

Eliane Silva Souza

Práticas pedagógicas com privados de liberdade

memorial
de uma escola
da EJA
na socioeducação



Eliane Silva Souza

Práticas pedagógicas com privados de liberdade

memorial
de uma escola
da EJA
na socioeducação

2020 | São Paulo |



Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2020 a autora.

Copyright da edição © 2020 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma *Licença Creative Commons: by-nc-nd*. Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural pelo autor para esta obra. Qualquer parte ou a totalidade do conteúdo desta publicação pode ser reproduzida ou compartilhada. O conteúdo publicado é de inteira responsabilidade do autor, não representando a posição oficial da Pimenta Cultural.

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Adilson Cristiano Habowski, Universidade La Salle, Brasil.
Alaim Souza Neto, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Alexandre Antonio Timbane, Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Brasil.
Alexandre Silva Santos Filho, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Aline Corso, Faculdade Cenecista de Bento Gonçalves, Brasil.
Ana Rosa Gonçalves de Paula Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
André Gobbo, Universidade Federal de Santa Catarina / Faculdade Avantis, Brasil.
Andressa Wiebusch, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
Andreza Regina Lopes da Silva, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Angela Maria Farah, Centro Universitário de União da Vitória, Brasil.
Anísio Batista Pereira, Universidade Federal de Uberlândia, Brasil.
Arthur Vianna Ferreira, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Bárbara Amaral da Silva, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Beatriz Braga Bezerra, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Bernadette Beber, Faculdade Avantis, Brasil.
Bianca Gabriely Ferreira Silva, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos, Universidade do Vale do Itajaí, Brasil.
Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Carolina Fontana da Silva, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Cleonice de Fátima Martins, Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil.
Daniele Cristine Rodrigues, Universidade de São Paulo, Brasil.
Dayse Sampaio Lopes Borges, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.
Delton Aparecido Felipe, Universidade Estadual do Paraná, Brasil.
Dorama de Miranda Carvalho, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Doris Roncareli, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ederson Silveira, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Elena Maria Mallmann, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Elaine Santana de Souza, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil.



Elisiene Borges Leal, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Elizabete de Paula Pacheco, Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Emanoel Cesar Pires Assis, Universidade Estadual do Maranhão, Brasil.
Fabiano Antonio Melo, Universidade de Brasília, Brasil.
Felipe Henrique Monteiro Oliveira, Universidade de São Paulo, Brasil.
Francisca de Assiz Carvalho, Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil.
Gabiella Eldereti Machado, Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.
Gracy Cristina Astolpho Duarte, Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil.
Handherson Leylton Costa Damasceno, Universidade Federal da Bahia, Brasil.
Heliton Diego Lau, Universidade Federal do Paraná, Brasil.
Heloisa Candello, IBM Research Brazil, IBM BRASIL, Brasil.
Inara Antunes Vieira Willerding, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Jacqueline de Castro Rimá, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Jeane Carla Oliveira de Melo, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, Brasil.
Jeronimo Becker Flores, Pontifício Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Brasil.
João Henriques de Sousa Junior, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Joelson Alves Onofre, Universidade Estadual de Feira de Santana, Brasil.
Joselia Maria Neves, Portugal, Instituto Politécnico de Leiria, Portugal.
Júlia Carolina da Costa Santos, Universidade Estadual do Maro Grosso do Sul, Brasil.
Juliana da Silva Paiva, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia da Paraíba, Brasil.
Junior César Ferreira de Castro, Universidade de Brasília, Brasil.
Kamil Giglio, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Katia Bruginski Mulik, Universidade de São Paulo / Secretaria de Estado da Educação-PR, Brasil.
Laionel Vieira da Silva, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.
Lidia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Litiéli Wollmann Schutz, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Luan Gomes dos Santos de Oliveira, Universidade Federal de Campina Grande, Brasil.
Lucas Martinez, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Lucas Rodrigues Lopes, Faculdade de Tecnologia de Mogi Mirim, Brasil.
Luciene Correia Santos de Oliveira Luz, Universidade Federal de Goiás / Instituto Federal de Goiás, Brasil.
Lucimara Rett, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil.
Marcia Raika Silva Lima, Universidade Federal do Piauí, Brasil.
Marcio Bernardino Sirino, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Marcio Duarte, Faculdades FACCAT, Brasil.
Marcos dos Reis Batista, Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Brasil.
Maria Edith Maroca de Avelar Rivelli de Oliveira, Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil.
Maribel Santos Miranda-Pinto, Instituto de Educação da Universidade do Minho, Portugal.
Marília Matos Gonçalves, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Marina A. E. Negri, Universidade de São Paulo, Brasil.
Marta Cristina Goulart Braga, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Maurício Silva, Universidade Nove de Julho, Brasil.



Michele Marcelo Silva Bortolai, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miderson Maia, Universidade de São Paulo, Brasil.
Miriam Leite Farias, Universidade Federal de Pernambuco, Brasil.
Patricia Biegging, Universidade de São Paulo, Brasil.
Patricia Flavia Mota, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil.
Patricia Mara de Carvalho Costa Leite, Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil.
Patrícia Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Ramofly Bicalho dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Rarielle Rodrigues Lima, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Raul Inácio Busarello, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Ricardo Luiz de Bittencourt, Universidade do Extremo Sul Catarinense, Brasil.
Rita Oliveira, Universidade de Aveiro, Portugal.
Robson Teles Gomes, Universidade Católica de Pernambuco, Brasil.
Rosane de Fatima Antunes Obregon, Universidade Federal do Maranhão, Brasil.
Samuel Pompeo, Universidade Estadual Paulista, Brasil.
Tadeu João Ribeiro Baptista, Universidade Federal de Goiás, Brasil.
Tarcísio Vanzin, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Tayson Ribeiro Teles, Instituto Federal do Acre, Brasil.
Thais Karina Souza do Nascimento, Universidade Federal do Pará, Brasil.
Thiago Barbosa Soares, Universidade Federal do Tocantins, Brasil.
Thiago Soares de Oliveira, Instituto Federal Fluminense, Brasil.
Valdemar Valente Júnior, Universidade Castelo Branco, Brasil.
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Universidade Federal Santa Maria, Brasil.
Vanessa de Andrade Lira dos Santos, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Brasil.
Vania Ribas Ulbricht, Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil.
Wellton da Silva de Fátima, Universidade Federal Fluminense, Brasil.
Wilder Kleber Fernandes de Santana, Universidade Federal da Paraíba, Brasil.

PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Pimenta Cultural, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.



Direção editorial Patricia Bieging
Raul Inácio Busarello
Diretor de sistemas Marcelo Eynng
Diretor de criação Raul Inácio Busarello
Assistente de arte Ligia Andrade Machado
Imagens da capa BiZkettE1 / Freepik
Editora executiva Patricia Bieging
Revisão A autora
Autora Eliane Silva Souza

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729p Souza, Eliane Silva -
Práticas pedagógicas com privados de liberdade: memorial
de uma escola da EJA na socioeducação. Eliane Silva
Souza. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020. 122p..

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-86371-11-6 (eBook)

978-65-86371-10-9 (brochura)

1. Escola. 2. Pedagogia. 3. EJA. 4. Socioeducação.
5. Escola. I. Souza, Eliane Silva. II. Título.

CDU: 37

CDD: 370

DOI: 10.31560/pimentacultural/2020.116

PIMENTA CULTURAL

São Paulo - SP

Telefone: +55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 0



*Para todos os estudantes,
com os quais tenho
desenvolvido a experiência
de ensinar e aprender
mutuamente.*



*O mundo não é.
O mundo está sendo.*

*[...] meu papel no mundo
não é só o de quem
constata o que ocorre
mas também o de quem
intervém como sujeito
de ocorrências.*

*Não sou apenas objeto
da História mas seu
sujeito igualmente.*

(FREIRE, 2009)

SUMÁRIO

Prefácio	10
Apresentação	14
Capítulo 1	
Onde nos situamos no contexto da história da educação?	18
Capítulo 2	
Os nexos à reconstituição da memória	31
Capítulo 3	
As práticas pedagógicas e o cenário onde são instituídas	52
O sentido da escola expresso pela arte	60
Cultura nordestina, socialização e brincadeira	63
Jogo, colaboração e aprendizagem.....	64
Adolescência, juventude e saúde.....	66
Celebrar para motivar	69
<i>Google Maps e Google Street View</i> reduzindo distâncias	71
A escola e a universidade:	74
uma parceria pela formação.....	74
O cenário das práticas instituídas	77



Capítulo 4

**A EJA no contexto das medidas
socioeducativas com estudantes
privados de liberdade..... 87**

Uma estatística perversa que perdura
na contemporaneidade..... 91

Contexto histórico da EJA..... 97

A EJA, a socioeducação com privação
de liberdade e o discurso da inclusão 103

Considerações 110

Referências 116

Índice remissivo..... 120

Sobre a autora 122



PREFÁCIO

Preciso entender
Preciso descobrir
Eu só nasci
Foi esse o meu delito,
Ou algo a mais eu cometi?
(ESTRELA D'ALVA, 2014)

Acumulo uma trajetória significativa nas entranhas da Educação Básica, Ensino Superior e em nível de Pós-Graduação. E, nestes 24 anos vivenciei muitas realidades que me fizeram (re)aprender a ver, observar, analisar, compreender e respeitar as singularidades culturais, sociais, econômicas e educacionais. Estas realidades me permitiram encontrar pessoas sábias, inteligentes, humildes, comedidos, discretos, singelos, comprometidos e amáveis como Eliane Silva Souza. Sua amabilidade perpassa as paredes da Escola, da sua vida e de sua experiência com a Educação Socioeducativa e, transborda pelas tessituras das linhas, letras, palavras e frases desta obra, cuidadosamente costurada com remates e colaboração de muitos sujeitos da Escola Municipal Professor Carlos Formigli. Escola que salvaguarda estudantes vinculados a medida socioeducativa com privação de liberdade.

Esse encontro com a autora me concebeu aprender sobre quem são estes sujeitos privados de liberdade e me ensinou que a liberdade não é apenas um estado de espírito, mas uma condição humana mediada, orientada e conduzida por palavras e ações e, quando convertidas em ação política podem constituir uma esfera à existência do aparecimento da liberdade (ARENDRT, 1985). Estes ensinamentos perpassam pela sua trajetória, pela história, pelas memórias e pelos



SUMÁRIO

registros como professora, educadora e bolsista junto aos estudantes em medida socioeducativa nos espaços escolares na Formigli.

A beleza destes escritos permeiam os meandros da História da Educação e das formas de se ensinar e aprender a partir de modelos hegemônicos e tradicionais, perpassando e adentrando na vida e história da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, a qual foi construída com compromisso, dedicação, cuidado e muita coragem e perspicácia, pois possibilitar espaços formativos a sujeitos privados de liberdade é uma ação contra hegemônica perante a sociedade, pois a “ideia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se”. (FREIRE 1967, p. 08).

Libertar-se, “significa que os milhões de oprimidos do Brasil — semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do terceiro mundo — poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida”. (FREIRE 1967, p. 08). Esse ponto de partida é apresentado pela autora quando discorre sobre as práticas pedagógicas que mobilizam e inovam os processos de ensinar e aprender junto a estes jovens de 12 a 21 anos incompletos. Idades pulsantes às descobertas, experimentações acerca do mundo e, como consequência, envolvimento em crimes, violência e desregramentos sociais.

Práticas escolares que imprimem sentidos pela arte, cultura, brincadeira, jogo, tecnologias digitais e outras formas de celebrar a vida dos alunos e motivá-los para que mantenham a luta trazendo a escola como espaço de superação, conquista e liberdade, pois “a democracia e a liberdade encontram-se esboçadas nesta etapa de transição como possibilidades históricas. Elas não se efetivam sem luta. (FREIRE 1967, p. 16). Nesse sentido, professores e gestores dessa Escola compreendem a necessidade de interação entre o trabalho pedagógico e a expectativa de (re)integração desse sujeito na sociedade; a liberdade de expressão e as perspectivas de diálogo e



SUMÁRIO

autonomia; as orientações sobre suas responsabilidades e deveres; o estímulo de sua autoestima e criatividade, dentre outras possibilidades de caráter educativo para compreender seu papel e sua função no desenvolvimento destes adolescentes, que por inúmeras circunstâncias estão sob medidas socioeducativas.

As medidas socioeducativas podem ser entendidas como política compensatória, porém sem experiências pedagógicas potenciais as medidas continuarão desencadeando a função de compensação e não de educação. Educação no sentido de conscientização da condição humana de ser sujeito político e social, produto das contradições do sistema econômico, capitalista, elitista e perverso. Há de se reforçar que nossa sociedade, como um todo, está em débito com as populações em situação de risco que vivem na subliminidade dos seus direitos.

“Conscientizar não significa, de nenhum modo, ideologizar ou propor palavras de ordem. Se a conscientização abre caminho à expressão das insatisfações sociais é porque estas são componentes reais de uma situação de opressão...”. (FREIRE 1967, p. 11). Em tempos de opressão, violência, privação de direitos, perseguição aos professores, negros, pobres e privados de liberdade, os espaços da escola abrem fissuras e possibilidades para que atualize o potencial humano desses sujeitos à vida comunitária e social, pois é direito de todo cidadão ter sua opinião e expressá-la e; de praticar o exercício constante dos seus direitos civis e políticos.

Profa. Tania Maria Hetkowski
UNEB/GESTEC/GEOTEC



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ARENDETT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense, 1985.

ESTRELA D'ALVA, Roberta. *Teatro Hip Hop: A Performance Poética do Ator-MC*. Editora: Perspectiva, Coleção: Estudos, 2014.

FREIRE, Paulo. *Educação Como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1967.



SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Neste livro narramos um itinerário investigativo que buscou concretizar a reconstituição da memória de uma escola da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que atua com estudantes vinculados a medida socioeducativa com privação de liberdade. O estudo foi desenvolvido no período de 2017 a 2018 a partir de um processo formativo direcionado aos profissionais efetivos da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador, implicados na discussão da escola como um espaço de pesquisa, na construção de múltiplos conhecimentos, no desenvolvimento de aprendizagem interconectada às Tecnologias da Informação e da Comunicação e no desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras envolvendo a comunidade escolar, através de processos colaborativos, na descoberta e desenvolvimento de ações significativas para a escola, para a comunidade e para a vida dos sujeitos.

O processo formativo foi desenvolvido sob a responsabilidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por meio do Programa de Pós-Graduação em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC) com orientação do Grupo de Geotecnologias, Educação e Contemporaneidade (GEOTEC). Através da oferta do percurso formativo a UNEB visou contribuir com a formação dos profissionais da educação, mediando processos tecnológicos e práticas inovadoras, para atender demandas educacionais e intervir na realidade da Rede Pública do Estado da Bahia e do Brasil, especialmente em espaços e lugares marcados pela desigualdade social, pelos baixos índices de desenvolvimento humano e escolar e pelas demandas e necessidades de melhoria à educação básica, em especial, no que concerne aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.



SUMÁRIO

A tessitura do estudo, desenvolvido sob a orientação da professora doutora Tânia Maria Hetkowski, se concretizou com a nossa implicação com a gestão escolar e docência na EJA, envolvendo sujeitos estudantes privados de liberdade em cumprimento de medida socioeducativa. Trata-se de um cenário educacional onde o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras é essencial, pois os estudantes, com faixa etária de 12 a 21 anos incompletos e predominantemente do sexo masculino, oriundos de todo o estado da Bahia, têm uma experiência escolar anterior frustrada, sem conseguir concluir os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

O nosso ingresso no processo investigativo / formativo foi marcado pela fertilidade em ampliar as possibilidades de novas proposições, mais adequadas aos sujeitos privados de liberdade, e no acesso a uma base conceitual que possibilitou estabelecer as devidas distinções e relações existentes entre práticas pedagógicas inovadoras e uso das tecnologias digitais na educação. Esses elementos refletem na qualidade das respostas para a necessidade dos sujeitos no espaço da sala de aula, onde há limites e / ou privações de uso de uma série de equipamentos como o *smartphone*, *tablet* e outros dispositivos digitais, em virtude do protocolo de segurança ao qual estudantes e profissionais são submetidos.

Além disso, a nossa narrativa ocorre do lugar de sujeito que tem na escola um elemento de referência para a superação de alguns efeitos do modelo econômico perverso, onde pessoas são consideradas estruturalmente “sobrantes”. Neste sentido, o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras, que respondem às necessidades desses sujeitos para além do contexto de aprendizagem em sala de aula, é, também, uma ação implicada com mudanças.

O estudo procurou estabelecer a discussão acerca das Práticas Inovadoras na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e construir um memorial da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, uma de um total de duas escolas que atuam exclusivamente com adolescentes



SUMÁRIO

e jovens privados de liberdade no universo das 434 escolas que compõem a Rede Pública Municipal de Educação de Salvador / Bahia, a partir do resgate das práticas pedagógicas desenvolvidas na EJA no contexto das medidas socioeducativas.

A efetivação do estudo buscou resgatar a história da Escola Municipal Professor Carlos Formigli considerando fatos e momentos relevantes da História da Educação; mapear as fontes históricas que ajudam a contar a história da escola; identificar as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas; descrever o *locus* da pesquisa, considerando o funcionamento da escola, sua estrutura e os sujeitos; e refletir sobre a Educação de Jovens e Adultos desenvolvida no contexto das medidas socioeducativas com sujeitos privados de liberdade.

Apresentamos neste livro o resultado da nossa itinerância investigativa, tecendo, no primeiro capítulo, uma análise da história da escola, situando-a no contexto da História da Educação no Brasil. No desenvolvimento do texto procuramos estabelecer a vinculação do surgimento da escola à necessidade e garantia de direitos que se fortalece com a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente.

No segundo capítulo nos dedicamos a estabelecer os nexos à reconstituição da memória por meio do mapeamento de fontes históricas identificadas durante a investigação, as quais ajudam a contar a história da escola e a demonstrar o protagonismo dos professores. Este protagonismo é apresentado mais detidamente no terceiro capítulo onde descrevemos as práticas pedagógicas inovadoras desenvolvidas na escola, além de abordar acerca da estrutura, organização, funcionamento e sujeitos, delineando o cenário onde estas práticas são instituídas.

O quarto capítulo contempla reflexões sobre a EJA desenvolvida no contexto das medidas socioeducativas com privação de liberdade,



SUMÁRIO

onde tecemos uma discussão envolvendo a socioeducação com privação de liberdade e o discurso da inclusão. Concluímos a narrativa pontuando questões que se evidenciaram no itinerário investigativo. Mas, em lugar de uma conclusão, compreendemos que o estudo e a discussão desenvolvidos constituem um processo a ser ampliado na continuidade da nossa itinerância.

Mas afinal, qual a razão dessa publicação? O contexto investigado envolve desafios peculiares que se originam na desigualdade presente em nosso país, na privação de direitos básicos de parcelas significativas da população e na opressão. Os sujeitos que estão nas salas de aulas do contexto investigado têm o direito à educação garantido nos dispositivos legais, mas as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas vinculadas às medidas socioeducativas com privação de liberdade não têm visibilidade.

Por esta razão, acreditamos na importância do compartilhamento de estudos desenvolvidos nestes contextos educacionais, ampliando as discussões acerca das especificidades da EJA, provocando o debate no contexto da formação inicial de professores, nas Instituições de Ensino Superior, fortalecendo a formação de futuros professores e ampliando a possibilidade de novas pesquisas. Desejamos, portanto, provocar a ampliação da discussão da especificidade da EJA e compartilhar as práticas que vêm sendo desenvolvidas no contexto educacional vinculado às medidas socioeducativas com privação de liberdade.

No atual cenário, é importante dividir o resultado de estudos que envolvem práticas pedagógicas que fazem sentido para os sujeitos em contextos que denunciam a produção da desumanização resultante da forma como nos organizamos social, política e economicamente. Trata-se de uma forma de colaborarmos com o fortalecimento da educação daqueles que vêm tendo seus direitos básicos espoliados em nossa sociedade.



SUMÁRIO



1

ONDE NOS SITUAMOS
NO CONTEXTO
DA HISTÓRIA
DA EDUCAÇÃO?

Auxiliados pela história da educação podemos redirecionar o olhar ao longo de uma linha temporal / espacial e, assim, alcançarmos os primórdios da educação brasileira, aquela sobre a qual os historiadores constroem relatos partindo da chegada do colonizador. Neste ponto temos o auxílio de Saviani (2005) e Aranha (2006), autores que nos ajudam a perceber que, inicialmente, foi desenvolvida uma educação voltada à facilitação do domínio dos habitantes e exploração das riquezas locais. A instrução, naquele momento, apresentava a cosmovisão cristã e tinha a intenção de catequisar os instruídos.

Enquanto o colonizador utilizava o aspecto de instruir para facilitar a dominação, os jesuítas, que chegaram ao Brasil em 1549, juntamente com o primeiro governador-geral Tomé de Sousa e se empenhavam na missão de barrar a expansão do protestantismo, em

Apenas quinze dias depois, os missionários já faziam funcionar, na recém-fundada cidade de Salvador, uma escola “de ler e escrever”. Era o início do processo de criação das escolas elementares, secundárias, seminários e missões, espalhados pelo Brasil até o ano de 1759, ocasião em que os jesuítas foram expulsos pelo marquês de Pombal. (ARANHA, 2006, p. 140).



SUMÁRIO

O redirecionamento do olhar para os primórdios da educação no Brasil evidencia que a inauguração da oferta da educação nesta significativa fatia do globo ocorreu com a intencionalidade de viabilizar projetos ideológicos, políticos e econômicos. Com a colonização já instituída, e avançando um pouco o olhar, temos uma educação oferecida para a instrução de poucos sujeitos, àqueles destinados a possuir as riquezas, a legislar, a governar ou exercer poder em alguma medida. Quando a educação começa a ser ampliada a uma parcela maior da população a intenção é formar “o povo” com as qualificações mínimas para o mercado de trabalho, uma educação capaz de lubrificar minimamente as engrenagem do modelo de produção, criando as condições necessárias ao seu estabelecimento e avanços.

Saviani (2005) aponta que há a emergência e predominância de uma concepção pedagógica produtivista na educação brasileira que se estende de 1969 a 2001. Segundo ele, com o golpe militar de 1964 ocorre um ajuste do sistema de ensino orientado pela “pedagogia baseada na teoria do capital humano”. Operacionalmente isto se efetiva por meio da lei 5.540/68 e decreto 464/69 que trata da reforma do ensino superior e pela lei 5.692/71 no que diz respeito aos ensinos primário e médio, os quais passam a ser denominados de 1º e 2º graus.

Saviani (2005) destaca ainda que a era de ouro do desenvolvimento capitalista tem fim com a crise da década de 1970 e, embora mantenha a crença na possibilidade da educação contribuir para o processo econômico-produtivo, a teoria do capital humano tem seu sentido alterado, passando a se vincular às capacidades e competências que os indivíduos devem buscar no campo educacional para que possam ter condições de garantir melhor posicionamento no mercado de trabalho. Nesse sentido renovado da teoria do capital humano, fica a cargo dos indivíduos, e não mais do Estado, a responsabilidade pelas escolhas adequadas de formação e de inserção no mercado de trabalho. Nesta conjuntura, o acesso aos diversos níveis de formação educacional é pré-requisito para que o indivíduo possa estar apto ao emprego, mas não garante o mesmo.

É na margem posterior do interstício onde se situa a predominância da concepção produtivista na educação brasileira que nasce a Escola Municipal Professor Carlos Formigli. Fundada em 2002 a escola volta-se à garantia dos direitos fundamentais aos adolescentes e jovens que estão em cumprimento de medidas socioeducativas com privação de liberdade, visando a sua proteção integral, dentre os quais está incluso o acesso à educação. No Artigo 124, inciso XI do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), implementado em 1990, são definidos os direitos do adolescente privado de liberdade, dentre eles “receber escolarização e profissionalização”.



SUMÁRIO

Na época em que surge essa escola a educação vivenciava o processo de municipalização que, segundo Oliveira (2007), é parte do processo de descentralização no contexto da reforma neoliberal do Estado. A autora sinaliza que no período de 1996 a 2002 há uma aceleração neste processo no Estado da Bahia, onde “os dados do Censo Escolar, de 2002, ratifica o avanço da municipalização do ensino fundamental (64%), principalmente do segmento de 1ª a 4ª séries, na qual a participação dos municípios chega a alcançar um índice de 75,42%, contra apenas 19,35% da rede estadual”. (OLIVEIRA, 2007, p. 7).

Após vinte e dois anos da implementação do ECA e dez da fundação da escola temos a Lei do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Lei nº 12.594/2012, de 18 de janeiro de 2012, que estabelece em seu artigo 15 que a existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência é um pré-requisito para a inscrição de programas de privação de liberdade envolvendo sujeitos adolescentes e jovens.

Para conseguir resgatar a história da escola e analisá-la no contexto da História da Educação no Brasil foi necessário recorrer a diversas fontes históricas, a exemplo de publicações feitas no Diário Oficial do Município de Salvador, Projeto Político Pedagógico, diários de classe, livro de atas de resultados finais, fotografias e uma matriz curricular produzida pelos professores da citada escola.

De acordo com as observações apresentadas por Saviani (2006) acerca de fontes históricas, estes objetos

só adquirem o estatuto de fonte diante do historiador que, ao formular o seu problema de pesquisa delimitará aqueles elementos a partir dos quais serão buscadas as respostas às questões levantadas. Em consequência, aqueles objetos em que real ou potencialmente estariam inscritas as respostas buscadas erigir-se-ão em fontes a partir das quais o conhecimento histórico referido poderá ser produzido. (SAVIANI, 2006, p.30).



SUMÁRIO

Também foi necessário recorrer ao relato de pessoas que acompanharam o momento de criação da escola, as quais auxiliaram a constituir os nexos necessários, constituindo-se, tais relatos, como fontes históricas. Tecemos, desta forma, um processo de levantamento de informação e registro no qual a investigação se apoiou. “Com isso, ao mesmo tempo em que construímos as fontes de nosso próprio estudo, as disponibilizamos também para eventuais estudos futuros”. (SAVIANI, 2006, p. 31).

Na verificação dos documentos da escola pudemos acessar o Projeto Político Pedagógico (PPP). No entanto, notamos que não há referências de datas no documento, sendo necessário conversar com os professores que atuaram e atuam na escola para identificar o ano da sua elaboração. De acordo com as informações levantadas, trata-se de um documento elaborado durante a quarta gestão da escola, que se estendeu de 2010 ao início de 2015. Considerando as narrativas apresentadas, o documento foi elaborado, possivelmente, no ano de 2012.

A análise do documento evidencia a preocupação com a especificidade do contexto educacional para o qual foi elaborado, onde o entendimento é de que a escola requer “uma proposta educacional que visa à necessidade de uma integração maior junto às Medidas Sócio Educativas, valorizando o contexto nas práticas pedagógicas diferenciadas” (PPP, 2012).

Na seção dedicada à justificativa do PPP, são apresentados esclarecimentos sobre a medida socioeducativa com privação de liberdade, denominada no texto como “medida de internação”, tendo sua duração de quarenta e cinco dias a três anos. Diante da especificidade do cotidiano daqueles que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade, o documento segue trazendo a necessidade de



SUMÁRIO

[...] construir junto com o adolescente o entendimento sobre quem ele é, sua origem e história. A prática pedagógica busca estimular no adolescente a sua percepção do mundo, dos outros e de si mesmo, compreendendo o seu papel, suas experiências e, principalmente, suas potencialidades para construir o seu próprio projeto de vida, de forma autônoma, responsável e digna. (PPP, 2012).

A educação idealizada, apresentada na introdução do documento, entra em conflito com a modalidade ofertada, onde sujeitos adolescentes e jovens são atendidos com a modalidade EJA, na qual há um esvaziamento de sentidos para os estudantes. Informações levantadas em sala de aula nos mostram que os estudantes que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade vivenciam uma sucessão de abandonos da escola regular antes de cometer o ato infracional até passar a cumprir medida socioeducativa de internação.

Essa sucessão de abandonos também fica evidente na análise do histórico escolar dos estudantes. Em lugar de sujeitos da EJA fazendo a retomada dos estudos, há um grupo adolescente e jovem imerso em um processo de escolarização que é concebido como parte da medida socioeducativa com privação de liberdade, vivenciando aquela modalidade educacional, oferecida em virtude do direito à educação como assegurado nos dispositivos legais, mas sem levar em conta a especificidade dos sujeitos.

Esse distanciamento entre a modalidade e os sujeitos atendidos impulsionou os professores das duas escolas da Rede Pública Municipal de Educação de Salvador a produzirem uma matriz curricular específica, ao longo de 2015 e 2016, juntamente com a coordenadora da Diretoria Pedagógica da Secretaria Municipal da Educação do Município de Salvador (DIPE-SMED) que acompanha as duas escolas, a pedagoga Cristiani Castro do Lago.



SUMÁRIO

Tal matriz curricular elaborada, mas ainda não implementada, contempla componentes que abordam conteúdos alinhados aos interesses e necessidades dos sujeitos adolescentes e jovens. Além disso, a organização dos Percursos Educativos I e II, o primeiro contemplando a escolarização que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e o segundo contemplando os Anos Finais, é estruturada em “Fases” semestrais, organizadas de forma que não há retenção em tempo além do necessário ou promoção sem o desenvolvimento adequado de cada estudante. Analisando este documento percebemos que não se configura como uma proposta que se distingue da EJA, mas um desenho curricular que respeita a singularidade dos sujeitos adolescentes e Jovens.

É possível compreender, através do estudo da História da Educação no Brasil, que a organização e oferta da educação nunca foram pensadas considerando as singularidades dos sujeitos, mas arranjada com base em interesses políticos e econômicos. Constatamos essa ausência de cuidados com a educação dos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade no contexto investigado, aos quais tem sido oferecida uma modalidade que não se adequa às suas necessidades e peculiaridades.

A ação contra hegemônica na história da educação brasileira ocorre por meio da ação dos educadores. Observamos que a elaboração dos Percursos Educativos I e II, com sua organização curricular e sua estruturação em fases que respeitam o estudante em seu tempo e as necessidades de aprendizagem, é um contraponto ao esvaziamento de sentidos do currículo da EJA ofertado, de forma negligenciada, aos estudantes do contexto investigado.

Ainda considerando a modalidade educacional ofertada aos estudantes da escola, percebemos, na dinâmica operacional mais especificamente nos dispositivos destinado ao registro e acompanhamento da aprendizagem dos estudantes, vestígios de



SUMÁRIO

concepções pedagógicas que tiveram sua hegemonia em tempo distinto do momento em que a escola surgiu. Nos diários de classe, tanto em modelos novos quanto nos antigos, percebemos a valorização da quantificação da aprendizagem por meio do registro de notas.

Há, nestes diários de classe, espaços para registro da avaliação processual descritiva. No entanto, são espaços diminutos que impossibilitam anotações mais precisas acerca das observações, dos avanços e necessidades de cada estudante. Fica evidenciado que o acompanhamento processual da aprendizagem não é relevante, de forma que possa assegurar elementos indispensáveis para uma avaliação formativa e emancipatória dos sujeitos da EJA, no contexto das medidas socioeducativas com privação de liberdade.

Outra questão que podemos destacar na dinâmica do espaço educativo se relaciona à forma como a aula acontece. O método de ensino mútuo, que segundo Saviani (2005) foi oficializado no Brasil em 1808, ainda se faz presente nas nossas escolas. Ainda que não aconteça em grandes galpões, com um professor auxiliado por estudantes monitores, temos, no desenvolvimento das classes da EJA no contexto investigado, a figura de um professor que atende a vários estudantes, com a visível distinção na localização espacial daquele que ensina e daqueles que aprendem.

De acordo com Aranha (2006, p. 203) o funcionamento deste sistema apresentava uma “[...] rígida disciplina. A entrada era em fila organizada, após o toque do sino, e um apito chamava a atenção dos indisciplinados. Falava-se baixo [...]”. Pontuamos a ausência do toque do sino, mas fica evidente que o apito para chamar a atenção dos indisciplinados foi substituído pela intervenção oral do “socioeducador”, que também tem o papel de contenção dos ânimos dos adolescentes e jovens, quando necessário.



SUMÁRIO

A autora segue pontuando que o estudante é a grande vítima deste método de ensino, vinculado a um sistema militarista. No caso do estudante da socioeducação com privação de liberdade esta é a realidade concreta e os resquícios de características do método de ensino mútuo podem ser notados também na organização do atendimento em sala de aula envolvendo a presença obrigatória de um “socioeducador” à porta, estrategicamente posicionado para garantir a segurança e integridade dos estudantes. Estes se constituem elementos que garantem à instituição um verdadeiro *Panopticon*, o qual Foucault descreve em sua obra *Microfísica do Poder* (ARANHA, 2006).

Na análise das fotografias, que levantamos no processo de mapeamento das fontes históricas da escola, foi possível identificar elementos que sugerem um reflexo de ideias neoliberais que influenciam o controle de gastos com educação em favor do capital, estratégia que se recorre a cada momento que, diante da crise do capitalismo, se busca a estabilidade econômica penalizando investimentos com educação. Por meio de fotografias produzidas em 2004 identificamos o pouco acesso a recurso para desenvolvimento de aulas e equipamentos desgastados. Aranha (2006) aponta para o agravamento desta situação a partir da década de 1970.

Por outro lado, ao recorrer às fotografias como fontes históricas, tivemos a possibilidade de identificar práticas pedagógicas que são desenvolvidas pelos professores ao longo da história da educação. Se por um lado essas fontes evidenciam a precarização nos investimentos educacionais, por outro emergem evidências, em contraponto ao processo de precarização, de investimentos pessoais dos professores, seja através de recursos ou inovação nos processos metodológicos, voltados ao desenvolvimento de uma educação com mais qualidade para os estudantes.



SUMÁRIO

Em relação à Matriz Curricular, denominada Percursos Educativos I e II, já citada, foi construída pelos professores e encaminhada para a Secretaria Municipal da Educação do Município, bem como para o Conselho Municipal de Educação (CME). Após parecer do CME, foi publicada a Resolução CME 001/2018 que dispõe sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Rede Municipal de Educação de Salvador.

Esta resolução é o primeiro dispositivo legal do município que regulamenta diretrizes pedagógicas voltadas à especificidade do contexto educacional envolvendo adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas na Rede Municipal de Educação de Salvador. A resolução foi apresentada em uma audiência pública em 11 de junho de 2018 no auditório José Joaquim Calmon de Passos, no Ministério Público da Bahia, em Salvador-BA.

A Resolução CME 001/2018 apresenta em suas disposições preliminares, no título I, a sua finalidade descrevendo as especificidades dos sujeitos que compõem o contexto educacional e o atendimento educacional a estes sujeitos. No título II, dedicado à estrutura e funcionamento pedagógico das unidades escolares, aborda sobre as normas de convivência, o currículo, delineando, no capítulo II deste título, os Percursos Educativos I e II. Ainda neste título é tratado sobre a avaliação, a classificação e o avanço. No título três, dedicado às disposições finais, os profissionais que atuam no contexto educacional são mencionados e é afirmado que eles devem ter acesso a processos formativos que levem em conta as especificidades do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).

A resolução contém dois anexos onde são especificadas as disciplinas integrantes da proposta curricular. No primeiro anexo é



SUMÁRIO

apresentado a Base Nacional Comum Curricular integrada à parte diversificada dos Percursos Educativos, conforme a seguir. No Percurso Educativo I a área I, Linguagem, envolvendo Língua Portuguesa, Projeto de vida, Artes e suas Linguagens, Protagonismo Juvenil e Educação Física. Na área II, Matemática, compreendendo os conhecimentos concernentes à Matemática e Educomunicação. Na área III, Ciências Humanas e Naturais, relativas ao Estudo da Sociedade e da Natureza e do Mundo do Trabalho.

O Percurso Educativo II a área I, Linguagem, envolve Língua Portuguesa, Projeto de vida, Artes e suas linguagens, Protagonismo Juvenil, Língua Estrangeira e Educação Física. Na área II, Matemática, compreende os conhecimentos de Matemática e Educomunicação. Na área III, Ciências Naturais, envolve os conhecimentos de Ciências. Na área IV, Ciências Humanas, Geografia, História e Mundo do Trabalho. No segundo anexo há um delineamento da parte diversificada do currículo, conforme apresentamos no quadro a seguir.



SUMÁRIO

Quadro 01 - Parte diversificada dos Percursos Educativos I e II

PARTE DIVERSIFICADAS	PROTAGONISMO JUVENIL	<ul style="list-style-type: none"> - Empoderamento. - Sociedade: Família, Identidade, Tribos, Escola, Consumo, Tecnologias, Política e Criminalização. - Sexualidade: Saúde, Gênero, Diversidade, controle da natalidade e responsabilidade social.
	PROJETO DE VIDA	<ul style="list-style-type: none"> - PIA – Projeto Individual de Atendimento. - Autoconhecimento e autovalorização. - Profissionalização e vida acadêmica. - Comunicação. - Raciocínio Lógico e Resolução de Problemas. - Relações Intrapessoais e Interpessoais. - Projeto de Vida Futura (PVF).
	EDUCOMUNICAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação. - Sustentabilidade. - Estudo de linguagens multimidiáticas. - Arte-comunicação: história em quadrinhos, charge, caricatura, crônica, fotografia. - Educomunicação dentro da escola: rádio escola, publicação de jornais, fanzines e revistas, criação de websites e blogs, TV escola.
	MUNDO DO TRABALHO	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecendo meus direitos e deveres: Constituição Federal/ ECA/ SINASE. - Diversidade e trabalho (juventude, gênero, relações étnico raciais). - Desemprego e formação pessoal. - Profissionalização e vida acadêmica. - Empreendedorismo.

Fonte: Resolução CME 001/2018 (2018)

SUMÁRIO

Conforme podemos observar, a parte diversificada apresenta um conjunto de disciplinas que abordam temas contemporâneos, envolvendo a possibilidade de aprendizagens interconectadas a várias áreas do conhecimento. Os temas apresentados nesta parte diversificada da proposta curricular se conectam aos interesses e necessidade de estudantes adolescentes e jovens, superando os elementos que fundamentam as críticas dos professores envolvidos no processo de elaboração da proposta.

A experiência desenvolvida, que culminou na elaboração dos Percursos Educativos I e II e na publicação da Resolução CME 001/2018, consolida um movimento inverso daquele que é percebido ao longo da História da Educação no Brasil, pois a publicação do dispositivo legal foi antecedida pela problematização do contexto educacional, desenvolvimento de estudos e construção de uma Matriz Curricular por professores implicados com a EJA, envolvendo adolescentes e jovens privados de liberdade com vistas a atender às necessidades educativas dos estudantes.

Neste capítulo reunimos um modesto conjunto de informações sobre os dezessete anos de história da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, onde buscamos as tessituras para recompor a história do espaço educativo e evidenciar parte dos caminhos trilhados por seus professores na demanda por uma educação alinhada com a necessidade dos sujeitos estudantes. Buscamos, ao longo da tessitura do texto, dialogar com elementos da história da educação no Brasil. Trata-se de uma narrativa que se tornou possível com os elementos agregados através da contribuição de pessoas que vivenciaram o surgimento da escola e de pessoas que se integraram à mesma ao longo desta história.



SUMÁRIO



2

OS NEXOS
À RECONSTITUIÇÃO
DA MEMÓRIA

Na itinerância investigativa à constituição da memória da escola estudada nos colocamos diante de uma instituição pública de ensino da Rede Municipal de Educação de Salvador que acaba de completar dezessete anos. A sua jovialidade provocou a crença, no começo do percurso em busca das fontes de dados, de que seria fácil reunir os elementos necessários para compor o mapeamento que propiciasse narrar esta história.

Esta confiança inicial logo se mostrou infundada. Na busca pelos registros de atas e de documentos dos anos iniciais da escola, logo percebemos a ausência de fontes de dados. A escola não tem estes documentos, tudo o que existe é muito recente e relacionado à gestão anterior e à atual. Ademais, a documentação disponível está vulnerável em virtude da precariedade dos equipamentos disponíveis e do fato da escola ser uma instituição que busca se ajustar estruturalmente. A escola está situada dentro de uma Comunidade de Atendimento Socioeducativo do município de Salvador/Ba, funcionando em salas cedidas, sem permissão para adequações e/ou mudanças estruturais.

Diante da ausência de dados do ano de fundação da escola e dos anos subsequentes, buscamos, no repositório de consulta do Diário Oficial do Município de Salvador, a edição onde foi publicada a Portaria de criação da escola. Localizamos a edição nº 3221 de 03 de junho de 2002 (Figura 1) pesquisando as edições antigas do Diário Oficial¹. Nesta mesma edição localizamos a Portaria nº 153/2002 de 31 de maio de 2002, que cria a escola na gestão da Secretária da Educação do Município Dirlene Mendonça.



SUMÁRIO

1. Base para pesquisa de edições anteriores do Diário Oficial de Salvador: <http://www.dom.salvador.ba.gov.br/#>

Figura 1 - Diário Oficial do Município nº 3221

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO

COMUNICADO Nº 10.182.0000/2002
DA PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR

Ano XV - Número 3.221 Prefeitura Municipal do Salvador-Bahia Segunda-feira, 03 de junho de 2002

Obras na Suburbana reiniciadas com recuperação de drenagem

A Prefeitura iniciou as obras da 3ª etapa de recuperação da Avenida Suburbana, atuando nos pontos críticos com deficiência na rede de drenagem. Cerca de 200 operários estão trabalhando num trecho de 800 metros, entre as ruas rútales de Periperi, onde são constantes os alagamentos no período chuvoso. "A Prefeitura vinha gastando muito com a reposição de asfalto, que se dissolvia com a chuva, já que esse trecho da via é bastante movimentado. Agora, estamos fazendo uma intervenção para durar muitos anos", avalia o engenheiro Geraldo Torres, da Superintendência de Urbanização da Capital (Surcap).

Além da recomposição das micro e macrodrenagens, as obras da 3ª etapa de recuperação da Suburbana compreendem ainda a colocação de 30 mil m² de pa-

Deficiência na rede de drenagem reparada com a 3ª etapa das obras

seios e colocação de 20 mil metros lineares de meios-fios nos dois lados da via e no canteiro central, recuperação da camada asfáltica e pequenas contenções de encostas. Os recursos, no valor de R\$ 3,6 milhões, foram liberados pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Os 4.500 metros a serem beneficiados compreendem o percurso entre as interseções com a Rua Pedro Lopes, em Periperi, e as ruas Eduardo Dotta e Almirante Tamandaré, em Paripé. Vários pontos críticos da rede de

drenagem vão sofrer intervenções, entre eles, os dois maiores que ficam nas rútales de Periperi e próximo ao Hospital João Batista Caribé. Nesses locais, a rede de drenagem será substituída. A avenida já recebeu a rede de captação de esgoto implantado pelo Programa Bahia Azul, do governo do estado.

Após a conclusão dos trabalhos de infra-estrutura, a Surcap iniciará a recuperação asfáltica das pistas. "Em alguns pontos as faixas da avenida terão que ser refeitas. Vamos cortar a pista e retirar toda a camada de asfalto velho e aplicar um material novo. Nos demais, faremos a recuperação asfáltica normal", explica Geraldo Torres. A população do Subúrbio Ferroviário já foi beneficiada com a recuperação dos 9 km iniciais da avenida, em duas primeiras etapas de obras, quando a Prefeitura gastou R\$ 8 milhões.

Servidores desenvolvem postura corporal em curso de dança

Dentro da programação de atividades culturais e de lazer, a Fundação Gregório de Mattos (FGM) promove com sucesso o curso de dança de salão, voltado para servidores do município e pessoas da comunidade, que buscam desenvolver suas habilidades, sentimentos, emoções e postura corporal. O curso vem sendo ministrado pelos professores de dança, Dilmá Leone e Gilmar Rodrigues, sob a supervisão do Teatro Gregório de Mattos/TGM, às quartas-feiras, a partir das 19 horas.

De acordo com Dilmá Leone, dançarina pós-graduada em Metodologia, Pesquisa e Extensão do Ensino Superior, "o curso pretende despertar nos participantes o gosto pela dança, através de movimentos que permitam trabalhar as articulações e os músculos".

"O resultado que existe um cuidado muito grande com relação à postura corporal do aluno, procurando corrigir, dentro do possível, pequenos defeitos e vícios, que são de grande utilidade no desenvolvimento da dança de salão e no próprio cotidiano de cada indivíduo".

Segundo sua avaliação, o curso está sendo considerado um sucesso por propiciar maior entrosamento,

interação, socialização e envolvimento emocional entre os participantes como se fosse uma terapia capaz de obter como resultado a união e formação de "uma grande família". Ela avalia ainda o desafio de trabalhar o estresse e a correção da postura corporal dos alunos.

Nessa primeira etapa, os professores trabalham com 16 alunos, em sua maioria mulheres na fase da maturidade, com ritmos como bolero, samba, salsa, forró, tã-tã-tã, valsa e soltinho, em aulas semanais de 55 minutos de duração, onde há o rodízio de pares.

METODOLOGIA

Dilmá Leone explica ainda que a metodologia é baseada na dança contemporânea com noções básicas do balé clássico, obedecendo as etapas exigidas didaticamente no desenvolvimento da dança, incluindo também noções teóricas da nomenclatura dos passos e utilização de cada parte do corpo como finalidade na evolução do trabalho.

Para o segundo semestre, onde está programada a inclusão dos ritmos mambo, tango, lambada, gaffera e pagode, serão fornecidas

apostilas, onde constarão noções teóricas e históricas dos ritmos desenvolvidos durante as etapas do curso. Com relação ao trabalho de mente, vêm sendo utilizados jogos interativos e outras técnicas que proporcionam relaxamento e bem-estar aos participantes.

Segundo a professora de dança, a maior dificuldade encontrada pelos alunos é com relação à noção de ritmo. Para contornar esse problema, são realizados exercícios que ajudam a desenvolver a estabilidade. Ela recomenda que os alunos ouçam música em casa, além de realizar movimentos que permitam deixar o corpo acompanhar os sons com gestos espontâneos que se casem com o ritmo ouvido, sem a preocupação da execução dos passos técnicos aprendidos durante as aulas. "Tudo isso, com a finalidade de aprimorar a audição e a sensibilidade no acompanhamento do ritmo musical", afirma.

Para Dilmá Leone, o mais interessante é notar como as pessoas se transformam em crianças alegres que extravasam emoções durante as aulas. "Há perda da inibição e ganho de sociabilidade, além da descoberta para alguns de que são capazes do domí-

nio da dança e de outras conquistas, bastando para isso ter coragem para enfrentar desafios e dificuldades."

INSCRIÇÕES

A gerente de Promoção Cultural da FGM, Sônia Terzinha Sampaio, conta que o curso foi criado para atender à solicitação dos próprios servidores municipais e devido à necessidade de um melhor aproveitamento e divulgação do espaço do Teatro Gregório de Mattos. A realização do curso teve como fonte de inspiração o antigo e desaparecido Tabaris, que fez história como uma espécie de casino e também funcionava como Casa de Dança, no mesmo local onde hoje funciona o teatro, na Praça Castro Alves.

As inscrições para o curso de Dança de Salão podem ser feitas no teatro, com mensalidade no valor de R\$ 40 para pessoas da comunidade e R\$ 32 para servidores da Prefeitura, que recebem um desconto de 20%. Não são exigidos pré-requisitos especiais para a habilitação e seleção dos candidatos. "Bastante apenas a vontade de aprender a dançar os ritmos de salão", sugere Sônia Terzinha.

Fonte: Diário Oficial do Município (2002)

Ainda nesta edição do Diário Oficial do Município localizamos informações referentes ao primeiro Convênio firmado entre a Prefeitura Municipal do Salvador, por meio da Secretaria Municipal da Educação e Cultura, e a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC). O resumo nº 113/2002 (Figura 2), datado de 31 de maio de 2002 e com vigência de dois anos, afirma que o objeto do convênio é a “prestação de serviços educacionais referente ao Ensino Fundamental – 1ª a 4ª série e Educação de Jovens e Adultos, mediante Cessão de Salas”.

O estabelecimento deste convênio ocorreu com o objetivo de propiciar a criação da escola para o atendimento exclusivo de adolescentes e jovens internos da Comunidade de Atendimento Socioeducativo vinculada à FUNDAC em cumprimento de medida socioeducativa. Naquela época ainda denominada Casa de Acolhimento ao Menor (CAM).

No texto do convênio estão descritas as instalações que foram cedidas pela FUNDAC, permitindo reconstituir a configuração física inicial da escola. Além disso, é possível perceber que a assinatura do convênio foi efetivada pela Secretária de Educação do município e o senhor Manoel Carlos Formigli Souza, gerente da FUNDAC na ocasião, que foi homenageado com o nome da escola.



SUMÁRIO

Figura 2 – Resumo do convênio nº 113/2002

CONVÊNIOS

Prefeitura Municipal do Salvador
Secretaria Municipal da Educação e Cultura

Resumo de Convênio Nº 113/2002.

CONVENIENTES: Prefeitura Municipal do Salvador/Secretaria Municipal da Educação e Cultura e Fundação da Criança e do Adolescente/FUNDAC - Escola Municipal Professor Carlos Formigli.

OBJETO: Prestação de serviços educacionais referente ao ensino fundamental - 1ª a 4ª série e educação de jovens e adultos, mediante Cessão de Salas.

a) Obrigações da SMEC:

- designar direção, corpo docente técnico-administrativo e pessoal de apoio;
- promover orientação técnico-pedagógica, com exclusividade;
- fornecer equipamento, material didático e de consumo na forma como é distribuído na Escola da Rede Municipal;

b) Da Entidade Conveniente:

- ceder, gratuitamente, à SMEC as instalações físicas compreendendo 05 salas de aula; 03 salas destinadas a direção, professores e coordenação; 01 sanitário masculino e 01 feminino para alunos; 01 sanitário masculino e 01 feminino para administração e professores; 02 áreas livres para recreação, entrada independente, área para depósito e cozinha para elaboração de merenda escolar, no total de 1.200m² para implantação de uma Escola Municipal, em benefício exclusivo dos adolescentes que se encontram sob privação de liberdade internados na Casa de Acolhimento ao Menor - CAM.

VIGÊNCIA: 02 anos.

DATA: 31 de maio de 2002.

Assinam: DIRLENE MENDONÇA.
Secretária Municipal da Educação e Cultura - SMEC.

MANOEL CARLOS FORMIGLI SOUZA.
Escola Municipal Professor Carlos Formigli.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE



SUMÁRIO

Fonte: Diário Oficial do Município (2002)

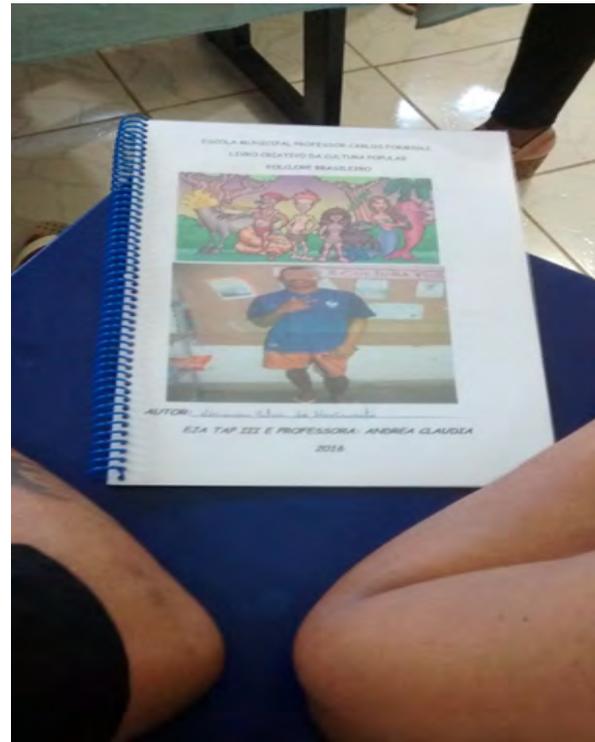
O conjunto de fontes, que descrevemos a seguir, se refere a momentos mais contemporâneos da escola. No entanto, conseguimos, no acervo do Núcleo de Apoio ao Colaborador (NAC) da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador, duas fotografias que retratam atividades da escola em um álbum datado de 2004. Uma destas fotografias registra atividades envolvendo estudantes do sexo masculino e feminino em uma mesma sala de aula, situação que não ocorre mais desde que foi criada a Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina, no ano de 2015, ocasião em que a Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador deixou de ter uma ala feminina em suas dependências. Optamos por utilizar aqui apenas os registros fotográficos do acervo da escola investigada, deixando os demais apenas descritos no mapeamento de fontes que apresentaremos no Quadro 2 ao final do capítulo.

Na Figura 3 temos o registro da produção final do projeto “Livro Criativo da Cultura Popular: Folclore brasileiro”, desenvolvido no ano 2016 por uma professora da escola. A análise do produto final do projeto apresentado nesta fotografia, confrontada com a narrativa dos professores acerca da privação de recursos para desenvolvimento das ações pedagógicas no contexto educacional, evidencia que esta ação ganhou concretude com o investimento pessoal da professora autora do projeto. A escola não tinha na época, e ainda não tem, recursos financeiros ou equipamentos para impressão colorida e para encadernação do material.



SUMÁRIO

Figura 3 – Livro Criativo da Cultura Popular



Fonte: Escola Municipal Professor Carlos Formigli (2016)

Em relação a recursos financeiros, a escola não tem acesso a recursos públicos, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), por não ter Conselho Escolar constituído, órgão colegiado que funciona como Unidade Executora para a aplicação de recursos públicos destinados à educação básica no município de Salvador.

SUMÁRIO

Figura 4 – Primeira Formatura



Fonte: Escola Municipal Professor Carlos Formigli (2016)

Figura 5 – 1º Concurso de Desenho



Fonte: Escola Municipal Professor Carlos Formigli (2017)

A Figura 4 é um registro da primeira formatura da escola envolvendo uma turma composta por estudantes em situação de privação de liberdade que consegue concluir o Ensino Fundamental I na modalidade EJA. O evento, desenvolvido para celebrar o êxito dos

SUMÁRIO

estudantes, foi realizado estrategicamente em uma quarta-feira, dia em que as famílias fazem visitas aos seus filhos ou parentes. Desta forma a escola conseguiu envolver a participação de familiares naquele momento de celebração.

Em relação às atividades desenvolvidas no ano de 2017 a escola dispõe de um bom acervo digital. A Figura 5 é o registro de uma exposição, resultante do 1º Concurso de Desenho desenvolvido com a finalidade de envolver os estudantes em discussões sobre o sentido da escola. A partir desta ação os professores conseguiram trabalhar com a problemática suscitada nos dados evidenciados no histórico escolar dos estudantes, que apontam para a dificuldade de acesso e permanência na escola, levantando problematizações em sala de aula envolvendo o sentido da escola e, mais especificamente, o sentido daquela escola tanto para os estudantes quanto para os demais sujeitos que nela atuavam.

Na proposta apresentada no edital do concurso o desenho campeão seria base para a construção da logomarca da escola. Essa logomarca foi construída (Figura 6) e foi incorporada à identidade da escola, com a inserção no papel timbrado dos documentos institucionais, na estampa de camisetas utilizadas em eventos, nos materiais produzidos pelos professores e nas imagens produzidas para veicular informações referentes a ações promovidas pela escola.



SUMÁRIO

Figura 6 – Logomarca da escola



Fonte: Escola Mun. Professor Carlos Formigli (2018)

SUMÁRIO

Na trajetória investigativa acessamos uma fonte de dados extremamente importante: uma matriz curricular elaborada para atender aos estudantes das duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador que estão inseridas no contexto das medidas socioeducativas. Essa matriz foi pensada em função da modalidade EJA não atender adequadamente aos adolescentes e jovens estudantes das duas escolas.

O documento foi construído pelos professores e em 2017 se encontrava em tramitação para publicação do parecer do Conselho Municipal da Educação e publicação de portaria normativa por parte da Secretaria Municipal da Educação de Salvador. Em 2018 o Conselho Municipal da Educação publicou a Resolução CME 001/2018, sobre a qual já falamos no capítulo anterior. Consideramos que tanto a matriz curricular denominada Percurso Educativo I e II, construída pelos professores, quanto a Resolução CME 001/2018,

publicada pelo Conselho Municipal da Educação, são marcos e marcas de grande relevância para professores e para a educação em contexto de socioeducação com privação de liberdade no município de Salvador/BA.

Além disso, os dados explanados que evidenciam o protagonismo dos professores no desenvolvimento de estudos e na construção da matriz curricular, revelam o comprometimento da gestão da Secretaria Municipal em incumbir à coordenação das escolas, vinculadas às medidas socioeducativas com privação de liberdade, uma profissional capaz de agregar os professores em torno de um objetivo comum: ressignificar a EJA desenvolvida no contexto da socioeducação e melhorar a qualidade da educação desenvolvida com os sujeitos adolescentes e jovens privados de liberdade.

Na Figura 7 temos o registro fotográfico, produzido em 25 de outubro de 2017. Trata-se do “4º Encontro para Construção do PPP da Socioeducação com Privação de Liberdade”. Essa ação envolveu os professores das duas escolas que atuam com adolescentes e jovens privados de liberdade e a coordenadora da Secretaria da Educação do Município encarregada do acompanhamento destas escolas.

Figura 7 – Construção do PPP



Fonte: Escola Municipal Professor Carlos Formigli. (2017)

SUMÁRIO

O objetivo da ação consistia em desenvolver estudos que subsidiassem a construção de um Projeto Político Pedagógico para o contexto educacional. Nesta trajetória o grupo envolvido buscava a definição de parâmetros adequados ao contexto das duas escolas, o fortalecimento de uma educação significativa para os seus estudantes e visibilidade social para estes espaços educativos. Até o momento que finalizamos este percurso investigativo a produção do Projeto Político Pedagógico ainda não tinha sido finalizada.

Além das fontes citadas pudemos ter acesso ao Projeto Político Pedagógico da escola que, embora sem data, o gestor e os professores afirmaram que se tratava de um documento elaborado na gestão anterior, período de 2010 a 2014, mesmo assim conseguimos consultar o documento e fazer referência do mesmo no capítulo anterior.

As fontes que foram utilizadas como nexos para reconstituir a história da escola envolvem documentos da escola, fotografias, dispositivos legais, Diário Oficial do Município e outros documentos. No primeiro momento, após conclusão do mapeamento destas fontes, percebemos que não eram suficientes para estabelecer as conexões necessárias e possibilitar a reconstituição da história da escola. Por esta razão foi necessário dialogar com os professores e outros sujeitos que atuaram no contexto estudado desde a sua fundação.

Nessa busca por fontes potenciais a construção dos nexos necessários a uma tessitura possível da história que buscávamos reconstituir, identificamos duas professoras que acompanharam o momento do surgimento da escola, as quais permitiram acessar informações que não estavam disponíveis em documentos analógicos ou digitais, mas guardadas na memória vivida e experienciada nos espaços da escola, envolvidas por afetos e sentimento de pertença.

Essas informações foram delineadas pela professora Marilene Santana de Jesus, servidora da Secretaria da Educação do Estado



SUMÁRIO

da Bahia, à disposição da Fundação da Criança e do adolescente (FUNDAC), que na ocasião da investigação servia na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador desde 1992, com tempo de serviço superior ao da existência da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, e pela professora Andrea Cláudia da Silva Reis, que na ocasião também era servidora pública do Estado da Bahia, também vinculada à FUNDAC por dezoito anos, período em que atuou na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador até o início de 2018.

A professora Andrea Cláudia da Silva Reis, além de ter atuado na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador, é servidora da Rede Municipal de Educação e exerce a função de professora na escola. A conversa com as duas professoras foi precedida com os devidos esclarecimentos acerca da investigação e de assinatura de Termo de Consentimento Livre Esclarecido para uso das informações e autorização à menção de seus nomes neste escrito.

A professora Marilene, carinhosamente chamada de Dona Marilene por todos, atuava no ano de 2002 como Coordenadora do Pedagógico da Casa de Acolhimento ao Menor (CAM), hoje denominada Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador. Como a escolarização formal era acompanhada diretamente por aquele setor da CAM, a professora acompanhou de perto todo o processo de mobilização para a criação da escola.

De acordo com a professora, no ano de 2002 o Colégio Estadual Antônio Marcos Veronese tinha um anexo dentro da CAM, ofertando escolarização aos adolescentes e jovens privados de liberdade. No entanto, a oferta de escolarização não conseguia abarcar o Ensino Fundamental I. Esta situação levou o Ministério Público a fazer cobranças e a pessoa responsável pela Coordenadora do Pedagógico vinculada à Gerência de Atendimento Socioeducativo (GERSE) da FUNDAC, começou a mobilização para possibilitar a oferta de escolarização formal a este grupo de adolescentes e



SUMÁRIO

jovens que não estava sendo atendido devidamente. Fez parte desse processo de mobilização o então diretor geral da FUNDAC, o senhor Manoel Carlos Formigli Souza.

Sobre este momento de mobilização a professora Marilene relatou que haviam duas opções para atender a cobrança do Ministério Público. A primeira opção envolvia a criação de uma escola para o atendimento exclusivo aos adolescentes e jovens privados de liberdade na CAM. A segunda opção envolvia o traslado, nos dias de aula, destes adolescente e jovens para o Colégio Estadual Governador Roberto Santos, localizado nas proximidades da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Na avaliação das duas opções se verificou que a situação do traslado era inviável, assim os esforços foram somados à criação de uma escola dentro da estrutura da CAM.

A professora Marilene recordou que a FUNDAC buscou a Secretaria da Educação do Município de Salvador para fazer a parceria e começou a providenciar um local dentro da estrutura física da CAM, que pudesse abrigar uma escola. O relato da professora Marilene convergiu com as informações prestadas pela professora Andrea, que também relembrou que, para atender a necessidade de espaço físico para a escola, a CAM transferiu parte de seu almoxarifado para a central da FUNDAC em Brotas, abrindo espaços para acolher os adolescentes e jovens em salas de aula mais apropriadas.

De acordo com a professora Marilene, nessa época se desencadeava um movimento pela efetivação da garantia de direitos aos adolescentes e jovens privados de liberdade, incluindo o direito à escolarização formal. Segundo seu depoimento, esse movimento visava atender as prerrogativas do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), que já se encontrava em fase de elaboração e que foi instituído pela Lei Federal 12.594/2012 em 18 de janeiro de 2012.



SUMÁRIO

Com o espaço de funcionamento definido e a parceria com a Secretaria da Educação do Município de Salvador estabelecida, a escola foi criada pela Portaria nº 153/2002 de 31 de maio de 2002, publicada no Diário Oficial do Município de 03 de junho de 2002. Com a criação da escola e sua integração à Rede Municipal de Educação foi estabelecido um convênio entre a Prefeitura Municipal do Salvador, Secretaria Municipal da Educação (SMED) e Cultura e a Fundação da Criança e do Adolescente (FUNDAC), cujo resumo nº 113/2002 foi publicado também no Diário Oficial do Município de 03 de junho de 2002. A professora Marilene, no momento em que apresentava essas informações realizou a leitura de um trecho do Projeto Pedagógico da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador, onde estes dados estão registrados.

Para o funcionamento inicial da Escola Municipal Professor Carlos Formigli, a professora Valéria Lucas Menezes assumiu a gestão que perdurou até o ano de 2006. A professora Marilene recorda que assim que a escola iniciou o funcionamento o Ministério Público fez a verificação de conformidade. As salas de aula atendiam vinte e cinco estudantes do sexo masculino e feminino, pois nesta época havia a ala feminina dentro da CAM.

De acordo com a professora Andrea, o número de estudantes atendidos em cada sala de aula sofreu alteração posteriormente, em função da instituição do SINASE, o qual apresenta uma descrição precisa de todos os espaços e proporcionalidade de atendimento referente ao número de educandos nos diversos espaços educativos. Além disso, a configuração da sala de aula em relação aos sujeitos estudantes sofre mais uma alteração a partir de 2015.

Até aquele ano os estudantes do sexo masculino e feminino eram atendidos na mesma sala de aula, mas com a criação da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina as salas de aula da Escola Municipal Professor Carlos Formigli passaram a atender exclusivamente



SUMÁRIO

aos estudantes do sexo masculino, enquanto as estudantes passaram a ter uma sala de aula multisseriada, anexa, localizada dentro da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina.

A professora Marilene relatou um fato curioso sobre a escola: “embora o processo de mobilização, criação e funcionamento tenha ocorrido, a escola nunca foi inaugurada”. Enfatizou que devido a urgência na criação e a eminente necessidade de funcionamento para atendimento dos adolescentes e jovens, homenagear o Sr. Manoel Carlos Formigli Souza, então diretor geral da FUNDAC, foi justo e merecedor.

Nas palavras da professora Marilene o processo inicial de demanda da criação da escola foi extremamente legítimo e necessário. Constatamos que ela manteve um envolvimento com todo o processo como parte de sua luta e de sua atuação profissional, para assegurar os direitos de adolescentes e jovens em situação de privação de liberdade. Ao final da conversa brincou afirmando que todos os envolvidos no trabalho com a socioeducação são partidários do RRPP: Resiliência, Resistência, Persistência e Perseverança.

Na conversa com a professora Andrea, percebemos que os espaços cedidos, inicialmente, para o funcionamento das salas de aula da escola correspondiam às salas que hoje abrigam o setor Pedagógico da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e que, logo em seguida, o gerente administrativo que atuava na ocasião cedeu o espaço do almoxarifado para a escola funcionar em salas mais adequadas.

De acordo com a professora Andrea, no início a escola abarcou também os Anos Finais do Ensino Fundamental, através do Telecurso. No entanto se tratava de uma situação complexa, uma vez que os estudantes começavam a estudar apenas os componentes curriculares da área de humanas, o que não viabilizava a expedição de



SUMÁRIO

histórico escolar atestando a escolarização dos estudantes de forma que pudessem prosseguir quando finalizavam o período de medida socioeducativa com privação de liberdade, pois não correspondia com o término do Ensino Fundamental via telecurso. Essa situação perdurou até 2005 quando a escola passou a atuar apenas com os segmentos correspondentes aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Ainda com base nas informações da professora Andrea, foi possível identificar que até 2010 a Escola Municipal Professor Carlos Formigli atendia tanto os adolescentes e jovens sentenciados quanto àqueles que estavam em internação provisória. Sendo assim, a secretária escolar da época administrava duas listas de estudantes, uma oficial com os estudantes regularmente matriculados e outra com os estudantes ouvintes, composta por aqueles que estavam em internação provisória, cujo período era de quarenta e cinco dias.

A professora Andrea lembrou que para a escolha da primeira gestora foi levado em consideração sua experiência como instrutora na Casa de Acolhimento ao Menor, em atuação anterior à fundação da escola, antes de passar a integrar o quadro de professores da Rede Municipal da Educação de Salvador via concurso público. O convite para a gestão foi antecedido pelo cuidado em garantir a presença de uma profissional que conhecia o contexto dos estudantes daquela escola.

Essas informações socializadas pela professora Andrea possibilitou reconstituir o período de cada gestão e os respectivos gestores que estiveram à frente da escola ao longo dos dezessete anos de sua existência. A seguir reconstituímos a sequência apresentando do primeiro ao último período de atuação de cada gestão escolar.

Primeira gestão, professora Valéria Lucas de Menezes (2002 a 2006); Segunda Gestão, professora Andrea Cláudia da Silva Reis (2007 até fevereiro de 2008), a pedido da gerente da Comunidade de



SUMÁRIO

Atendimento Socioeducativo Salvador a professora Andrea assumiu a gestão da escola até iniciar o novo período de nomeação de gestores pela Secretaria da Educação do Município; Terceira gestão, professora Rosângela Gomes da Silva (fevereiro de 2008 até 2010); Quarta gestão, professora Ilçara Giffone (2010 até início de 2015); e Quinta gestão, professor João Copque (2015 e atuando).

Quadro 2 - Mapeamento Documental da História da Escola Municipal Professor Carlos Formigli

FONTE HISTÓRICA	ANO	DESCRIÇÃO DA FONTE	DESCRIÇÃO AMPLIADA DO CONTEÚDO
Diário Oficial	2002	Diário Oficial do Município, Salvador/BA, nº 3221, 03 jun 2002. Pdf	Nesta edição do Diário Oficial do município de Salvador foi publicada a Portaria nº 153/2002 de 31 de maio de 2002 que cria e integra a Escola Municipal Professor Carlos Formigli ao Sistema Municipal da Educação de Salvador.
Portaria 153/2002	2002	Portaria que cria a escola. Png	Recorte do Diário Oficial do município de Salvador nº 3221 com o conteúdo da Portaria nº 153/2002.
Convênio entre SMEC e FUNDAC	2002	Resumo nº 113/2002 do convênio entre SMEC e FUNDAC. Png	Recorte do Diário Oficial do município de Salvador nº 3221 com o conteúdo do resumo nº 113/2002 do convênio firmado entre SMEC e FUNDAC.
Fotografia	2004	Fotografia de atividade cultural da escola. Jpg	Fotografia que registra atividade cultural da escola. Este registro retrata um momento da escola onde estudantes do sexo masculino e feminino desenvolviam as suas atividades na mesma sala de aula. Trata-se de um período em que a Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador tinha uma ala feminina.



SUMÁRIO



SUMÁRIO

Fotografia	2004	Fotografia de atividade da escola. Jpg	Fotografia que registra atividade da escola. Nela os estudantes exibem produções desenvolvidas com a reutilização de materiais, no entanto notamos equipamentos desgastados demonstrando ausência de investimento no espaço escolar.
PPP	2010-2014	Projeto Político Pedagógico	Projeto Político Pedagógico da escola. O documento não tem data. Mas, com base em informações do atual gestor e dos professores, trata-se de documento do período de 2010 a 2014.
Fotografia	2016	Formatura. Jpg	Nesta fotografia temos o registro da primeira formatura realizada pela unidade escolar. Este evento ocorreu em 2016 e foi desenvolvido para celebrar a conclusão da primeira etapa do Ensino Fundamental pelos estudantes da escola. Foi uma atividade realizada estrategicamente em uma quarta-feira, pois é neste dia que as famílias fazem visitas. Desta forma a escola conseguiu contar com a participação de familiares no evento.
Fotografia	2016	Projeto: Livro criativo da cultura popular: Folclore brasileiro. Jpg	Trata-se do registro do projeto "Livro criativo da cultura popular: Folclore brasileiro", desenvolvido pela professora Andrea Cláudia junto com os estudantes do Tempo de Aprendizagem III.


SUMÁRIO

Registro com base em relatos	2017	Registro com base em relatos sobre o surgimento da escola.	Registro sobre o surgimento da escola e sobre os gestores que já estiveram à frente da unidade escolar. Para esta construção foram ouvidas uma funcionária da FUNDAC e uma professora da escola e funcionária da FUNDAC que atuavam em 2002 e que continuam vinculadas às instituições acompanhando a escola.
Nova matriz curricular	2016	Matriz curricular construída pelos professores.	Trata-se de uma matriz curricular pensada e elaborada para os estudantes das duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador que estão inseridas no contexto da socioeducação com privação de liberdade.
Fotografia	2017	Exposição de desenhos. Jpg	Registro fotográfico feito em 10 de agosto de 2017 durante a exposição de desenhos resultantes do 1º concurso desenvolvido na escola com a finalidade de propiciar reflexão junto aos estudantes sobre o sentido da escola para os mesmos. Na proposta do concurso o desenho campeão seria tomado por base para a construção de uma logomarca para a escola.

SUMÁRIO

Fotografia	2017	Exposição de desenhos em evento da Regional Cabula. Jpg	Registro fotográfico realizado em 20 de outubro de 2017 durante a exposição resultante do 1º concurso de desenhos desenvolvido na unidade escolar no evento da Regional Cabula denominado “Cabulaço”. Nesta versão da exposição a logomarca construída está exposta ao lado do desenho campeão. Na fotografia aparece o estudante autor do desenho campeão junto com servidores da escola vestindo camisa com a marca construída.
Fotografia	2017	4º encontro para construção do PPP da sócio educação com privação de liberdade.	Os professores das duas escolas da Rede Municipal da Educação de Salvador que estão inseridas no contexto da socioeducação com privação de liberdade juntamente com a DIPE/SMED na elaboração de um projeto político pedagógico visando a definição de parâmetros adequados ao contexto das duas escolas, o fortalecimento de uma educação significativa para os seus estudantes e visibilidade social para estes espaços educativos. A fotografia registra o 4º encontro realizado em 25 de outubro de 2017.
Resolução	2018	Resolução CME 001/2018	Dispõe sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Rede Municipal da Educação de Salvador.

Fonte: Sistematizado pela autora. (2018)



3

AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS
E O CENÁRIO ONDE
SÃO INSTITUÍDAS

À medida que a nossa itinerância investigativa seguia na busca pelos nexos para reconstituir a história de uma instituição dedicada à educação de sujeitos adolescentes e jovens privados de liberdade emergiam, no curso da investigação, dados referentes às práticas desenvolvidas pelos professores. Dentro do conjunto de práticas pedagógicas levantadas foi possível identificar um caráter inovador em boa parte delas.

O processo de imersão nos dados levantados, referentes às práticas desenvolvidas pelos professores, aconteceu com um diálogo estabelecido principalmente com autores como Hetkowski (2004, 2014), Fino (2008, 2011) e Kenski (2015). As práticas pedagógicas que apresentaram caráter inovador abrangem desde a formação de professores, uma vez que a escola mantinha parceria estabelecida com uma universidade pública envolvendo o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, até aquelas desenvolvidas em sala de aula com os estudantes, apoiadas com os mais diversos dispositivos, dentro dos limites impostos pela condição objetiva, na busca pela instituição de práticas significativas para os sujeitos.

É importante destacar que as práticas pedagógicas inovadoras têm as devidas distinções e aproximações com a utilização de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC). As práticas pedagógicas inovadoras não necessariamente envolvem apenas ações empreendidas com TIC na sua centralidade, embora a cultura e a incorporação das mesmas, em nossa vida, ressoam e urgem no desenvolvimento das práticas pedagógicas inovadoras associadas, em especial, as tecnologias digitais. A concepção de inovar que pactuamos se relaciona à ideia de superação de práticas descoladas da realidade, pois se referem à produção de respostas às necessidades dos sujeitos e instituição de práticas que tenham sentido para os mesmos, de forma que possam reverberar em suas vidas para além do contexto da sala de aula.



SUMÁRIO

No desenvolvimento das reflexões acerca das práticas inovadoras, dois termos precisam de esclarecimento para nos situarmos adequadamente: criatividade, que assume o papel de “centelha” e vincula-se aos processos individuais e inovação, que está vinculado aos processos coletivos e compreendido como “mescla de elementos que concebem significados às práticas humanas”. (HETKOWSKI, 2014, p. 432).

A partir deste entendimento sobre criatividade e inovação, percebemos que as práticas pedagógicas inovadoras podem ser compreendidas como descontinuidade dos modelos pedagógicos convencionais, das quais surgem inquietações individuais que funcionam como elementos motrizes à constituição de ações que envolvem outros sujeitos, culminando na constituição de práticas que consideram as necessidades desses sujeitos, seus valores, seus espaços, suas vivências e suas trajetórias.

Desenvolvidas a partir desta lógica criativa e colaborativa, as práticas pedagógicas propiciam o desenvolvimento de processos educacionais que dialogam com os sujeitos que se encontram em processo de formação. Desta maneira os sujeitos são colocados na centralidade, movimento necessário à educação desenvolvida na contemporaneidade.

De acordo com o Programa de Estímulo à Criatividade na Educação Básica (MEC, 2015), alguns processos sociais implicam mudanças significativas na educação: I - o desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, as quais redimensionam a autoaprendizagem, a produção de conhecimento e a formação de comunidades de aprendizagem e de redes; II – as mudanças no mundo do trabalho e; III – a crescente exigência de atitudes éticas em relação ao planeta. Nesses processos emergem perceber e conceber o estudante como pessoa ativa, capaz de pesquisar, produzir e



SUMÁRIO

compartilhar conhecimentos, exigindo propostas educacionais que dialoguem com determinado perfil de sujeitos.

As mudanças no mundo e no trabalho exigem o repensar da estrutura curricular nas disciplinas, mas nesta dinâmica de demarcações entre as áreas de atuação notamos fronteiras fluídas, as quais potencializam as práticas inovadoras. Há necessidade de superação deste modelo, pois a estrutura curricular compartimentada, por disciplinas, não dialoga com a forma que o mundo do trabalho tem se configurado, muito menos com o mundo da vida dos sujeitos escolares. O futuro da escola implica na necessidade de posturas mais éticas e prudentes e o engajamento de todos no desenvolvimento de projetos significativos à experiência de vida dos sujeitos na busca de soluções práticas vindouras.

Essas considerações concebem elementos que exigem a descontinuidade de velhas formas de pensar o desenvolvimento dos processos educacionais, nos quais somos implicados a colaborar, assumindo o papel de educador que investiga o seu campo de atuação, sua prática, que atua colaborativamente para responder às demandas educacionais, com aperfeiçoamentos significativos às suas práticas, às suas concepções de educação e de escola, bem como do sentido da escola para os sujeitos.

As práticas pedagógicas inovadoras se consolidam com o redimensionamento dos modelos pedagógicos convencionais, envolvendo atitudes protagonistas dos educadores que desenvolvem propostas pedagógicas e provocam os sujeitos a fomentar análise crítica- reflexiva na busca de soluções para problemas locais, tornando a escola um espaço de pesquisa, onde se constrói uma diversidade de conhecimentos que impactam diretamente na vida das pessoas. (HETKOWSKI, 2014).



SUMÁRIO

Na condução dessa reflexão compreendemos que a escola passa a ser um espaço que assegura o desenvolvimento de aprendizagens significativas aos estudantes. Em uma produção que discute inovação pedagógica, aprendizagem significativa e mudança paradigmática, Candido e Silveira (2014) definem o pressuposto de uma abordagem onde a escola é capaz de promover aprendizagem significativa, aliada à compreensão pelo docente a respeito do desenvolvimento da criança, levando em consideração as epistemologias de Piaget, Vygotsky e Wallon, devendo possibilitar condição para o desenvolvimento de conhecimentos significativos de forma intencional e planejada, envolvendo processos de inovação pedagógica no contexto da sala de aula.

No tecido da discussão as autoras chamam a atenção para a necessidade de se compreender inovação como atributos às práticas pedagógicas, como ruptura paradigmática que se traduz em ações concretas na comunidade escolar, visualizando a escola como um espaço de aprendizagem, onde a inovação envolve mudanças de atitudes por parte dos professores e estudantes, e estes passam a agir como agentes metacognitivos recriando contextos de aprendizagem mais favoráveis (CANDIDO e SILVEIRA, 2014). A inovação pedagógica, ao impulsionar a aprendizagem significativa, se constitui como fator importante e decisivo nos processos de mudanças paradigmáticas.

Para a escola e o professor assumir a superação dos modelos pedagógicos convencionais, certamente é imprescindível a formação de professores críticos como elemento decisivo à consolidação de práticas pedagógicas inovadoras que propicie as rupturas necessárias. Nesta perspectiva, “[...] alunos bem formados terão melhores condições de serem bons professores e garantir aprendizados mais significativos a seus estudantes, superando os desafios e as necessidades postas pela sociedade contemporânea”. (KENSKI, 2015, p. 426). Apresenta-se, neste sentido, uma relação



SUMÁRIO

interconectada entre o tipo de formação vivenciado pelos professores e a capacidade de efetivação de práticas que possam romper com modelos pedagógicos pouco propulsores de mudanças.

Ao trazer a discussão sobre formação de professores e a necessidade de propostas inovadoras, Kenski (2015) destaca que na cultura oriunda da incorporação das tecnologias digitais da informação e comunicação há elementos que podem ser incorporados nessa formação, como exemplo as formas de ensinar e aprender em rede de maneira integrada e colaborativa, pois o uso das redes sociais auxilia na superação dos limites do espaço e tempo e o uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC), como elementos cooperativos, pode garantir possibilidades criativas aos professores, o reconhecimento da incompletude do conhecimento e o fortalecimento da aprendizagem participativa.

A autora ainda chama a atenção para o descompasso entre os avanços da tecnologia e da realidade educacional no contexto da formação de professores, onde a transformação da realidade promovida com a internet e sua interface gráfica afetou inteiramente nossas vidas, no entanto a universidade, assim como a escola, conseguiu conservar em seu interior práticas que não correspondem às necessidades que temos na contemporaneidade (KENSKI, 2015). Este descompasso é um desafio a ser assumido por todos aqueles que estão engajados em processos de formação inicial e continuada de professores.

No entanto, ainda prepondera uma formação de professores com base em modelos pedagógicos desenvolvidos para uma sociedade arcaica e esta conservação de modelos “caducos” na formação constitui uma experiência de (re)viver o passado no presente. Neste processo, adentrar o espaço da escola e da universidade pode corresponder a uma viagem no tempo, uma vez que a sociedade mudou, o cotidiano foi alterado com o advento das TIC, as práticas sociais agregam novas



SUMÁRIO

éticas e valores e as pessoas se relacionam singularmente com as noções de espaço e tempo produzidos na sociedade.

Kenski (2015, p. 434) ainda enfatiza que quando os professores “[...] assumirem usos diversos para a ação em redes, mediadas pelas mídias disponíveis, poderemos ter esperanças de que as transformações na formação de professores para os demais níveis de ensino irão começar a acontecer”. Portanto, reconhecendo que a formação dos profissionais da educação, das diversas áreas, ainda é desenvolvida no espaço de formação da universidade, espaço que demanda,

[...] desencadear as melhores condições para saltos qualitativos nas aprendizagens dos alunos. Quem lhes forma precisa ser competente nos conhecimentos e nas práticas docentes mais ajustadas com a realidade atual. A universidade precisa ser coerente e responder com qualidade às mais novas demandas e necessidades do momento em que vivemos. (KENSKI, 2015, p. 439).

No vídeo “Práticas inovadoras de educação em diferentes realidades brasileiras” mediado por Leandro Beguoci (Fecomercio/SP, 2016), três professores da “Rede Conectando Saberes” discutem os novos desafios da escola pública brasileira. Nos depoimentos percebemos que o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras ocorre em contraposição às dificuldades que os educadores enfrentam no Brasil, bem como a realidade dos estudantes. O papel dos professores na formação dos jovens e as tecnologias digitais são elementos que ajudam no aprendizado de acordo com as experiências compartilhadas pelos professores, os quais geram soluções adequadas às escolas onde atuam e pelas quais foram premiados por suas práticas pedagógicas desenvolvidas.

Estas experiências corroboram com os princípios de Kenski (2015), ao se referir a formação de professores, onde as práticas



SUMÁRIO

precisam se adequar aos novos tempos formando profissionais conscientes e potenciais à aprendizagem dos estudantes e às necessidades da contemporaneidade. Ainda não temos uma (re) formulação das práticas universitárias, na medida idealizada como necessária à instituição das rupturas desde o processo de formação inicial, mas podemos encontrar espaços fecundos e sujeitos dispostos a investir na geração de práticas inovadoras à formação de professores.

Esta é uma situação que pode ser observada na parceria estabelecida entre a Escola Municipal Professor Carlos Formigli e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) onde, através do subprojeto do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) “Entre a universidade e a escola: a mediação do ambiente virtual de aprendizagem (AVA) potencializando a práxis pedagógica”, os bolsistas de licenciatura em Pedagogia da UNEB, DEDC I, puderam vivenciar a dinâmica da escola, experimentando os fazeres que se concretizam neste espaço, ao passo que o professor da escola, vinculado ao subprojeto como bolsista de supervisão, pode estabelecer trocas com a universidade por meio das vivências nas plenárias de estudo desenvolvidas ao longo do percurso formativo, acompanhar e orientar os estudantes da universidade na escola, envolvendo os demais professores no processo, realizar produções acadêmicas e socializá-las em eventos científicos.

Neste processo percebemos que a parceria entre escola e universidade constitui uma proposta inovadora na formação, construindo um espaço de colaboração para a formação dos docentes e dos futuros docentes envolvidos nas ações, onde a escola se percebe como ambiente de agenciamento de aprendizagens para os seus estudantes, seus professores, para os professores da universidade e para os futuros professores que se encontram em processo de formação.



SUMÁRIO

A universidade, por sua vez, encontrou na escola um ambiente potencializador da formação de professores já que, por meio da Iniciação à Docência, os licenciandos podem desenvolver conhecimentos significativos ao adentrar na escola e vivenciar sua dinâmica, sua estrutura e as necessidades dos sujeitos estudantes. Por meio desta aproximação emerge um espaço privilegiado de formação docente com práticas colaborativas que dialogam com os sujeitos e com as demandas do mundo contemporâneo.

Com o desenvolvimento desta experiência foi possível levantar questionamento sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas na escola que poderiam ser concebidas como inovadoras, uma vez que a presença da universidade na escola, instituída por esta parceria, sempre buscava investigar a realidade da sala de aula e fazer proposições que apresentassem um caráter significativo para os sujeitos estudantes e professores. E a escola, o que desenvolvia que pudesse ser qualificado como inovador?

As práticas que relacionamos a seguir foram desenvolvidas em 2017. Apresentamos uma descrição sumária envolvendo sujeitos, tipo de ação, metodologia, o processo de colaboração e aprendizagem implicados no fazer e no saber do espaço socioeducativo.

O SENTIDO DA ESCOLA EXPRESSO PELA ARTE

O “I Concurso de Desenho” foi uma ação desenvolvida na escola com a implicação de todos os professores, gestores e estudantes de todas as turmas com o objetivo de discutir o sentido da escola. O desenvolvimento do concurso valorizou a expressão de sentidos e significados por meio da arte e possibilitou trabalhar com os seguintes aspectos: o esforço colaborativo de estudantes e servidores da escola



SUMÁRIO

em torno da garantia do processo de escolarização dos estudantes; escola enquanto espaço onde as pessoas se educam em comunhão; e transformação de vidas por meio da educação.

A ação originou-se da discussão sobre alternativas interessantes e viáveis ao espaço educativo para mobilizar a reflexão sobre o sentido da escola para os sujeitos envolvidos. Foram analisadas algumas atividades que pudessem resultar em um produto que traduzisse as discussões e conhecimentos produzidos ou ressignificados pelos estudantes. A ideia de um concurso de desenho foi entendida como a mais viável uma vez que os estudantes, em sua maioria, apresentaram gosto pelas artes plásticas e apresentam habilidades para se expressarem por meio dessa linguagem.

O concurso foi lançado na escola por meio de um edital em abril de 2017, apresentando a estrutura do concurso, cronograma com cada etapa a ser desenvolvida e o produto final para a efetivação da inscrição. Ficou explicitado no documento que haveria escolha de um desenho, dentre a totalidade das produções inscritas, objetivando a construção de uma logomarca para a escola que traduzisse o sentido da mesma para os sujeitos. As ações previstas envolveram o estudo sobre concepção e processo de criação de logomarcas, debates sobre os temas relacionados ao concurso, desenvolvimento dos desenhos, efetivação de inscrição no concurso, avaliação e socialização dos resultados. Todas as etapas foram desenvolvidas até o final de julho daquele ano letivo.

No início de agosto foi desenvolvida a avaliação dos desenhos inscritos. Este processo envolveu todos os professores e gestores da escola e foi efetivado com base nos critérios definidos no edital. Em 10 de agosto de 2017 foi realizada uma exposição na escola, aberta ao público, apresentando o resultado do concurso. O processo de avaliação do concurso envolvia a definição de dez produções finalistas e foram estas que compuseram a exposição.



SUMÁRIO

Em 20 de outubro de 2017 uma segunda edição da exposição foi realizada no “Cabulaço”, uma grande feira pedagógica envolvendo professores, estudantes e comunidade de todas as quarenta e oito escolas que compõem a Regional Cabula. Neste evento foi feito o lançamento da logomarca, criada com base no desenho do estudante vencedor do concurso.

Ao avaliar aspectos relativos à colaboração e aprendizagem, evidenciou-se que o concurso promoveu o engajamento de todos os professores, desencadeou no debate, em todas as turmas, sobre o sentido da escola para os estudantes e mobilizou um número significativo de produções e inscrições. Os professores se envolveram intensamente no processo de avaliação no intuito de atender aos critérios definidos no edital do concurso.

Durante a primeira edição da exposição dos desenhos classificados o estudante vencedor do concurso recebeu e apresentou o trabalho desenvolvido pela escola para todos que visitaram a exposição: estudantes, professores, gestores e visitantes externos. O entendimento da coletividade foi de que o desenho escolhido de fato atendia à proposta do concurso, validando o processo avaliativo desenvolvido pelos professores e gestores.

Os temas trabalhados em sala de aula durante o desenvolvimento do concurso permitiram reflexões que ampliam ou ressignificam o sentido da escola para os estudantes colocando-a como elemento essencial para o projeto de vida de cada um.



SUMÁRIO

CULTURA NORDESTINA, SOCIALIZAÇÃO E BRINCADEIRA

A escola tem a prática de desenvolver no mês de junho uma ação cultural denominada “Semana da Cultura Nordestina”. Esta ação é desenvolvida na última semana letiva que antecede o recesso das atividades pedagógicas na Rede Municipal da Educação de Salvador, por ocasião dos festejos juninos, típico da cultura da Região Nordeste. Observamos, nesta edição que aconteceu durante o desenvolvimento do estudo, uma dinâmica envolvendo professores, gestores e estudantes de todas as turmas. Na ação foram contemplados jogos e brincadeiras juninas, presentes na Cultura do Nordeste, com o objetivo de promover a interação e socialização entre estudantes em situação de privação de liberdade a partir do ato de brincar.

No período em que a ação cultural foi desenvolvida os estudantes foram reunidos, independente da organização de turmas, mas respeitando os critérios de segurança da Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Foi apresentada ao grupo a proposta de desenvolvimento de jogos e brincadeiras, selecionadas previamente, contextualizados com os elementos da cultura nordestina e vinculados aos festejos juninos.

O grupo foi acolhido em um ambiente preparado para o desenvolvimento da atividade onde participaram de um circuito de atividades monitorado pelos professores. Nesta ação foi possível brincar, competir e ganhar prêmios. Após exposição e entendimento das regras a participação de todos os estudantes aconteceu com espontaneidade.

Ao considerar aspectos como envolvimento e aprendizagem, percebemos que a ação propiciou socialização de elementos da cultura dos estudantes, participação, torcida e entretenimento. Ainda



SUMÁRIO

que a ação envolvesse pequenos prêmios, a exemplo de sabonetes, papéis coloridos e papel celofane, ficou evidente que havia satisfação com o prazer proporcionado pelas brincadeiras.

As ações envolvendo as brincadeiras, contextualizadas com elementos da cultura dos estudantes e desenvolvidas em um espaço que propiciou interação e socialização de grupos de diferentes turmas, conseguiu a adesão de todos, resultando em oportunidades de aprendizagem e socialização mais significativas para os sujeitos envolvidos.

JOGO, COLABORAÇÃO E APRENDIZAGEM

A “Semana do adolescente” é uma atividade que já está integrada ao conjunto de ações do calendário escolar. Na edição que acompanhamos, percebemos o envolvimento de todos os sujeitos que atuam na instituição: professores, gestores, colaboradores, e dos estudantes das diversas turmas. Nos fazeres desenvolvidos foi possível observar que estavam interconectados os conteúdos de língua portuguesa, matemática e estudos da natureza e da sociedade, trabalhados previamente nas diversas turmas. Essas intervenções foram organizadas através de jogos e desenvolvidas com o objetivo de usá-los como dispositivo para promover a colaboração, a tolerância e a exploração de regras entre os sujeitos participantes.

Esta ação aconteceu em outubro de 2017, sendo que uma das atividades salientava a intenção de estudar jogando, brincando, superando desafios e traçando estratégias para vencer obstáculos e ganhar o jogo. Para isso, foi desenvolvida uma trilha de corrida de carrinhos, intercalada por desafios que envolviam conteúdos das diversas áreas do conhecimento, para



SUMÁRIO

sua efetivação houve a organização de equipes, a socialização das regras e a dinâmica do jogo.

A cada jogada a equipe lançava um dado e o carrinho avançava o total de casas correspondentes aos pontos sorteados no dado. Ao chegar no ponto definido pela jogada a equipe precisava entender o desafio proposto e solucioná-lo sob penalidade de retroceder. No desenvolvimento daquela corrida as equipes discutiam a solução mais adequada para o desafio e apresentavam a resposta. Até que uma equipe conseguisse fazer todo o percurso e chegar ao final da corrida muitas situações precisaram ser decididas e solucionadas por cada grupo, envolvendo conteúdos das diversas áreas do conhecimento trabalhadas em sala de aula.

Durante o desenvolvimento da atividade pudemos observar algumas situações interessantes. Inicialmente os estudantes, embora organizados em equipes, atuaram individualmente, a partir da predisposição de um dos membros da equipe para jogar. No entanto, logo após as primeiras jogadas do dado, as equipes sentiram necessidade de definir, estrategicamente, o papel de cada membro: quem jogaria o dado, quem seria melhor nos cálculos para resolver as situações que envolvesse matemática e quem tinha mais facilidade com a língua portuguesa, para resolver situações que envolvesse leitura e escrita. Dessa forma, conseguiram, por meio da atitude colaborativa e organização estratégica, apresentar um melhor rendimento nas jogadas, ampliando as possibilidades de acertos na resolução das situações.

Avaliando o aspecto da aprendizagem por meio do jogo, compreendemos que a atividade observada proporcionou um desafio para os estudantes se organizarem visando o trabalho em grupo, adotando uma atitude colaborativa a fim de atingirem o objetivo proposto, chegar ao final da corrida. Durante o processo resolveram



SUMÁRIO

situações-problema utilizando os conhecimentos produzidos dentro e fora da sala de aula e, vivenciaram uma experiência educativa ancorada no prazer e na ação colaborativa.

ADOLESCÊNCIA, JUVENTUDE E SAÚDE

No período em que o estudo foi desenvolvido a escola se encontrava com uma atividade na 9ª edição, a qual foi intitulada como “IX Mostra de Saúde: Mente e Corpo Saudável, Juventude Sarada”. Uma referência importante no calendário anual de ações desenvolvidas pela escola por se tratar de uma oportunidade da comunidade escolar dialogar e compartilhar com outros sujeitos.

O tema saúde orientou todo o processo de estudo, investigação e produções desenvolvidas antes da mostra. Na edição observada, além da participação efetiva de toda comunidade escolar, percebemos a participação de funcionários da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador, de todos os adolescentes e jovens desta comunidade, mesmo aqueles que não eram estudantes da escola, de professores de outras escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), através dos bolsistas PIBID.

Os trabalhos desenvolvidos e apresentados naquela edição abordaram temas como DST/AIDS, aborto, métodos contraceptivos, gravidez na adolescência, paternidade responsável, higiene, doenças da pele, Dengue, Chikungunya, Zika, anemia falciforme, endemias como H1N1, tuberculose, meningite e hepatite, drogas lícitas e ilícitas, tatuagens e *piercings* e saúde mental.

A IX Mostra de Saúde foi desenvolvida com os objetivos de pesquisar e discutir em sala de aula temas relacionados ao interesse dos



SUMÁRIO

estudantes; compartilhar, por meio de uma mostra, os conhecimentos produzidos para todos os adolescentes e jovens da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e estudantes da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina. O desenvolvimento dos trabalhos envolveu definição, orientada pelos gestores e professores, do tema da IX Edição da Mostra de Saúde e seleção dos subtemas que seriam estudados, os quais foram distribuídos entre os professores conforme interesse apresentado por cada um em conformidade com os interesses das turmas.

O trabalho em sala de aula envolveu a apresentação da proposta da Mostra de Saúde e a forma como ela ocorreu nos anos anteriores. Com a definição da proposta de pesquisa e estudo sobre o subtema, com o qual cada turma ficou encarregada de pesquisar, as pesquisas e estudos avançaram com o envolvimento dos professores da escola, dos estudantes e dos bolsistas de Iniciação à Docência da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). As atividades de estudo, pesquisa e produção de materiais foram desenvolvidas ao longo de duas unidades de estudos, integrados ao planejamento das unidades e das aulas.

Como a Iniciação à Docência envolvia a produção de aulas pelos bolsistas que seriam aplicadas nas turmas onde estavam vinculados, os subtemas se relacionavam com a temática de parte das aulas produzidas pelos estudantes de pedagogia, em processo de formação inicial. As bolsistas que faziam a iniciação à docência em uma turma de Tempo de Aprendizagem III, segmento da EJA na Rede Municipal de Educação de Salvador que corresponde ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, produziram aulas sobre doenças sexualmente transmissíveis e todo o material produzido foi integrado à composição daquela Mostra de Saúde.

A última ação desenvolvida em sala antes da mostra consistiu na seleção dos materiais produzidos, os quais seriam expostos para



SUMÁRIO

compartilhar os conhecimentos que haviam sido produzidos pelos estudantes, professores e pelos bolsistas de Iniciação à Docência no processo de estudo, pesquisa e produção de materiais. Na semana de realização da Mostra os adolescentes e jovens da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e Feminina compareceram acompanhados pelos colaboradores e visitaram os diversos *stands*, onde puderam fazer questionamentos acerca dos temas apresentados.

Na avaliação da mostra de saúde observamos que as ações que antecederam o evento possibilitaram pesquisas e estudos sobre temas de interesse dos estudantes da escola, como por exemplo aqueles relacionados à sexualidade, às drogas, às tatuagens, *piercings* e saúde mental. É comum, por exemplo, a perfuração do corpo entre os adolescentes e jovens da Comunidade de Atendimento Socioeducativo onde a escola está situada para a colocação de *piercings*, mesmo sem equipamentos ou condições sanitárias adequadas e sem o assentimento dos profissionais que zelam pela educação e segurança dos adolescentes e jovens. A discussão desse tema propiciou problematização e conscientização sobre os riscos envolvidos na prática da perfuração em condições inadequadas.

Durante a IX Mostra de Saúde foi possível tirar dúvidas e solicitar orientações sobre o assunto. O painel que foi exposto durante a Mostra abordando o tema tatuagens e *piercings* foi doado à uma educadora de medidas que fez a solicitação justificando a necessidade de continuar a discussão com os adolescentes e jovens em reuniões e debates que desenvolve com o seu grupo.

A presença da universidade, espaço distante da realidade dos professores que vivenciam as experiências na escola da educação básica, possibilitou trocas importantes, desde o momento de preparação até o momento de socialização na mostra. Posteriormente foi desenvolvida discussão em plenária sobre a experiência vivida pelos bolsistas nesta ação da escola.



SUMÁRIO

Essa aproximação entre universidade e escola através do PIBID tem demonstrado que a formação de professores é fortalecida quando os futuros professores têm a oportunidade de vivenciar experiências concretas em salas de aulas da Educação Básica durante seu percurso de formação inicial. Ficou evidente, também, a importância do processo formativo propiciado pela relação com os professores experientes que atuam na escola parceira.

CELEBRAR PARA MOTIVAR

No mapeamento de fontes para contar a história da escola investigada acessamos um registro fotográfico referente a primeira formatura realizada para celebrar a aprovação dos estudantes concluintes da primeira etapa da EJA. Na itinerância investigativa vivenciada pudemos acompanhar a realização da segunda formatura. A escola atua com os segmentos Tempo de Aprendizagem I, II e III da EJA, os quais correspondem aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A realização da formatura envolve os estudantes das turmas de Tempo de Aprendizagem III, com o objetivo de celebrar a conquista da progressão para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

O evento que observamos envolveu os estudantes, as famílias, os profissionais da Comunidade de Atendimento Socioeducativo e todos os profissionais da escola. A cerimônia envolveu a composição de uma mesa com pessoas da escola, representantes da Secretaria Municipal da Educação e da FUNDAC, bem como o professor Manoel Carlos Formigli presente na qualidade de homenageado.

Durante a cerimônia todos falaram aos estudantes motivando-os a se manterem firmes na busca de seus sonhos. A fala do professor Manoel Carlos Formigli foi motivadora e significativa, uma vez que



SUMÁRIO

trilhou uma carreira profissional implicado com a socioeducação, resultando na cessão de seu nome à escola pelo reconhecimento dos colaboradores e dos adolescentes devido a sua dedicação e trabalho.

Os estudantes, por sua vez, fizeram todos os ritos de uma cerimônia de formatura, incluindo falas direcionadas aos professores, aos amigos, às famílias e à Deus. Receberam um certificado simbólico e o registro fotográfico usando a beca, acompanhado de uma mensagem de motivação. Ao final, vivenciaram um momento de interação com todos os convidados que prestigiaram o evento.

O que podemos inferir sobre a celebração da formatura? Pudemos observar que não haviam entendimentos equivocados quanto aquela certificação simbólica. Os estudantes tinham consciência de que aquele rito celebrava um primeiro passo concluído. Um passo por tantas vezes impedido e frustrado em suas trajetórias escolares anteriores. Um passo que afirmava que eles eram estudantes leitores e produtores de escrita, condição básica para acessar outros conhecimentos e para construir outras trajetórias.

Para a escola aquele momento era especial. A conquista do estudante é o reflexo do êxito da ação do professor que conseguiu auxiliá-lo na superação de uma barreira, rompendo um ciclo de dificuldade de acesso e de permanência na escola que impedia a construção de aprendizagens básicas. Além disso, vimos a escola comprometida em celebrar, motivar e reafirmar o seu valor e o valor da educação na vida daqueles sujeitos para a reconstrução de suas trajetórias. Momento de enchê-los de ânimos para que não sucumbam às intempéries da vida e para que acreditem que sonhar é o prenúncio de que podemos conquistar, realizar e voar.



SUMÁRIO

GOOGLE MAPS E GOOGLE STREET VIEW REDUZINDO DISTÂNCIAS

A utilização do *Google Maps* e *Google Street View* esteve presentes nas práticas pedagógicas de nossa autoria. A ação foi desenvolvida em uma sala de aula com estudantes do Tempo de Aprendizagem I, que corresponde ao 1º Ano do Ensino Fundamental, com o objetivo de trazer o município de cada estudante para os estudos desenvolvidos na escola. Nas atividades desenvolvidas trabalhamos com o município de origem dos estudantes da turma, suas características sociais, culturais e econômicas; localização geográfica; identificação da rua ou localidade de residência e narrativas das experiências dos estudantes nos espaços de convívio identificados nas imagens acessadas via *Google Maps* e *Google Street View*.

A ação teve início no primeiro dia letivo do segundo semestre de 2017, a partir da proposição de que cada sujeito vinculado à turma fizesse um relato sobre o seu município. Tratava-se de um momento de contato inicial entre estudantes e professora e, pelo fato de cada estudante residir em um município distinto antes de ingressar na medida socioeducativa com privação de liberdade, foi necessário planejar uma série de atividades para acolher e explorar a diversidade encontrada na sala de aula.

O momento seguinte da ação envolveu a utilização de um mapa da Bahia, impresso na dimensão aproximada de 1m x 1m, onde os estudantes e professora puderam identificar seus municípios de origem, colorindo a extensão territorial dos mesmos. Este momento envolveu, também, o cálculo da distância em linha reta e pelo uso de rodovias até o município onde a escola está localizada. Na discussão foi possível realizar a análise comparativa das maiores



SUMÁRIO

e menores distâncias percorridas pelos estudantes em função da medida, bem como as distâncias percorridas pelos familiares para a realização da visita e a interferência provocada pela distância na regularidade destas visitas.

Sucedeu-se a este segundo momento a análise de dados referentes às condições sociais e econômicas dos municípios e o confronto destes com as experiências vivenciadas pelos estudantes e professora. O relato e debate foram instrumentos essenciais neste momento e possibilitou, por exemplo, a socialização e análise crítica de informações referentes ao tipo de trabalho desenvolvido pelos jovens, experiências nas relações de trabalho, o tipo de relação que estabeleciam com a escola antes de ingressarem na medida socioeducativa com privação de liberdade e os motivos pelos quais acabaram ingressando na Educação de Jovens e Adultos.

Na sequência desta ação foram levadas à sala de aula as imagens aéreas do município de cada estudante. Este foi um material impactante, pois puderam identificar, de forma aproximada, lugar de moradia, lugares que costumavam frequentar, local da escola onde estudavam ou onde haviam estudado. Usando o *Google Maps* os estudantes sinalizaram interesse em imagens “mais de perto” dos lugares que eram significativos para eles. O lugar de moradia foi solicitado por todos. Com a imagem em mãos, os estudantes puderam falar sobre várias questões, alguns chegaram a relatar sobre os percursos cotidianos de convivências “saudáveis” e aqueles percursos que consideravam determinantes para as trajetórias pessoais que os levaram à medida socioeducativa. Para atender esse “mais de perto” utilizamos o *Google Street View*, sempre que possível.

As imagens “mais de perto” entregues aos estudantes, conforme suas solicitações, possibilitaram mostrar a residência, a vizinhança e a escola. Promoveram continuidade da partilha de informações pessoais. Dois estudantes solicitaram a permissão para levar as imagens para



SUMÁRIO

o alojamento onde eram acolhidos na Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Com a permissão da escola e da equipe técnica do alojamento os dois estudantes compartilharam informações com outros adolescentes e jovens e, em consequência, vários companheiros de alojamento pediram imagens de seus municípios. Foram impressas e entregues à equipe técnica do alojamento onde os estudantes eram acolhidos cerca de quinze imagens.

Esse “mais de perto” aponta para o sentimento de pertença que notamos no estudo desenvolvido por Nascimento (2013) envolvendo Educação Cartográfica, onde a cidade é trazida à discussão enquanto uma instância importante, “pois sua plenitude de possibilidades acarreta numa reflexão sobre o espaço através das práticas construídas e sentidas” (p.16) pelos sujeitos.

Na ação desenvolvida, o sentido da imagem aérea do município de cada estudante não ficou restrito à localização espacial. Ali estavam vinculados sentidos que ultrapassam os elementos físicos, alcançando, por exemplo, as relações sociais estabelecidas com os sujeitos vinculados àquele lugar e uma forma de aproximação do lugar de pertencimento de cada um, do qual a maioria se encontra distanciada devido o cumprimento da medida socioeducativa, que ocorre na capital do Estado.

O uso de imagens aéreas em estudos desenvolvidos em sala de aula é uma das vias que possibilita a reflexão a partir das práticas espaciais exercidas pelos sujeitos. Sobre esta questão Nascimento (2013) sinaliza que

As Geotecnologias, através das suas diferentes técnicas (a exemplo das imagens de satélites, as fotografias aéreas e a cartografia digital), permitem o desenvolvimento de práticas de ensino que estabelecem uma compreensão mais aprimorada dos elementos do espaço geográfico, ressignificando as relações entre os sujeitos e o espaço vivido e percebido. (NASCIMENTO, 2013, p.75).



SUMÁRIO

A ação envolvendo a utilização de imagens do *Google Maps* e *Google Street View* gerou uma aproximação entre estudantes e professora que se tornou fundamental ao longo do semestre. Percebemos que falar do lugar de origem possibilitou aos estudantes relatarem sobre assuntos do seu interesse e para a professora a descoberta de uma prática criativa e potencialmente viável à aprendizagem desses estudantes e à inovação nas aulas.

A ESCOLA E A UNIVERSIDADE: UMA PARCERIA PELA FORMAÇÃO

A escola mantinha, na ocasião do desenvolvimento do estudo, uma parceria instituída com a Universidade do Estado da Bahia (UNEB) através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Estudantes do curso de licenciatura em Pedagogia faziam a iniciação à docência em três turmas da escola, sendo esta compreendida naquela parceria como um espaço privilegiado de formação docente com práticas colaborativas que dialogam com os sujeitos e com as demandas do mundo contemporâneo.

O subprojeto do PIBID envolvia o trabalho com as categorias Colaboração, Mediação e *Práxis* Pedagógica naquela parceria entre a universidade e a escola. Por meio da iniciação à docência os estudantes de Pedagogia realizavam observação em sala de aula, coletavam dados referentes à aprendizagem dos estudantes e sobre temas e conteúdo para apoiar a produção das aulas que seriam concebidas e aplicadas nas turmas onde faziam a Iniciação à Docência. Os dados coletados eram debatidos em plenárias de estudo e as aulas eram produzidas e avaliadas pela coordenadora, supervisora e professora da turma onde a aula seria desenvolvida.



SUMÁRIO

Após aplicação das aulas, novas discussões eram estabelecidas nas plenárias e, à medida que o percurso de Iniciação à Docência era desenvolvido, os bolsistas vivenciaram as ações da escola e a escola vivenciou as experiências da universidade, impactando de forma direta e positiva na formação da professora supervisora e das professoras das turmas. Ao final do ano letivo de 2017 foi desenvolvida uma pré-jornada pedagógica onde a escola e universidade trocaram experiências sobre o impacto da parceria na formação dos docentes e futuros docentes envolvidos.

Avaliando aquela parceria foi possível perceber a construção de um espaço de colaboração para a formação dos docentes e dos futuros docentes envolvidos, onde a escola se percebeu como espaço de promoção de aprendizagens para os seus estudantes, professores, para os professores da universidade e para os futuros professores que se encontravam em processo de formação.

A universidade, por sua vez, descobriu na escola um ambiente potencializador à formação de professores já que, por meio da Iniciação à Docência, os licenciandos puderam desenvolver conhecimentos significativos ao adentrar nos espaços da escola e vivenciar sua dinâmica, sua estrutura e suas necessidades. Criou-se uma aproximação entre universidade e escola como *lócus* privilegiado de formação docente através de práticas colaborativas que dialogam com os sujeitos escolares e com as demandas do mundo contemporâneo. André (2016) compreende como positivos os programas que favorecem a iniciação à docência, pois aproximam escola e universidade e reduzem a distância histórica entre teoria e prática.

Ao considerar o conjunto de práticas que apresentamos percebemos que todas buscavam assegurar o desenvolvimento de experiências significativas, agregando os diversos sujeitos e utilizando uma diversidade de dispositivos capazes de ampliar o alcance das ações desenvolvidas. Esse movimento demonstra uma



SUMÁRIO

escola em busca da resignificação de si e das suas práticas, tecido pela ação colaborativa de professores, gestores, colaboradores, estudantes, professores da universidade, futuros professores em processo de formação inicial e membros da Comunidade de Atendimento Socioeducativo. Esse inquietante movimento vivido na escola pode potencializar o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas para os sujeitos, propiciando processos de modificação necessários na educação.

A mostra de saúde é um exemplo desse movimento, que envolveu diversos tipos de ações e produções e propiciou o compartilhamento de conhecimentos elaborados ou resignificados por estudantes e professores. Ações foram desenvolvidas levando em consideração a necessidade dos sujeitos, ajudando-os a compreender situações vividas no seu cotidiano e auxiliando-os na tomada de decisões sobre situações referentes a sua saúde física e mental. A mostra de saúde mobilizou um número significativo de produções de materiais didáticos sobre uma diversidade de temas que se interconectam às necessidades e interesses do grupo envolvido.

O uso de imagens do *Google Maps* e *Google Street View*, como dispositivos nas aulas sobre o município de origem dos estudantes, também tornou possível a construção de materiais significativos para sujeitos que estão longe do seu lugar de residência, à exceção de um pequeno grupo oriundo de Salvador e região metropolitana. As fotografias contendo imagens aéreas dos municípios, ruas onde residem e lugares familiares promoveram a ampliação do interesse e participação nas aulas desenvolvidas. Com base nestas imagens foram elaborados materiais de grande aceitação, a exemplo de atividades customizadas para cada estudante.

Nos materiais que foram produzidos, em virtude do desenvolvimento das ações que descrevemos, observamos que os professores sempre buscavam a criação de algo que motivasse o



SUMÁRIO

estudante, despertando seu interesse e melhorando o envolvimento de cada sujeito nos contextos de aprendizagem, buscando a superação dos efeitos da privação de liberdade na dinâmica da sala de aula.

O retorno observado na postura dos estudantes demonstra que os professores conseguiram criar soluções para as dificuldades de envolvimento em sala de aula e para melhorar a relação entre os grupos das diferentes turmas. Enquanto dispositivos que potencializam o desenvolvimento de soluções, identificamos os materiais produzidos em conformidade com as necessidades dos sujeitos, a dinâmica envolvendo atividades coletivas, a parceria com a universidade e a formação contínua dos professores.

A busca por novas proposições para o estudante da EJA desenvolvida em contexto de medidas socioeducativas com privação de liberdade, observando a necessidade e interesse dos estudantes e envolvendo a ação colaborativa, demonstra a existência do protagonismo docente com a construção de procedimentos alinhados às necessidades educativas, envolvendo a pesquisa e a construção de conhecimentos que possibilitam a criação de soluções educativas, elementos que Hetkowski (2014) afirma serem próprios das práticas pedagógicas inovadoras em sala de aula.

O CENÁRIO DAS PRÁTICAS INSTITUÍDAS

O cenário onde os professores protagonizam tecendo as práticas pedagógicas inovadoras é a Escola Municipal Professor Carlos Formigli, situada na Avenida Guanabara, 70, Bairro Tancredo Neves, em Salvador/BA, criada e integrada ao Sistema Municipal da Educação de Salvador em 2002 para atender aos adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade.



SUMÁRIO

No início do seu funcionamento a escola contava, de acordo com o resumo nº 113/2002 publicado no Diário Oficial do Município de 31 de maio de 2002, com uma infraestrutura composta por cinco salas de aula, três salas destinadas à direção, sala de professores e coordenação, um sanitário masculino e um sanitário feminino para os estudantes, um sanitário masculino e um sanitário feminino para administração e professores, duas áreas livres para recreação, entrada independente, área para depósito e para cozinha para elaboração de merenda escolar, totalizando um mil e duzentos metros quadrados.

De acordo com o convênio estabelecido entre a Prefeitura Municipal do Salvador, através da Secretaria Municipal da Educação e Cultura e a Fundação da Criança e do Adolescente/FUNDAC, a implantação da escola municipal ocorreu em benefício exclusivo aos adolescentes e jovens que se encontravam privados de liberdade na Casa de Acolhimento ao Menor (CAM).

A fundação da escola ocorreu visando o atendimento das disposições do Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei Federal nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e ao conteúdo do artigo 23 da Lei Estadual nº 6.074 de 22 de maio de 1991, o qual define que a partir daquele momento “A Fundação de Assistência ao Menor do Estado da Bahia/FAMEB passa a denominar-se Fundação da Criança e do Adolescente, devendo adaptar o seu estatuto à legislação pertinente.”

No período em que o estudo é desenvolvido a escola apresenta uma infraestrutura diferente daquela definida inicialmente, apresentando seis salas de aula, uma sala que comporta direção e secretaria, um almoxarifado e uma sala de leitura em fase de implantação. Não há banheiros para servidores ou para estudantes dentro do espaço da escola. A cozinha onde é preparada a alimentação escolar fica fora do pavilhão que comporta o espaço destinado ao funcionamento da escola e não há áreas destinadas a recreação. A estrutura descrita é situada dentro das dependências da Comunidade de Atendimento



SUMÁRIO

Socioeducativo Salvador e atende exclusivamente a estudantes do sexo masculino. O atendimento às estudantes do sexo feminino é feito em uma sala de aula anexa, localizada nas dependências da Comunidade de Atendimento Socioeducativo Feminina.

Cada sala de aula atende a no máximo quinze estudantes. Há mobiliário em boas condições de utilização e as salas são equipadas com quadro branco, mesa e cadeira para o professor. Nas salas há também estantes e armários de aço, estes já bastante desgastados. Os recursos da escola são limitados: há três computadores destinados à administração da escola e ao uso dos professores, uma copiadora oriunda de serviço terceirizado de reprodução, contratado pela Secretaria Municipal da Educação do Município, uma televisão antiga, um aparelho de DVD bem desgastado e um aparelho de som. Na sala onde se pretende implantar a sala de leitura há duas estantes de aço e um acervo de livros bem limitado e que não apresenta conformidade com os estudantes. Esses são a totalidade de equipamentos que a escola dispõe.



SUMÁRIO

No levantamento de informações identificamos que a escola já teve um laboratório de informática. O equipamento foi recebido em 2007, oriundo de outra escola da rede municipal, e funcionou até 2012 com muita precariedade, pois não contava com a manutenção necessária para manter o funcionamento pleno e o acesso à internet não funcionava adequadamente.

Com base nas informações prestadas pelos sujeitos participantes da pesquisa, percebemos que a extinção do laboratório foi ocasionada pelo uso sem manutenção, sucateamento dos equipamentos e falta de acompanhamento da Secretaria Municipal da Educação que propiciasse o monitoramento e atendimento das necessidades.

A necessidade de recursos apropriados ao desenvolvimento das atividades pedagógicas se acumulam sem atendimento e o

caminho que encurtaria o acesso seria por meio do recebimento de recursos financeiros destinados às escolas, a exemplo do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No entanto, a escola não pode contar com essa possibilidade, uma vez que não tem Conselho Escolar constituído, critério imprescindível para receber recursos dos Programas de Financiamento Educacional.

Para se constituir o Conselho Escolar é necessário ter a representação dos segmentos pais, estudantes, professores e funcionários, mas em virtude da especificidade da escola ainda não foi possível alinhar entendimentos suficientes para a constituição do órgão colegiado que funcionaria como unidade executora na aplicação dos recursos públicos que poderiam ser destinados à escola.

A finalidade da escola é atender, de forma exclusiva, a adolescentes e jovens que se encontram privados de liberdade em virtude da medida socioeducativa que cumprem na Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e Feminina. Estas duas instituições estão vinculadas à FUNDAC e esta tem como foco a integração do adolescente e do jovem ao convívio social; a promoção e defesa dos direitos humanos da criança e do adolescente; o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários; a educação e profissionalização; regionalização e municipalização das medidas socioeducativas e o apoio às famílias e aos egressos. A existência da escola propicia um elemento importante da medida socioeducativa: o processo de escolarização.

Na Rede Municipal da Educação de Salvador é notório o empreendimento de ações para integrar a comunidade na escola fortalecendo a educação com a ampliação dos espaços educativos e inserção da família neste processo. A Escola Municipal Professor Carlos Formigli se difere das demais escolas da rede no que diz respeito à inserção da comunidade. Embora se encontre situada em Salvador, no Bairro de Tancredo Neves, os seus estudantes são de todo o Estado



SUMÁRIO

da Bahia, pois a medida socioeducativa ainda não é regionalizada no estado, dificultando a integração entre escola e família.

O grupo de estudantes da escola é compreendido por quatro adolescentes do sexo feminino e noventa adolescentes do sexo masculino, totalizando noventa e quatro estudantes. Com base nas matrículas efetivadas até o primeiro dia letivo do 2º semestre de 2017, verificamos que este grupo é oriundo de quarenta e oito cidades baianas, conforme Tabela 1.

Os municípios que têm um número expressivo de estudantes são Salvador com nove, Itabuna com sete, Ilhéus com cinco, Jaguaquara e Ribeira do Pombal com quatro cada um, Jequié, Juazeiro e Pau Brasil com três cada. Os demais quarenta municípios têm dois ou um estudantes cada.

Tabela 1 - Municípios de origem dos estudantes

	Origem	Microrregião	Mesorregião	Quantidade
1	Alagoinhas	Alagoinhas	Nordeste Baiano	2
2	Araci	Serrinha	Nordeste Baiano	1
3	Baixa Grande	Itaberaba	Centro Norte Baiano	1
4	Barra do Choça	Vitória da Conquista	Centro-Sul Baiano	2
5	Bom Jesus da Lapa	Bom Jesus da Lapa	Vale São Franciscano da Bahia	1
6	Caldeirão Grande	Jacobina	Centro Norte Baiano	1
7	Candeias	Salvador	Metropolitana de Salvador	1
8	Cândido Sales	Vitória da Conquista	Centro-Sul Baiano	1
9	Cícero Dantas	Ribeira do Pombal	Nordeste Baiano	2
10	Cipó	Ribeira do Pombal	Nordeste Baiano	1



SUMÁRIO

 **SUMÁRIO**

11	Dário Meira	Vitória da Conquista	Centro-Sul Baiano	1
12	Encruzilhadas	Itapetinga	Centro-Sul Baiano	2
13	Eunápolis	Porto Seguro	Sul Baiano	2
14	Guanambi	Guanambi	Centro-Sul Baiano	1
15	Ibotirama	Barra	Vale São Franciscano da Bahia	1
16	Ilhéus	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	5
17	Ipiaú	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	2
18	Irecê	Irecê	Centro Norte Baiano	2
19	Itaberaba	Itaberaba	Centro Norte Baiano	2
20	Itabuna	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	7
21	Itajuípe	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	1
22	Itamaraju	Porto Seguro	Sul Baiano	1
23	Itaparica	Salvador	Metropolitana de Salvador	2
24	Jacobina	Jacobina	Centro Norte Baiano	1
25	Jaguaquara	Jequié	Centro Sul Baiano	4
26	Jaguaripe	Santo Antonio de Jesus	Metropolitana de Salvador	1
27	Jequié	Jequié	Centro-Sul Baiano	3
28	Jeremoabo	Jeremoabo	Nordeste Baiano	1
29	Juazeiro	Juazeiro	Vale São Franciscano da Bahia	3
30	Maragogipe	Santo Antonio de Jesus	Metropolitana de Salvador	1
31	Moro do Chapéu	Jacobina	Centro Norte Baiano	1
32	Nova Viçosa	Porto Seguro	Sul Baiano	1
33	Olindina	Ribeira do Pombal	Nordeste Baiano	1
34	Paramirim	Livramento do Brumado	Centro-Sul Baiano	2
35	Parapiranga	Ribeira do Pombal	Nordeste Baiano	1

36	Pau Brasil	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	3
37	Ponto Novo	Jacobina	Centro Norte Baiano	1
38	Porto Seguro	Porto Seguro	Sul Baiano	1
39	Ribeira do Pombal	Ribeira do Pombal	Nordeste Baiano	4
40	Ruy Barbosa	Itaberaba	Centro Norte Baiano	2
41	Salvador	Salvador	Metropolitana de Salvador	9
42	Santa Cruz de Cabrália	Porto Seguro	Sul Baiano	2
43	São Desiderio	Barreiras	Extremo Oeste Baiano	2
44	Senhor do Bomfim	Senhor do Bomfim	Centro Norte Baiano	2
45	Simões Filho	Salvador	Metropolitana de Salvador	1
46	Valença	Valença	Sul Baiano	2
47	Vitória da Conquista	Vitória da Conquista	Centro-Sul Baiano	2
48	Wenceslau Guimarães	Ilhéus-Itabuna	Sul Baiano	1
Total				94

Fonte: Autora (2018)

Ao observar a origem dos estudantes a partir das microrregiões baianas (Tabela 2), percebemos que são oriundos de vinte e duas microrregiões diferentes do estado da Bahia. Neste cenário, Ilhéus-Itabuna é a microrregião com a maior concentração de estudantes, com 20% do total, seguida por Salvador com 14% e Ribeira do Pombal com 10% de estudantes em privação de liberdade.



SUMÁRIO

Tabela 2 - Microrregião de origem dos estudantes

	Microrregião	Quantidade	%
1	Alagoinhas	2	2%
2	Barra	1	1%
3	Barreiras	2	2%
4	Bom Jesus da Lapa	1	1%
5	Guanambi	1	1%
6	Ilhéus-Itabuna	19	20%
7	Irecê	2	2%
8	Itaberaba	5	5%
9	Itapetinga	2	2%
10	Jacobina	4	4%
11	Jequié	7	7%
12	Jeremoabo	1	1%
13	Juazeiro	3	3%
14	Livramento do Brumado	2	2%
15	Porto Seguro	7	7%
16	Ribeira do Pombal	9	10%
17	Salvador	13	14%
18	Santo Antonio de Jesus	2	2%
19	Senhor do Bomfim	2	2%
20	Serrinha	1	1%


SUMÁRIO

21	Valença	2	2%
22	Vitória da Conquista	6	6%
Total		94	100%

Fonte: Autora. (2018)

Ao analisarmos esses dados a partir das mesorregiões baianas (Tabela 3) teremos 30% dos estudantes oriundos do Sul Baiano, 19% do Centro Sul Baiano, 16% da região Metropolitana de Salvador, 14% do Centro Norte Baiano, 14% do Nordeste Baiano, 5% do Vale São Franciscano da Bahia e 2% do Extremo Oeste Baiano.

Tabela 3 - Mesorregião de origem dos estudantes

	Mesorregião	Quantidade	%
1	Centro Norte Baiano	13	14%
2	Centro Sul Baiano	18	19%
3	Extremo Oeste Baiano	2	2%
4	Metropolitana de Salvador	15	16%
5	Nordeste Baiano	13	14%
6	Sul Baiano	28	30%
7	Vale São Franciscano da Bahia	5	5%
Total		94	100%

Fonte: Autora. (2018)

A diversidade de origem dos estudantes é um ponto que demonstra a marcante diversidade de situações culturais, sociais, educacionais presentes na escola. Mas, por outro lado, é um fator que inviabiliza a presença da família em virtude do deslocamento até



SUMÁRIO

a capital do estado. Assim, o contato com a família dos estudantes se limita ao contato feito pela Comunidade de Atendimento Socioeducativo Salvador e Feminina. Estes são elementos que compõem o cenário onde as práticas pedagógicas inovadoras são tecidas pelos professores que atuam na EJA com estudantes que cumprem medidas socioeducativas com privação de liberdade.



SUMÁRIO



4

**A EJA NO CONTEXTO
DAS MEDIDAS
SOCIOEDUCATIVAS
COM ESTUDANTES
PRIVADOS DE LIBERDADE**

O desenvolvimento da itinerância investigativa propiciou, à medida que reconstituíamos os nexos da história da escola, focalizar as Práticas Pedagógicas Inovadoras na EJA no contexto da socioeducação com sujeitos privados de liberdade. Para isso foi necessário estabelecer o diálogo com concepções e autores que se conectam à temática. O corpo teórico que referenciou este diálogo foi constituído a partir do levantamento da literatura publicada e indexada, acessada por meio de busca ao Google Acadêmico. Na busca utilizamos palavras-chave que se associam, mais adequadamente, à temática sobre socioeducação e inovação nas práticas pedagógicas no contexto da EJA.

Identificamos que os resultados mais contextualizados com a temática decorriam da busca pela associação dos termos 'socioeducação e escolarização' e 'inovação e educação'. Fizemos o refinamento da busca a partir dos seguintes parâmetros: publicações de 2006 a 2017 e classificação por relevância. Para selecionar os autores e estudos que nos apoiariam, realizamos a leitura da introdução ou do resumo das dez primeiras produções resultantes de cada busca.

A partir do levantamento identificamos Motti (2015) que trata de socioeducação, Baquero (2008), Andrade (2017) e Souza (2017) que abordam sobre escolarização e prática pedagógica na socioeducação, sendo que Baquero (2008) também focaliza a modalidade EJA e Fino (2008, 2011) que trata sobre inovação na educação. Estes autores apresentam aderência ao nosso estudo, bem como Hetkowski (2004, 2014) que discute sobre Práticas Pedagógicas Inovadoras, temática que representa o eixo estruturante desse estudo.

Em função da mudança de paradigma impulsionada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente constituiu-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE) e, para garantir o atendimento integral ao adolescente e jovem, pautado na concepção de socioeducação delineada nesta política pública, é necessário



SUMÁRIO

o envolvimento de várias instâncias. Motti (2015) demonstra a ideia de incompletude institucional no que diz respeito à socioeducação, apontando a necessidade de um envolvimento e atuação conjunta de diversos setores voltados à instituição do sistema de garantia de direitos ao adolescente e jovem privados de liberdade. Nesta configuração a escolarização é parte da medida socioeducativa que visa o atendimento integral de todos os direitos desses sujeitos.

Neste processo, se constitui um grupo de sujeitos que, no que diz respeito ao processo de escolarização, é atendido na modalidade EJA no contexto em que se efetivou a nossa itinerância investigativa. Neste ponto Baquero (2008) traz uma das questões desafiadoras da EJA, desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade: sujeitos jovens imersos em um segmento da educação onde predomina uma visão abstrata e generalizante destes sujeitos. Passa-se a constituir a problemática, ligada aos contextos educacionais da EJA para estudantes das medidas socioeducativas privados de liberdade, por não se considerar as especificidades dos diferentes grupos juvenis, o que gera práticas de natureza equivocada.

Em estudo desenvolvido sobre as práticas pedagógicas de duas unidades socioeducativas no estado do Paraná Andrade (2017) aponta que a produção de sentidos na escolarização, desenvolvida no contexto da socioeducação com privação de liberdade, está atrelada à forma de condução das práticas pedagógicas, sendo estas determinantes para o nível de envolvimento dos estudantes.

Outra questão relevante no contexto da escolarização na socioeducação com privação de liberdade é abordada por Souza (2017), que aponta o vínculo entre a criminalização que atravessa a experiência dos adolescentes que cumprem medidas socioeducativas e o processo de escolarização ineficaz vivenciado por estes sujeitos. Como desdobramento de seu estudo a autora aponta diversas premissas, dentre elas a incompatibilidade entre



SUMÁRIO

a medida socioeducativa com privação de liberdade e a ideia de educação transformadora. Este ponto aumenta a complexidade do desenvolvimento de práticas pedagógicas que assegurem o atendimento integral aos estudantes, cuja escolarização ocorre no contexto da socioeducação com privação de liberdade.

No que diz respeito à inovação e educação, tivemos, no levantamento realizado a partir dos parâmetros que estabelecemos, um retorno com trinta e cinco mil e cem resultados. Conforme análise realizada, percebemos uma diversidade de abordagens, a exemplo de inovação educacional com foco na educação de tempo integral, delineado por Gadotti (2009) na obra Educação integral no Brasil: inovações em processo. Com base em Fino (2008, 2011) percebemos a abordagem voltada à inovação pedagógica, para o qual a inovação pressupõe um salto, uma ação de descontinuidade, pois envolve um posicionamento crítico frente às práticas pedagógicas convencionais.

O autor aponta que inovação pedagógica não está relacionada às reformas de ensino, não é resultado de formação de professores, pois envolve obrigatoriamente as práticas pedagógicas. Chama atenção ainda para o fato de que inovação pedagógica não é sinônimo de inovação tecnológica e aponta para a necessidade de investigarmos a nossa própria prática.

Sobre a produção científica desenvolvida nos programas de pós-graduação da Universidade do Estado da Bahia, percebemos que práticas inovadoras em educação é uma temática muito explorada. Fazendo um breve levantamento no repositório Saber Aberto² verificamos que ao buscar pelo termo “inovação” encontramos como resultado um número significativo de produções recentes relacionadas a práticas inovadoras em educação, nos mostrando que a comunidade científica tem despertado para este importante tema. Neste espaço

2. Disponível em: <http://www.saberaberto.uneb.br/>



SUMÁRIO

científico encontramos também estudos relacionados à EJA, no entanto os mesmos não apresentam vinculação com o contexto da socioeducação e privação de liberdade.

Esta verificação nos leva a afirmar que é necessário o desenvolvimento da discussão sobre as Práticas Inovadoras a partir do recorte, aqui proposto: práticas pedagógicas em contexto de privação de liberdade. Consideramos que “as práticas pedagógicas inovadoras são centelhas condutoras de sentidos e significados aos fazeres humanos, os quais se realizam no tempo e nos espaços mediadas por/entre sujeitos” (HETKOWSKI, 2004, 431). Esta autora apresenta uma concepção que coaduna com o nosso estudo, onde evidenciamos as práticas pedagógicas inovadoras enquanto ação protagonista de professores que buscam caminhos para a superação dos desafios que encontramos nas salas de aula da EJA, no contexto da socioeducação com estudantes em privação de liberdade.

UMA ESTATÍSTICA PERVERSA QUE PERDURA NA CONTEMPORANEIDADE

Durante o período imperial no século XIX, mais especificamente em 1872, foi realizado o primeiro censo geral no Brasil. Naquele censo encontramos dados referentes à instrução da população que podemos tomar como um marco para tecer algumas reflexões sobre o contexto atual, onde o analfabetismo ainda se apresenta como um desafio a ser vencido na contemporaneidade.

No entanto, é preciso considerar que os números apresentados na Figura 8, onde temos uma imagem da tabela referente ao estado intelectual do censo de 1872 (SENRA, 2006), se referem às pessoas livres, compondo esse recenseamento cerca de 1.510.806 pessoas



SUMÁRIO

escravizadas, equivalendo à proporção de uma pessoa escravizada para cada 5,5 pessoas livres.

Na análise dos dados, percebemos que entre a população livre recenseada, 6.856.594 não sabiam ler, enquanto 1.563.078 sabiam. Isso equivale a 814,35 analfabetos em um grupo de mil pessoas. Nesses dados percebemos, ainda, que entre a população livre a taxa de analfabetismo correspondia a 81,43%. Entre os 18,57% de alfabetizados, 64,75% eram homens e apenas 35,25% mulheres.

Figura 8 - Estado intelectual: censo de 1872

Províncias e Município Neutro	Estado Intelectual					
	Sabem ler			Analfabetos		
	Soma	Homens	Mulheres	Soma	Homens	Mulheres
Amazonas	7 613	6 160	1 453	49 018	24 823	24 195
Pará	60 395	39 718	20 677	187 384	88 871	98 513
Maranhão	68 571	44 375	24 196	215 530	97 567	117 963
Piauí	27 770	17 677	10 093	150 657	72 645	78 012
Ceará	79 560	58 657	20 903	610 213	292 249	317 964
Rio Grande do Norte	39 822	23 602	16 220	181 137	89 119	92 018
Paraíba	41 212	29 224	11 988	313 488	150 209	163 279
Pernambuco	147 323	92 664	54 659	605 188	288 901	316 287
Alagoas	41 860	26 046	15 814	270 408	129 538	140 870
Sergipe	29 134	18 687	10 447	124 486	56 052	68 434
Bahia	249 072	161 937	87 135	962 720	468 416	494 304
Espirito Santo	9 752	7 229	2 503	49 746	22 378	27 368
Município Neutro	99 156	65 164	33 992	126 877	68 716	58 161
Rio de Janeiro	114 600	69 997	44 603	375 487	185 809	189 678
S. Paulo	141 067	92 977	48 090	539 675	255 327	284 348
Paraná	31 816	19 014	12 802	84 346	40 290	44 056
Santa Catarina	21 926	13 927	7 999	122 892	59 161	63 731
Rio Grande do Sul	95 303	56 962	38 341	271 719	134 060	137 659
Minas Gerais	223 568	145 297	78 271	1 445 708	702 295	743 413
Goiás	22 656	15 669	6 987	127 087	59 299	67 788
Mato Grosso	10 922	7 114	3 808	42 828	20 877	21 951
Total	1 563 078	1 012 097	550 981	6 856 594	3 306 602	3 549 992

Fonte: Brasil.Ministério dos Negócios do Império. Relatório da Diretoria Geral de Estatística, dirigido ao Ministro dos Negócios do Império Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo [Visconde de Bom Conselho], por Manoel Francisco Correia, Diretor Geral em 31 de dezembro de 1876 [sobre 1875 e parte de 1876]. Rio de Janeiro: Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877. Trata-se do quinto relatório.

Fonte: Senra. (2006)

SUMÁRIO

Evidencia-se, portanto, que o analfabetismo era uma condição manifesta na maioria absoluta da população. Quando a análise é realizada em torno do grupo alfabetizado percebemos que esta situação atinge de forma mais expressiva as mulheres, uma vez que estas representam somente cerca de 35% do grupo considerado leitor. Como nestes dados não estão subtraídos os menores de cinco anos, apresentaremos, na próxima figura (Figura 9), outros dados com a exclusão desta faixa etária. No entanto, mesmo com esta exclusão não se observa uma melhora significativa dos números.

Ao analisarmos o número de alfabetizados nas duas figuras, percebemos que, com a exclusão dos menores de cinco anos de idade, o número de homens alfabetizados se mantém enquanto o de mulheres é, significativamente, alterado. Essa constatação nos apresenta um dado interessante: no grupo de mulheres alfabetizadas, apresentado na figura anterior, 5.011 são de crianças com menos de cinco anos de idade. Partindo do fato de que o número de homens alfabetizados nas duas figuras é o mesmo, identificamos que entre a população da época não havia crianças do sexo masculino alfabetizadas com idade inferior a cinco anos, como podemos pressupor com as mulheres a partir dos números apresentados. Embora interessante este é um ponto que requer análise criteriosa, tanto pelo conteúdo quanto pelos questionamentos a este censo, mas que não pudemos explorar neste estudo.



SUMÁRIO

Figura 9 - Estado intelectual, maiores de 05 anos de idade: censo de 1872

Províncias e Município Neutro	Estado Intelectual					
	Sabem ler			Analfabetos		
	Soma	Homens	Mulheres	Soma	Homens	Mulheres
Amazonas	7 613	6 160	1 453	44 233	21 983	22 250
Pará	60 385	39 718	20 667	126 938	53 419	73 519
Maranhão	68 570	44 375	24 195	154 510	66 581	87 929
Piauí	27 770	17 677	10 093	121 670	57 881	63 789
Ceará	79 560	58 657	20 903	250 862	2 224	248 638
Rio Grande do Norte	39 822	23 602	16 220	153 569	78 201	75 368
Paraíba	41 212	29 224	11 988	243 249	115 570	127 679
Pernambuco	147 323	92 664	54 659	493 970	229 566	264 404
Alagoas	41 860	26 046	15 814	197 114	95 416	101 698
Sergipe	29 134	18 687	10 447	107 575	48 095	59 480
Bahia	249 072	161 937	87 135	783 800	361 139	422 661
Espirito Santo	9 732	7 229	2 503	39 571	17 193	22 378
Município Neutro	99 156	65 164	33 992	98 533	53 941	44 592
Rio de Janeiro	114 600	69 997	44 603	263 174	125 816	137 358
S. Paulo	141 067	92 977	48 090	429 169	197 500	231 669
Paraná	31 816	19 014	12 802	64 153	30 094	34 059
Santa Catarina	21 926	13 927	7 999	90 725	42 612	48 113
Rio Grande do Sul	90 303	56 962	33 341	244 276	119 879	124 397
Minas Gerais	223 568	145 297	78 271	1 321 830	638 383	683 447
Goiás	22 656	15 669	6 987	101 911	46 395	55 516
Mato Grosso	10 922	7 114	3 808	34 153	16 444	17 709
Total	1 558 067	1 012 097	545 970	5 364 985	2 418 332	2 946 653

Fonte: Brasil.Ministério dos Negócios do Império. Relatório da Diretoria Geral de Estatística, dirigido ao Ministro dos Negócios do Império Dr. José Bento da Cunha e Figueiredo [Visconde de Bom Conselho], por Manoel Francisco Correia, Diretor Geral em 31 de dezembro de 1876 [sobre 1875 e parte de 1876]. Rio de Janeiro: Tipografia de Hyppolito José Pinto, 1877. Trata-se do quinto relatório.

Fonte: Senra. (2006)

Ao considerar estes recortes do primeiro levantamento censitário, em que dados relativos à instrução são apurados, evidencia-se que tínhamos no Brasil uma população livre majoritariamente analfabeta e entre o número de alfabetizados a presença da mulher correspondia apenas a pouco mais de 35%. Esses dados são marcos importantes para a nossa reflexão aos quais incluiremos os percentuais que apresentamos na tabela a seguir, referentes ao quantitativo de sujeitos que sabem ler e escrever e aqueles que não sabem, apurados nos levantamentos censitários de 1872 a 1991.

SUMÁRIO

Tabela 4 – Analfabetismo no Brasil: 1872 a 1991

	Sabem ler e escrever	Não sabem ler e escrever
1872	1 564 481 15,75%	8 365 997 84,25%
1890	2 120 559 14,79%	12 213 356 85,21%
1900	3 380 451 34,74%	6 348 869 65,26%
1920	6 155 567 35,06%	11 401 715 64,94%
1940	10 379 990 43,89%	13 269 381 56,11%
1950	14 916 779 49,4%	15 272 632 50,6%
1960	24 259 284 60,31%	15 964 852 39,69%
1970	35 586 771 66,23%	18 146 977 33,77%
1980	54 793 268 75,54%	18 716 847 24,46%
1991	76 603 804 79,93%	19 233 239 20,07%

Fonte: Sistematizado pela autora. (2018)

Para produzir a Tabela 4 recorreremos aos dados apresentados no Anuário Estatístico do Brasil (1996). Fazendo o recorte nos dez levantamentos censitários reunidos no documento, focalizando a população que sabe ler e escrever e a que se encontra na condição de analfabeta, identificamos um crescimento progressivo do percentual de pessoas alfabetizadas, paralelo ao decréscimo da taxa de analfabetos no decurso de cento e dezenove anos.



SUMÁRIO

Ao considerar os dados levantados no Sistema IBGE (2000) de Recuperação Automática³ (SIDRA), temos um percentual de 88% da população com faixa etária de dez anos ou mais alfabetizada. Considerando a faixa etária de quinze a dezenove anos somam 95,7% de alfabetizados. Na faixa de vinte anos ou mais totalizam 88,5% de alfabetizados.

Em relação aos dados censitários de 2010 levantados no SIDRA e organizados na tabela abaixo, temos o seguinte: entre a população de dez anos ou mais, 81.386.577 não tem instrução ou cursou até o Ensino Fundamental incompleto, o que corresponde a 50,27 % do total. A população de quinze anos ou mais, que corresponde à faixa etária da Educação de Jovens e Adultos, soma 144.814.164. Desse total 65.043.145 não tem instrução ou cursou até o Ensino Fundamental incompleto, o que perfaz 44,91% do total de pessoas desta faixa etária.

Tabela 5 - Nível de instrução dos sujeitos com dez anos ou mais: Censo de 2010

Idade	Total	Sem instrução e fundamental incompleto
Total	161.981.299	81.386.577
10 a 14 anos	17.167.135	16.343.432
15 a 19 anos	16.986.788	6.202.364
20 a 24 anos	17.240.864	4.374.675
25 a 29 anos	17.102.917	4.821.684
30 a 34 anos	15.744.616	5.706.389
35 a 39 anos	13.888.191	5.946.282
40 a 44 anos	13.008.496	6.173.071
45 a 49 anos	11.834.647	5.925.439
50 a 54 anos	10.134.322	5.514.638
55 a 59 anos	8.284.433	5.012.716
60 a 69 anos	11.356.075	7.970.616
70 anos ou mais	9.232.815	7.395.271



SUMÁRIO

Fonte: IBGE - Censo Demográfico. (2010)

Ao considerar a população acima de 15 anos de idade, temos um número expressivo de pessoas sem instrução, ou que cursaram o Ensino Fundamental incompleto, fato que demonstra o tamanho da desigualdade de acesso e de permanência na escola. É nessa faixa etária que estão inclusos a maior parte dos adolescentes e jovens, estudantes vinculados à escolarização do contexto socioeducativo com privação de liberdade.

Tendo em vista que 44,91% do total de pessoas desta faixa etária se encontram na condição de analfabetos ou sem conseguir concluir o Ensino Fundamental, percebemos que embora tenhamos um progressivo aumento da população alfabetizada ao longo da história do Brasil, a garantia do direito à educação a uma parcela expressiva da população, através da Educação de Jovens e Adultos, é uma necessidade que urge na contemporaneidade.

CONTEXTO HISTÓRICO DA EJA

A história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresenta um longo caminho constituído por campanhas, planos e programas de governo. Dedicaremos-nos aqui à reconstrução, ainda que de forma sintética, da trajetória das ações que foram instituídas na luta contra o analfabetismo em nosso país. Para isso, falaremos das campanhas, planos e programas governamentais desenvolvidos no Brasil, tomando por bases os estudos de Carvalho (2010), bem como fontes históricas de eventos e documentos que se constituíram como marcos importante nessa temática.

No Brasil, o interesse pela educação elementar tem início em 1920, após final da Primeira Guerra Mundial, ocasião em que emerge



SUMÁRIO

a necessidade de combate ao analfabetismo de adultos. Em 1928 ocorre no Distrito Federal uma reforma na educação a partir da qual o ensino noturno passa a ser denominado “cursos populares noturnos” (CARVALHO, 2010, p. 17). Nesta mesma década surgem iniciativas particulares voltadas ao ensino supletivo e cursos profissionalizantes, a exemplo da Cruzada Nacional de Educação, em 1922, no Rio de Janeiro e a Bandeira Paulista de alfabetização em São Paulo.

Na década de 1930 todas as unidades federativas já tinham o ensino supletivo contemplado em legislação. A direção da educação do Distrito Federal é assumida por Anísio Teixeira de 1932 a 1935 que, além de modificar o conteúdo dos “cursos populares”, cria os “cursos de continuação e aperfeiçoamento” (CARVALHO, 2010, p. 17).

Em 1942 o Decreto nº 4.458, de 14/11/1942, institui o Fundo Nacional de Ensino Primário, cujos recursos se destinavam, também, aos adolescentes e adultos analfabetos. Em 1945 o Decreto nº 19.513 traz disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário. No seu Artigo 4º, inciso 2 determina que “A importância correspondente a 25% de cada auxílio federal será aplicada na educação primária de adolescentes e adultos analfabetos[...]” (BRASIL, 1945). Neste período o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos faz apelo às autoridades para que se organizem campanhas voltadas à educação de adolescentes e adultos.

No ano de 1947 o Departamento Nacional de Educação, órgão vinculado ao Ministério da Educação, organiza um Serviço de Educação de Adultos e em abril deste ano tem início os Cursos da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Esta é uma das três grandes campanhas de alfabetização que o governo federal organizou no período de 1947 a 1963. A segunda foi a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) e a terceira, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA).



SUMÁRIO

De acordo com Carvalho (2010) estas campanhas trazem lições referentes à representação do analfabeto como pessoa desprovida de consciência das suas necessidades. A autora afirma que a concepção dos analfabetos como sujeitos incompetentes nos campos da economia, sociedade e cultura é

[...] uma posição ideológica que obscurece e mascara aquilo que o analfabetismo realmente é: uma variável dependente das condições econômicas, do subdesenvolvimento, das desigualdades de distribuição de renda e da baixa qualidade da escola pública. (CARVALHO, 2010, p. 32).

A autora destaca o período de 1959 a 1964 como fecundo à educação de adultos, sendo que em 1958 foi realizado o II Congresso de Educação de Adultos e a partir desse evento seguem importantes movimentos: Movimento da Educação de Base, Movimento da Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura da União Nacional de Estudantes (UNE) , Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” e o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério de Educação e Cultura, do qual participou Paulo Freire. Segundo Carvalho (2010), a partir de 1964 se deixa de usar o termo “campanha”, do vocabulário militar, vinculado ao sentido de ação rápida, e passou-se a usar os termos “movimento, plano, programa etc., mas os princípios permaneceram os mesmos”. (CARVALHO, 2010, p. 52).

Em 1961 foi organizado o Movimento de Educação de Base (MEB) pela iniciativa da Igreja Católica, projeto que foi apresentado ao governo da época através da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. No entanto, na década de 1960 o fato de maior relevância foi o Plano Nacional de Alfabetização, aprovado em 1964, que teve inspiração nas ideias de Paulo Freire, mas foi interrompido com o Golpe Militar.

Em 1967 o governo assume o controle dos Programas de Alfabetização de Adultos, dando-lhes caráter assistencialista, e lança



SUMÁRIO

o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que é extinto em 1985 e, embora tenha se expandido em todo o território nacional, ficou desacreditado em função da ineficácia. A Fundação Educar entra em cena, na sequência, atuando apenas na supervisão e acompanhamento das ações desenvolvidas pelas secretarias.

Após a extinção da Fundação Educar, em 1990, segue um hiato na Educação de Jovens e Adultos. Nesse mesmo ano acontece a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtiem, na Tailândia, onde foram estabelecidas diretrizes planetárias para a Educação de Crianças, Jovens e Adultos. Somente em 1996 foi lançado em Natal/RN o Programa Alfabetização Solidária sob o comando da primeira dama do país, a professora Ruth Cardoso.

A V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) é realizada em 1997 em Hamburgo, na Alemanha. O evento foi um marco importante na educação de adultos, uma vez que se reafirma que o desenvolvimento justo e sustentável ocorre quando centrado no ser humano, na existência de uma sociedade participativa, com base no respeito integral dos direitos humanos. Pactua-se, a partir desta conferência, a necessidade de que homens e mulheres participem de todas as esferas da vida, como requisito imprescindível para a sobrevivência da humanidade e enfrentamento dos desafios do futuro.

A Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 passa a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional e no artigo 37, da Seção V destinada à EJA, estabelece que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996). Em 2018 a Lei nº 13.632 altera a Lei nº 9.394/ 1996 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida e, a redação do artigo 37 passa a enunciar que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos



SUMÁRIO

ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. (BRASIL, 2018).

O projeto de Lei nº 4.155/1998 se refere ao Plano Nacional da Educação, onde a Educação de Jovens e Adultos foi contemplada com um capítulo próprio. No diagnóstico apresentado no documento era reconhecido que,

Os déficits do atendimento no ensino fundamental resultaram, ao longo dos anos, num grande número de jovens e adultos que não tiveram acesso ou não lograram terminar o ensino fundamental obrigatório. Embora tenha havido progresso com relação a essa questão, o número de analfabetos é ainda excessivo e envergonha o país: atinge 16 milhões de brasileiros maiores de 15 anos. O analfabetismo está intimamente associado às taxas de escolarização e ao número de crianças fora da escola. Todos os indicadores apontam para a profunda desigualdade regional na oferta de oportunidades educacionais e a concentração de população analfabeta ou insuficientemente escolarizada nos bolsões de pobreza existentes no País. (BRASIL, 1998).

Ao traçar metas, indo além dos quatro anos iniciais do Ensino Fundamental, a redação do projeto de lei coloca que,

[...] o resgate da dívida educacional não se restringe à oferta de formação equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental. A oferta do ciclo completo de oito séries àqueles que lograrem completar as séries iniciais é parte integrante dos direitos assegurados pela Constituição Federal e deve ser ampliada gradativamente. Da mesma forma, deve ser garantido, aos que completaram o ensino fundamental, o acesso ao ensino médio. (BRASIL, 1998).

Essa afirmativa supõe que a Educação de Jovens e Adultos é parte imprescindível para lograr a meta e saldar a dívida que este país tem com sua população, tanto em relação à superação do analfabetismo quanto em relação às desigualdades de acesso à educação que denunciam os abismos sociais.



SUMÁRIO

Com base nos indicadores estatísticos da situação da EJA apresentados no Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, a taxa de analfabetismo no Brasil das pessoas de quinze anos de idade ou mais, referente ao ano de 1996, equivalia a 14,7% da população. No que diz respeito aos dados por regiões: a Região Nordeste concentrava 28,7% de analfabetos; a Região Norte retinha 11,6%, referente apenas à população urbana; a Região Centro-Oeste centralizava 11,6%; a Região Sul agrupava 8,9%; e a Região Sudeste reunia 8,7%.

O Nordeste ranqueia a lista de regiões assumindo um percentual expressivo que se distancia cerca de dezessete pontos em relação ao segundo colocado em número de analfabetos. Em função da preocupação que esses números promovem, emerge a necessidade de buscar mecanismos para acelerar a redução do analfabetismo, tanto com ações voltadas aos que já se encontravam nesta condição, quanto com as futuras gerações a fim de agir de forma preventiva.

O Parecer CNE/CEB nº 11 de 2000, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, é aprovado e relatado pelo Conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, e o seu voto é acompanhado pela Câmara de Educação Básica.

Em 2003 o Ministério da Educação e Cultura cria o Programa Brasil Alfabetizado, voltado à promoção de acesso à educação como um direito de todas as pessoas em qualquer momento da vida, a ser praticado com recursos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE/MEC). Esse fundo estava vinculado à Diretoria de Políticas de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (DPAEJA), componente da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), com objetivo de apoiar técnica e financeiramente os projetos de alfabetização de jovens, adultos e idosos, apresentados pelos estados, municípios e Distrito Federal.



SUMÁRIO

A EJA, A SOCIOEDUCAÇÃO COM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE E O DISCURSO DA INCLUSÃO

Na parcela da população brasileira privada da garantia do direito de acesso e permanência na escola, parcela de número expressivo que demanda a necessidade de existência da modalidade Educação de Jovens e Adultos, estão inclusos adolescentes e jovens privados de liberdade, em função do cumprimento de medidas socioeducativas, matriculados em duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador.

No que diz respeito à regulamentação da especificidade do contexto educacional, a Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016, que define as Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar desse contexto, afirma, no Artigo 4, que

O atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas tem por princípios: I - a prevalência da dimensão educativa sobre o regime disciplinar; II - a escolarização como estratégia de reinserção social plena, articulada à reconstrução de projetos de vida e à garantia de direitos; III - a progressão com qualidade, mediante o necessário investimento na ampliação de possibilidades educacionais; IV - o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes, bem como do desenvolvimento progressivo de habilidades, saberes e competências; V - o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem de adolescentes e jovens, em sintonia com o tipo de medida aplicada; VI - a prioridade de adolescentes e jovens em atendimento socioeducativo nas políticas educacionais; VII - o reconhecimento da singularidade e a valorização das identidades de adolescentes e jovens; VIII - o reconhecimento das diferenças e o enfrentamento a toda forma de discriminação e violência, com especial atenção às dimensões sociais, geracionais, raciais, étnicas e de gênero. (BRASIL, 2016).



SUMÁRIO

Em relação à modalidade, os Artigos 11 e 12 desta Resolução enfatizam que é preciso garantir

[...] todas as etapas da Educação Básica, contemplando seus diferentes componentes curriculares [...] nas modalidades mais adequadas às necessidades de adolescentes e jovens em restrição de liberdade. [...] na impossibilidade de oferta de algum nível, etapa ou modalidade no espaço da unidade de internação, deve ser viabilizado [...] o acesso à instituição educacional fora da unidade [...]. (BRASIL, 2016).

Embora esta Resolução apresente tais diretrizes, a modalidade de ensino ofertada nas duas escolas da Rede Municipal de Educação de Salvador, que atendem a adolescentes e Jovens privados de liberdade é a Educação de Jovens e Adultos. Assim a EJA, como modalidade de ensino, enfrenta suas próprias questões desafiadoras referentes aos sujeitos e ao currículo, e o ingresso de uma faixa etária com idade abaixo da idade mínima definida legalmente para a modalidade, quinze anos, amplifica tais adversidades.

A consciência acerca desta questão e a busca de soluções provocaram um movimento inovador, instituído em 2016, a partir do qual os professores começaram a desenvolver estudos a fim de elaborar uma matriz curricular adequada para os estudantes das escolas de Salvador, pois o grupo compartilhava do entendimento de que o currículo da Educação de Jovens e Adultos não atendia à faixa etária entre doze a vinte e um anos incompletos.

Este movimento culminou na elaboração de uma nova matriz curricular e na publicação da Resolução CME 001/2018, que dispõe sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas Socioeducativas na Rede Municipal. A expectativa era que a implantação da nova matriz curricular na Rede Municipal de Educação de Salvador ocorresse em 2019.



SUMÁRIO

Ao fazer referência ao currículo a Resolução traz em seu Artigo 11 que,

O currículo, destinado a adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, fundamentado nos princípios vigentes na educação brasileira e no ECA, deve propiciar espaço de convivência e crescimento cognitivo e socioafetivo, de tal modo que eles tenham oportunidade de superação de sua condição de exclusão, com acesso à formação de valores éticos de participação na vida social. (SALVADOR, 2018).

No Artigo 12 segue tratando do currículo ofertado aos adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas. Enfatiza que o mesmo é compreendido por dois percursos educativos: Percurso Educativo I e Percurso Educativo II. A estrutura de cada percurso é apresentada no Artigo 14. Cada um é composto por quatro fases letivas semestrais. A primeira fase do Percurso Educativo I equivale aos 1º e 2º anos do Ensino Fundamental, as três fases seguintes correspondem respectivamente aos 3º, 4º e 5º anos. As quatro fases do Percurso Educativo II correspondem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos, respectivamente.

A estrutura dos dois percursos Educativos é composta pela Base Nacional Comum Curricular e por uma parte diversificada que inclui quatro componentes curriculares. O primeiro com o tema Protagonismo Juvenil, envolvendo estudos sobre: I - empoderamento; II - sociedade: família, identidade, tribos, escola, consumo, tecnologias, política e criminalização; e III - sexualidade: saúde, gênero, diversidade, controle da natalidade e responsabilidade social.

O segundo componente, Projeto de Vida, envolvendo estudos sobre: I- Projeto Individual de Atendimento (PIA); II - autoconhecimento e autovalorização; III -profissionalização e vida acadêmica; IV - comunicação; V - raciocínio lógico e resolução de



SUMÁRIO

problemas; VI - relações intrapessoais e interpessoais e VII - Projeto de Vida Futura (PVF).

Educomunicação é o terceiro componente da parte diversificada incluindo estudos sobre: I - bom uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação; II - sustentabilidade; III - estudo de linguagens multimidiáticas; IV- arte-comunicação: história em quadrinhos, charge, caricatura; crônica, fotografia; V - educomunicação dentro da escola: rádio escola, publicação de jornais, *fanzines* e revistas, criação de *websites* e *blogs*, TV escola.

O quarto componente curricular da parte diversificada é Mundo do Trabalho. Neste os estudos se voltam para: I - conhecimento de direitos e deveres: Constituição Federal, ECA/SINASE; II - diversidade e trabalho: juventude, gênero, relações étnico raciais; III - desemprego e formação pessoal; IV - profissionalização e vida acadêmica e V - empreendedorismo.

Além do distanciamento entre os estudantes vinculados à socioeducação com privação de liberdade e a modalidade EJA, que desencadeou na construção da matriz curricular para os Percursos Educativos I e II e na Resolução CME 001/2018, outro aspecto desse panorama merece atenção. Na interação em sala de aula os professores tomam conhecimento, através dos relatos realizados pelos estudantes, da relação frustrada que eles estabelecem com a escola, das dificuldades vivenciadas por seus familiares para acessar serviços básicos, a exemplo de saúde e do espólio de direitos que impactam suas vidas, de seus familiares e de sua comunidade.

A necessidade de cumprimento de medida socioeducativa com privação de liberdade não revela apenas o cumprimento previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente, em caso do cometimento do ato infracional e da rede de proteção integral de direitos instituída pelo Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo para a execução da



SUMÁRIO

medida, mas nos convida a uma análise crítica da situação revelada à postergação da garantia de direitos a estes adolescentes e jovens, e essa garantia tardia somente acontece por força da Lei. Decerto, a privação de direitos a que estes adolescentes e jovens são submetidos, até o momento em que cometem o ato infracional, pode se constituir fator condicionante para a tal contravenção.

É importante observar a situação paradoxal que se estabelece, na qual a garantia de direitos é assegurada com a exclusão. A princípio, em análise superficial, a garantia de direitos ocorre com a exclusão do direito à liberdade, uma vez que o Estado, assumindo a responsabilidade com o adolescente e jovem durante o período em que perdure a medida socioeducativa, precisa assegurar o que está previsto na Constituição Federal, no Estatuto da Criança e do Adolescente e demais documentos relacionados aos direitos humanos.

A análise mais apurada revela que a condição dos adolescentes e jovens das medidas socioeducativas com privação de liberdade, e os condicionantes vinculados aos atos infracionais que cometeram, não são situações naturais. Trata-se de consequências fabricadas pelas engrenagens da organização social, econômica e política de nossa sociedade. Mesmo nos atos infracionais decorrentes de uma condição patológica é possível concluir sobre a ausência de atenção para as necessidades dos sujeitos, apresentadas durante a fase inicial de desenvolvimento. Mais uma vez, será na ocorrência do ato infracional e posterior estabelecimento da rede de proteção integral de direitos, em decorrência da necessidade de medida socioeducativa, que o acesso aos serviços e profissionais especializados acontecerá, possibilitando análises e diagnósticos.

Podemos observar, a partir das questões do direito à educação, que na redação da Resolução nº 3 de 13 de maio de 2016, embora não apareça as terminologias “inclusão” e “exclusão”, os princípios apresentados no Artigo 4 estão vinculados à necessidade de



SUMÁRIO

reparar os efeitos da exclusão de direitos. Dentre os princípios que são apresentados destacamos “o investimento em experiências de aprendizagem social e culturalmente relevantes”, “o desenvolvimento de estratégias pedagógicas adequadas às necessidades de aprendizagem” e “a prioridade nas políticas educacionais” (BRASIL, 2016), os quais, sendo assegurados a todos, em todas as etapas da educação com o desenvolvimento de uma educação de qualidade, retrainha as estatísticas da exclusão.

A Resolução CME 001/2018 em seu Artigo 11, que trata do currículo proposto para os adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, é diretiva ao assumir a ideia de reparar os efeitos da exclusão, quando diz que o currículo deve ser fundamentado em princípios que possam “propiciar espaço de convivência e crescimento cognitivo e socioafetivo, de tal modo que eles tenham oportunidade de superação de sua condição de exclusão, com acesso à formação de valores éticos de participação na vida social”. (SALVADOR, 2018).

A partir da abordagem sociopolítica de Martins (2008), podemos considerar que tanto as políticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, quanto às políticas relacionadas à escolarização vinculadas ao processo socioeducativo com privação de liberdade não conseguem alterar as estruturas de organização social, política e econômica que produzem os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos vinculados às medidas socioeducativas com privação de liberdade. Estas políticas se constituem elementos atenuantes dos efeitos de um modelo de organização e terminam por assegurar a continuidade do mesmo modelo.

De acordo com o autor estas políticas são,



SUMÁRIO

[...] políticas sociais compensatórias, sem dúvida necessárias nessa circunstância, por meio das quais se procura atenuar os efeitos danosos do modelo econômico. Elas apenas confirmam e legitimam a exclusão por meio de benefícios que não constituem legítima apropriação social dos resultados da economia. São apenas débito a fundo perdido, preço a pagar pela sustentação de uma economia cuja dinâmica bane e descarta parcelas da população. Não há aí esperança, ao menos a curto prazo, ao menos no prazo da urgência que se impõe. Há apenas a migalha que mitiga, não as privações das vítimas e sim os riscos próprios da continuidade de um sistema econômico organizado a partir de contradições agudas. (MARTINS, 2008, p.14).

A partir da abordagem do autor surge a necessidade de questionar o discurso desencadeado em torno da necessidade de incluir os sujeitos para lhes assegurar acesso aos direitos dos quais foram excluídos, como forma de reparar essa espoliação. Assim, a exclusão é um sintoma grave da nossa sociedade, que concebe o ser humano enquanto coisa descartável, levando ao extremo a experiência de alienação e de coisificação do sujeito. Alerta para o fato de que “a vivência real da exclusão é constituída por uma multiplicidade de dolorosas experiências cotidianas de privações, de limitações, de anulações e, também, de inclusões enganadoras”. (MARTINS, 2008, p. 21).

Ao estabelecer reflexão sobre o tema da exclusão social, Martins (2008) aponta que “excluído” não é uma categoria verificável. Trata-se de uma categoria de lamento uma vez que a discussão em torno dela não mexe nas estruturas que produzem a exclusão. O discurso estabelecido em torno da exclusão e da necessidade de inclusão dos sujeitos na sociedade não é feito por aqueles que se encontram na condição de excluídos. “Todo o protesto social e político em nome dos excluídos é feito em nome de providências políticas de integração dos excluídos na sociedade que os excluiu”. (MARTINS, 2008, p. 38).



SUMÁRIO

A voz que carrega o discurso da inclusão vem de grupos sociais que se favorecem com a invisibilidade da degradação humana promovida pelo atual modelo econômico, social e político. Tal discurso, que sustenta as atuais políticas de inclusão social, serve para aparar as arestas das engrenagens desse modelo de organização, lhes concedendo sobrevida. Tal discurso que “pretende ser um discurso militante em favor das transformações sociais [...] é na verdade um discurso militante em favor das relações sociais existentes”. (MARTINS, 2008, p. 47).

Entendemos, neste feito, que não convêm a utilização da ideia de inclusão como alternativa para a superação dos efeitos nocivos do modelo de organização social, política e econômica vigente. Boneti, Almeida e Hetkowski (2010) apresentam diferentes fatores que justificam esta inadequação, a exemplo “da transposição automática advinda da exclusão, uma espécie de positivação de uma dada condição social” (p. 21). O fato de constituir-se uma compensação como se a desigualdade e pobreza fossem normais, a sugestão de que somente é possível o projeto social da classe dominante, assegurando-lhe a continuidade do monopólio dos bens, serviços e conhecimentos produzidos socialmente.

CONSIDERAÇÕES

A itinerância investigativa desenvolvida possibilitou o acesso a dados históricos e memórias que foram interconectadas construindo um lastro para reconstruir a história da Escola Municipal Professor Carlos Formigli. O caminho trilhado na pesquisa mostrou uma história construída com ações de diversos sujeitos, estabelecimento de parcerias entre instituições, mas nela se destaca o protagonismo de professores que atuam de forma interventiva no espaço da EJA



SUMÁRIO

em contexto socioeducativo com privação de liberdade. As práticas pedagógicas desenvolvidas por estes sujeitos se apresentam como dispositivos propositivos voltados à construção de uma educação com sentido para a vida dos estudantes.

No curso da investigação foi preciso acessar as nossas próprias memórias, pois evidenciou-se a cada momento reflexos delas no desenvolvimento de práticas pedagógicas em um contexto educacional onde estávamos implicados na condição de docente e de pesquisadora. Embora não tenhamos explorado este fato na tessitura da nossa narrativa neste livro, precisamos reconhecer que os elementos motrizes que ressoam no desenvolvimento do tipo de práticas que empreendemos no campo de atuação se situam em todo o nosso percurso de formação inicial e continuada e nas diversas experiências profissionais / formativas desenvolvidas ao longo da nossa trajetória de atuação em educação.

É importante reconhecer isto, pois valida a importância do desenvolvimento de percursos formativos comprometidos com mudanças que podem ser disparadas a partir da ação de professores implicados com a investigação e reflexão sobre as suas próprias práticas, sobre os sujeitos com os quais atuam e sobre as condições objetivas que estão vinculadas ao desenvolvimento dos processos educativos. Vemos que a necessidade de desenvolvimento de Práticas Pedagógicas Inovadoras resultam de um processo contínuo de ação, reflexão e de ressignificação de práticas e que a formação é um elemento potencializador.

A análise do conjunto de informações referentes à história da Escola Municipal Professor Carlos Formigli possibilitou o diálogo com fatos e momentos relevantes da História da Educação. O mapeamento de fontes históricas que ajudaram a contar essa história, possibilitou a reconstituição dos elementos necessários ao entendimento das questões sociais e políticas que demandaram o surgimento da escola.



SUMÁRIO

O estudo revelou que a escola surge em um momento da História da Educação no Brasil onde a descentralização, no contexto da reforma neoliberal do Estado, está em curso. Outro elemento que demanda o surgimento da escola são as mudanças de concepção que passam a integrar a legislação brasileira, refletindo no modo de tratar as questões ligadas à adolescência e à juventude que, através das disposições do ECA, assegura a garantia integral do direito à educação aos adolescentes e jovens privados de liberdade.

O olhar investigativo, com a finalidade de conhecer a escola de forma mais criteriosa, nos auxiliou na identificação das Práticas Pedagógicas Inovadoras desenvolvidas pelos professores, na identificação da estrutura da escola no momento em que surge e na atualidade, bem como na identificação do seu funcionamento e dos sujeitos. Este empreendimento evidenciou que, se por um lado não há mudanças significativas no curso da história da escola referente a investimento na melhoria das condições materiais que potencialize o desenvolvimento de uma educação de qualidade, por outro os professores assumem uma postura efetivamente relevante, com questionamento do currículo, desenvolvimento de estudos e proposições e efetivação de práticas pedagógicas que começam a romper com práticas inócuas.

Sobre as práticas desenvolvidas, identificamos que há na atitude dos professores consonância com a perspectiva teórica de André (2016), quando a autora compreende o professor como um sujeito prático reflexivo. A diversidade de Práticas Pedagógicas Inovadoras identificadas demonstra que o grupo de professores não se limita a meros executores de projetos educativos, pois atuam buscando desenvolver práticas mais significativas para os estudantes em contraponto às dificuldades apresentadas pela realidade objetiva.

Dentre a diversidade de práticas inovadoras na escola identificamos uma ligada à formação de professores. Trata-se da



SUMÁRIO

parceria entre universidade e escola, que se aproximam para propiciar a Iniciação à Docência aos estudantes de Pedagogia. Esse movimento remete ao que André (2016) pontua sobre a redução do distanciamento histórico entre teoria e prática. As trocas propiciadas pela relação entre as duas instâncias podem propiciar a construção de novos arranjos e parcerias em favor da formação dos professores e do desenvolvimento de pesquisas no contexto educacional.

Embora esta experiência tenha sido tão recente para a escola e para seus professores, trata-se de algo que já estava previsto legalmente, conforme afirmam Gatti e Barretto (2009), desde 2009 através do Decreto presidencial nº 6.755, que institui uma política nacional para a formação de profissionais do magistério da educação básica, onde se “propõe que as ações formativas deverão prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública” (BRASIL, 2009).

Em livro que trata da temática das práticas inovadoras na formação de professores, organizado por André (2016), identificamos, em vários capítulos, o potencial dessa aproximação entre universidade e escola através dos programas de formação de professores da educação básica que propiciam a imersão do professor em formação no seu futuro campo de atuação.

Sobre a relação estabelecida entre os estudantes e a escola, o estudo propiciou a compreensão de uma escola que, em vez de se integrar na comunidade, tem uma comunidade de estudantes se integrando nela, pois é oriunda de todo o estado da Bahia, em função da medida socioeducativa com privação de liberdade ainda não acontecer de forma descentralizada como previsto na legislação. Tal situação resulta em uma escola que tem as suas referências sociais e culturais extremamente ampliadas.



SUMÁRIO

No que diz respeito às reflexões desenvolvidas sobre a Educação de Jovens e Adultos voltada ao atendimento de adolescentes e jovens no contexto das medidas socioeducativas, identificamos que se trata de uma modalidade que tem sido questionada em virtude do adolescente e jovem não conseguir se identificar com a proposta curricular. Esta situação tem sido discutida pelos professores e estudos foram desenvolvidos desencadeando na elaboração de uma nova matriz curricular, pensada com base na necessidade dos sujeitos do contexto educacional.

Embora esse movimento inovador tenha sido desenvolvido, identificamos que neste processo há a ideia de uma possível “inclusão” dos sujeitos que estão imersos nas medidas socioeducativas com privação de liberdade, intenção que é declarada na Resolução CME 001/2018, fruto do estudo desenvolvido ao longo de três anos pelos professores e acolhido pelo Conselho Municipal da Educação, resultando na publicação do texto legal.

Ao levar em consideração as ideias de Martins (2008) sobre exclusão e as ideias de Boneti, Almeida e Hetkowski (2010) sobre a inconveniência do termo inclusão, podemos compreender que a Educação de Jovens e Adultos, no contexto das medidas socioeducativas, não promoverá a reparação dos danos que o modelo de organização social, econômica e política trazem à vida dos sujeitos com base em políticas de inclusão de acesso aos direitos, após as consequências da exclusão desses mesmos direitos, com discursos de que o sistema assegurará os direitos a estes cidadãos, sendo mais uma vez excluídos do direito de manifestação e participação das decisões às suas necessidades.

A educação, independente da modalidade e do contexto em que é desenvolvida, deve ser compreendida como movimento que promove mudanças para a humanidade de forma coesa e justa. Os processos educativos precisam oportunizar aos sujeitos



SUMÁRIO

sopros emancipatórios para que possam se desacomodar com a condição de coisificação, precisa se constituir como processo de humanização para que os sujeitos sintam-se pertencentes a este lugar de direitos, possam questionar as exclusividades e privilégios a determinados grupos, gerando possibilidade e movimentos coletivos à garantia de seus direitos.

Quando compreendida como excludente a educação não conseguirá promover as mudanças com base em campanha, planos, programas, diretrizes, resoluções, etc., que ao final se resumem a discursos de inclusão dos excluídos, pois a educação somente faz sentido quando transforma a vida dos sujeitos e das suas comunidades, se constituindo com elemento motriz às transformações sociais necessárias, concretizadas através de Práticas Pedagógicas Inovadoras, possibilitando a estes sujeitos o entendimento dos seus direitos educacionais, sociais, políticos e de princípios éticos entre homens e mulheres.

A nossa itinerância investigativa propiciou o alcance do nosso objetivo principal, a reconstituição da história da Escola Municipal Professor Carlos Formigli que narramos neste livro. Na tessitura dos nexos à reconstituição desta história pudemos reconhecer um protagonismo docente expressivo, com práticas pedagógicas diversificadas, envolvendo diversos dispositivos dentro das possibilidades em um contexto com privados de liberdade.

Foi necessário, neste processo, o exercício do distanciamento para observar melhor e enxergar aquilo que fica invisível aos olhos acostumados com o espaço no cotidiano. Possivelmente o exercício não foi executado com o distanciamento necessário, mas o que pudemos observar, do ponto que foi possível nos colocar, não nos permite definir conclusões, mas reconhecer a urgente necessidade de empreender novas itinerâncias buscando as ampliações e aprofundamentos necessários.



SUMÁRIO

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Marcia Maria Razera de *et al.* *Produção de sentido das práticas pedagógicas na socioeducação*. 2017.

ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papiros, 2016.

ANDRÉ, Marli. Políticas de iniciação à docência para uma formação profissional qualificada. In: ANDRÉ, Marli (org.). *Práticas inovadoras na formação de professores*. Campinas, São Paulo: Papiros, 2016.

ANUÁRIO ESTATÍSTICO DO BRASIL 1996. Rio de Janeiro: IBGE, v. 56, 1996. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/20/aeb_1996.pdf>. Acesso em: 27 mai. 2018.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação e da pedagogia: geral e Brasil*. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BAHIA. *Lei Estadual nº 6.074*, de 22 de maio de 1991. Modifica a Administração Pública Estadual.

BAQUERO, Rute V. A. *et al.* Socioeducar a escola: desafio à educação de jovens e adultos. *VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul - ANPED-SUL*, 2008.

BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira e HETKOWSKI, Tania Maria. Inclusão Social: Considerações teóricas e metodológicas. In: BONETI, Lindomar Wessler; ALMEIDA, Nizan Pereira e HETKOWSKI, Tania Maria. *Inclusão Sociodigital: da teoria à prática*. Curitiba, PR: Imprensa Oficial, 2010. p. 13-24.

BRASIL. *Lei nº 13.632*, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.

BRASIL. *Lei Federal nº 8069*, de 13 de julho de 1990. ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente.

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



SUMÁRIO

BRASIL. *Lei nº 12.594/2012, de 18 de janeiro de 2012*. SINASE -Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo. Diário Oficial da União de 19 de janeiro de 2012 retificado em 20 de janeiro de 2012.

BRASIL. *Resolução nº 3, de 13 de maio de 2016*. Define Diretrizes Nacionais para o atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

BRASIL. *Projeto de Lei nº 4155/1998*. Referente ao Plano Nacional de Educação.

BRASIL. *Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945*. Disposições regulamentares destinadas a reger a concessão do auxílio federal para o ensino primário.

BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009*. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Decretos. Brasília: Casa Civil da Presidência da República Federativa do Brasil/Subsecretaria para Assuntos Jurídicos, 2009.

CANDIDO, F. F.; SILVEIRA, S. M. P. Inovação Pedagógica: novas formas de relacionamento e atuação na aprendizagem significativa. In: Sebastião Valdemir Mourão. (Org.). *Mensagem: Revista do Conselho de Educação do Ceará*. 1ed. Fortaleza: 2014, v. 19, p. 84-111. Disponível em: <<http://www.abpprs.com.br/site/inovacao-pedagogica.pdf>> Acesso em: 09 fev. 2018.

CARVALHO, Marlene. *Primeiras letras: Alfabetização de Jovens e Adultos em espaços populares*. São Paulo: Ática, 2010.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO. *Edição nº 3221*. 2002. Disponível em: <http://www.dom.salvador.ba.gov.br> Acesso em: 09 fev. 2018.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI. *4º encontro para construção do PPP do socioeducativo com privação de liberdade*. 2017 (01 fot.): color. jpg. 3920x2204.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI. *Exposição de desenhos*. 2017 (01 fot.): color. jpg. 3920x2204.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI. *Formatura*. 2016 (01 fot.): color. jpg. 720x479.

ESCOLA MUNICIPAL PROFESSOR CARLOS FORMIGLI. *Projeto livro criativo da cultura popular: folclore brasileiro*. 2016 (01 fot.): color. jpg. 1456x2592.



SUMÁRIO

FecomercioSP. *Práticas inovadoras de educação em diferentes realidades brasileiras*, 21 out. 2016. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=2zIjvC7_054&t=5s>. Acesso em: 10 fev. 2018.

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

FINO, Carlos Manuel Nogueira. *Inovação pedagógica: significado e campo (de investigação)*. Educação em tempo de mudança, p. 277-287, 2008.

FINO, Carlos Manuel Nogueira. *Investigação e inovação (em educação)*. Pesquisar para mudar (a educação), p. 29-48, 2011.

GADOTTI, Moacir. *Educação integral no Brasil: inovações em processo*. Produção de terceiros sobre Paulo Freire. Série Livros, 2009.

GATTI, Bernadete A.; BARRETTO, Elba S. de Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

HETKOWSKI, Tânia Maria. *Políticas públicas: tecnologias da informação e comunicação e novas práticas pedagógicas*. [Tese]. 2004. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação. Salvador: UFBA, 2004.

HETKOWSKI, Tânia Maria. Práticas pedagógicas inovadoras e TIC: uma parceria entre universidade e rede pública de ensino. Disponível em: *Anais. Congresso Nacional de Educação (Educere) e I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação (SIRSSE)*. 10. Curitiba: PUC, 2014.

KENSKI, Vani Moreira. A urgência de propostas inovadoras para a formação de professores para todos os níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 15, n.45, p.432-441, maio/ago. 2015. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=15316&dd99=view&dd98=pb>> Acesso em: 09 de fev. 2018.

MARTINS, José de Souza. *A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza, classes sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MEC. *Inovação e Criatividade na educação básica*, 27 ago. 2015. Disponível em: <<http://criatividade.mec.gov.br/>> Acesso em: 09 de fev. 2018.

MOTTI, Antonio Jose Angelo. A incompletude institucional na execução das medidas socioeducativas. In: PAES, Paulo C. Duarte; ADIMARI, Maria Fernandes; COSTA, Ricardo Peres da (Org.). *Socioeducação e intersetorialidade: formação continuada de socioeducadores*. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2015. Caderno 6. p. 17-24.

NASCIMENTO, Fabiana dos Santos. *Educação Cartográfica e itinerários do espaço: tecendo vias e práticas à concepção do jogo simulador Kímera*.



SUMÁRIO

2013. 146 f., il. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade. Campus I, Salvador, 2013.

OLIVEIRA, Maria Neusa de. A descentralização/municipalização do Ensino Fundamental na Bahia nos anos de 1990: Impactos no Financiamento da Educação Municipal. In: SANDER, Breno (org.) XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação: Por uma Escola de Qualidade Para Todos, V Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, I Colóquio Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: ANPAE; UFRGS/FACED/PPGEDU, 2007. 1 CD-ROM. Série *Cadernos ANPAE*, n. 4. p. 1-21. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simpósio2007/305.pdf> Acesso em: 20 de maio de 2018.

PPP - *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal Professor Carlos Formigli*. Salvador. 2012.

SALVADOR. *Portaria nº 153/2002*, de 31 de maio de 2002. Diário Oficial do Município, Salvador, BA, nº 3221, 03 jun 2002. p 47.

SALVADOR. *Resumo de Convênio nº 113/2002*, de 31 de maio de 2002. Diário Oficial do Município, Salvador, BA, nº 3.221, 03 jun. 2002. p 57.

SALVADOR. *Resolução CME 001/2018*. Dispõe sobre a regulamentação de diretrizes pedagógicas para atendimento escolar de adolescentes e jovens em cumprimento de Medidas socioeducativas na Rede Municipal de Educação de Salvador. Diário Oficial do Município, Salvador, BA, nº 7.054, 23 fev. 2018. p 13.

SAVIANI, Dermeval. *As concepções pedagógicas na história da educação brasileira*. Texto elaborado no âmbito do projeto de pesquisa “O espaço acadêmico da pedagogia no Brasil”, financiado pelo CNPq, para o “Projeto 20 anos do Histedbr”. Campinas, 25 de agosto de 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Breves considerações sobre fontes para a História da Educação*. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p. 28-35, ago. 2006.

SENNAR, Nelson. *História das estatísticas brasileiras*. IBGE: Rio de Janeiro, 2006. V.1.

SOUZA, Candida de. *“A gente nasceu bandido e vai morrer bandido”?: trajetórias de criminalização e escolarização de adolescentes privados de liberdade*. 2017. 272 f., il. Tese (Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde). Universidade de Brasília, Brasília, 2017.



SUMÁRIO

ÍNDICE REMISSIVO

A

adolescente 20, 23, 43, 44, 64, 80, 88, 89, 107, 114
 adolescentes 12, 15, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 34, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 51, 53, 66, 67, 68, 70, 73, 77, 78, 80, 81, 89, 97, 98, 103, 104, 105, 107, 108, 112, 114, 117, 119
 analfabetismo 91, 92, 93, 97, 98, 99, 101, 102
 aprendizagens 30, 56, 58, 59, 70, 75, 76
 arte 11, 60, 106
 atividades 36, 39, 48, 61, 63, 64, 67, 71, 76, 77, 79, 113

B

brincadeiras 63, 64

C

CAM 34, 43, 44, 45, 78
 capital 20, 26, 73, 86
 capital humano 20
 colaboração 10, 59, 60, 62, 64, 75
 colonização 19
 colonizador 19
 componente curricular 106
 concurso 39, 47, 50, 51, 60, 61, 62
 contemporaneidade 54, 57, 59, 91, 97
 convênio 34, 35, 45, 48, 78
 criatividade 12, 54, 118
 cultura 11, 49, 53, 57, 63, 64, 99, 117

D

dados 21, 32, 39, 40, 41, 45, 53, 72, 74, 85, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 102, 110
 degradação humana 110
 desenvolvimento 12, 14, 15, 16, 20, 24, 25, 26, 30, 36, 41, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 61, 62, 63, 65, 67, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 88, 90, 91, 100, 103, 107, 108, 111, 112, 113
 direitos 12, 16, 17, 20, 29, 44, 46, 80, 89, 100, 101, 103, 106, 107, 108, 109, 114, 115
 dispositivos 15, 17, 23, 24, 42, 53, 75, 76, 77, 111, 115
 distância 71, 72, 75
 docentes 58, 59, 75
 dominação 19

E

ECA 20, 21, 29, 105, 106, 112, 116
 educação 12, 14, 15, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 30, 37, 41, 42, 51, 53, 54, 55, 58, 61, 68, 70, 76, 80, 88, 89, 90, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 105, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 119
 educação brasileira 19, 20, 24, 105, 119
 educadores 24, 55, 58
 Educomunicação 28, 29, 106
 EJA 14, 15, 16, 17, 23, 24, 25, 30, 38, 40, 41, 67, 69, 77, 86, 87, 88, 89, 91, 97, 100, 102, 103, 104, 106, 110
 escola 11, 12, 14, 15, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 32, 34, 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 85, 88, 97, 99, 101, 103, 105, 106, 112, 113, 116
 escolarização 20, 23, 24, 43, 44, 47, 61, 80, 88, 89, 90, 97, 101, 103, 108, 119
 estudantes 6, 10, 11, 14, 15, 23, 24, 25, 26, 30, 36, 38, 39, 40, 42, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 89, 90, 91, 97, 104, 106, 111, 112, 113
 estudos 17, 22, 23, 30, 41, 42, 64, 67, 68, 71, 73, 88, 91, 97, 100, 104, 105, 106, 112, 114, 118
 exclusão 93, 105, 107, 108, 109, 110, 114, 118
 exposição 39, 50, 51, 61, 62, 63

F

familiares 39, 49, 72, 76, 80, 106
 famílias 39, 49, 69, 70, 80
 formação 14, 17, 20, 29, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 67, 69, 74, 75, 76, 77, 90, 101, 105, 106, 108, 111, 112, 113, 116, 117, 118
 formatura 38, 49, 69, 70
 fotografias 21, 26, 36, 42, 73, 76
 FUNDAC 34, 43, 44, 45, 46, 48, 50, 69, 78, 80

G

Google Maps 71, 72, 74, 76
 Google Street View 71, 72, 74, 76



SUMÁRIO

SUMÁRIO

H

história 10, 11, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 30, 32, 42, 53, 69, 88, 97, 106, 110, 111, 112, 115, 119

I

imagens 39, 71, 72, 73, 74, 76
 imagens aéreas 72, 73, 76
 inclusão 17, 103, 107, 109, 110, 114, 115
 inovação 26, 54, 56, 74, 88, 90, 118
 inovação pedagógica 56, 90
 instrução 19, 91, 94, 96, 97
 internação 22, 23, 47, 104

J

jesuítas 19
 jovens 11, 16, 20, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 34, 40, 41, 43, 44, 46, 47, 51, 53, 58, 66, 67, 68, 72, 73, 77, 78, 80, 89, 97, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 107, 108, 112, 114, 116, 117, 119
 juventude 29, 66, 106, 112

L

liberdade 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 38, 41, 43, 44, 46, 47, 50, 51, 53, 63, 71, 72, 77, 78, 80, 83, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 97, 103, 104, 106, 107, 108, 111, 112, 113, 114, 115, 117, 119

M

matriz curricular 21, 23, 24, 40, 41, 50, 104, 106, 114
 memória 14, 16, 31, 32, 42
 mercado de trabalho 19, 20
 Mundo do Trabalho 28, 106

N

necessidades 14, 15, 24, 25, 30, 53, 54, 56, 57, 58, 59, 60, 75, 76, 77, 79, 99, 103, 104, 107, 108, 114

P

pedagogia 20, 67, 116, 119
 população 17, 19, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 101, 102, 103, 109
 povo 19
 práticas humanas 54
 práticas inovadoras 14, 54, 55, 59, 90, 112, 113
 práticas pedagógicas 11, 14, 15, 16, 17, 22, 26, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 60, 71, 77, 86, 88, 89, 90, 91, 111, 112, 115, 116, 118
 privação 10, 12, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 36, 38, 41, 46, 47, 50, 51, 63, 71, 72, 77,

83, 86, 89, 90, 91, 97, 103, 106, 107, 108, 111, 113, 114, 117
 privação de liberdade 10, 14, 16, 17, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 38, 41, 46, 47, 50, 51, 63, 71, 72, 77, 83, 86, 89, 90, 91, 97, 103, 106, 107, 108, 111, 113, 114, 117
 produção 17, 19, 36, 42, 53, 54, 56, 67, 68, 74, 89, 90
 professores 11, 12, 16, 17, 21, 22, 23, 26, 27, 30, 36, 39, 40, 41, 42, 47, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 86, 90, 91, 104, 106, 110, 111, 112, 113, 114, 116, 118
 profissionalização 20, 80, 105, 106
 Projeto de Vida 29, 105, 106
 Projeto Político Pedagógico 21, 22, 42, 45, 49, 119

Q

qualificações 19

R

realidade 14, 26, 53, 57, 58, 60, 68, 112
 recursos financeiros 36, 37, 80

S

sala de aula 15, 23, 26, 36, 39, 45, 46, 48, 53, 56, 60, 62, 65, 66, 67, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 106
 saúde 66, 68, 76, 105, 106
 sistema 12, 20, 25, 26, 89, 109, 114
 sistema de ensino 20
 sociedade 11, 12, 17, 56, 57, 58, 64, 99, 100, 105, 107, 109, 118
 socioeducação 17, 26, 41, 46, 50, 51, 70, 88, 89, 90, 91, 103, 106, 116
 socioeducador 25, 26
 soluções 55, 58, 77, 104
 sujeitos 10, 11, 12, 14, 15, 16, 17, 19, 21, 23, 24, 25, 27, 30, 39, 41, 42, 45, 53, 54, 55, 59, 60, 61, 64, 66, 70, 73, 74, 75, 76, 77, 79, 88, 89, 91, 94, 96, 99, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 114, 115

T

TIC 53, 57, 118
 trajetórias 54, 70, 72, 119

U

universidade 53, 57, 58, 59, 60, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 113, 118

V

valores 54, 58, 105, 108

SOBRE A AUTORA

Eliane Silva Souza

Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Educação, Processos Tecnológicos e Práticas Inovadoras e em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Professora e vice-diretora na Rede Municipal de Educação de Salvador, Bahia, onde atua na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da socioeducação com adolescentes e jovens privados de liberdade. Membro do Grupo de Pesquisa Interface: Investigação Interdisciplinar sobre a Formação do Educador.

E-mail: elianesouza@outlook.com

CV: <http://lattes.cnpq.br/4699766250558338>



SUMÁRIO

www.pimentacultural.com

Práticas pedagógicas com privados de liberdade

memorial
de uma escola
da EJA
na socioeducação