especialmente experiências desenvolvidas no campo da gestão da Educação Básica, mais especificamente no Ensino Fundamental.

Toda trajetória profissional ou pessoal requer desejo. É partindo desse pressuposto que começo a desenhar uma relação profissional pautada, a princípio, na luta para alcançar meus objetivos de vida. Alcançar meus objetivos pessoais e profissionais sempre esteve presente nas minhas relações cotidianas, não a qualquer custo, mas, sobretudo, como forma de contribuir com o contexto no qual sempre estive inserido.

Viver no sertão, na região Nordeste do Brasil, nas décadas de 1980 e 1990, distante de tudo, era muito mais do que ser forte. Era ter a coragem de querer Ser Mais. (FREIRE, 1987) Superar os obstáculos da luta cotidiana para trabalhar e estudar ao mesmo tempo, assim como as distâncias dos grandes centros, as dificuldades financeiras, tudo isso era desafiador, pois, parafraseando Euclides da Cunha, na obra *Os Sertões* (1984), viver, em certo sentido, é também aprender a adaptar-se.

A vida dura no sertão me ensinou a nunca desistir. Era preciso lutar e viver, bravamente, contra muitos obstáculos. Nesse sentido, era preciso, na prática, mostrar a mim mesmo que era possível vencer na vida sendo professor da Educação Básica, crença que, até os dias atuais, muitas pessoas desacreditam.

Nasci na cidade de Feira de Santana, estado da Bahia, no dia 20 março de 1981. Tenho mais nove irmãos, sendo cinco mulheres e quatro homens. Embora tenha nascido em Feira de Santana, fui criado, até os dois anos de idade, na fazenda Paus Brancos, localizada no município de Tucano (BA), distante 36 km da sede. De lá, ficaram as doces lembranças de uma vida simples. Meus pais viviam da agricultura familiar, de uma pequena bodega – espécie de bar e mercearia –, que ficava em frente à nossa casa, e do artesanato; este último era comercializado em feiras livres nas cidades baianas de Cipó, Nova Soure e Tucano.

A grande virtude dos meus pais, além de tantas outras, sempre foi pensar na educação e formação de seus filhos e filhas. Por conta disso, em 1983, fomos morar em Caldas do Jorro, distrito de Tucano, local onde emergia o turismo, por conta de suas águas hidrominerais, sendo meu pai o pioneiro do artesanato local. Assim, ao mesmo tempo em que

estudávamos, meus pais sustentavam a família com a venda de bolsas, sandálias e produtos de sisal e couro, bastante comuns na região.

Minha formação inicial, da alfabetização até a 4ª série – hoje, 5º ano do Ensino Fundamental –, foi realizada no Instituto São José; escola administrada pelas freiras da Congregação Santa Teresinha, fundada pelo Pe. José Gumercindo, um dos precursores da educação de Tucano. O regime era duro e autoritário e, a princípio, não conseguia me adequar às determinações e disciplinas impostas pela escola. Fugir da escola, naquela época, era a minha alternativa de liberdade. Não tinha maturidade e nem idade para compreender tamanho rigor.

Mas toda trajetória de vida requer alguns sacrifícios e, aos poucos, acabei convivendo naquele sistema educacional tão rigoroso e, como afirma Freire (1987), bancário, que silenciava e oprimia. Completei o Ensino Fundamental e Médio no Centro Educacional Rômulo Galvão, escola pública localizada também em Caldas do Jorro, que muito contribuiu com a minha formação.

Aos 18 anos de idade, no ano 2000, fui selecionado, na condição de alfabetizador, para o Programa Alfabetização Solidária, programa do Governo Federal que tinha como pressuposto o trabalho de alfabetização de jovens e adultos. A partir desse momento, minha vida profissional começou a ganhar novos rumos. A formação desse programa era realizada pela Universidade de Passo Fundo (UPF), no estado do Rio Grande do Sul, onde era ministrado o curso para os futuros alfabetizadores.

Na oportunidade, conheci muitas pessoas e fiz muitos contatos. Sempre procurei fazer o melhor no contexto do programa e, ao voltar do Rio Grande do Sul, fui lecionar, à noite, no bairro Cruzeiro, periferia da sede do município de Tucano. Trabalhava com uma turma de jovens, adultos e idosos com faixa etária entre 30 e 65 anos. Inicialmente, nessa turma, comecei as atividades, buscando compreender as histórias de vida dessas pessoas, suas angústias, dores, desejos, desafios. Percebia que eram pessoas marginalizadas e excluídas ao longo de suas vidas, sem o mínimo acesso básico à saúde, educação, cultura, arte, lazer; pessoas que, na maioria das vezes, nem acreditavam na própria vida. A

experiência foi gratificante. Aprendi muito e pude também contribuir, mostrando que é preciso lutar sempre por aquilo que, a princípio, parece tão distante. Profundas lembranças e grandes aprendizados!

Retornei ao Rio Grande do Sul, na condição de orientador pedagógico da Educação de Jovens, Adultos e Idosos de Tucano, em 2001, cargo que ocupei por três anos. Essa foi minha primeira aproximação com a gestão no campo educacional. Nesse processo, busquei vivenciar princípios de uma gestão escolar democrática, pautada na participação e na autonomia dos sujeitos, bem como na consolidação de processos educacionais de forma contextualizada e referendada nas histórias de vida dos envolvidos e no estudo da realidade local. Aqui ampliei meu olhar em torno do sentido de gestão, partilhando espaços, decisões e relações de poder de forma horizontalizada. (FREIRE, 1987; PEREIRA, 2007; PERONI, 2012)

Toda essa experiência esteve conectada a uma política de educação mais ampla, numa perspectiva intersetorial, buscando resolver e dialogar sobre problemáticas e demandas com os diferentes sujeitos, gestores das demais secretarias municipais. Paralelo a essa primeira experiência de gestão escolar, ministrava, também, aulas de Língua Portuguesa, no Centro Educacional Senhora das Graças, localizada em Tucano. Nesse ínterim, a gestão do conhecimento, visando assegurar com qualidade a aprendizagem e a continuidade dos estudos dos educandos, foi marca fundante em minha prática docente.

Ainda no campo de gestão da EJA, percebe-se a necessidade de refletir, pensar e agir acerca de muitos questionamentos que estão presentes no cotidiano de educandos e educadores. Garantir, minimamente, seus direitos a uma educação de qualidade, respeitando plenamente suas individualidades e ainda interagindo com a diversidade, criando e propondo condições fundamentais para que sua execução e gestão sejam coletivamente qualificados são indispensáveis para a formação da autonomia dos sujeitos envolvidos.

Em 2004, fui para a orientação pedagógica da recém-inaugurada Escola Zélia de Brito Moreira Ramiro. No ano seguinte, assumi a direção da Escola Municipal Dr. Theotonio Martins, também, em Tucano. Com uma gestão

coletiva e democrática, assim como defendem Paro (1998), Pereira (2007), Peroni (2012), busquei desenvolver ações coletivas que redirecionaram, significativamente, aquela instituição. O trabalho, certamente, agradou a população, pois tínhamos atitudes democráticas, construindo uma gestão, no âmbito da Educação Básica, por meio de ações e propostas, coletivamente, planejadas, desenvolvidas, avaliadas e redimensionadas.

Por conta do trabalho realizado nessa escola, em 2006, fui convidado para outro desafio: assumir a gestão da maior escola do município em quantidade de estudantes, docentes, funcionários e infraestrutura, a Escola Zélia de Brito. Nessa escola, assim como os demais contextos por quais passei, fomos consolidando processos de gestão democrática, pautados no respeito individual e coletivo de opiniões, com planejamento participativo, dinâmico, qualificado e sempre avaliado por toda a comunidade escolar. Nesse contexto, desenvolvemos projetos didáticos com discussões de temas pertinentes e atuais, tais como diversidade, valores, família, meio ambiente, sustentabilidade, drogas e sexualidade. Os recursos financeiros para desenvolver esses projetos eram escassos, porém, a criatividade, no ato de planejar, permitia que fossem realizados de forma colaborativa. Era preciso criatividade para sonhar e construir narrativas que envolvessem a comunidade escolar, assumindo-se sujeitos das próprias ações.

Concomitante a tudo a isso, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) teve um papel muito importante em minha trajetória profissional e pessoal. Até porque, o conhecimento construído a partir das inúmeras discussões, bem como seminários, palestras e encontros, deram-me maturidade para encarar a minha vida profissional de outra forma, pensando no coletivo e buscando saídas para alcançar êxito em minhas funções profissionais. Iniciei o curso de Letras Vernáculas em 2004, na UNEB, na cidade de Euclides da Cunha, distante 66 km de Tucano, com a perspectiva de estreitar relacionamentos e ampliar conhecimentos, vindo a concluir o curso em 2008. Foram anos de muito conhecimento, de reflexões sobre planejamento, linguagem e literatura que proporcionaram ampliar o campo de visão acerca do cotidiano de meu trabalho e de minha vida.

Todavia, foram tempos difíceis do ponto de vista logístico e financeiro. As péssimas condições das estradas e transporte inadequado eram grandes entraves, mas a força de vontade em querer superar tais dificuldades não permitiu que o desânimo superasse o desejo de querer ultrapassar as adversidades, pois, como afirma Freire (1987), sonhos são projetos pelos quais precisamos lutar, refazendo caminhos e construindo novos projetos. Os aprendizados no âmbito universitário, sem dúvida, foram fundamentais para qualificar, teórica e metodologicamente, as diversas práticas de gestão e as ações pedagógicas vividas ao longo da minha trajetória.

As vivências narradas anteriormente na cidade de Tucano lançaram-me a desafios maiores dentro e fora da esfera municipal, assumindo diversos cargos de gestão ao longo dos anos, dentre eles, citam-se: a) a coordenação administrativa do distrito de Caldas do Jorro (2013), contexto no qual contribuí com o planejamento e execução de obras importantes para a comunidade (Construção de Unidade de Saúde, Reforma da Área de Banho da Praça Ana Oliveira; realização de esgotamento sanitário em diversas ruas); b) a Secretaria de Governo (2012), articulando ações entre as demais secretarias da prefeitura de Tucano; c) a Secretaria de Turismo (2017 a 2018), viabilizando ações de *marketing* para buscar promover a geração de emprego e renda na região; d) a Direção de Acompanhamento dos Serviços Públicos do município de Tucano (2019 a 2020); e) a coordenação técnico-administrativa da Universidade Norte do Paraná (Unopar) entre 2010 a 2013; e) a gestão administrativa da rede particular de ensino no Instituto Social de Tucano (2011).

Atualmente, compreendo que é tempo e momento de ampliar as discussões acerca do planejamento e financiamento na Educação Básica, no Ensino Fundamental, na cidade de Tucano (BA), partindo de conhecimentos construídos em experiências na condição de gestor de instituições públicas – escolas, secretarias de governo etc. –, bem como analisando autores que discorrem sobre a temática, a exemplo de Paro (1998), Pereira (2007), Peroni (2012), relacionando tal processo aos postulados

foucaultianos como discursos, relações saber-poder, subjetividade(s), vontade de verdade, governamentalidade, entre outros.

Sabemos que fontes de financiamento advindas da União como o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e outras iniciativas como o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) podem apresentar impacto significativo no contexto da Educação Básica.

A relação planejamento educacional, financiamento e qualidade da Educação Básica é possível, acredita-se, a partir de um investimento público sério e comprometido, por meio de um regime de colaboração entre os entes federados (PARO, 1998; PEREIRA, 2007; PERONI, 2012), na relação direta com a participação da comunidade escolar. Nesse sentido, era preciso pensar o contexto escolar, com base num planejamento de natureza técnico-administrativa, financeira e pedagógica, visando alcançar a qualidade no processo ensino-aprendizagem. Essa tríade dimensão da gestão escolar tornou-se nossa centralidade na condução de um trabalho coletivo, dinâmico e de resultados satisfatórios.

Desejo, imensamente, contribuir com as discussões sobre a temática da gestão escolar democrática, pois tenho vivenciado, cotidianamente, situações que permitem ampliar as reflexões sobre a relação entre planejamento e financiamento no âmbito da Educação Básica, considerando inúmeros desafios e potencialidades vividos em experiências nesse campo de estudo, acumuladas ao longo dos anos. Tenho convicção de que poderei contribuir para essas importantes discussões, apontando possíveis caminhos e entendendo os diversos processos subjacentes à temática.

A minha trajetória de formação e de atuação profissional não se encerra aqui. Continuo, como afirma Freire (1992), na epígrafe apresentada no início deste texto, abrindo portas e mergulhando em novos desafios no campo educacional. Possibilidade, sem dúvida, de adentrar em novos contextos formativos, em novos desafios da pesquisa educacional e em novos horizontes para aberturas de outros movimentos culturais e sociais ainda não vivenciados.

REFERÊNCIAS

CUNHA, E. *Os Sertões*. São Paulo: Três, 1984.

FOUCAULT, M. *A arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitário, 2007.

FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

PARO, V. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, L. H. (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

PEREIRA, S. M. C. Gestão da escola como foco do discurso da qualidade na educação. *Práxis Educacional*, Vitória da Conquista, n. 3, p. 13-28, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/528>. Acesso em: 12 dez. 2020.

PERONI, V. M. V. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkR/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

POSFÁCIO

Ednéia Gonçalves

Estudar é desocultar, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria.

(FREIRE, 1997, p. 23)¹

Em diferentes momentos de minha trajetória educadora, vivenciei o privilégio de aprender com a experiência de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai) desenvolvida no município de Tucano (BA), de 1998 a 2006, que reuniu a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a Universidade de Passo Fundo (UPF) no âmbito do Programa Alfabetização Solidária (PAS).

Como representante da Associação Alfabetização Solidária (AlfaSol) – ONG que deu continuidade ao PAS –, acompanhei, em 2004, a cerimônia de reconhecimento e inclusão pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) dessa iniciativa no grupo de

1 FREIRE, P. Primeira carta: ensinar-aprender – leitura do mundo – leitura da palavra. In: FREIRE, P. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 1997. p. 19-26.

experiências inovadoras e significativas para melhoria da qualidade e equidade educacional em nosso país.

A potência da proposta defendida por José Jackson e Lorita Weschenfelder se assentava na defesa contundente do direito de todos e todas à educação de qualidade por toda vida, princípio ainda incontornável na história do ativismo na educação de jovens e adultos no Brasil, porém, acentuando o necessário comprometimento das instituições de ensino superior com sua função social de articuladora de saberes locais e globais em prol de aprendizagens significativas para todos os envolvidos no processo educativo. A proposta indicava, ainda, a responsabilidade da gestão pública pela democratização do acesso e permanência de pessoas jovens, adultas e idosas em processos de ensino representativos das memórias e saberes que resistem nas comunidades e se articulam aos conhecimentos escolares nas salas de aula de Epjai em todo país.

A inter-relação estabelecida entre quatro importantes pilares presentes na educação popular, que observei naquele momento, ampliam-se nesta publicação, quais sejam: gestão democrática, valorização dos saberes das sujeitas e sujeitos da Epjai, mapeamento sociocultural do município e profundo conhecimento da especificidade do processo de ensino e aprendizagem de jovens e adultos. Articulados, configuram uma experiência teórico-metodológica que se impõe para além do território inicial impactando a formação de novos pesquisadores da EJA, impulsionando novos campos de pesquisa, reconfigurando políticas públicas e transformando trajetórias de vida a partir da intensa experiência formativa desencadeada localmente.

O instigante diálogo com Lorita Weschenfelder sobre a EJA, aprendizagens e desafios iniciados há quase duas décadas, cruzou oceanos nos levando a Moçambique e, sobretudo, São Tomé e Príncipe, onde, em um intercâmbio de saberes desafiador, democrático e igualitário, nos confrontamos com as marcas do violento passado que relaciona o Brasil ao Continente Africano. Reencontramos também os ecos do pensamento freireano na memória coletiva e no fazer-pedagógico dos profissionais de educação santomenses. Reverenciamos Paulo Freire e mais esse

capítulo de nossa jornada educadora em novas *Catas D'Omalí*,² nas quais registramos nosso aprendizado e reverência aos educadores desse país e a nosso mestre comum: *Sá leve leve Lorita! Obrigadô!*³

As memórias das estudantes idosas presentes nesta publicação aqueceram minhas experiências transatlânticas, pois lá e cá permanece o injusto confronto entre sobrevivência x escolarização que fortalecem o engajamento pela ampliação das oportunidades educativas, mas também a necessidade de ampliação das pesquisas no campo da EJA para disseminação de um ideal de educação fundado no profundo conhecimento da vida vivida e da cultura ancestral e contemporânea que se articulam e reinventam as comunidades educativas.

Esses conhecimentos são acessíveis apenas a partir da escuta atenta, intencional e ética das histórias de vida que confrontam criticamente as narrativas derivadas da experiência dos favorecidos pelos sistemas de opressão e absorvidos com verdade única ao longo da história da educação brasileira. Os textos aqui reunidos configuram argumentos irrefutáveis para as necessárias transformações da formação docente, das práticas e propostas político-pedagógicas vigentes.

O reconhecimento da educação como direito humano, que atravessa a totalidade dos textos, está presente de forma marcante no reconhecimento dos direitos educativos e na humanidade das pessoas privadas de liberdade. E essa afirmação configura em necessária provocação direcionada a desassossegar preconceitos e discriminações ainda presentes no ambiente de pesquisa e na formulação das políticas públicas educacionais.

Encontrei ainda, nesta obra, o longo e difícil caminho traçado pelos pesquisadores, educadores e ativistas do movimento negro na denúncia do silenciamento em torno do racismo institucional e persistência do

2 *Catas D'Omalí – Cartas do Atlântico*, em língua forro, de São Tomé e Príncipe. Refere-se à publicação que registra a cooperação técnica internacional em alfabetização de jovens e adultos em São Tomé e Príncipe, através de troca de cartas entre formadoras brasileiras e santomenses.

3 Saudação em língua forro de São Tomé e Príncipe, significando: *Olá, Lorita, Obrigada!*

mito da democracia racial na educação, brilhantemente expressos na análise das intersecções de pesquisa na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e relações raciais.

Reencontro nesta publicação, sobretudo, companheiros do esperar. Pesquisadores do ofício do desocultar coletivo e parabenizo a todos que se dedicaram a este trabalho *sankofa*.⁴ que indica futuro com o olhar atento para as construções anteriores, para o chão pisado por quem veio antes e que carrega, na experiência vivida, o segredo para a construção de uma sociedade mais justa e merecedora das épicas trajetórias que tecem pertença nas salas de aula de Epjai.

São Paulo, Brasil, 4 de junho de 2021.

4 *Sankofa* – É um símbolo Adinkra (conjunto de ideogramas que representam valores da cultura Akan da África Ocidental). *Sankofa* é representado como um pássaro mítico que voa para frente, tendo a cabeça voltada para trás e carregando no seu bico um ovo, o futuro.

SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)

ANDIARA MARTINS DIAS

Graduada em História pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) da UESB. Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas da UESB.

Contato: andiangell@hotmail.com

DANILO PEREIRA DA SILVA

Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGen) da UESB. Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas da UESB.

Contato: danyllosilva9593@gmail.com

EDNÉIA GONÇALVES

Socióloga e educadora. Possui experiência na docência e gestão escolar. Desde 2004, atua como formadora e coordenadora de projetos de cooperação técnica internacional na área de Educação de Jovens e Adultos em diferentes países do continente africano. Desenvolveu conteúdos para formação de professores para a Universidade Federal de São Paulo

(Unifesp) e Museu de Arte de São Paulo Assis Chateaubriand (MASP). Atua como formadora de gestores e professores em organismos internacionais e redes públicas e privadas em diferentes estados brasileiros. É autora de artigos na área de Educação e relações raciais, direitos humanos e equidade. Atualmente, é coordenadora executiva adjunta da Organização Não Governamental (ONG) Ação Educativa.
Contato: edneiagoncalvess@gmail.com

GABRIELA ALVES RODRIGUES DOS SANTOS

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da UESB.
Contato: gabbyrodrigues@gmail.com

GLADYS BLAZICH

Doutoranda pela Universidade Nacional de Luján – Argentina. Especialista em Formador de Formadores. Subdirectora do Instituto de Investigações em Ciência. Docente investigadora da Faculdade de Humanidades da Universidade Nacional de Nordeste (Argentina).
Contato: gblazich@gmail.com

GLEDSO REIS DOS SANTOS

Mestrando em Ensino pelo Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGen), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica (GEPPEB) da UESB, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da UESB e ao PPGEn da UESB. Docente da rede municipal de ensino de Tucano (BA). Possui mais de 10 anos de experiência

na área de Educação, no campo da gestão de escolas, da docência e em cargos de gestão pública municipal.

Contato: gledsonjorro@yahoo.com.br

JOCELMA GUSMÃO BARRETO LIMA

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da UESB. Possui mais de 30 anos de experiência na área de Educação na gestão de escolas, na docência e em cargos de gestão pública municipal e estadual.

Contato: jocelmagusmao@hotmail.com

JOSÉ JACKSON REIS DOS SANTOS

Membro da Academia de Letras do Vale do Itapicuru (ALVI), Bahia. Pós-doutorando pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor e pesquisador da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn) da UESB (mestrado e doutorado). Coordenador do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas do DFCH da UESB.

Contato: jackson_uesb@yahoo.com.br

LORITA MARIA WESCHENFELDER

Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Nordeste do Rio Grande do Sul (Unijuí-RS), na área de Gestão de políticas públicas. Professora aposentada da Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul. Vice-líder do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em

Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Contato: lorita@upf.br

MARCELO LACERDA OLIVEIRA

Mestre em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).

Membro do Grupo Colabor(Ação): estudos e pesquisas em educação de pessoas jovens, adultas e idosas do DFCH da UESB.

Contato: marclacerda@hotmail.com

MARIA DEL CARMEN LORENZATTI

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade Nacional de Córdoba (Argentina). Docente investigadora da Universidade Nacional de Chilecito e da Universidade Nacional de Córdoba (Argentina).

Contato: marieta.lorenzatti@gmail.com

MARIA HELENA WESCHENFELDER

Mestra em Educação pela Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul. Professora aposentada da UPF-RS. Possui mais de 30 anos de experiência na educação, atuando na educação básica, no ensino superior e em diversos projetos sociais e educacionais, destacando-se várias experiências no campo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

Contato: helen@upf.br

RELVA LOPES CHAVES SOARES

Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente da UESB na área de Estágio em Educação Infantil. Possui experiência em docência e coordenação pedagógica, tendo atuado por 13 anos na educação básica, especificamente na Educação Infantil e nos

Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política e Gestão da Educação Básica (GEPPEB) da UESB e coordena o Grupo de Estudos Educação Infantil: saberes e práticas.
Contato: relva.lc@hotmail.com

ROSIMEIRY PRADO RODRIGUES

Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Membro do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da UESB. Possui mais de 25 anos de experiência na área de Educação, atuando no campo da gestão, coordenação pedagógica e docência.
Contato: rose.prado@ymail.com

SANDRA MADERS

Doutora em Educação. Professora Adjunta na Universidade Federal do Pampa (Unipampa-RS). Doutorado e mestrado em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), Rio Grande do Sul. Integrante do grupo de pesquisa: Kitanda – Educação e Intercultura, certificado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).
Contato: sandramaders@unipampa.edu.br

SANDRA MÁRCIA CAMPOS PEREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (mestrado e doutorado) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Gestão da Educação Básica (GEPPEB) da UESB.
Contato: sandra.campos@uesb.edu.br

STÉPHANIE GASSE

Docente do Département des Sciences de l'Éducation, Université de Rouen-Normandie, França. Researchers in Educational Assessment, Educational Policy and Comparative Education, in Brazil and sub-saharan Africa. Laboratoire - Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF).

Contato: stephanie.gasse@univ-rouen.fr

VALDO BARCELOS

Professor titular na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). PhD em Antropofagia Cultural Brasileira. Pesquisador Produtividade 1 do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Orientador de mestrado e doutorado na Educação. Líder do Grupo Kitanda: Educação e Intercultura do CNPq/UFSM. Membro efetivo da Academia Internacional de Letras, Artes e Ciências (ALPAS 21), ocupando a Cadeira de número 102, Patrono Paulo Freire. Membro da Academia Santa Mariense de Letras – Ocupando a cadeira 21, Patrono Cyro Martins. Membro da Casa do Poeta de Santa Maria.

Contato: vbarcelos@terra.com.br

SOBRE A CAPA

As obras de arte da capa e contracapa foram criadas pelos estudantes José Francisco Correia (39 anos) e Fábio Vieira de Santana (42 anos), ambos da Escola Municipal Lycia Pedral, localizada na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil. As obras, fotografadas pela artista plástica e pesquisadora Dileide Matos do Nascimento (Doutoranda pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal), fazem parte da dissertação de Mestrado intitulada “Processos artísticos experienciais mobilizados por estudantes da Epjai em ateliês de pesquisa-formação: origens e características”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Brasil, em 25 de outubro de 2018. A autoria da dissertação é de Dileide Matos do Nascimento.

Primeira fotografia: Caminhão de Picolé, obra de arte criada por José Francisco Correia, 39 anos, estudante da Escola Municipal Lycia Pedral em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Segunda fotografia: Autorretrato, obra criada por Fábio Vieira de Santana, 42 anos, estudantes da Escola Municipal Lycia Pedral em Vitória da Conquista, Bahia, Brasil.

Este livro foi composto na EDUFBA no formato 17x24 cm.
As fontes usadas foram a Conduit ITC e Source Serif.
A capa e o acabamento foram feitos na Gráfica 3.
O papel é Alcalino 75 g/m².
300 exemplares.

José Jackson Reis dos Santos

Membro da Academia de Letras do Vale do Itapicuru (ALVI), Bahia. Pós-Doutorando pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal. Professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), vinculado ao Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e ao Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGEn).

Lorita Maria Weschenfelder

Mestra em Educação nas Ciências pela Universidade Regional do Nordeste do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ-RS), na área de Gestão de Políticas Públicas. Professora aposentada da Universidade de Passo Fundo (UPF), Rio Grande do Sul.

Sandra Márcia Campos Pereira

Pós-Doutora pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP). Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas e do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEn), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

A obra, no seu conjunto, problematiza discussões relevantes no campo da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, tendo como referência experiências, pesquisas e estudos desenvolvidos em distintos contextos sociais, culturais, educacionais. Ao reunir estudos sobre a temática em questão, o livro direciona-se a todos/as que se interessam pelas questões educacionais e, sobretudo, pelos estudos em torno das políticas públicas, do direito à educação e dos sujeitos dessa modalidade educativa.



ISBN 978-65-5630-249-2

