



ORGANIZADORAS

Cristiani Castro do Lago
Valcineide Santos de Almeida
Cleide Pereira Oliveira

A EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Contextos,
olhares e
possibilidades



ORGANIZADORAS

Cristiani Castro do Lago
Valcineide Santos de Almeida
Cleide Pereira Oliveira

A EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Contextos,
olhares e
possibilidades

| São Paulo | 2024 |



DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

E36

A EJA no município de Salvador: contextos, olhares e possibilidades / Organização Cristiani Castro do Lago, Valcineide Santos de Almeida, Cleide Pereira Oliveira. – São Paulo: Pimenta Cultural, 2024.

Livro em PDF

ISBN 978-85-7221-189-5

DOI 10.31560/pimentacultural/978-85-7221-189-5

1. Gênero. 2. Masculinidade. 3. Ressentimento.
4. Populismo. 5. Política. I. Lago, Cristiani Castro do (Org.).
II. Almeida, Valcineide Santos de (Org.). III. Oliveira, Cleide
Pereira (Org.). IV. Título.

CDD 305.31

Índice para catálogo sistemático:

I. Política - Gênero - Masculinidade

Simone Sales - Bibliotecária - CRB: ES-000814/0

Copyright © Pimenta Cultural, alguns direitos reservados.

Copyright do texto © 2024 os autores e as autoras.

Copyright da edição © 2024 Pimenta Cultural.

Esta obra é licenciada por uma Licença Creative Commons:

Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional - (CC BY-NC-ND 4.0).

Os termos desta licença estão disponíveis em:

<<https://creativecommons.org/licenses/>>.

Direitos para esta edição cedidos à Pimenta Cultural.

O conteúdo publicado não representa a posição oficial da Pimenta Cultural.

Direção editorial	Patricia Biegging Raul Inácio Busarello
Editora executiva	Patricia Biegging
Coordenadora editorial	Landressa Rita Schiefelbein
Assistente editorial	Júlia Marra Torres
Diretor de criação	Raul Inácio Busarello
Assistente de arte	Naiara Von Groll
Editoração eletrônica	Andressa Karina Voltolini Milena Pereira Mota
Imagens da capa	Nilzete Araújo Silva
Tipografias	Acumin, Acumin Variable Concept, Barlow Condensed
Revisão	Landressa Rita Schiefelbein
Organizadoras	Cristiani Castro do Lago Valcineide Santos de Almeida Cleide Pereira Oliveira

PIMENTA CULTURAL

São Paulo • SP

+55 (11) 96766 2200

livro@pimentacultural.com

www.pimentacultural.com



2 0 2 4

CONSELHO EDITORIAL CIENTÍFICO

Doutores e Doutoradas

Adilson Cristiano Habowski
Universidade La Salle, Brasil

Adriana Flávia Neu
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Adriana Regina Vettorazzi Schmitt
Instituto Federal de Santa Catarina, Brasil

Aguimario Pimentel Silva
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Alaim Passos Bispo
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Alaim Souza Neto
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Knoll
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Alessandra Regina Müller Germani
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Aline Corso
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Aline Wendpap Nunes de Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Ana Rosângela Colares Lavand
Universidade Federal do Pará, Brasil

André Gobbo
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Andressa Wiebusch
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Andreza Regina Lopes da Silva
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Angela Maria Farah
Universidade de São Paulo, Brasil

Anísio Batista Pereira
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Antonio Edson Alves da Silva
Universidade Estadual do Ceará, Brasil

Antonio Henrique Coutelo de Moraes
Universidade Federal de Rondonópolis, Brasil

Arthur Vianna Ferreira
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Ary Albuquerque Cavalcanti Junior
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Asterlindo Bandeira de Oliveira Júnior
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Bárbara Amaral da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Bernadette Beber
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Bruna Carolina de Lima Siqueira dos Santos
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Bruno Rafael Silva Nogueira Barbosa
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Caio Cesar Portella Santos
Instituto Municipal de Ensino Superior de São Manuel, Brasil

Carla Wanessa do Amaral Caffagni
Universidade de São Paulo, Brasil

Carlos Adriano Martins
Universidade Cruzeiro do Sul, Brasil

Carlos Jordan Lapa Alves
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Caroline Chioquetta Lorenset
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Cássio Michel dos Santos Camargo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul-Faced, Brasil

Christiano Martino Otero Avila
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Cláudia Samuel Kessler
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Cristiana Barcelos da Silva.
Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil

Cristiane Silva Fontes
Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Daniela Susana Segre Guertzenstein
Universidade de São Paulo, Brasil

Daniele Cristine Rodrigues
Universidade de São Paulo, Brasil

Dayse Centurion da Silva
Universidade Anhanguera, Brasil

Dayse Sampaio Lopes Borges
Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Brasil

Diego Pizarro
Instituto Federal de Brasília, Brasil

Dorama de Miranda Carvalho
Escola Superior de Propaganda e Marketing, Brasil

Edson da Silva
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri, Brasil

Elena Maria Mallmann
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Eleonora das Neves Simões
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Eliane Silva Souza
Universidade do Estado da Bahia, Brasil

Elvira Rodrigues de Santana
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Éverly Pegoraro
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Fábio Santos de Andrade
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Fabrcia Lopes Pinheiro
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Felipe Henrique Monteiro Oliveira
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Fernando Vieira da Cruz
Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Gabriella Eldereti Machado
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Germano Ehlert Pollnow
Universidade Federal de Pelotas, Brasil

Geymeesson Brito da Silva
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Handerson Leylton Costa Damasceno
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Hebert Elias Lobo Sosa
Universidad de Los Andes, Venezuela

Helciclever Barros da Silva Sales
*Instituto Nacional de Estudos
e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Brasil*

Helena Azevedo Paulo de Almeida
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Hendy Barbosa Santos
Faculdade de Artes do Paraná, Brasil

Humberto Costa
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Igor Alexandre Barcelos Graciano Borges
Universidade de Brasília, Brasil

Inara Antunes Vieira Willering
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Jaziel Vasconcelos Dorneos
Universidade de Coimbra, Portugal

Jean Carlos Gonçalves
Universidade Federal do Paraná, Brasil

Jocimara Rodrigues de Sousa
Universidade de São Paulo, Brasil

Joelson Alves Onofre
Universidade Estadual de Santa Cruz, Brasil

Jónata Ferreira de Moura
Universidade São Francisco, Brasil

Jorge Eschriqui Vieira Pinto
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Jorge Luís de Oliveira Pinto Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Juliana de Oliveira Vicentini
Universidade de São Paulo, Brasil

Julierme Sebastião Morais Souza
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Junior César Ferreira de Castro
Universidade de Brasília, Brasil

Katia Bruginski Mulik
Universidade de São Paulo, Brasil

Laionel Vieira da Silva
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Leonardo Pinheiro Mozdzenski
Universidade Federal de Pernambuco, Brasil

Lucila Romano Tragtenberg
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Lucimara Rett
Universidade Metodista de São Paulo, Brasil

Manoel Augusto Polastreli Barbosa
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Marcelo Nicomedes dos Reis Silva Filho
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Marcio Bernardino Sirino
Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Marcos Pereira dos Santos
Universidad Internacional Iberoamericana del México, México

Marcos Uzel Pereira da Silva
Universidade Federal da Bahia, Brasil



Maria Aparecida da Silva Santandel
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Maria Cristina Giorgi
*Centro Federal de Educação Tecnológica
Celso Suckow da Fonseca, Brasil*

Maria Edith Maroca de Avelar
Universidade Federal de Ouro Preto, Brasil

Marina Bezerra da Silva
Instituto Federal do Piauí, Brasil

Mauricio José de Souza Neto
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele Marcelo Silva Bortolai
Universidade de São Paulo, Brasil

Mônica Tavares Orsini
Universidade Federal do Rio de Janeiro, Brasil

Nara Oliveira Salles
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Neli Maria Mengalli
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Patricia Biegging
Universidade de São Paulo, Brasil

Patricia Flavia Mota
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Brasil

Raul Inácio Busarello
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Raymundo Carlos Machado Ferreira Filho
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Roberta Rodrigues Ponciano
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Robson Teles Gomes
Universidade Católica de Pernambuco, Brasil

Rodiney Marcelo Braga dos Santos
Universidade Federal de Roraima, Brasil

Rodrigo Amancio de Assis
Universidade Federal de Mato Grosso, Brasil

Rodrigo Sarruge Molina
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Rogério Rauber
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Rosane de Fatima Antunes Obregon
Universidade Federal do Maranhão, Brasil

Samuel André Pompeo
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Brasil

Sebastião Silva Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Silmar José Spinardi Franchi
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Simone Alves de Carvalho
Universidade de São Paulo, Brasil

Simoni Urnau Bonfiglio
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Stela Maris Vaucher Farias
Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil

Tadeu João Ribeiro Baptista
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Brasil

Taíza da Silva Gama
Universidade de São Paulo, Brasil

Tania Micheline Miorando
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tarcísio Vanzin
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Tascieli Feltrin
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Tayson Ribeiro Teles
Universidade Federal do Acre, Brasil

Thiago Barbosa Soares
Universidade Federal do Tocantins, Brasil

Thiago Camargo Iwamoto
Universidade Estadual de Goiás, Brasil

Thiago Medeiros Barros
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Tiago Mendes de Oliveira
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Brasil

Vanessa Elisabete Raue Rodrigues
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Vania Ribas Ulbricht
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil

Wellington Furtado Ramos
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Wellton da Silva de Fatima
Instituto Federal de Alagoas, Brasil

Yan Masetto Nicolai
Universidade Federal de São Carlos, Brasil



PARECERISTAS E REVISORES(AS) POR PARES

Avaliadores e avaliadoras Ad-Hoc

Alessandra Figueiró Thornton
Universidade Luterana do Brasil, Brasil

Alexandre João Appio
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Bianka de Abreu Severo
Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

Carlos Eduardo Damian Leite
Universidade de São Paulo, Brasil

Catarina Prestes de Carvalho
Instituto Federal Sul-Rio-Grandense, Brasil

Elisiene Borges Leal
Universidade Federal do Piauí, Brasil

Elizabeth de Paula Pacheco
Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Elton Simomukay
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil

Francisco Geová Goveia Silva Júnior
Universidade Potiguar, Brasil

Indiamaris Pereira
Universidade do Vale do Itajaí, Brasil

Jacqueline de Castro Rimá
Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Lucimar Romeu Fernandes
Instituto Politécnico de Bragança, Brasil

Marcos de Souza Machado
Universidade Federal da Bahia, Brasil

Michele de Oliveira Sampaio
Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil

Pedro Augusto Paula do Carmo
Universidade Paulista, Brasil

Samara Castro da Silva
Universidade de Caxias do Sul, Brasil

Thais Karina Souza do Nascimento
Instituto de Ciências das Artes, Brasil

Viviane Gil da Silva Oliveira
Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Weyber Rodrigues de Souza
Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Brasil

William Roslindo Paranhos
Universidade Federal de Santa Catarina, 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.

PREFÁCIO

Primeiramente eu queria agradecer pelo convite para prefaciar esse livro organizado por três batalhadoras, professoras da Educação Básica, atuantes na Rede Municipal de Salvador, no estado da Bahia. As organizadoras são Cristiani Castro do Lago, Cleide Pereira Oliveira e Valcineide Santos de Almeida, que são estudantes da pós-graduação em educação.

Fazer um Prefácio não é algo muito simples, não é automático, não se trata de um trabalho burocrático, que pode ser feito de forma mecânica, mas pelo contrário necessita, em princípio de inspiração; e em seguida, de reconhecimento para que as ideias e as palavras fluam, voem, se encaixem. Para mim se constituiu em um grande desafio, tentando perceber nas entrelinhas dos textos o contentamento e o sentimento de realização dos/as estudantes que desafiando a eles/as mesmos ousaram publicar um livro como o espelho das suas ideias cultivadas. Reconhecer que estamos a prefaciar algo que tem valor, tem relevância, que vai poder contribuir com as ideias pedagógicas e ajudar a refletir sobre a educação.

A temática dessa obra é a EJA no Município de Salvador: contextos, olhares e possibilidades. Tema atual, necessário e que, certamente, irá colaborar para mapear e caracterizar as pesquisas que estão ocorrendo nesse município. Aborda diferentes contextos, sob miradas diversas e abre um leque de possibilidades no campo da educação de jovens e adultos.

Estudar, dialogar e pesquisar sobre a EJA faz parte da minha trajetória de vida e profissão há algumas décadas, lembrando o que diz o filósofo e sociólogo Edgar Morin (1997), no seu livro autobiográfico intitulado *Meus Demônios*, para ele vida e carreira não se



separam, se mesclam, se misturam, estão de tal forma relacionadas que uma não pode ser separada da outra. Paulo Freire foi na mesma direção quando dizia que não seria possível separar o que havia nele de profissional do que vinha sendo como gente. Por isso, a minha gratidão pela atividade que ora realizo.

Percebo que as motivações para a elaboração dessa obra foram as mais variadas possíveis, tais como: a realização de um curso de Especialização, a finalização da Dissertação de Mestrado, o relato de uma experiência vivenciada, os encontros para planejamento entre Coordenador e Arte Educador, a escuta dos sujeitos da EJA, o fenômeno da juvenilização, as relações intergeracionais, o processo de certificação de jovens e adultos em escolarização, o currículo, as práticas e as estratégias pedagógicas, mas, de forma geral, foi sempre o resultado de uma pesquisa no campo da educação.

O mais importante é que essa obra valoriza e dá visibilidade às práticas educativas no cotidiano das escolas municipais, algumas com base nas ideias freirianas que, para mim especialmente, são muito caras, como aluna que fui do grande educador Paulo Freire.

Destaco que, esse ano, se Paulo Freire estivesse vivo, completaria 102 anos no dia 19 de setembro, o que vem gerando muitas comemorações e atividades para recordar e resgatar o legado freiriano; como uma espécie de homenagem a esse dia histórico, essa obra apresenta entre os seus capítulos um que se ancora, especificamente, nas ideias de Freire. Trata sobre a experimentação de uma proposta de projetos literários pedagógicos inovadores na área da Educação de Jovens e Adultos – EJA. Apreende como referência central a relação entre a leitura de mundo do/a educando/a (interação vida pessoal e trabalho), a escola e a Leitura da Palavra.

Vamos esperar que essa obra, no que concerne às mensagens nela contidas, possa reverberar em outras perspectivas de educação mais solidárias, éticas, democráticas, diversas e plurais.



Convidamos a todos e todas para ler essa obra com uma escuta sensível, compartilhando das reflexões aqui provocadas, dialogar com os autores/as, recriar as ideias como nos ensinava Paulo Freire, lembrando que somos sempre eternos aprendizes e buscar a socialização e divulgação desses textos em suas salas de aula.

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas

REFERÊNCIAS

MORIN, Edgar. **Meus demônios**. Tradução de Leneide Duarte e Clarisse Meireles. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.



SUMÁRIO

*Cristiani Castro do Lago
Valcineide Santos de Almeida
Cleide Pereira Oliveira*

O que essa publicação representa e para quem dedicamos nossos agradecimentos	15
---	-----------

EIXO 1

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EJA	18
--	-----------

CAPÍTULO 1

*Cleide Pereira Oliveira
Éliane Cadoná*

A Educação de jovens, adultos/as e idosos/as nos tempos de Darcy Ribeiro, Anísio Teixeira e na contemporaneidade: um olhar sobre a educação em Salvador.....	19
---	-----------

CAPÍTULO 2

Marcelo Silva Borges

A certificação de jovens e adultos em Salvador: limites e possibilidades de um projetopedagógico territorial	35
---	-----------

CAPÍTULO 3

Taise Caroline Longuinho Souza

O direito à educação cidadã como objeto de prática pedagógica	60
--	-----------



EIXO 2

SUJEITOS DA EJA.....79

CAPÍTULO 4

Elenilda Moreira de Sá Costa

Tânia Regina Dantas

**A Escuta dos sujeitos
da EJA nas práticas educativas:**

contribuições pedagógicas inspiradas na psicanálise.....80

CAPÍTULO 5

Verônica de Souza Santana

Estratégias para permanência:

percepções dos jovens e adultos
sobre abandono no processo de escolarização
na Rede Municipal de Educação de Salvador 104

CAPÍTULO 6

Dalva Lúcia Aguiar Carvalho

Educação de Jovens e Adultos:

a juvenilização e as relações intergeracionais
entre os sujeitos da EJA na Escola Municipal
Sociedade Fraternal em Salvador-Bahia 134

CAPÍTULO 7

Edna Rodrigues de Souza

**Juvenilização da EJA na Rede
Municipal de Salvador:**

currículo e práticas pedagógicas..... 159

CAPÍTULO 8

Cristiani Castro do Lago

Adalice Maria Azevedo Santana

Concepções geracionais:

o Estatuto da pessoa idosa e o currículo da EJA..... 185



EIXO 3

GESTÃO PEDAGÓGICA 211

CAPÍTULO 9

Nilzete Araújo Silva
Tânia Regina Dantas
Valcineide Santos de Almeida

A formação estética dos professores de arte na Educação de Jovens e Adultos da rede Pública Municipal de Ensino de Salvador 212

CAPÍTULO 10

Daniel Amaral Barros Souza
Nilzete Araújo Silva

A parceria entre coordenador pedagógico e arte-educador em busca de um planejamento eficaz..... 231

CAPÍTULO 11

Rossival Sampaio Moraes
Silvia Letícia Costa Pereira Correia

Podcast, contos Afro-Brasileiros e o ensino de Língua Portuguesa: uma inovação na educação de jovens e adultos..... 249

CAPÍTULO 12

Hilmara Silva dos Santos
Édiva de Sousa Martins
Rosângela Caires Viana

Alfabetização de jovens e adultos na TV: relato de experiência no período da pandemia da covid-19 na cidade de Salvador-BA.....273



EIXO 4

INCLUSÃO E DIVERSIDADE 289

CAPÍTULO 13

Luciene Leal Alves Goes dos Santos

Estratégias pedagógicas

para alunos com deficiência:

pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador **290**

CAPÍTULO 14

Dejiária Santiago de Jesus

Questões Étnico-Raciais e a educação

de jovens e adultos na rede pública

municipal de Salvador:

apontamentos sobre as produções da Mostra
Criativa de Arte, Educação e Cultura Negra 2015 **310**

CAPÍTULO 15

Tereza Maria Gomes Figueiredo

A literatura infantojuvenil:

pretexto literário para a arte de aprender (autoconhecer/
relacionar-se) da pessoa jovem, adulta e idosa **338**

Sobre as Organizadoras.....367

Sobre as Autoras e os Autores..... 368

Sobre a Prefaciadora.....372



O QUE ESSA PUBLICAÇÃO REPRESENTA E PARA QUEM DEDICAMOS NOSSOS AGRADECIMENTOS

*Cristiani Castro do Lago
Valcineide Santos de Almeida
Cleide Pereira Oliveira*

As condições objetivas para o fortalecimento da prática pedagógica através de política de formação continuada, valorização dos saberes e fazeres docentes e operacionalização de estratégias de intervenção, se constrói através de pesquisas, diálogos e análises sobre a realidade. Tal demanda reflete os anseios e necessidade de melhor qualificação do trabalho docente, uma reestruturação das ofertas educacionais visando uma educação de qualidade para todos/as.

Focando na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede Pública Municipal de Educação de Salvador é que surge o projeto de escrita do livro pensando a EJA como um tempo formativo para as Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, ou seja, garantindo assim, seu direito à educação ao longo da vida, o real sentido da existência da modalidade de ensino. O projeto do livro tem o objetivo de divulgar os estudos na área da EJA que estão acontecendo na rede de ensino pública de Salvador. A EJA não pode ser pensada como uma segunda chance para as pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do Sistema Educacional por causa das desigualdades sociais.

Pretendemos entender as problemáticas que os afastaram da escola, quem são estes sujeitos, as práticas pedagógicas desenvolvidas e as políticas públicas. Compreender o contexto ajuda a dar sentido ao que fazemos, serão outros fazeres docentes que se constituem em função da pluralidade de sujeitos.

A EJA precisa ser pensada para todos/as, sem que sejam feitas adaptações curriculares, ou seja, a infantilização não se constitui numa estratégia pedagógica a ser adotada para a mediação de processos de ensino e aprendizagem para jovens, adultos/as e idosos/as. Essa publicação respeita a diversidade presente na EJA, tais como, geracional, étnico-racial, gênero, pessoas com deficiência, privados de liberdade, atendimento hospitalar e domiciliar, dentre outros. A EJA é constituída pela pluralidade de sujeitos, por isso educar na EJA exige propostas pedagógicas diferenciadas, isto precisa refletir na formação destes sujeitos para que possam ter sua cidadania garantida e respeitada.

Olhar os contextos e as possibilidades que permeiam a EJA, significa enxergar quem realmente são esses alunos e alunas, pessoas que batalham e que buscam um ideal maior, para suprir suas expectativas, eliminar medos, quebrar barreiras, para além, das estruturas preestabelecidas e discriminatórias que marcaram e marcam suas trajetórias ao longo da vida. Com isso, a finalidade da publicação é reunir professores/as pesquisadores/as da rede pública municipal de ensino de Salvador que têm se ocupado do tema e refletido, sobretudo, a partir de abordagens críticas, decoloniais e antirracistas sobre a EJA.

A obra contempla quatro eixos de estudos, são eles: (1) *O Papel das Políticas Públicas na EJA*, com trabalhos enfatizando a importância de pensarmos a modalidade de ensino a partir de suas reais necessidades; (2) *Sujeitos da EJA*, reflexões sobre a diversidade de sujeitos presente na EJA no Município de Salvador; (3) *Gestão Pedagógica*, focaliza o acompanhamento pedagógico, saberes e práticas docentes

e a formação de professores/as para atuar na EJA; e (4) *Inclusão e diversidade*, aborda o contexto da necessidade de reconhecer a modalidade de ensino como plural.

Por fim agradecemos, em primeiro lugar, a Deus, que nos agraciou com possibilidades e oportunidades de aprendizado dentro da Educação Pública Municipal na cidade de Salvador e como pesquisadoras na academia.

Aos familiares, amigos/as e colegas que sempre nos apoiam nos projetos desenvolvidos.

Aos autores e autoras desta publicação que se envolveram no projeto com seus artigos.

À Professora Dra. Tânia Regina Dantas, estudiosa renomada da EJA, que nos presenteou com um belo prefácio, e através dessa ação credibilizou mais ainda a publicação.

Aos alunos e alunas da EJA, por nos inspirarem para a produção deste livro.

Ao Patrono da Educação Brasileira, Prof. Dr. Paulo Freire, por nos proporcionar uma valiosa contribuição científica nos estudos da EJA.

Ao Prof. Dr. Miguel Arroyo, que com seus estudos na área da EJA, nos provoca para um olhar reflexivo sobre a modalidade de ensino.

Esperamos que a obra permita reflexões analíticas suscitando questionamentos que possibilitem repensar as políticas públicas para a modalidade de ensino na Rede Pública de Ensino de Salvador.

BOA LEITURA!



Eixo

1

**O PAPEL
DAS POLÍTICAS
PÚBLICAS NA EJA**

1

Cleide Pereira Oliveira
Eliane Cadoná

A EDUCAÇÃO DE JOVENS, ADULTOS/ AS E IDOSOS/AS NOS TEMPOS DE DARCY RIBEIRO, ANÍSIO TEIXEIRA E NA CONTEMPORANEIDADE: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO EM SALVADOR

INTRODUÇÃO

Este texto possui como proposta iniciar uma discussão acerca da escola pública idealizada por dois grandes educadores brasileiros, Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. A ideia é pensar a escola pública, a partir da Educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as – EJA, nos tempos destes educadores e na atualidade, tendo como base a rede municipal de ensino de Salvador. Como estratégia para a escrita deste capítulo, dialogaremos de forma breve com duas grandes obras da *Coleção Educadores* do Ministério da Educação, uma sobre Darcy Ribeiro (Gomes, 2010) e a outra sobre Anísio Teixeira (Nunes, 2010).

O livro dos CIEPs (Centros Integrados de Educação Pública), escrito por Darcy Ribeiro (1986) também será referenciado em meio às discussões. Desejamos estabelecer aqui análises para nossas argumentações e ponderações, em especial no que tange a modalidade de ensino. Traremos alguns dados estatísticos do acompanhamento do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) na meta 9 no que se refere a elevação da taxa de alfabetização, erradicação do analfabetismo e redução da taxa de analfabetismo funcional.

Utilizando como referências, o Observatório do Plano Nacional de Educação e a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD (2019). A proposta de escrever um texto versando sobre os CIEPs (1986), Darcy Ribeiro (Gomes, 2010), Anísio Teixeira (Nunes, 2010) e sua relação com a EJA não foi uma tarefa fácil, em virtude da amplitude de discussões que podem ser proporcionadas em decorrência das contribuições desse importante projeto educacional e dos pensamentos desses grandes educadores brasileiros. Portanto, pretendemos iniciar uma discussão que poderá, no futuro, se desenvolver num projeto mais denso.

A ideia da escrita surgiu, a partir das discussões da disciplina *Reconfigurações Possíveis na Escola de Educação Básica no Brasil: Políticas de Inclusão em Contextos de Desigualdades*, ministrada pela professora Dra. Jaqueline Moll no curso de doutorado em Educação da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). A proposta da disciplina lança um olhar sobre a escola pública, apresentando políticas públicas que foram importantes para superação das desigualdades sociais, como, por exemplo, o *Programa de Educação Integral*. Moll (2014, p. 379) diz que “a educação integral, entendida como escola de tempo completo e de formação humana integral, é condição fundamental, apesar de não exclusiva, para o enfrentamento das desigualdades educacionais”.

A experiência na EJA como professora há mais de 10 anos, da primeira autora do capítulo despertou o nosso interesse pela escrita do texto. A ideia dos escritos é realizar um ensaio tentando estabelecer uma linha de diálogo com as propostas educacionais projetadas por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, as discussões da atualidade e o contexto da escola pública de Salvador na sua relação com a EJA.

Na primeira parte do texto, traremos a escola idealizada por Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira, ao pensar a função dela no tempo histórico destes educadores. Apresentaremos a proposta pedagógica dos CIEPs propostos por Darcy Ribeiro, trazendo alguns elementos para compreender sua concepção de escola em tempo integral. Discutiremos ainda a Educação de Jovens, Adultos e Idosos tendo como fundamento os pressupostos idealizados por Darcy Ribeiro na educação juvenil dos CIEPs.

Na segunda parte do texto, estabeleceremos algumas relações entre a escola projetada por Darcy Ribeiro, com base nos CIEPs, na proposta para a educação juvenil, e a escola na atualidade, tendo como foco central da discussão a EJA na Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED. Dados estatísticos serão apresentados com base no Observatório do Plano Nacional

e da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD contínua (2019), para reafirmar a importância da escolarização de Jovens, Adultos/as e Idosos/as, além de alguns dados sobre quem são os/as estudantes da EJA em Salvador com base no site da SMED (Salvador, 2023). Por fim, apresentaremos algumas considerações sobre todas as discussões envolvendo a EJA, a SMED, os CIEPs, e estes grandes educadores.

DARCY RIBEIRO, ANÍSIO TEIXEIRA, A ESCOLA PÚBLICA E A EJA

Darcy Ribeiro idealizou uma escola pública onde todos e todas pudessem acessá-la de forma igualitária. Para o autor (1986, p. 15) “nosso atraso educacional é uma seqüela do escravismo”. A citação ajuda a compreender um dos muitos fatores que contribuem para entendermos a escola pública como ela é hoje, porque só estabelecendo as relações históricas com o passado é que podemos perceber como chegamos até aqui: em uma escola pública que necessita de projeto educacional de curto, médio e longo prazo, pensada para manter o *status quo*, que exclui a maioria da população de melhores oportunidades educacionais e condições de vida dignas.

A noção da desigualdade pressupõe que se origina no contexto de uma dinâmica de poder e dominação e à medida que os segmentos dominados reconhecem passivamente a ‘legitimidade’ desse poder e dominação, a desigualdade, ela própria, passa a se constituir num mecanismo de recriação dessa condição (Boneti, 2001, p. 119).

Darcy Ribeiro tinha a preocupação com a desigualdade social e pensava numa escola inclusiva, que pudesse reverter a escola excludente. Foi um homem a frente de seu tempo. Suas ideias e análises sobre a educação brasileira são muito atuais. A forma

de pensar o projeto para a educação brasileira deixou marcas indeléveis, por isso é impossível não trazer para este ensaio um pouco de seu pensamento, enquanto educador. Darcy Ribeiro, na sua trajetória profissional caminhou por diversos campos, atuando como político, educador, indigenista, antropólogo, escritor, ou seja, era muito versátil e desenvolvia com afincos seus projetos. O Darcy Ribeiro educador incorporou ainda ideias e posições da Escola Nova na concepção da criação dos CIEPs (Gomes, 2010).

Anísio Teixeira, quando assumiu o cargo de Inspetor Geral do Ensino da cidade de Salvador, no estado da Bahia, percebeu a realidade da educação ao olhar as condições de funcionamento das escolas. Na época, não conhecia o sistema público de educação e foi apresentado às condições precárias, como, por exemplo, falta de mobiliário, falta de material didático, professores despreparados, desarticulação dos serviços educativos, dentre outros problemas. A realização de duas viagens pedagógicas para os Estados Unidos permitiu conhecer o sistema de ensino e leituras pedagógicas. Interessou-se pelos estudos de John Dewey e, em decorrência destas e outras vivências, foi construído o pensamento deste grande educador.

Anísio buscava modificar a escola e a sociedade brasileira, por intermédio de uma oferta de educação de qualidade, pela transformação. Seus projetos educacionais foram inovadores e, até hoje, constituem a história da educação brasileira. Pensava numa escola democrática, cujo objetivo era o de incluir todas e todos. Os trabalhos de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro estavam interligados pela preocupação com o povo brasileiro, com a educação e a superação das desigualdades sociais.

Importante trazer nesta discussão alguns dados da escolarização no Brasil nas décadas passadas, apresentadas no livro dos CIEPs (1986). Em 1950 e 1960, segundo os dados do IBGE, o Brasil possuía 51,5% e 39,7%, respectivamente, de analfabetos de 10 anos ou mais. É a partir destes dados que devemos pensar o Brasil naquele tempo histórico e nos reportarmos para os dados de hoje, estabelecendo relações.

A tabela 1 apresenta os dados de escolaridade apresentados no livro do CIEPs referente aos anos de 1970 e 1980.

Tabela 1 – Brasil: Escolaridade no Censo Nacional de 1970 e 1980 para maiores de 10 anos

	Sem Escolaridade	Um ano	Dois anos	Total
1970	24,0 milhões	5,1 milhões	6,9 milhões	32,0 milhões
1980	24,0 milhões	4,8 milhões	7,3 milhões	36,3 milhões

Fonte: Ribeiro (1986, p. 11).

A soma das pessoas sem escolaridade ou até dois anos era de 32 milhões no ano de 1970, sendo mais que 36 milhões em 1980. Darcy Ribeiro (1986), com base na exposição dos dados, apontou que o Brasil produzia 500 mil analfabetos adultos por ano. Isto incluía os analfabetos funcionais. É preciso analisar estes dados dentro de um contexto histórico. No período, o Brasil estava vivendo um grande processo de desenvolvimento econômico e este elevado número de pessoas sem ou com pouca escolarização impactava no crescimento econômico do país. Do outro lado, estavam indivíduos sem oportunidades de ascensão social, em virtude de sua escolarização.

Os Centros Integrados de Educação Pública – CIEPs surgem como uma meta do Programa Especial de Educação no governo de Leonel Brizola, no estado do Rio de Janeiro, em 1986. A meta era construir quinhentos CIEPs com capacidade para atendimento de mil alunos cada. Eram localizados em áreas de grande densidade populacional e baixa renda. Com uma proposta de oferecer uma educação diferenciada da primeira até a oitava série, seu horário de funcionamento era das 8h às 17h. Possuíam uma grande estrutura, projetada pelo arquiteto Oscar Niemayer. Sua proposta pedagógica, além de trabalhar com o currículo oficial, incluía atividades esportivas, de lazer, reforço escolar, alimentação, atendimento médico e odontológico. Era um projeto educacional para manter os alunos e as alunas

na escola, contribuindo para melhores oportunidades educacionais, e se constituiu em uma proposta curricular inovadora para seu tempo.

As metas do Programa Especial de Educação previam muitos desafios a serem vencidos pelo sistema educacional, entre eles estava a valorização profissional dos/as professores/as e a alfabetização.

A educação juvenil acontecia à noite e era destinada a quatrocentos alunos/as na faixa etária de 14 a 20 anos de idade. Seu currículo se dividia em: Linguagem, Matemática, Realidade Social e Cidadania, Saúde, Educação Física e Cultura. O trabalho desenvolvido visava a alfabetização desses/as jovens através do domínio da leitura e da escrita. A organização curricular não era seriada. Darcy Ribeiro (1986, p. 77) destaca que:

Na filosofia dos CIEP, procura-se criar uma nova relação entre a escola e os professores, de um lado e os jovens alfabetizando de outro: uma relação de troca entre o saber universal e científico da escola e o saber das camadas populares produzido na luta pela sobrevivência.

A Proposta de educação juvenil era alicerçada nos estudos de Paulo Freire, validando a realidade que os alunos e alunas estavam inseridos. Arroyo (2017, p. 15) cita que devemos “abrir as verdades dos currículos a outros conhecimentos, a outras verdades”. Significa trazer para o currículo e prática de sala de aula os saberes produzidos pelos/as alunos/as da EJA em sua caminhada de opressões, violências, exclusões, enfim, de desigualdades sociais, atribuindo significados também para essas vivências.

O CIEP, na sua concepção, procurou olhar para dentro do Brasil, sua história, desigualdades, seus dados educacionais. Procurou construir um Brasil mais igual em oportunidades através de uma proposta educacional transformadora. Conhecidos como “Brizolões”, tinham muitas frentes de trabalho. Pensava nas mazelas da população, ao realizar também um trabalho voltado às crianças e jovens em situação de vulnerabilidade social.

EJA: REFLEXÕES CONTEMPORÂNEAS

Respeitando o contexto histórico da época da criação dos CIEPs, notamos que avançamos na redução dos índices de analfabetismo no país, porém, na atualidade, a escola pública ainda está imersa numa imensa desigualdade social e a pergunta do passado continua atual: como criar um sistema educacional público que acolha e oportunize melhores condições de vida dignas a seus cidadãos e cidadãs idealizadas por Darcy Ribeiro (Gomes, 2010) e Anísio Teixeira (Nunes, 2010):

O fracasso brasileiro na educação – nossa incapacidade de criar uma boa escola pública generalizável a todos, funcionando com um mínimo de eficácia – é paralelo à nossa incapacidade de organizar a economia para que todos trabalhem e comam (Ribeiro, 1986, p. 15).

Hoje temos a universalização da educação pública gratuita garantida em lei, porém, ainda continuamos com os mesmos problemas do passado, a exemplo de políticas públicas fora do alcance de toda a população.

Na contemporaneidade, não possuímos o quadro apresentado nos dados da tabela 1. Houve uma redução no número de pessoas não escolarizadas, porém, o número de analfabetos/as funcionais ainda é grande. Isso se configura como um obstáculo à ascensão social e melhores condições de vida, principalmente na sociedade das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação – TDICs.

Catelli, Haddad, Ribeiro (2014) destacam que alguns/as gestores públicos acreditam que o destino da EJA é a sua extinção porque a grande parte das crianças estão na escola e somente pessoas mais velhas seriam as interessadas nessa modalidade de ensino. Porém, os dados do censo 2010 de acordo com os/as autores/as contrariavam essas projeções, ao evidenciar que temos 65 milhões

de pessoas da população com 15 anos ou mais sem a conclusão do Ensino Fundamental e 22 milhões de brasileiros/as com 18 anos ou mais sem a conclusão do Ensino Médio. Cruzando com os dados da frequência escolar na EJA, teríamos um percentual de 4,2 milhões em 2010 e 3,1 milhões em 2013 de brasileiros/as frequentando a escola, ou seja, os dados daquela época registravam que o futuro da EJA não seria desaparecer. Pelo contrário, será preciso políticas públicas para equacionar estes dados tão discrepantes em relação ao número de pessoas sem ou nenhuma escolarização no país, bem como a sua frequência e permanência na escola garantindo assim, o direito educativo de cada indivíduo.

O Plano Nacional de Educação (2014-2024) na meta 9 (Alfabetização e Alfabetismo Funcional de Jovens e Adultos), um instrumento que orienta a formulação de políticas públicas visando garantir melhores condições para a oferta de educação nesta modalidade de ensino, possui como objetivos:

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

O Observatório do Plano Nacional de Educação acompanha as implementações das metas e estratégias do Plano Nacional de Educação no país, portanto, possui importante papel no acompanhamento da política pública. Em relação à EJA, temos doze estratégias que fazem parte da meta 9, porém, algumas delas não possuem indicadores para o acompanhamento, como por exemplo: *ações de alfabetização; diagnóstico da demanda; idosos*. Nove das doze estratégias não possuem indicadores, o que dificulta a percepção do andamento da política pública que visa transformações a longo prazo para o futuro da educação brasileira nesta modalidade de ensino.

O indicador sobre a alfabetização da população com 15 anos ou mais destaca que 94,2% da população em 2020 sabia ler e escrever, até a finalização do Plano precisamos atingir 100% e erradicar este problema. Em relação ao indicador do analfabetismo funcional, no ano de 2007, na faixa etária de 15 a 64 anos, tínhamos uma taxa de 34%. Dados de 2018 registram uma redução de 5%, ou seja, os/as analfabetos/as funcionais do país agora são 29%, mesmo assim, ainda temos um número expressivo de pessoas que necessitam conquistar um melhor processo de escolarização.

Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio – PNAD contínua (2019) informam que 6,6% da população brasileira com 15 anos ou mais está em condição de analfabetismo. Este percentual significa 11 milhões de pessoas, número bastante expressivo em um contexto que precisa de políticas públicas que consigam romper com a exclusão sofrida pela população brasileira de baixa renda.

A maioria desse público não escolarizado se concentra na região nordeste do país, ou seja, um percentual de 52,5%. As evidências estatísticas servem para nortear a criação de políticas públicas nas áreas de governança de um país que já passou da hora de investir nesta área.

Outro dado relevante diz respeito aos maiores de 60 anos. Segundo o estudo, quanto mais idoso, maior será sua falta de escolarização. Existe uma correlação entre idade mais avançada e maior analfabetismo. Nessa faixa etária, o percentual de não escolarização é de 18%, ou seja, uma média de 6 milhões de pessoas.

Em relação à cor ou raça, as pessoas pretas ou pardas estão em desvantagem, sendo mais afetadas pelo analfabetismo em comparação às pessoas brancas. O percentual obtido na pesquisa para analfabetismo de pessoas brancas com 15 anos ou mais foi de 3,6%, e de pessoas pretas ou pardas, de 8,9%, uma diferença de 5,3%. A taxa de analfabetismo entre pessoas com 60 anos ou mais pretas e pardas está em 27,1%, uma diferença de quase três vezes mais em comparação às pessoas brancas nessa mesma faixa etária.

Na proposta de educação juvenil dos CIEPs tínhamos uma faixa etária compreendida entre 14 e 20 anos, que podia ser atendida nos estudos noturnos. Não conseguimos encontrar a justificativa para essa delimitação da faixa etária nos CIEPs juvenis. Na atualidade, a EJA atende adolescentes com 15 anos ou mais, ou seja, não temos uma idade final para delimitar o desejo de retorno aos estudos, é um processo de educação ao longo da vida, portanto temos muita prevalência de alunos e alunas acima dos quarenta anos de idade nas escolas públicas municipais de Salvador cursando o Ensino Fundamental.

O público assistido pela EJA na contemporaneidade é bastante heterogêneo em sua composição, o que demanda políticas públicas voltadas para compreender suas especificidades porque temos o fenômeno da juvenilização, ou seja, jovens que não conseguiram obter êxito no ensino diurno estão chegando à escola noturna. Também, cada vez mais idosos/as acessam a escola para aprender a ler e escrever, a fim de poderem interagir melhor na sociedade letrada. O conflito geracional nas salas de aulas da EJA na rede pública de ensino de Salvador é uma realidade. O currículo escolar precisa ser pensado considerando essas realidades.

Pensar em políticas públicas para a EJA envolve pensar na formação inicial e continuada desses docentes, porque para atuar na modalidade de ensino, é preciso compreender as especificidades. Quanto à formação para atuar na EJA, destaco uma pesquisa realizada por Jaqueline Moll (2004) que apresenta os dados de 1995 das Secretarias Municipais de Educação do Rio Grande do Sul sobre a formação para atuar neste cenário. Do total de 1.051 pessoas, somente 114 professores/as tinham formação específica para atuar nas classes de EJA, ou seja, um pouco mais de 10%.

A Educação Indígena é uma modalidade de ensino também prevista na LDBEN 9.394/1996 e as propostas curriculares para esta modalidade de ensino consideram as especificidades dos povos indígenas, desde a formação de professores/as indígenas para atuar

na escolarização de seus povos. O material didático é construído com foco em cada realidade. A questão posta é: por que não conseguimos desenvolver propostas que considerem as especificidades da EJA? Isto é um problema histórico, ou seja, precisamos de material didático apropriado para o desenvolvimento das práticas pedagógicas.

O processo de ensino aprendizagem na EJA necessita de uma mediação que considere toda a diversidade dos sujeitos presentes na sala. Está posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 que a EJA é uma modalidade de ensino que agrega um público diverso e que os materiais e práticas pedagógicas devem ser apropriadas para atender este público. Diversidade que perpassa também pelas pessoas com deficiência que estão nas salas de aula.

A página da Educação em Números no site SMED (2023) registra 2.586 matrículas nos Anos Iniciais da EJA, ofertando os tempos de Aprendizagem I, II e III, que equivalem aos Anos Iniciais de escolarização do Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano de escolarização). Contabiliza 89 alunos e alunas com deficiência. Destes, 51 dizem respeito a alunos e alunas com deficiência intelectual. A segunda maior deficiência presente na rede municipal de Salvador é a física.

Na EJA, encontramos alunos e alunas que não possuem laudo médico. A dificuldade de identificação e definição da deficiência se assenta na dificuldade de acesso aos serviços especializados na área da saúde (neurologia e psiquiatria). A desigualdade no acesso ao serviço médico é um fator que impacta na sala de aula da EJA, por isso, a necessidade de políticas públicas associadas visando garantir direitos que podem influenciar no acesso e a permanência na escola.

O PNE (2014-2024) na Meta 4, da estratégia 12 faz referência à EJA em relação ao Atendimento Educacional especializado:

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver

modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida

O Plano Municipal de Salvador (PME) (2016-2026) também faz referência ao Atendimento Educacional Especializado, porém a política pública ainda não é garantida nas salas da EJA. Propor atividades e mediações pedagógicas se torna um desafio a ser superado neste contexto de sala de aula.

A proposta curricular da EJA na rede pública de ensino de Salvador considera somente três áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e Natureza (equivalente à história, geografia e ciências). É preciso repensar um currículo que contemple outras possibilidades para construção de conhecimento proporcionando o empoderamento desses sujeitos. Portanto, a importância de estudos e pesquisas sobre a modalidade de ensino que visibilizem o fazer docente e reflexões sobre a prática e o currículo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O CIEP questionou a desigualdade social e econômica do seu tempo e se consolidou como uma oportunidade educacional para os alunos e alunas no Rio de Janeiro naquele tempo histórico. Serviu como um modelo a ser seguido pelo resto do país porque, no seu bojo, estava a criação de uma política pública de acesso a uma educação de qualidade como desejavam Darcy Ribeiro e Anísio Teixeira. Na contemporaneidade, ainda temos muitas pessoas sem ou com pouca escolarização na modalidade da EJA.

Como cita Miguel Arroyo (2006), ainda precisamos compreender o perfil destes/as estudantes trabalhadores/as e as exclusões, opressões e desigualdades vivida por eles/as.

A prática pedagógica precisa considerar essas vivências, permitindo docências de empoderamento dentro da sala de aula da EJA, como forma de transformar a educação brasileira e a educação pública soteropolitana.

Na sala de aula da EJA muitos alunos e alunas estão na condição de analfabetismo funcional e possuem problemas de aprendizagens relacionados com a leitura fluente, interpretação de texto e ortografia. Dados do Indicador de Alfabetismo Funcional – Inaf (2018) registram que em 2018, tínhamos a seguinte configuração: 8% da população brasileira é Analfabeta, 22%, está em situação Rudimentar; 34% em condição Elementar; 25% são Intermediários e 12% estão Proficientes. O Inaf avalia as habilidades de letramento e numeramento da população brasileira. A falta de alfabetização e letramento adequado produz analfabetos/as funcionais na sociedade que não conseguem acessar bons pontos de trabalhos, ter uma remuneração digna e interagir na sociedade de forma autônoma.

As políticas públicas para a EJA caminham na contramão do preconizado na Constituição Federal da República do Brasil de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996, no que diz respeito à universalização do ensino, da oferta de vagas e garantia do direito à educação. Por isso, políticas públicas precisam ser efetivadas na prática para tentar transformar essa dura realidade de falta de acesso e permanência na escola, principalmente na modalidade da EJA.

Catelli, Haddad, Ribeiro (2014) salientam que políticas públicas educacionais para a EJA precisam ser combinadas com a garantia de outros direitos sociais essenciais. “O reconhecimento da indissociabilidade dos direitos é a premissa básica para dizer que só é possível realizar um direito plenamente se ele for acompanhado dos outros” (Catelli, Haddad, Ribeiro, 2014, p. 12).

Só assim conseguiremos implantar um projeto de educação válido voltado para a EJA. O Plano Nacional de Educação, em sua concepção, estabelece algumas dessas possíveis garantias quando propõe como indicadores de estratégia, ações de atendimento suplementar (transporte, alimentação e saúde) e programa nacional de transferência de renda. Resta-nos cobrar a efetivação dessas e outras políticas públicas que garantam o direito à educação de Jovens, Adultos/as e Idosos/as.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel González. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006.
- ARROYO, Miguel González. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA - Itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- BONETI, Lindomar W. Ser ou Estar Pobre? A Construção Social da Noção da Desigualdade. **Contexto e Educação**, [S. l.], Editora UNIJUÍ, Ano 16, n. 62, abr./jun., 2001, p. 115-134.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 10 jun. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 maio 2022.
- BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 20 maio 2022.
- CATELLI, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão (org.). **A EJA em xeque**. Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

GOMES, Candido Alberto. **Darcy Ribeiro**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4696.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL (INAF). Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 05 jul. 2023.

MOLL, Jaqueline. EJA como política pública local: atores sociais e novas possibilidades educativas. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 29, n. 02, jul./dez., 2004. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/25388>. Acesso em: 15 jun. 2022.

MOLL, Jaqueline. O PNE e a educação integral – Desafios da escola de tempo completo e formação integral. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/447/578>. Acesso em: 30 maio 2022.

NUNES, Clarice. **Anísio Teixeira**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4689.pdf>. Acesso em: 01 jun. 2022.

OBSERVATÓRIO do Plano Nacional de Educação. **OPNE**, [2022?]. Disponível em: <https://www.observatoriodopne.org.br/>. Acesso em: 02 jun. 2022.

PNAD Educação 2019: Mais da metade das pessoas de 25 anos ou mais não completaram o ensino médio. **Agência de Notícias**, 15 jul. 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28285-pnad-educacao-2019-mais-da-metade-das-pessoas-de-25-anos-ou-mais-nao-completaram-o-ensino-medio>. Acesso em: 15 maio 2022.

PORTAL dos Fóruns de EJA. **Fóruns EJA Brasil**, [2022?]. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos.pdf. Acesso em: 26 maio 2022.

RIBEIRO, Darcy. **O livro dos CIEPs**. Rio de Janeiro: Bloch, 1986.

SALVADOR. Educação em Números. **Secretaria da Educação**. Prefeitura de Salvador. Salvador, [2023?]. Disponível em: <http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio>. Acesso em: 18 maio 2023.

SALVADOR. **Lei nº 9105/2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Salvador: Leis Municipais, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-salvador-ba>. Acesso em: 12 maio 2023.

2

Marcelo Silva Borges

A CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM SALVADOR:

LIMITES E POSSIBILIDADES
DE UM PROJETO
PEDAGÓGICO TERRITORIAL

INTRODUÇÃO

O nobre rábula Cosme de Farias, no início do século XX, encabeçou importante campanha em favor das crianças, jovens e adultos não alfabetizados das comunidades pobres da capital soteropolitana, por meio de uma ação da denominada Liga Bahiana Contra o Analfabetismo (1917). A mobilização era acompanhada pela entrega de uma cartilha (a Cartilha do ABC), na forma de um simplório subsídio à aquisição das habilidades de leitura e escrita. Diante dos seus olhos, Cosme de Farias contemplava uma cidade formada, majoritariamente, por pessoas negras sem condições reais de sobrevivência, no período pós-abolição. Dados da PNADC de 2019, 100 anos depois do lançamento da Liga, apresenta a Bahia como o Estado que possui mais da metade dos sujeitos adultos sem o Ensino Fundamental e Médio completos, ou seja: embora o direito à educação demonstre algum avanço quanto ao acesso (principalmente para as crianças), ainda há limites quanto a permanência, o que por consequência compõe o vexatório quadro de pessoas jovens e adultas que não conseguiram finalizar as etapas convencionais da educação básica.

O presente capítulo, diante do exposto, versa sobre uma ação de certificação para a conclusão do Ensino Fundamental e Ensino Médio de sujeitos jovens e adultos não escolarizados em sua plenitude. O objetivo é refletir o processo de certificação de jovens e adultos por via de um projeto pedagógico local, diante de demanda política contingenciada na rede municipal de educação.

A análise em questão, se afunila no contexto da cidade de Salvador, onde trazemos à baila experiência realizada pela Gerência Regional de Cajazeiras (GRE Cajazeiras), junto àquele importante território soteropolitano que constituiu o maior complexo de bairros populares da capital. Embora com o foco no ente federado municipal, tal demanda se vincula ao dispositivo do Regime de Colaboração em educação, previsto na Constituição de 1988 e LDB 9.394/96,

na medida em que toma como norte da proposta as políticas oferecidas pela União e pelo Estado da Bahia. Junto ao Ministério da Educação (MEC), através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), há o indicativo de adesão ao Exame Nacional para Certificação de Competências Jovens e Adultos (Encceja); e junto à Secretaria de Educação do Estado da Bahia (SEC), a mobilização é para a adesão às provas da Comissão Permanente de Avaliação (CPA).

Sujeitos jovens, com 15 anos ou mais, que não concluíram o Ensino Fundamental e sujeitos adultos, com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio, estão aptos a realizarem estes exames, como forma de compensação da ausência do Estado em seus percursos de vida escolar. Não se trata de uma facilitação, mas de uma adaptação de oferta, cujo público, em idade avançada, já não consegue se dedicar plenamente ao fluxo das rotinas escolares, pois as demandas por sobrevivência preenchem a maior parte do tempo em suas lidas diárias, diante do mundo do trabalho que é dominado por um mercado empresarial excludente e seletivo.

Até mesmo as carreiras mais subalternas no serviço público, exigem certificação da educação básica e qualificação profissional para acesso ao trabalho, sem ter dado aos sujeitos condições favoráveis a um percurso escolar digno e pleno. É neste sentido que os exames de certificação surgem, como forma de reconhecer competências básicas para a conclusão do Ensino Fundamental e Médio por meio de instrumentos avaliativos baseados no currículo formal destas etapas. Porém, há grandes lacunas quanto ao processo formativo das pessoas que aderem a estes exames, que embora tragam experiências acadêmicas/escolares fragmentadas, acumulam vivências significativas nos diversos espaços sociais que transitam.

AS POLÍTICAS DE CERTIFICAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL DOS EXAMES DE MADUREZA AO ENCCEJA NACIONAL E CPA NA BAHIA

O avanço do estado moderno no Brasil tem sua origem com a derrocada do regime imperial e a instituição da República. A burguesia nacional em formação, impregnada pelos ideais ingleses e anglo-saxões, destituiu o rei para instituir o reinado do Capital, que naquele contexto – mesmo com uma industrialização primária – já servia para abastecer o mercado exterior através de um extrativismo mercantilizado, insustentável. Diante de uma economia de mercado sendo fomentada, inviabilizou-se a manutenção do regime escravista, pois a nação em construção dependia de mão de obra para a indústria e formação de mercado consumidor.

A benesse da Lei Áurea não passou de uma estratégia de ruptura com um modelo de sociedade que não servia mais ao interesse de um novo modelo econômico em desenvolvimento, cuja estrutura liberal comporta outros tipos de subordinações, como vistas até os dias atuais. O que se destaca de forma cruel neste contexto é a formação de uma nacionalidade excludente, na qual grande parte da população não tinha nenhum suporte estatal para a manutenção de suas vidas: crianças, mulheres e homens negros, que foram retirados de nações africanas à força para trabalharem em regime de escravidão no Brasil.

Livres das correntes, depois de longo período de escravidão, como seria possível a inserção social destes e destas numa terra estranha? A nação brasileira tenta responder até os dias de hoje esta questão; entretanto, no âmbito educacional, algumas providências foram ensaiadas com o intuito de diminuir o abismo social entre brancos e negros na virada do século XIX para o XX. Um exemplo disto

surge a partir do Decreto-Lei nº 981/1890 de Benjamim Constant que instituiu os Exames de Madureza, que de início serviram mais como instrumento de emancipação de parte da burguesia brasileira.

O Exame de Madureza, embora tivesse a intenção inicial de atender aos adolescentes e jovens em situação de escolarização não-oficial, passou a ser um importante instrumento para as pessoas adultas que não conseguiam concluir as etapas do que se denomina hoje de educação básica. Ele tinha por objetivo certificar candidatos/as por meio de instrumentos avaliativos compostos pelo currículo oficial da época: língua portuguesa e literatura nacional; línguas mortas; matemática e astronomia; ciências físicas e suas aplicações: meteorologia, mineralogia e geologia; biologia, zoologia e botânica; sociologia moral, noções de economia política e direito pátrio; geografia e história. Em etapa antecedente, o candidato disponibilizava à banca avaliadora um *curriculum vitae*, para verificação do seu trajeto de estudo em instituição privada, autodidata ou por mentoria familiar.

Os Colégios Liceus do Brasil, foram autorizados pelo Decreto nº 1590, de 8 de janeiro de 1906 a serem instituições promotoras dos Exames. Em todos os estados, entre 1909 e 1910, havia a realização dos Exames de Madureza conforme sinaliza Castro (1973), contudo o autor ressalta que diversas adequações foram feitas em cada unidade da federação. Com a Reforma Rivadávia Corrêa de 1911, os Exames de Madureza passaram a ter valor secundário, em detrimento da instituição de Exames Vestibulares, retirando do Estado a função certificadora aos interessados em cursar o Ensino Superior.

O avanço do capitalismo industrial, de caráter liberalista, fomentava políticas educacionais diversas, na forma de um ensaio a estruturação do ensino básico no Brasil. O exemplo do Exame de Madureza, em sua formatação originária, cumpria as exigências da burguesia industrial brasileira, que segundo Machado e Lago (2020, p. 4) "tinha interesse em aumentar seu espaço de participação na organização política do país, numa jovem República, colocando



em prática os seus ideais e expectativas para uma nação moderna". Praticamente, nas primeiras décadas de implantação, só a elite conseguia realizar o Exame devido às inúmeras exigências.

Para Machado e Lago (2020, p. 4) "não era uma política pública pensada em atender as necessidades da população jovem adulta trabalhadora e analfabeta, mas pensada em garantir os privilégios da elite brasileira que vislumbrava se manter no poder". Embora ser demanda presente nas reformas de Francisco Campos (1932) com as ações do denominado Artigo 100 e pelo Artigo 91 do Decreto-Lei nº 4.224/42 da Reforma de Gustavo Capanema (cujo nome passou a ser Exame de Licença Ginásial e Colegial), o Exame de Madureza foi substituído por diversos exames supletivos até a publicação da LDB 9.394/96, e os desdobramentos implicaram na criação do Exame Nacional para Certificação de Competências Jovens e Adultos (Encceja) no início dos anos 2000.

O Encceja foi realizado pela primeira vez em 2002 com o intuito de aferir competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada. Cabe ressaltar de início, que a ideia de "idade adequada" como descrita nos documentos oficiais, desconsidera a premissa de que os direitos educacionais não prescrevem, assim sendo, a consolidação de um direito, como é o caso do direito à educação, é no tempo possível de cada sujeito, pois cada um percorre itinerários diversos e adversos, principalmente numa nação com expressivo histórico de exclusão. Mas para além da digressão, importa destacar que o Exame em questão é realizado uma vez ao ano em regime de colaboração com as Secretarias Estaduais e Institutos Federais de Educação (por via de termo de adesão), sendo estas últimas, as instâncias que emitem os certificados para os sujeitos jovens e adultos que realizam as provas organizadas pelo MEC/Inep.

Há duas possibilidades de certificação: uma para pessoas jovens com 15 anos ou mais que não concluíram o Ensino Fundamental e outra para as pessoas com 18 anos ou mais que não concluíram o Ensino Médio. Os exames utilizam como parâmetro avaliativo a Teoria de Resposta ao Item (TRI), tal qual o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Na sistemática do TRI não há grande vantagem em acertar todas as questões complexas e errar as mais simplórias (ou vice-versa), pois gera o entendimento na chave-de-correção de que o candidato respondeu as questões aleatoriamente. O escopo curricular do Exame é estruturado pelas áreas de conhecimento previstas cada etapa:

1. ENSINO FUNDAMENTAL:

1. Ciências Naturais;
2. Matemática;
3. Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes, Educação Física e Redação;
4. História e Geografia.

2. ENSINO MÉDIO:

1. Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Química, Física e Biologia);
2. Matemática e suas Tecnologias;
3. Linguagens e Códigos e suas Tecnologias e Redação (Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Artes e Educação Física);
4. Ciências Humanas e suas Tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia).

Nas provas de questões a pontuação mínima a ser atingida pelo candidato/a é de 100 pontos para obtenção do certificado, junto a prova de redação na qual ele/a deve obter 5,0 pontos, no mínimo. O Exame outorga aos postulantes êxito parcial caso consigam

a pontuação em parte dos componentes curriculares. Em caso de pontuações abaixo do escore mínimo exigido, estas provas podem ser realizadas no próximo exame, até completar todas as pontuações mínimas em todas as disciplinas das áreas de conhecimento. Nos Exames de Madureza e outros certames supletivos no decorrer do século XX, isto não era possível, fazendo com que o indivíduo refizesse todo o exame em submissão posterior.

Um ponto de estrangulamento da proposta é que o único suporte aos indivíduos, disponibilizado pela estrutura governamental, são cadernos de estudos por área de conhecimento para a preparação aos dias de provas. Há uma lacuna imensa em relação a uma ação propedêutica com caráter não apenas preparatório, mas formativa, em vista de uma educação emancipatória e não somente a outorga de um “selo de rito de passagem”. Como nos Exames de Madureza, o intuito do Encceja, neste sentido, parece se igualar, garantido à sociedade capitalista a formação de sujeitos com o nível básico de conhecimento acadêmico para atender às demandas de mercado apenas. Assim sendo, corroboramos com Mészáros (2010, p. 15) quando ele expõe que:

Um sistema que se apoia na separação entre trabalho e capital, que requer a disponibilidade de uma enorme massa de força de trabalho sem acesso a meios para a sua realização, necessita, ao mesmo tempo, socializar os valores que permitem a sua reprodução.

Ou seja: mesmo alijado da possibilidade de uma vida escolar mais significativa e não tão reprodutivista, os sujeitos jovens e adultos deveriam ter alguma garantia formativa no percurso de realização dos exames, por meio de proposta pedagógica que considerasse os seus perfis, tempos humanos e condições sociais, algo que a Educação de Jovens e Adultos como estruturada no Brasil não consegue responder, pois a sua estética é modelada no formato do ensino regular convencional, numa falida padronização sistêmica que marginaliza os que não puderam cursar as etapas da educação básica linearmente. Mészáros (2010) defende a proposição de uma

educação para além do capital, pois se o modo de produção vigente não comporta uma vida igualitária para todos, através da diminuição das desigualdades, são necessárias medidas radicais para a superação de tais discrepâncias. A ideia de liberdade nesta perspectiva só é possível num contexto social propício à mesma. O referido autor, de forma clara, recorre ao materialismo histórico para dar sustentação às suas premissas, apoiando-se em Marx:

A libertação, diz Marx, é um ato histórico, não um ato mental. [...]. A transformação, através da divisão do trabalho, dos poderes (relações) pessoais em poderes materiais não podem ser dissipada descartando-se da mente a ideia que se tem dela, mas só pode ser abolida pelos indivíduos quando novamente sujeitam estes poderes materiais a si mesmos e abolem a divisão do trabalho. Isso não é possível sem a comunidade. Somente dentro da comunidade cada indivíduo possui os meios para cultivar seus dons em todas as direções; por isso, a liberdade pessoal só se torna possível dentro da comunidade. [...] Na comunidade real, os indivíduos obtêm sua liberdade por meio de sua associação (Mészáros, 2010, p. 488-489).

O sistema escolar, em alguma medida, é uma comunidade possível ao que Marx no destaque acima aponta como lugar de possibilidade para a libertação dos indivíduos. Principalmente aqueles e aquelas que tiveram suas trajetórias de vida esfaceladas por ausência de garantias e silenciamento de vozes. Entretanto, a convencionalidade das ofertas educacionais, limita a comunhão escolar à trivialidade dos dias letivos e tempos e horários de funcionamento pré-estabelecidos, criando assim muralhas intransponíveis aos que ainda buscam o direito a educação no momento conveniente de suas histórias.

No Estado da Bahia, uma proposta anterior ao Enceja foi estruturada em 1994 e vigora até os dias atuais, denominada Comissão Permanente de Avaliação (CPA), que tem como base o currículo formal, considerando as áreas de conhecimento e os componentes curriculares em exames realizados com um calendário mais elástico

que o do Enceja. Porém, a quantidade de vagas disponíveis ainda é um fator a ser regulado, diante de uma demanda imensa, principalmente após o período do isolamento social com a pandemia da covid-19. O ente estadual, por meio de resolução própria, outorgou poderes a diversas Unidades Certificadoras espalhadas pelo território baiano, que aplicam estes exames e em seguida certificam os aprovados. Nelas também, os estudantes aprovados no Enceja dão entrada em seus documentos de certificação.

Para finalizar este tópico, é importante destacar que entre os anos de 2012 e 2016, na gestão da presidenta Dilma Rousseff (2011-2016), o Enceja foi suspenso e em seu lugar o Enem passou a ter o parâmetro de certificação, contudo, com a entrada das Universidades Federais e a adesão dos cursos de medicina no certame, a complexidade do exame amplificou-se em demasia, fazendo com que em 2017, o Enceja fosse retomado como instrumento avaliativo para a Certificação.

MOBILIZAÇÃO E FORMAÇÃO TERRITORIAL PARA AS OFERTAS DE CERTIFICAÇÕES: A EXPERIÊNCIA DO PROJETO "PULO DO GATO" NA GERÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE CAJAZEIRAS EM SALVADOR

As histórias de vida dos sujeitos são mais suscetíveis a emancipação social no seio de sociedades cujo lastro seja o regime democrático e republicano. Historicamente, na construção das sociedades modernas, as nações que conseguiram avançar na diminuição das desigualdades foram as que mais fortaleceram as instituições civis, empreendendo mudanças substantivas na condição humana, por via do fomento educacional e científico e ampliando o acesso a trabalho e renda. Estes mecanismos de transformação viabilizam mudanças importantes na história em geral e nas perspectivas humanas em particular. Para Hobsbawm (2001, p. 43), o que a história,

pode fazer é descobrir os padrões e mecanismos da mudança histórica em geral, e mais particularmente das transformações das sociedades humanas durante os últimos séculos de mudança radicalmente aceleradas e abrangentes. Em lugar de previsões e esperanças é isso que é diretamente relevante para a sociedade contemporânea e suas perspectivas.

A abordagem histórica no âmbito educacional tem na linearidade do cartesianismo destacado respaldo epistemológico, fator que historicamente é problematizado por diversos autores, críticos dos paradigmas da modernidade e seus herméticos axiomas (Saviani, 2007; Gadotti, 1995, 2021; Freire, 2005). Em contraponto, os processos educativos devem implicar o reconhecimento das diversidades culturais em geral, e em particular apontar para os indivíduos em seus contextos de vida comunitária e suas histórias pessoais.

É neste sentido que o direito educacional quando garantido por respaldo legal, não deve prescrever, fazendo com que pessoas jovens e adultas que tardiamente tentem acessar as políticas de educação sejam plenas neste requerimento. Assim, como sinalizado nesta seção, a organização linear de instituições de ensino (seguindo os modelos fabris da revolução industrial), pensadas para o acesso das infâncias, desfavorece as grandes massas dos países em desenvolvimento que negaram este direito a muitos na faixa etária convencional. E o uso do termo “convencional” é em contraponto a ideia de “educação na idade certa” aqui neste texto, pelo entendimento de que não há prescrição no âmbito do direito constitucional. O que há é a História, as histórias de vidas e as políticas de Estado na busca pela garantia de direitos básicos a qualquer tempo.

Foi com estas premissas que a ação do projeto “Pulo do Gato” se instituiu, como proposta pedagógica vinculada à Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto da Gerência Regional de Cajazeiras (GRE Cajazeiras), que é uma instância local da Secretaria Municipal de Educação Salvador (SMED). O objetivo do projeto

é mobilizar e oferecer ação formativa a pessoas jovens e adultas para os processos de certificação organizados pelo MEC (Encceja) e SEC (CPA), ao tempo em que promove a ampliação e o fortalecimento da política de EJA aos sujeitos da localidade.

O funcionamento do projeto ocorre no percurso das aulas regulares da Rede Municipal, tendo como marco disparador a abertura das inscrições do Encceja Nacional. De 2016 a 2022 mais de 400 jovens e adultos estiveram vinculados à proposta, sendo que destes, mais de 20% não possuía vínculo com escolas da Rede por meio de matrícula: cidadãos e cidadãos “desescolarizados”, mas a procura de mecanismos alternativos para a regularização da vida escolar e gozo de uma plena cidadania.

Houve também casos de estudantes matriculados, inscritos do projeto, mas com o ciclo da educação básica concluído e cursando todas as etapas da EJA novamente, para ter de volta documentação extraviada. Situação, a exemplo, de uma mulher de mais de 40 anos da região das Cajazeiras 5, que em relato a um dos coordenadores do projeto, disse ter saído de sua cidade no interior da Bahia de forma compulsória, deixando toda documentação pessoal e histórico escolar.

Pelos protocolos da oferta regular, antes mesmo da matrícula, a referida estudante deveria ter passado por um processo de Classificação (que é uma garantia legal), se uma anamnese cuidadosa tivesse sido realizada nos primeiros contatos dela com a rede escolar e neste caso, a escola, por meio do conselho escolar, não a teria matriculado na primeira etapa da EJA, como ocorreu, mas nas etapas finais, ou até mesmo a teria encaminhado a um colégio da Rede Estadual onde há a oferta do Ensino Médio.

Para melhor visualização de como se organiza o percurso da EJA no município de Salvador e a estrutura dos Tempos de Aprendizagem da EJA, segue o seguinte quadro:

Quadro 1 – Organização dos TAP (tempos de aprendizagem)

EJA	TAP	EQUIVALÊNCIA
EJA I	TAP I	Alfabetização
	TAP II	2º e 3º Anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais
	TAP III	4º e 5º Anos do Ensino Fundamental Anos Iniciais
	EJAMult: Turmas em composição multisseriada	TAP I e II ou TAP II e III ou TAP I, II e III
EJA II	TAP IV	6º e 7º Anos do Ensino Fundamental Anos Finais
	TAP V	8º e 9º Anos do Ensino Fundamental Anos Finais

Fonte: produzido pelo autor com os dados da Rede em 2019.

Sob a responsabilidade da GRE Cajazeiras, entre 2016 e 2021, 19 escolas EJA funcionavam, sendo que destas, as ofertas não contemplavam a estrutura plena da EJA municipal, estabelecendo assim um quadro distinto de Tempos de Aprendizagem oferecidos por cada unidade escolar:

Quadro 2 – Escolas X Ofertas de EJA

QTD DE ESCOLAS	EJA OFERTADA(S)
10	EJA I e II
8	EJA I
1	EJA II

Fonte: produzido pelo autor com os dados da Rede em 2019.

Diante do exposto nos quadros 1 e 2, destaca-se que a maioria dos postulantes aos processos de certificação por meio do Enceja e CPA são de estudantes matriculados na EJA II, ou seja, fazem parte do ciclo final do Ensino Fundamental. A faixa etária deste contingente variou entre 18 a 63 anos de idade. A maioria já atuante no mercado informal e frequentando as escolas noturnas regularmente. Uma fração destes não possuía vínculos com a Rede Municipal ou eram vinculados a outras redes, como no caso de estudantes da região da Cajazeiras 8 que participou em 2019, que eram matriculados na Rede Estadual. Ao serem apresentados à proposta de certificação, a maioria demonstrou desconhecer as políticas nacionais e estadual de certificação, falavam de forma superficial sobre as ofertas dos supletivos que eram comuns na década de 90.

Sob a regência da gerente regional, os coordenadores pedagógicos atuantes na GRE Cajazeiras, mobilizavam os coordenadores pedagógicos das unidades escolares no período de inscrição, ao tempo que faziam exposição do projeto nas turmas de EJA. De 2016 a 2022, diversas estratégias foram empreendidas na busca por uma formatação adequada em um território bastante extenso: do bairro do Trobogy ao bairro de Valéria as 19 escolas estavam espalhadas, passando pela Estrada Velha do Aeroporto, Via Regional e as Cajazeiras 5, 8, 10, 11, Águas Claras e Boca da Mata. No quadro abaixo é possível verificar as principais ações e estratégias utilizadas:

Quadro 3 – Estratégias Pedagógicas e Suporte

Ano base	Estratégias pedagógicas	Suporte
2022	Aulas Remotas / Síncronas; Aulas Remotas / Assíncronas; Promoção de Simulado Presencial.	<i>Google Meet; YouTube; Grupo de WhatsApp e Kit Prova (Água, Caneta, borracha e lápis).</i>
2021	Aulas Remotas / Síncronas; Aulas Remotas / Assíncronas; Promoção de Simulado de Redação assíncrono.	<i>Google Meet; YouTube; grupo de WhatsApp e Kit Prova (água, caneta, borracha e lápis).</i>
2020		
2019	Aulas presenciais nas escolas; Aulões na sede da Prefeitura-Bairro; disponibilização de aulas assíncronas; promoção de simulado.	Mídia em <i>Link de Drive</i> ; módulos impressos e Kit Prova (água, caneta, borracha e lápis).
2018	Aulas presenciais por Polo; Aulões na Prefeitura-Bairro; Disponibilização de aulas assíncronas; promoção de simulado.	Mídia em DVD; módulos impressos e Kit Prova (água, caneta, borracha e lápis).
2017	Aulas presenciais por Polo; Disponibilização de aulas assíncronas; promoção de simulado.	Mídia em DVD; módulos impressos e Kit Prova (água, caneta, borracha e lápis).
2016	Aulas presenciais aos sábados; disponibilização de aulas assíncronas; promoção de simulado.	<i>Pendrive</i> , módulos impressos e Kit Prova (água, caneta, borracha e lápis).

Fonte: produzido pelo autor com os dados da Rede em 2021.

A viabilidade destas estratégias só foi possível devido a atuação voluntária de docentes da Rede Municipal e de outras instituições, o que denota precarização tanto da proposta como do vínculo profissional. Apenas em 2016 houve adequação de carga horária para atuação de uma docente da Rede, pois ela disponibilizava de quatro tempos excedentes e já estava lotada em duas unidades escolares, ficando à disposição do projeto nestes quatro tempos, devido a uma brecha prevista em decreto municipal.

Mas no geral, todas as mediações foram realizadas por vínculos precários pela falta de institucionalização da demanda. Como o reconhecimento de competências se dá tanto para a conclusão do Ensino Fundamental como para o Ensino Médio (sendo a última etapa é a que tem o maior número de inscritos), havia grande dificuldade da Regional em mobilizar docentes das áreas de Ciências da Natureza, já que até o 9º ano os estudantes não têm acesso aos objetos de conhecimento mais complexos dos componentes curriculares Física e Química, cujos profissionais atuam do 1ª ao 3ª ano do Ensino Médio. O subsídio pedagógico na orientação aos docentes, apontava para uma didática de resoluções de problemas, tomando-se como base os itens das provas dos anos anteriores mais o aprofundamento conceitual.

A duração das intervenções, em cada ano do projeto, ocorreu entre os meses de abril e agosto, geralmente em paralelo às aulas regulares da EJA, elegendo-se um dia de aula passível de ausência de parte dos estudantes. Só em 2016 foi experimentado uma mediação realizada aos sábados, o que se inviabilizou nos anos subsequentes pelo perfil do público. Quanto ao êxito da proposta, o resultado geral aponta o seguinte quadro:

Quadro 4 - Resultados do projeto

ANO BASE	QUANTIDADE DE INSCRITOS	APROVADOS PARCIALMENTE	APROVADOS	NÃO DERAM RETORNO
2021	200	60	40	100
2020				
2019	178	80	25	73
2018	140	59	33	48
2017	125	45	19	61
2016	60	23	15	38

Fonte: produzido pelo autor com os dados da Rede em 2021.

Observação: em 2020, devido a Pandemia da covid-19 não houve aplicação do Encceja.

Sem um sistema próprio de cadastramento e migração dos dados do Encceja e CPA, o projeto conta apenas com a voluntariedade dos discentes na devolutiva dos resultados, que são publicados, quase sempre, no final de dezembro quando o ciclo regular já se encerrou na Rede. Muitos, neste caso, não encaminham o boletim de desempenho emitido pelo Inep, deixando importante lacuna nesta catalogação dos resultados. Contudo, há o entendimento de que a autonomia destes sujeitos, mediante a realização de uma ação de Estado, se consolida.

Os que obtêm aprovação parcial, retornam e são orientados a realizarem as provas do CPA, com foco nos componentes curriculares que ficaram pendentes. Os demais seguem na tentativa de uma inserção menos precária no mercado de trabalho com os seus certificados em mãos. Para Saviani "o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico" (2007, p. 154).

PERSPECTIVAS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO E FORTALECIMENTO POLÍTICO: CAMINHOS PARA UMA CIDADE ESCOLARIZADA E EMANCIPADA

A institucionalização de uma política educacional consolida uma oferta e retira desta o *status* de "projeto", nos casos de propostas que vigoram à margem do financiamento estatal. Neste sentido, há uma movimentação histórica, garantindo aos sujeitos sociais o acesso a direitos básicos de forma plena, que até então se apresentavam intermitentes e superficiais. No caso da EJA, principalmente no município de Salvador, até o ano de 2021 só se ofertava o ensino

regular no turno da noite, em cumprimento aos 200 dias letivos. Ensaiou-se por um tempo modalidades denominadas EJA-Diurno (manhã e tarde) e EJA-Intermediária (final de tarde, início de noite), mas que não conseguiram se sustentar, por motivos que carecem de investigação científica. Quiçá tenha sido pela falta de clareza sobre o público da EJA, suas peculiaridades, suas vidas em comunidades distintas e outras heterogeneias. Segundo Arroyo (2005, p. 24),

O público da EJA é composto por jovens e adultos com uma História [...] que tem que ser reconhecida, para acertar com projetos que deem conta de sua realidade e de sua condição. Sabemos muito pouco sobre a construção dessa juventude, desses jovens e adultos populares com trajetórias humanas cada vez mais precarizadas.

A ideia de projeto trazida pelo autor no destaque acima, diz respeito aos desdobramentos pedagógicos de políticas já instituídas, diferentemente dos casos em que há a ausência de políticas e o projeto supre a lacuna do estado de forma precária. Arroyo é um dos principais mentores de uma perspectiva de EJA que deve contemplar a diversidade de ofertas, mediante construção político-pedagógica que considere a multiplicidade destes sujeitos jovens e adultos. Neste mesmo caminho epistemológico, Nicodemos traz outras importantes reflexões:

Diferenciando a EJA das concepções de educação formal para crianças e adolescentes, onde o elemento identificador é o conceito de ensino estruturado na lógica etária, busca-se na reafirmação do legado da educação popular, reconhecer a educação de jovens e adultos como uma etapa com suas especificidades, nomeando, em sua definição legal, pedagógica e política, os alunos trabalhadores não como educandos de uma etapa de ensino, mas como sujeitos que carregam em suas existências uma gama complexa de características sociais e culturais, que invadem cotidianamente as salas de aulas noturnas, desafiando os docentes a apurar o olhar, principalmente para além do conceito restrito de ensino (Nicodemos, 2013, p. 2).

O autor supracitado, assim como Arroyo, indica o que parece ser uma obviedade em se tratando de políticas para a educação de jovens e adultos, mas que na organização da educação básica brasileira é tudo costurado junto, ofertas para as infâncias e para EJA, numa lógica de extensão estrutural descabida; até porque não há equiparação quanto ao financiamento, apenas se propõe o direito ao acesso ao um tipo de ensino regular. O êxito na vida de um ser tutelado não está nele em si, mas, principalmente, em quem o tutela, em vista do cuidado com a sua manutenção no sistema escolar, algo que é diferente em relação a vida de um sujeito jovem e adulto que é independente e responsável por si. Como já explorado neste texto, a vida adulta pressupõe subsistência por meio do trabalho para a garantia de renda.

Condição vital de sobrevivência de um sujeito das classes populares, é a disponibilização da sua força de trabalho a um mercado extremamente desigual e perverso, que o aliena dos meios de produção e apenas o manipula como reprodutor de mercadorias e serviços, em vista da engorda da mais-valia. Entretanto, embora as muitas lutas coletivas contra a precarização dos direitos, a lida de cada sujeito é dramaticamente individual, numa lógica de mérito que agrega tomada de decisão própria e busca de qualificação profissional por meio da ampliação da escolarização, o que não se constitui como uma garantia de estratificação ou emancipação social. Andrade (2009), aborda sobre o dilema deste lugar solitário que é condição adulta não-escolarizada:

A estratégia de escolarização [...] é muito mais produto de esforço e mobilização individual do que de um efetivo investimento familiar ou de grupo ou, menos ainda, do próprio sistema educacional, que impõe uma série de barreiras para esse retorno, desde as condições limitadas de acesso até a inadequação de currículos, conteúdos, métodos, e materiais didáticos, que, geralmente, reproduzem de forma empobrecida os modelos voltados à educação (Andrade, 2009, p. 41).

Como é possível observar na citação acima, a modalidade da EJA carece de fomento significativo para a adequação de sua estrutura, com vista a acolher de forma exitosa o contingente de pessoas jovens e adultas que tentam reingressar ao sistema que os excluiu e que pode tornar a ser uma barreira neste retorno.

Com o exposto nos parágrafos iniciais deste capítulo, importa refletir brevemente as perspectivas da EJA na Rede Municipal de Educação de Salvador a partir dos ensaios de ampliação da oferta realizados em 2022, ano em que o caminho unilateral virou uma parcial encruzilhada. Para além da trilha convencional de uma escola noturna, estruturada com base na lógica de escolarização progressiva, mais duas vertentes estiveram disponíveis de forma parcial: uma demanda de qualificação profissional, por meio de convênio com o Senai/Senac para algumas escolas pré-selecionadas e a ampliação do Projeto “Pulo do Gato” para as demais Gerências Regionais de Salvador. Quanto ao convênio com o Senai/Senac, caberá um outro texto para problematizar a questão profissionalizante e a estrutura da EJA. Neste, a abordagem diz respeito às perspectivas de certificação.

A encruzilhada é a riqueza dos muitos caminhos, lugar de convergências para as múltiplas escolhas. Uma EJA que se propõe emancipatória precisa se estabelecer no encruzo, sendo este um território de possibilidades para as pessoas jovens e adultas, que transitam pelos muitos percursos diante do fluxo de suas existências. Saltar de uma posição para outra, de um local para outro, em meio às necessidades e dinâmicas sociais é algo permanente. Assim sendo, com a visibilidade do projeto “Pulo do Gato” em Cajazeiras e outra iniciativa similar em uma unidade escolar do Bairro da Paz, buscou-se uma articulação entre gerências regionais para ampliação do projeto, na forma de um passo a mais para uma possível institucionalização de uma política de certificação na Rede Municipal.

O escopo da proposta manteve-se similar ao projeto da GRE Cajazeiras, tendo como suporte didático intervenções síncronas e assíncronas, e um expertise aprimorado com as vivências do período de isolamento social em decorrência da covid-19, no qual a intermediação tecnológica foi basilar. Na etapa de mobilização, um mecanismo de cadastramento foi desenvolvido por meio de *Google* Formulário, em vista de identificar os sujeitos e suas vinculações. O quantitativo de inscritos ficou aquém do esperado, com um pouco mais de 100 postulantes. O engajamento com os vídeos postados na plataforma *Google/YouTube* foi precário, denotando esmaecimento a cada novo material disponibilizado.

Nas aulas síncronas, a média de participantes foi de 30, tanto para os horários da noite, como para os sábados. A aplicação do simulado, presencialmente, também teve presença baixa e poucos envolvidos. É importante destacar, que houve uma ampliação de participação de pessoas sem vínculos com a rede municipal, interessadas nos processos de certificação, o que parece ser um diagnóstico destes tempos pós-pandêmico. Embora a mobilização tivesse adquirido o suporte de Rede, incluindo divulgação no site oficial da SMED, as condições reais para o êxito de uma proposta precisam ocorrer por meio de descentralização, para que todas as Regionais se impliquem com os sujeitos não-escolarizados de suas jurisdições.

Para isso, cabe ao órgão central, a previsibilidade das ofertas a serem consideradas no orçamento anual e organizadas na jornada pedagógica de cada exercício, o que não ocorreu com a proposta de certificação municipal, nem com a demanda de integração com a qualificação profissionalizante em 2022.

Via de regra, uma ação efetiva da rede municipal para a certificação em EJA, não necessariamente precisa ser unilateral, pois pode ser contemplada através de convênio de cooperação técnica com a rede estadual na Bahia, que com a reestruturação da CPA, tornando-o CPA-itinerante, abriu um importante canal de adesão

aos 417 municípios do Estado: a demanda depende de assinatura de termo de compromisso. Ressaltando que o fim não é a certificação em si, mas a construção de garantias para a ampliação de vínculos dos sujeitos da educação de jovens e adultos, respeitando os seus tempos e dinâmicas sociais e comunitárias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A estrutura educacional, como pensada há mais de 200 anos no contexto da revolução industrial, não mais corrobora com os desafios de formação de sociedades extremamente dinâmicas e heterogêneas. A uniformidade de percurso, exclui grupos diversos de uma significativa trajetória escolar, na medida em que as instituições de ensino impõem uma lógica de progressão intransponível, tomando-se como base o acesso na infância, por meio de métodos e conteúdos que são encadeados linearmente neste ensino regular. O advento da institucionalização de modalidades educacionais, como a educação inclusiva, profissional e a EJA, busca o rompimento deste paradigma, embora ainda tenham em essência a impregnação com o legado desta estrutura.

O olhar para os itinerários das diversas juventudes, assim como para as trilhas das vidas adultas, necessita de filtragem permanente, para que se não encarcere jovens e adultos numa sistemática hermética de educação que não tem dado conta nem sequer do avanço educacional nos níveis regulares. Esta crítica não é apontada apenas para os gestores governamentais que gerenciam o fomento da educação básica, pois há também no coletivo de profissionais que atua na educação básica, em especial na EJA, práticas extensionistas, tanto no olhar estruturante quanto na condução das rotinas, impregnando a modalidade em questão com visões e elementos do ensino regular. Exemplo disso é a manutenção da lógica de progressão,

tendo no elemento da aprovação-retenção um dispositivo unidimensional, o que termina por estabelecer um cenário de múltiplas repetências nas histórias de vida de sujeitos que já degustaram por anos do fruto amargo da ausência de uma escolarização digna.

As políticas de certificação, no bojo destas discussões, não deveriam ser vistas como ações de esvaziamento da EJA (como pensam muitos), mas como um dos elementos fundamentais a esta modalidade, assim como a educação inclusiva e a educação profissional, tendo em vista as necessidades dos muitos indivíduos que procuram estas ofertas, e se deparam muitas vezes com um regime escolar unilateral, hermético, similar ao que os excluiu. A cidade de Salvador, que já foi capital da República, precisa fomentar uma nova Quitanda da Liberdade (em alusão a ações realizadas por Cosme de Farias), fazendo do aparato educacional da cidade, balcão de possibilidades diversas aos sujeitos jovens e adultos, herdeiros secundários de ancestrais que amargaram longo período de escravidão e desfrutaram ilusória liberdade.

REFERÊNCIAS

- ALÓFSIO, Daniel. Metade dos adultos baianos não tem ensino fundamental completo. **Correio da Bahia**, Salvador, 16 jul. 2020. Disponível em: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/metade-dos-adultos-baianos-nao-tem-ensino-fundamental-completo/>. Acesso em: 21 dez. 2022.
- ANDRADE, Eliane R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens, *In*: OLIVEIRA, Inês B.; PAIVA, Jane (org.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2009.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia.; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. p. 19-50.



BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 14 abr. 2022.

BRASIL. **Decreto-lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1942.

BRASIL. **Decreto n. 21.241 - de 4 de abril de 1932**. Consolida as disposições sobre a organização do ensino secundário e dá outras providências. Campinas: HISTEDBR, c1986-2006.

BRASIL. **Decreto nº 981, 8 de novembro de 1890**. Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Coleção de Leis do Brasil, Rio de Janeiro, 1890.

BRASIL. **Decreto nº 1.590, de 19 de dezembro de 1906**. Autoriza o Governo a abrir ao Ministério da Guerra o crédito especial de 4:912\$451 par a pagamento de vencimentos a Francisco Ferreira da Rosa, professor do Collegio Militar. Brasília: Câmara dos Deputados, 1906.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 02 jun. 2023.

CASTRO, Josélia Saraiva. **O Exame de Madureza no Sistema de Ensino Brasileiro**. 1973. 163 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1973.

CELESTINO, Mônica. **Advogado dos Pobres**. *In*: Memórias da Bahia. Salvador: Correio da Bahia, 2022.

CELESTINO, Mônica. **Réus, analfabetos, trabalhadores e um Major** – a inserção social e política do parlamentar Cosme de Farias em Salvador. Dissertação (Mestrado em História Social) – Programa de Pós-graduação em História Social, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2005.

FARIAS, Cosme. **Carta do ABC**. Salvador: Liga Bahiana Contra o Analfabetismo, 1970.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Histórias das ideias pedagógicas**. São Paulo: Cortez, 1995.

HOBBSAWN, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) 2019**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>. Acesso em: 10 out. 2022.

LOPES, Eliana Marta Teixeira; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (org.). **500 anos de educação no Brasil**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

MACHADO, Maria Margarida; LAGO, Stephany Nascimento. Políticas de Certificação para Jovens e Adultos – o caso dos Exames de Madureza. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 7, 2020.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NICODEMOS, Alessandra. Ensino de História na EJA: o legado da educação popular e os desafios docentes na formação do aluno jovem e adulto trabalhador. **Anais do XVII Simpósio Nacional de História**. ANPUH. Natal, 2013.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação** [S. l.], v. 12, n. 34, jan./abr. 2007, p. 152-65.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 24ªed. São Paulo: Cortez, 1991.



3

Taise Caroline Longuinho Souza

O DIREITO À EDUCAÇÃO CIDADÃ COMO OBJETO DE PRÁTICA PEDAGÓGICA

INTRODUÇÃO

Ao optarmos por desenvolver a função de professor, ocorre uma aproximação entre o trabalho e o necessário envolvimento com o sujeito aprendente. Como docentes da Rede Municipal de Salvador, observamos que não apenas adultos, mas jovens cada vez mais jovens compõem as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos – EJA, circulam saberes entre si e se integram ao tecido social desempenhando um papel que não se resume apenas ao de estudante.

Afirmamos que o educando é um ser social ativo, uma vez que já exerce a cidadania em sua comunidade e na vida cotidiana. São produtores de renda em estágios de quatro a seis horas/dia ou podem estar em atividades informais com oito e até doze horas para sustento da família. Neste último caso, observa-se que não possuem registro de seu ofício.

Maiores ou menores de dezoito anos são transeuntes de ambientes diversos nos quais precisam de autonomia e cumprem obrigações que constituem o conjunto de normas e regras de convivência, seja ele o regramento jurídico vigente ou aquele nominado consuetudinário, construído ao longo do tempo, fundamentadas nos costumes do tecido social supracitado ou da sociedade, e que se permanece, por valoração, de forma repetitiva.

A entrada na vida adulta ou a experiência de vida trazida ao estudante maior de dezesseis anos pela EJA, ensaia o cotidiano da vida formal e obriga-o a se relacionar com outros diversos sujeitos. Neste bojo, o direito ao voto atribui considerável responsabilidade, escolhendo conjuntamente com os demais cidadãos a quem delegar o poder de executar e legislar. Assim, exercem poderes de povo, e, portanto, deveres relacionados a direitos, aqui princípio para a reflexão acerca da Educação em Direitos Humanos, uma vez que intervém em processos no trabalho e nos grupos nos

quais se inserem com passos corriqueiros da vida adulta que está por vir, no caso dos adolescentes, ou já assumidos pela simples aquisição da maioridade.

Tratamos aqui de demandas que surgem e precisam de uma resposta vinculadas agora não mais à vontade, mas à condução de seus atos pelo conhecimento que se pode ou se deve praticar para que as pessoas coexistam harmonicamente na comunidade e nas demais estruturas que compõem a sociedade. Tal questão não é hodierna, pois, sob a nossa análise, nasce junto com o sentido da EJA. O ponto que aqui se coloca em reflexão está em como favorecer para este sujeito aprendente o reconhecimento de seu papel como membro nato da vida social.

Em que pese as questões fundamentadas na prática pedagógica vista pela didática, é necessário articular os saberes docentes que se organizam para tratar do currículo historicamente construídos, bem como aqueles que se relacionam a formação humana, não há como dissociar a práxis da formação da consciência cidadã, imbricada no reconhecimento da dignidade da pessoa humana assim como dos direitos humanos.

Existem, evidentemente, diversos desafios relacionados à prática da vida na própria vida. Muitos, inclusive, independem da ação direta de cada sujeito uma vez que já existem mecanismos de relacionamento bem elaborados para seguimento da estrutura organizacional da sociedade. Contudo, estabelecemos aqui um recorte de análise que nos remete a ponderar sobre o desafio do acesso ao conhecimento no ambiente escolar, sendo o aprendiz um ser potencialmente interventor das práticas sociais.

É nesse ponto que convergimos o rumo ao estudo aqui em comento para duas questões: de que maneira é possível relacionar o fazer pedagógico para alcançar a educação cidadã como direito fundamental? Quais os meios mais acertados para que estudantes da EJA percebam a relação entre a vida cidadã e as práticas de formação?

Sob égide da análise bibliográfica, encontra-se aberto o convite ao leitor para a reflexão sobre a formação cidadã por meio da prática pedagógica na EJA, numa perspectiva da Educação em Direitos Humanos. Trata-se de um recorte da pesquisa por nós desenvolvida para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, cujo título é *Direito à Educação do Jovem na EJA: a Intervenção Didática em Direitos Humanos*, discutindo a ação pedagógica interventiva, os interesses dos educandos entre 16 e 20 anos, assim como a formação da consciência cidadã sob a égide dos direitos fundamentais e da democracia por meio da ação pedagógica interventiva.

CIDADANIA E DIREITOS DO HOMEM

Desde o nascimento, assegurados os direitos dos nascituros, aos homens é concedido um rol de direitos e deveres assegurados pelo ordenamento jurídico e aperfeiçoados pelos costumes do povo. Conforme ocorre o crescimento e o amadurecimento, são impostas as regras paulatinamente, como se sabe, nos grupos sociais. Entretanto, é com a maioridade que supomos a existência de determinadas obrigações das quais não há como se desvencilhar. Comumente, a elaboração desta pirâmide de deveres seria essencialmente construída na infância e na adolescência, com apoio da família, na escola enquanto espaço de aprendizagem.

O fato é que cada vez mais jovens ingressam na Educação de Jovens e Adultos, em certo tempo destinada àqueles que não tiveram a oportunidade de concluir seus estudos na Educação Básica, hoje palco da aprendizagem de adolescentes que esperam acelerar seus estudos e assim concluir enquanto alcançam a maioridade.

Estes são expostos a experiências de vida que lhes atribuem mais cedo a assunção de deveres e obrigações que se entrelaçam com a existência. São ordenadas regras de convivência que agora não mais dependerão efetivamente de um adulto responsável, pois produzem renda e cumprem tarefas lançadas pela ordem natural da vida no mundo como ele é. Entretanto, todo dever encontra-se relacionado direta ou indiretamente ao exercício de direitos, o que torna a tarefa ainda mais complexa.

Segundo Bobbio (2004, p. 20), a história dos direitos dos homens está totalmente relacionada às lutas em prol da garantia de emancipação e dignidade dos indivíduos em face dos demais. Segundo Souza (2017), com fundamentos nos estudos de o direito de um homem está em concordância com o espaço e o tempo, requerido em conformidade com as necessidades emergentes, como enfrentamento dos deveres que pesam sobre a pessoa e que tem como sentido organização e pacificidade das relações sob a proteção do Estado.

Desde o Código de Hamurabi, em 2067 a.C. implementado para os povos babilônicos (Pedrosa, 2006) a igualdade deve ser considerada como eixo para o bem de todos. Este documento que nos dias atuais encontra-se exposto no Museu do Louvre, faz referências a direitos. São séculos e séculos que se sucedem e trazem consigo a sucessão de ordenamentos jurídicos para as civilizações até a Constituição de Weimar em 1919 d.C., na Alemanha, já na Idade Moderna, considerada a constituição mais valorativa dos direitos do homem até então.

Contudo, é com o advento da Segunda Guerra Mundial e das atrocidades observadas ao longo dela que se verifica mais do que nunca a necessidade de se estabelecer internacionalmente os direitos do homem, aclamados por diferentes nações a fim de estabelecer de fato um limite ao cerceamento da dignidade da pessoa humana como princípio com força de lei. Há uma nítida relação entre

guerras e conflitos com a ascensão dos direitos do homem. Nesse sentido, Silva (2000) aponta em seus estudos que é por meio das vivências de guerras ou revoluções que as civilizações trazem para si uma visão mais apurada dos direitos humanos.

Com a criação da Organização das Nações Unidas – ONU em 1945, que ocorre a coroação dos Direitos Humanos, substituindo a Liga das Nações Unidas, sufocada pela Segunda Guerra Mundial (Pedroso, 2006) e pelas atrocidades praticadas nesse período obscuro da história da humanidade. Parafrazeando Comparato (2010), dois anos após o nascimento da ONU é instituída a Declaração Universal dos Direitos do Homem em aprovação unânime de seus membros, proclamando que todo homem tem direito de ser, em todos os lugares, reconhecido como pessoa (Declaração [...], 1948).

Assim, se sucedem a jornada das Constituições dos diversos países e, no Brasil, destacamos a promulgada em 1988, na qual é desenhado um modelo de sociedade pautada em princípios que traduzem a importância de todos os cidadãos, norteada por um sistema de princípios constitucionais que direciona o balizamento de um direito sobre o outro, por meio da ponderação da dignidade da pessoa humana, dirimindo conflitos entre os brasileiros. É nela também que se detalha os direitos e deveres do povo, suas obrigações e reivindicações.

Para Dallari (2001), apesar de ser estabelecido que a ninguém é dado o direito de alegar desconhecer a lei e do próprio regramento jurídico, um direito mais relevante leva a ponderação do menos relevante, até que ocorra um balizamento capaz de sanar o conflito de interesses, pois os deveres encontram-se relacionados direta ou indiretamente aos direitos.

Para Souza (2017, p. 38),

Por certo, não podemos dispensar o ensinamento de Comparato (2010) que afirma ser o surgimento da consciência histórica dos direitos humanos resultado de um movimento do povo pela limitação do poder do Estado, num movimento que quanto mais se compreende mais se conscientiza e mais se pode exigir respeito aos direitos.

Desde a independência até os dias atuais, o Brasil possuiu sete Constituições Federais. Dentre elas, foi a de 1988 a que definiu o Estado Democrático de Direito tal como o conhecemos, acolhendo de maneira ampla os direitos humanos, essencialmente celebrados no seu artigo 5º e 6º, pela descrição dos direitos fundamentais e sociais. A dignidade humana elevada à condição de princípio constitucional é fundamento sobre o qual todos os demais artigos se debruçam, corolário do ordenamento jurídico.

Sejam direitos ou sejam deveres, constam num rol estabelecido pelo ordenamento jurídico vigente, estando subordinado a Carta Magna ou Constituição Federal do país, no caso do Brasil, outorgada por representatividade em 1988 e emendada, nos mesmos termos, até os dias atuais, com vistas a considerar a passagem dos fatos sociais e necessidades surgidas no bojo da relação dos homens com os homens ou dos homens com o Estado.

Por via de regra, os deveres e o exercício de determinados direitos se iniciam com o alcance da maioridade civil, conforme se determina no Código Civil, Lei n.º 10.406 de 10 de 2002, tratados desde os direitos da personalidade aos patrimoniais. Assim como resguarda a vida civil, este Código aponta obrigações, bem como toda a estrutura normativa que faça parte do ordenamento jurídico brasileiro. Nele, acima de qualquer questão, encontra-se o direito a dignidade da pessoa humana como fundamento para toda e qualquer questão.

Deslocando nossas reflexões do Código Civil (2022) vigente, no qual estão garantidos todos os direitos da personalidade, assim como os deveres de fazer ou não fazer do cidadão, aqui em análise, contrastamos tudo o que fora dito até aqui com a ideia de que a cidadania é fundamento sobre o qual se debruça a Constituição Federal de 1998, ao

cidadão compete o direitos à vida, à viver em liberdade, à expressar-se, à segurança, à propriedade, ao exercício do voto para escolha de seus representantes, assim como o direito de ser eleito como representante.

Em todos os sentidos, trazemos a cidadania como modelo de vida próprio da sociedade brasileira nos termos da lei, assim como se entende que apenas se pode falar em cidadão quando a dignidade da pessoa humana é protegida.

Com fundamento nas premissas até aqui em discussão, vemos o quão importante é educar o povo para a vida cidadã assumindo no espaço escolar a Educação em Direitos Humanos para enfim esperar a ação livre, consciente e reconhecadora da necessária interação fundamentada em relações harmônicas e responsáveis para desenvolvimento da sociedade.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM DIREITOS HUMANOS

Como apontado acima, buscamos aqui trazer um recorte da pesquisa que propõe a intervenção pedagógica como meio para formar a consciência cidadã na Rede Municipal de Salvador.

Candau (2008, 1999) e Arroyo (2007) defendem a importância da relação entre a educação e a construção da concepção de cidadania. Por este motivo, entendemos que para usufruir de direitos importa assumir um posicionamento diante do contexto social, a fim de que se possa requerer direitos e cumprir com deveres. Tal proposta, em nossa concepção, encontra na figura do docente importante agente para materialização do cenário aqui defendido. Observamos que na escola, as pessoas de uma forma geral se dispõem para modificar as impressões sobre a sociedade, o que ocorre pela elaboração de novos conhecimentos e pela validação em momentos pedagógicos de conhecimentos nem sempre abordados na vida escolar.

Testamos essa teoria para avaliar a relação dos educandos com a consciência cidadã e com a responsabilidade acerca do seu papel social dentro de um grupo focal formado apenas por educandos da EJA de determinada Escola Municipal. Para tanto, os parâmetros da proposta que elegemos estava com o olhar nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, os educandos que experimentaríamos a proposta da intervenção pedagógica em Direitos Humanos.

Para elaboração das oficinas, foi solicitado um período de observação das turmas do Ensino Fundamental – EJA, a fim de conhecer os meninos, o ambiente, as possibilidades, os conhecimentos prévios.

Propusemos 12 oficinas interventivas para concluir a ação do Projeto. Para clarificar a perspectiva do leitor, sistematizamos o quadro abaixo:

Quadro 1 – Oficinas Interventivas

OFICINA	OBJETIVOS/RESUMO
Oficina 1: Cidadania? O que é?	<ul style="list-style-type: none"> – Compreender o significado de cidadania. – Estabelecer relação entre o conceito e os atos dos indivíduos na sociedade. <p>Roda de conversa com construção coletiva do conhecimento a partir de apresentação em <i>Datashow</i>. Estudo dirigido.</p>
Oficina 2: Cidadania para quê?	<ul style="list-style-type: none"> – Aprofundar o conceito de cidadania. – Conhecer os sentidos da cidadania na constituição federal. <p>Roda de conversa com construção coletiva do conhecimento a partir de apresentação em <i>Datashow</i>. Estudo dirigido.</p>
Oficina 3: A cidadania e eu	<ul style="list-style-type: none"> – Aprofundar a compreensão dos sentidos da cidadania na CF/88. – Ponderar os sentidos da cidadania para as comunidades locais. <p>Roda de conversa com construção coletiva do conhecimento a partir de apresentação em <i>Datashow</i>. Estudo dirigido.</p>
Oficina 4: A cidadania e eu: mergulhando no debate	<ul style="list-style-type: none"> – Elaborar um conceito inicial de estado democrático de direito. – Compreender a relação entre os instrumentos legais disponíveis para a organização do estado democrático de direito. <p>Roda de conversa com construção coletiva do conhecimento a partir de apresentação em <i>Datashow</i>. Estudo dirigido.</p>

OFICINA	OBJETIVOS/RESUMO
<p>Oficina 5: A cidadania e eu: ainda mergulhando no debate</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ampliar o conceito de estado democrático de direito. - Compreender a relação entre a cidadania ativa e o estado democrático de direito. - Refletir sua vida como cidadãos pensando metas para suas vidas pessoais e profissionais. <p>Roda de conversa com construção coletiva do conhecimento a partir de apresentação em <i>Datashow</i>. Estudo dirigido.</p>
<p>Oficina 6: O que a democracia tem a ver comigo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender o sentido da democracia. - Elaborar o entendimento de que a cidadania ativa é a cidadania que se exerce com consciência. - Relacionar os direitos fundamentais aos direitos humanos dos cidadãos <p>Com o Grupo Focal (GF) em uma roda de conversa, apresentamos informações à medida que os conhecimentos prévios e a experiência de vida eram trazidas como ponto de partida para o diálogo.</p>
<p>Oficina 7: O que a democracia tem a ver comigo?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Aprofundar a compreensão sobre sentido da democracia. - Consolidar o entendimento de que a cidadania ativa é a cidadania que se exerce com consciência. - Ampliar a relação entre os direitos fundamentais e os direitos humanos dos cidadãos. <p>Construção de conhecimento por meio de exposição dialogada. Consideramos essa a Oficina mais densa dentre todas. Escolhida especialmente para este momento, uma vez que já havia conexão entre a Pesquisadora e os educandos, esses foram levados a estudar o que é democracia, Estado, cidadania e Direitos Fundamentais como meio para subsidiar as propostas seguintes e integrar os conhecimentos prévios com aqueles relacionados a temática da pesquisa.</p>
<p>Oficina 8: Preparando um evento sobre Democracia e direitos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Organizar um evento sobre democracia. - Compreender os conhecimentos prévios dos colegas sobre democracia. <p>Os educandos do GF com a mediação da Pesquisadora, organizaram a ação da Oficina 9 com roteiro, materiais a serem utilizados, convidados, busca do apoio dos docentes e uma entrevista com 16 colegas. Foram convencionadas as perguntas:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - Você sabe o que é democracia? () sim () não 2 - O Brasil é um país democrático? () sim () não 3 - Democracia tem a ver com participação popular? () sim () não 4 - As eleições tornam o Brasil um país democrático? () sim () não

OFICINA	OBJETIVOS/RESUMO
<p>Oficina 9: Mesa redonda sobre direitos humanos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Apoiar o grupo focal na coordenação da mesa redonda. - Fomentar o debate sobre direitos humanos e democracia. - Consolidar uma opinião sobre o conceito de cidadania ativa. - Acolher toda a comunidade escolar para sentirem-se parte integrante desse evento formativo. <p>A comunidade Escolar acolheu a proposta, convidando para o encontro moradores antigos que pudessem contar a história do bairro, docentes imbricados com a educação para a vida cidadã e a SMED – Diretoria Pedagógica.</p>
<p>Oficina 10: Empoderamento do direito por meio de visita à UNEB</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Oportunizar o acesso ao ambiente acadêmico como local pertencente ao conjunto de cidadãos que nele busca formação. - Empoderar o GF no encontro com estudantes acadêmicos. - Promover o diálogo sobre o direito à educação. <p>Para dar conta desta oficina, houve a mobilização da Universidade Estadual da Bahia e dos alunos de Pedagogia do 8º semestre de 2017.</p>
<p>Oficina 11: Conversando sobre cidadania: eu e minha comunidade</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a integração entre o projeto de intervenção pedagógica e o projeto nenhum homem, nenhuma mulher é uma ilha. - Apresentar para os educandos a história da comunidade local e a evidenciação da cidadania nesse processo. - Promover a formação da consciência cidadã da comunidade escolar.
<p>Oficina 12: Direitos humanos, direito de todos</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Compreender a relação histórica dos direitos humanos como uma conquista do gênero humano ao longo da história. - Conhecer a Declaração Universal dos Direitos Humanos relacionando suas determinações à Constituição Federal de 1988. - Promover aos educandos conhecer a SMED como órgão no qual as políticas públicas são ponderadas para o município de Salvador. <p>Desenvolvida em dois momentos com o apoio da equipe pedagógica da EJA da SMED. Os educandos visitaram os espaços da SMED e refletiram com mediação da Pesquisadora a organização necessária para o desenvolvimento de políticas públicas em educação.</p>

Fonte: autora (2023).

Observamos que a maior parte das oficinas foi desenvolvida tendo como estratégia a roda de conversa, construção dialogada com apresentação de informações. Esta proposta foi lançada na primeira oficina, a fim de corresponder ao período de observação, uma vez verificada em diálogos informais a limitação no conhecimento do tema, face ao perfil dos educandos. Apenas dois alunos não trabalhavam durante o dia.

Analisando os resultados da pesquisa importa trazer à baila, inicialmente, o perfil do Grupo Focal composto por jovens entre 15 e 23 anos, com vida escolar prévia apenas em escolas públicas. Na entrevista, foi constatado que todos vivenciavam a necessidade da geração de renda para sustento da família, moravam no entrono da Escola e estavam submetidos à “lei local” marcada pelo abuso da violação do direito de ir e vir em função da violência, cumprimento do “toque de recolher” e o silenciamento como prática do código local.

Notamos o envolvimento do grupo especialmente nas primeiras oficinas. Havia um notório desconhecimento de conceitos importantes para a construção da consciência cidadã, notado em outros espaços educativos além do escolhido para a Pesquisa, entretanto, era sentido o engajamento a cada descoberta marcado pelas críticas ao sistema, observações relevantes sobre suas experiências, momentos de reflexão sempre adocicados com um “cafezinho” para atribuir à dinâmica o caráter mais agradável e integrador possível.

Havia uma relação com o trabalho vinculada a satisfação pessoal de ser capaz de produzir renda: um compromisso consigo mesmo. Tal aspecto contribuiu durante a pesquisa para muitas ausências não apenas do GF, mas dos educandos de uma forma geral, requerendo uma busca ativa constante da Escola para incentivar-los a concluir o ano letivo.

Parafraseando Souza (2017), como resultado das observações, notamos sobre o sentido da democracia assim como o desconhecimento sobre a organização do sistema do Estado. Este aspecto é relevante considerando o poder do voto, pois, o desconhecimento gera impressões equivocadas sobre suas escolhas. Ademais, como compreender a relação direitos x deveres se não se conhece os fundamentos da cidadania?

Por fim, sentimos dolorosamente que não se trata de conhecimento que gere uma expectativa melhor de futuro a discussão sobre a compreensão da vida social sistematizada, com instrumentos legais muitas vezes opressores, porquanto quem não conhece lamentavelmente não sabe como reivindicar. Sentimos muito por estarmos formando jovens, naquele grupo, que não se sentem instrumentos de intervenção para uma vida melhor para si e para os demais membros da sociedade.

Concluimos que urge introduzir desde os primeiros anos a Educação em Direitos Humanos, a fim de que se torne um elemento vivo, integrador e consolidador de sujeitos não mais dispostos a obedecer ao que não conhecem de fato, mas capaz de se posicionar com sabedoria e conhecimento de causa sobre o que lhe é cabido para a vida digna e sustentada no cumprimento de seus direitos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões até aqui apontadas, embora situadas no plano da legalidade, serviram como lastro para o que de fato pretendemos trazer: é possível relacionar o fazer pedagógico para alcançar a educação cidadã como direito fundamental? Iniciemos as ponderações pautados na afirmativa de que o direito humano é posto. É regra da qual não se cabe exceção. A questão, na verdade, não se encontra

aqui no direito ao direito, mas no uso do direito na forma, no tempo e no espaço, como ato que vincula o educando ao contexto e dele se espera percursos aproximados daqueles relacionados à vida social.

O modelo mais aproximado de uma educação como prática para formação da consciência cidadã está na ação-reflexão-ação do ensino, atrelando a construção de competências e habilidades a partir do currículo comum, mas não encerrado nele.

Assim, todo esforço de elaborar um novo conhecimento na escola trará à tona o sentido para o qual aquela aprendizagem é chamada, na mesma medida em que aquele novo conhecimento instruirá o aprendiz a lidar com novas perspectivas e, a partir delas, com o dia a dia. Não há que se falar em aprender sem que se saiba da existência de um direito e um dever vinculados à manutenção da vida social.

A cidadania compreendida como processo político-pedagógico visa a garantia do acesso aos direitos para todos indistintamente. O adolescente ou o jovem da EJA tem papel fundamental como protagonista da sua história e da história da sociedade. É o sujeito da ação interventiva para conquista de direitos ou para reclamação quando da sua não materialização, ou violação (Arroyo, 2016).

Aprender para a cidadania não é um jargão, mas a obviedade do ensinar e do aprender. Existe um potencial na Educação em Direitos Humanos (EDH) para envolver as múltiplas dimensões da vida humana que não se resume ao dado momento, mas se desenvolve no tempo e no espaço na mesma forma em que os direitos se consolidam ao longo do tempo.

No mesmo sentido, parafraseando Di Pietro (2001), a educação para formação da cidadania pressupõe o alinhamento dos saberes multiculturais, conforme afirma que: todo debate para o conhecimento está eivado de cidadania. Toda reflexão de análise do para quê. E toda nova forma de pensar assentada no porquê. Este é o ponto da Educação de Jovens e Adultos. Os sujeitos já compreenderam



que são livres, assim como que possuem muitos direitos a serem considerados. Mas carecem de se envolver na dinâmica da relação do que fazer com o que se aprende.

O alinhamento entre o conceito sobre o qual a aprendizagem a ser destacada em determinada aula e o efeito dela nas mãos do estudante é a norma que nos compete admitir. Pois, como educar em direitos humanos se não se faz elegível a discussão da humanidade e do sentido do saber?

É sabido que os debates atuais sobre os objetivos da educação para a cidadania privilegiam a formação de sujeitos livres, autônomos, críticos, abertos à mudança, capazes de intervir em processos de produção cultural que tenha um alcance político. Da mesma forma, os conteúdos propostos para a formação são afetados por reconstruções dos ideais da modernidade elaborados por diferentes correntes do pensamento social contemporâneo, que valorizam sobretudo a horizontalidade do vínculo pedagógico, a comunicação objetiva e o reconhecimento multicultural.

Assim, não há aprendizagem que não esteja elaborada sobre um discurso. Então, como fazer para que o pedagógico flua assim como o direito à educação, bem como a educação em direitos humanos? Se a escola é espaço de isonomia, de igualdade, naturalmente os atos desse processo fortalecerão os laços sociais dela decorrentes e indicará um "lugar" de postura cidadã, até mesmo para que a rotina escolar se estabeleça. Todas as ações se interligam em um propósito que está na vida cidadã.

Nesse mesmo sentido, Gadotti (2009) afirma que as experiências educativas consistem num extenso processo de apropriação e de realização tanto do que é compreendido como elementar, quanto do que é efêmero, a fim de subsidiar o cidadão para o exercício da cidadania de maneira crítica.

Por assim ser, os modelos pedagógicos desenvolvidos possuem um formato que penderá para o fazer pelo fazer, ou pelo fazer em viés receptivo da vida coletiva. Fechados em si mesmos para cumprimento de um tempo pedagógico ou iniciados na fraternidade, no entendimento de si e do outro.

Concluimos que de que maneira é possível relacionar o fazer pedagógico para alcançar a educação cidadã como direito fundamental, pois nele nasce o desejo de aprender e dele brotam conhecimentos eficazes para toda a vida. Entendemos que não podemos estabelecer o meio mais eficaz para alcançar o sentido entre a vida cidadã e as práticas de formação. Mas existe um caminho pautado no desejo de cada professor para ser um agente formador de pessoas capazes de entender a vida social, usufruir dela e contribuir com ela para que haja a vida social equilibrada, relações harmônicas entre os cidadãos e desenvolvimento pessoal de cada sujeito aprendente assim como da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Katia Faria de; ROCHA, Marisa Lopes da. Micropolítica e o exercício da pesquisa intervenção: referenciais e dispositivos em análise. **Psicol. cienc. prof.** [online], v. 27, n. 4, p. 648-663, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-98932007000400007>. Acesso em: 18 mar. 2023.

ARROYO, Miguel González. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares. **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 1-108, ago., 2007.

ARROYO, Miguel González. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (org.). **Indagações sobre o currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2015.

ARROYO, Miguel González. Novos passos na educação de jovens-adultos? In: SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Graça Santos; LIMA, Isabel Maria Sampaio Oliveira (org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e formação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016.

BASÍLIO, Dione Ribeiro. **Direito à educação**: um direito essencial ao exercício da cidadania. Sua proteção à luz dos direitos fundamentais e da constituição federal de 1988. 2009. 140 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Departamento de Direitos Humanos, Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BESSET, Vera Lopes; CASTRO, Lucia Rabello de (org.). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2008.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. São Paulo: Campus, 2004.

BOBBIO, Norberto. **O futuro da democracia**: uma defesa das regras do jogo. 13 ed. Tradução de Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos**. MEC/ CNE. Brasília: 2012.

BRASIL. **Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Institui o Código Civil. Brasília: Presidência da República, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/10406compilada.htm. Acesso em: 22 fev. 2021.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr., 2008.

CANAU, Vera Maria. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. DHnet, s.d. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_dh_curriculo_estrategias_pedagogicas.pdf. Acesso em: 03 out. 2016.

CANDAU, Vera Maria. Educação em direitos humanos: uma proposta de trabalho. Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos. **Novameria/PUC-Rio**, 1999. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_edh_proposta_trabalho.pdf. Acesso em: 15 set. 2016.

CAPUCHO, Vera. **Educação de jovens e adultos**: prática pedagógica e fortalecimento da Cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

COMPARATO, Bruno. A origem e a história dos direitos humanos: as declarações de direitos. In: COMPARATO, Bruno. **Introdução e Fundamentos filosóficos e históricos dos Direitos Humanos e a construção dos marcos regulatórios**. São Paulo: Unifesp, 2015.

COMPARATO, Fábio Konder. **A afirmação histórica dos direitos humanos**. 7 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de Teoria Geral do Estado**. 22 ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, PINHEIRO, Marion Rodrigues Silvia Siqueira. Discutindo Pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de Educação**, [S. l.], n. 45, p. 57-67. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 23 de janeiro de 2022.

DAYRELL, Juarez; LINO, Nilma Gomes; LEÃO, Geraldo. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em Revista**, [S. l.], n. 38, p. 237-252, set.-dez., 2010.

DECLARAÇÃO Universal dos Direitos Humanos. **Unicef**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 01 jan. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Caderno Cedex**, [S. l.], ano XXI, n. 55, p. 58-77, nov., 2001.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. Caderno de Formação 4. São Paulo: editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

LUPI, André Lipp Pinto Basto. Uma abordagem contextualizada da história política de Thomas Hobbes. *In*: WOLKMER, Antônio Carlos. (org.). **Introdução à História do pensamento Político**. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

PEDROSA, Ronaldo Leite. **Direito em História**. São Paulo: Imagem Virtual, 2006.

PEDROSO, Ronaldo Leite. **Direito em História**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006.

SILVA, Aida Maria Monteiro. **Escola Pública e a formação da cidadania**: possibilidades e limites. 2000. 222 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

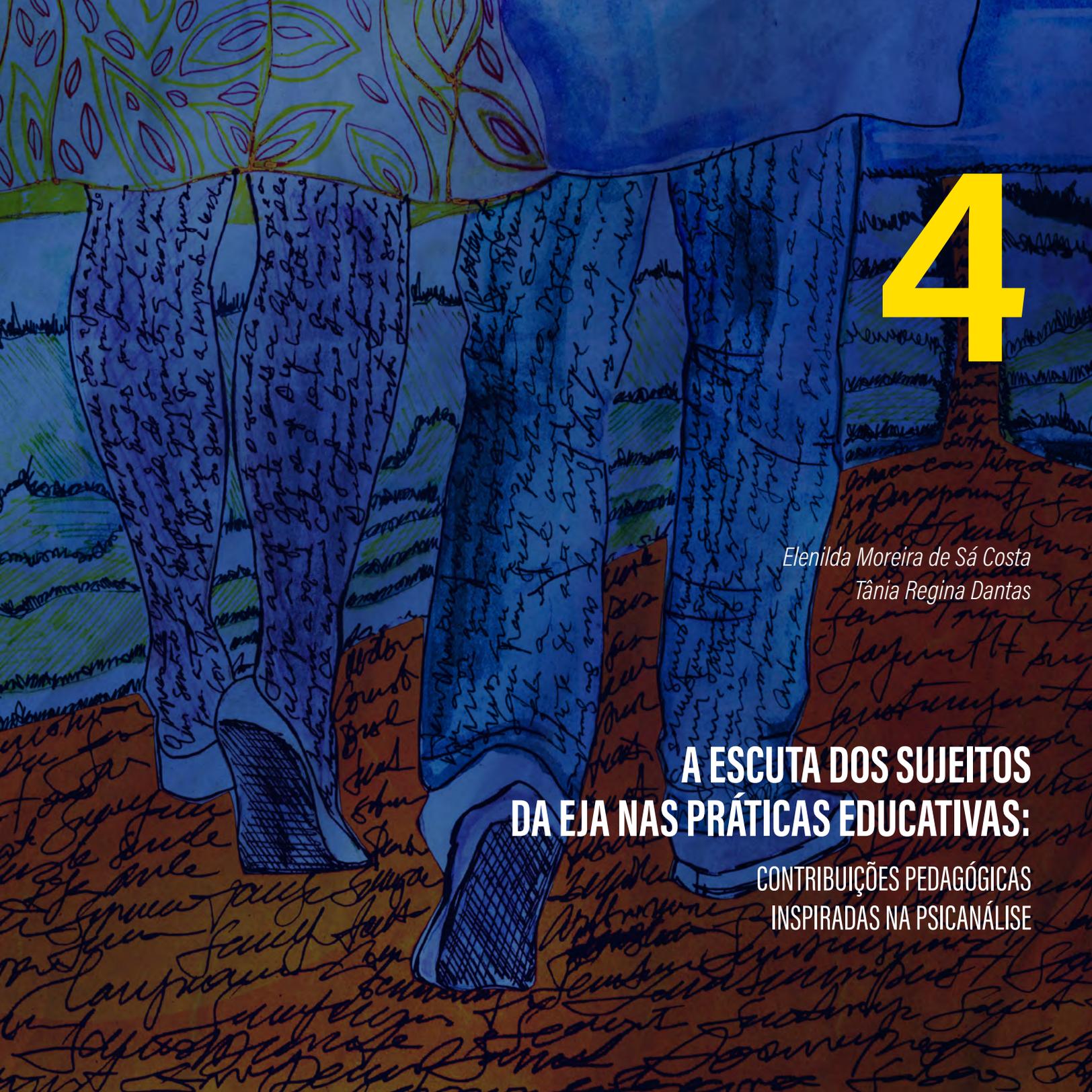
SOUZA, Taise C. L. **Direito à educação do jovem na EJA**: a intervenção didática em direitos humanos. aplicação imediata. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.



Eixo

2

SUJEITOS DA EJA



4

Elenilda Moreira de Sá Costa
Tânia Regina Dantas

A ESCUTA DOS SUJEITOS DA EJA NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS:

CONTRIBUIÇÕES PEDAGÓGICAS
INSPIRADAS NA PSICANÁLISE

INTRODUÇÃO

Este capítulo pretende trazer à tona a discussão sobre a escuta dos sujeitos da EJA nas práticas curriculares, assim como, as possibilidades da Psicanálise na educação, tendo como objetivo principal compreender como a escuta dos sujeitos da EJA se manifesta nas práticas curriculares e as possibilidades da psicanálise para a educação, bem como, a contribuição da escuta nos processos de constituição de subjetividade dos sujeitos da EJA.

A questão central da pesquisa é como a psicanálise pode contribuir para a escuta dos sujeitos da EJA nas práticas curriculares? O enfoque do texto é qualitativo, a metodologia será a pesquisa bibliográfica e as reflexões autobiográficas sobre as práticas pedagógicas das autoras.

O aporte teórico será embasado em Ornellas (2018), Dantas (2012) e Arroyo (2008). Na primeira seção o texto começa problematizando a colonialidade do saber e os reflexos do eurocentrismo sobre as construções das subjetividades dos sujeitos dentro do espaço educativo. Será dada ênfase na forma como o saber é tratado, de forma hegemônica, reproduzindo as desigualdades históricas da cultura ocidental. Na segunda seção será discutido como a escuta ativa e/ou sensível dos sujeitos integrantes do processo educativo pode contribuir para a religação dos saberes e para a construção de um conhecimento transformativo. Na terceira seção se discutirá que a escuta abre portas para se pensar uma educação intercultural, que reconhece e valoriza as narrativas e os saberes construídos pelos múltiplos sujeitos da EJA. Na quarta e última seção será abordado como ocorre a constituição da subjetividade dos sujeitos professores da EJA.

PROBLEMATIZANDO A COLONIALIDADE DO SABER: UM OLHAR PARA A EJA

A Educação na contemporaneidade vem sofrendo várias modificações, o ideal de educação é ditado pelas exigências do mercado, que padroniza os sujeitos e dita as regras da escola, que passa a ser uma escola transmissora de conhecimentos. Assim, a escola se apresenta como transmissora do conhecimento, pautada no apagamento do sujeito e das suas singularidades (Ornelas, 2018). Uma escola a serviço das regras do mercado que coisifica o homem, ao tentar apagar dele as suas subjetividades.

O processo de construção do conhecimento científico é marcado por relações de poder e foi construído a partir de premissas como neutralidade e universalidade. Todavia, questionam-se os pressupostos de um conhecimento que não esteja influenciado por questões contextuais, sociais, econômicas e culturais, por exemplo, (Feyerabend, 1977; Morin, 2008; Santos, 2007). O conhecimento é contextual e ao se manifestar de forma situada pode contribuir para a transformação de dada realidade (Santos, 2007).

O conhecimento é construído a partir de experiências ou atores sociais, podendo dar origem a diferentes epistemologias, assim o conhecimento válido torna-se contextual, tendo em vista, as diferenças culturais e políticas (Santos; Menezes, 2010). A crítica a um conhecimento único dentro de uma cadeia hierárquica refere-se a uma reflexão mais profunda sobre a violência simbólica em Bourdieu (2009), que se esconde por trás da enunciação de uma visão de mundo imposta sob pluralidades de formas de ver e viver.



A religação de saberes requer uma descolonização¹ do conhecimento, ou seja, uma resignificação epistemológica do conhecimento legitimado (Fleuri *et al.*, 2013). Trata-se de romper com o “eurocentrismo” que domina as Américas, os países asiáticos e africanos, mantendo os povos originários subjugados, através da colonialidade², que perpetua as relações de poder europeu sobre os países “dominados” desde a colonização (Fleuri *et al.*, 2013).

Nesse sentido, o filósofo Dussel (1993) afirma que a colonização é o primeiro artifício utilizado pelos europeus para subjugar os povos encontrados, ele enfatiza: “[...] com intenções de domesticação, modificação e universalização do modo de vida do colonizado por intermédio da perspectiva colonizadora” (Dussel, 1993, p. 50-51), perpetuando o poderio europeu sobre esses povos, nos saberes, na cultura, na economia, entre outros. O processo de colonização dos países latino-americanos é um processo hegemônico de poder europeu que subjuga os povos originários, dessa forma:

A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e/ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades (Candau, 2010, p. 3).

O pensamento ecológico pressupõe o enfrentamento das hierarquias de saberes e um caminho transdisciplinar que une os campos de conhecimento e reconhece as influências sociais, culturais, econômicas do processo de construção do conhecimento (Santos, 2007). Além disso, não há neutralidade no campo científico, mas relações de poder e a própria influência da subjetividade do pesquisador no processo de construção do conhecimento (Haraway, 1988).

1 “A dominação política e econômica de um povo sobre outro em qualquer parte do mundo” (Fleuri *et al.*, 2013).

2 Uma resignificação epistemológica do conhecimento legitimado (Fleuri *et al.*, 2013).

Ao problematizar a colonialidade do saber, busca-se um caminho para a escuta, para que as leituras de mundo sejam apreendidas, respeitadas e valorizadas enquanto parte da própria dinâmica de coconstrução do conhecimento, tornando o conhecimento situado e transformativo.

O resgate da subjetividade no processo educacional vem através da psicanálise³, que surge num cenário de desencanto da modernidade, buscando resgatar os sujeitos, significante⁴, ao dar-lhes vez e voz, a um sujeito silenciado por uma educação que desconsidera as subjetividades dos sujeitos, que foi moldado pelas exigências do mercado (Ornellas, 2018).

Em se tratando da Educação de Jovens e Adultos – EJA a situação se torna muito mais complexa, são jovens e adultos trabalhadores, pobres, negros, subempregados, oprimidos e excluídos da sociedade. Como denuncia Dantas (2019, p. 5)

Estes alunos vivenciam situações reais de exclusão, de segregação social, sem moradia ou vivem em habitações inadequadas, sem saneamento básico, sem emprego, sem assistência médica, com baixo nível de escolarização, até mesmo analfabetos, fora do mercado formal de trabalho, com baixa estima e alguns se consideram incapazes para o aprendizado.

Essa situação torna fundamental a compreensão dessa modalidade com as suas especificidades e a dos seus sujeitos. Ornellas (2018) levanta a bandeira da psicanálise para a escuta desses sujeitos, que têm as suas histórias de vidas atravessadas e/ou interrompidas, conseqüentemente, as suas vidas escolares, por um sistema excludente que desconsidera a classe popular.

3 Freud (1980) fala da necessidade de uma educação engendrada com a psicanálise (realidade externa e psíquica), Lacan (1979) fala sobre educar para o real e falar do impossível na educação, já Ornellas (2018) questiona se é possível fazer-se presentificar outro nível de discurso que seja enlaçado pelo desejo e se é possível educar pela via do inconsciente.

4 "Na obra de Lacan o conceito de significante implica o termo sujeito e, pelo avesso, a definição de sujeito implica o termo significante. Os dois construtos se definem de forma amalgamada" (Ornellas, 2018, p. 118).

Deve-se levar em consideração que o retorno do estudante da EJA parte do desejo de buscar o que lhe falta, numa relação transferencial, pois os “sujeitos transferem entre si afetos prazerosos e desprazerosos” (Ornellas, 2017, p. 73). Logo, é preciso valorizar os saberes trazidos por eles, as suas vivências, as suas idiossincrasias o que exige da instituição escolar e dos sujeitos professores da EJA um olhar diferenciado.

Além disso, torna-se fundamental o reconhecimento que todo saber é um semissaber, dessa forma, o professor não é o detentor do saber, ele deve estar aberto para os saberes experienciais que os estudantes carregam através de uma escuta atenta destes sujeitos (Ornellas, 2018). Logo, considera-se que a escuta pode se configurar como um dispositivo para reconectar os saberes, como veremos no próximo tópico.

A ESCUTA ATIVA COMO CAMINHO PARA A RELIGAÇÃO DE SABERES

A escuta é um ato social, contextual e dialógico, não é simples, mas complexa, envolvendo dimensões individual, psicológica e social. Por isso, como ato social e dialógico, a escuta requer uma abertura para reconhecer que o outro é a fonte possível de uma visão diferenciada e tem algo a contribuir (Sclavi, 2000; Senge, 2007).

Rogers (1997) traz o tema da escuta atrelado à psicoterapia e psicologia, ao que ele denomina de escuta ativa, que segundo o autor, enriquece e torna mais sensível o ouvinte e proporciona uma transformação. A escuta ativa é também contextual, social, envolve emoções, sendo uma oportunidade de aprendizagem e de inovação possível, pois nos permite testar uma mudança de perspectiva.

A escuta pode ser entendida também como “sensível”, que é uma forma de escutar para compreender o outro, suspendendo os seus julgamentos ou avaliações, o que a fenomenologia chama de *epoché* (Barbier, 2008). A escuta deve ser aproximada da curiosidade e da ignorância (Lacan, 1979).

O autor Rubem Alves (2001) evidencia a importância de se aprender a escutar, da necessidade de um curso de escutatória, pois o que muito se vê são cursos de oratória, ou seja, as pessoas querem aprender a falar, mas não a ouvir, porque a escuta é complexa e requer sutileza do ouvinte.

Quando olhamos para o sujeito professor da EJA, ao desenvolver a escuta ativa e/ou sensível está promovendo uma aproximação desses sujeitos estudantes e também transformando a sua prática, numa relação dialógica que favorece a construção de novos saberes. Somando-se a isso, Freud (1912) fala da atenção flutuante, como forma de observar os não ditos, os gestos e os silêncios, a mudez também fala (Ornellas 2017).

O professor da EJA precisa reconhecer que tanto no domínio do saber, como do desejo, algo escapa ao sujeito e ao controle, esse escape, “pode ressignificar a prática educativa de forma criativa, pois temos a possibilidade de enfrentar o mal-estar da EJA com menos insatisfação” (Ornellas, 2018, p. 120). É preciso reconhecer que dentro de um processo histórico e social de exclusão existem sujeitos invisibilizados e saberes não valorizados.

A EJA é uma educação destinada a jovens, adultos e idosos, está respaldada na LDB/1996 – Lei de Diretrizes e Bases, que passou a considerar a EJA como modalidade diferenciada de Educação. O Art. 37 da LDB afirma: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamentais e médios na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. Sendo a Educação um direito de todos, por que as taxas de analfabetismo permanecem elevadas e porque a demanda de escolarização persiste?

Os altos índices de analfabetismo e a baixa escolaridade da população brasileira são constatados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, com 11,3 milhões de analfabetos na faixa de 15 anos (Ferreira, 2017). O analfabetismo na população negra é mais do que o dobro em comparação com os brancos, como reflete Gadotti (2013, p. 25-26): “O mapa do analfabetismo é o mapa da pobreza, onde falta tudo, não só acesso à educação. Por isso, a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos” como, por exemplo, em Salvador, cidade de maioria negra, onde o analfabetismo e a pobreza são predominantes na população negra, cenário resultante do colonialismo europeu. É importante ressaltar que a EJA tem um recorte de gênero, raça e de classe – o gênero feminino, a raça negra e as pessoas de camadas populares são predominantes – dessa forma, as mulheres pretas e pobres são as mais afetadas.

Concordamos com o autor Arroyo (2008) que fala do lugar destinado aos oprimidos e excluídos– e, conseqüentemente, o lugar da História da EJA nas políticas oficiais –, pelas classes dominantes. Dessa forma, a classe dos excluídos se enlaça com as políticas educacionais precárias para a EJA, num cenário de exclusão da classe trabalhadora. Haddad (2002) diz que a grande maioria dos excluídos do ensino se depararam com a necessidade de realizar sua escolaridade enquanto adolescentes ou adultos, mas, muitas vezes, este ensino se distancia do olhar deste público-alvo, promovendo e ofertando a estes um processo de ensino inadequado.

Ornellas (2018) fala sobre a necessidade de discutir a EJA na perspectiva psicanalítica e do conceito de castração⁵, que “coloca a criança na posição de sujeito do desejo, desejanste de se (re) encontrar o objeto perdido e, portanto, condenado a buscar aquilo que (lhe) falta (no outro)” (Ornellas, 2018, p. 119).

5 Este registro da castração, que mantém professor e aluno em busca do saber sobre seu desejo, acontece junto com a transferência, uma das condições presentes para que a educação cumpra seu papel (Ornellas, 2005).

Desta forma, o desejo de buscar o que foi perdido, ao retornar aos estudos, e a sua permanência é influenciado pelas relações de transferência na escola: “A transferência vai além dos conteúdos e se reveste das subjetividades quando o afeto permeia o discurso dos sujeitos”, conforme Ornellas (2017, p. 72), principalmente, a forma como o Sujeito Suposto Saber – SSS do professor afeta e é afetado pelos sujeitos estudantes num movimento intersubjetivo.

Alguns teóricos alertam para a necessidade de ficar atento às especificidades da EJA e da sua função reparadora, pois como alerta Di Pierro (2005), a perspectiva compensatória, carrega o estigma da falta, menospreza os conhecimentos da cultura popular, adquiridos pelos estudantes, no âmbito social e no trabalho e pode fazer com que os estudantes sejam vistos pelos educadores de forma estereotipada.

Afinal os sujeitos⁶ da EJA não deixaram de construir conhecimentos por estarem fora da escola, eles trazem na sua bagagem os seus saberes das suas vivências, mesmo reconhecendo o papel da escola como legitimadora do saber. Reconhecer os saberes dos educandos evita os equívocos de se pensar em cumprir um currículo do ensino regular de forma compacta, mas olhar para as necessidades básicas de aprendizagem desses sujeitos, sobretudo por termos travessado uma pandemia.

O sujeito da EJA possui múltiplos aspectos que devem ser considerados, pois “a diversidade da clientela constituída por jovens e adultos trabalhadores, as suas peculiaridades, diferenças culturais, experiências de vida, histórias, saberes e características específicas [...]” (Dantas, 2012, p. 151). É preciso reconhecer e valorizar os saberes da experiência (Larrosa, 2002), o público de estudantes da EJA traz uma bagagem de vida, o papel da escola

6 “Na psicanálise o conceito de sujeito é o sujeito do desejo, manifestado nas formações do inconsciente, pelos sonhos, sintomas, enganos, esquecimentos, lapsos, atos falhos etc. O saber do inconsciente escapa ao sujeito, quando ele fala” (Ornellas, 2018, p. 119).

é mostrar novas janelas de oportunidades a partir do que eles trazem, assim teremos uma educação contextualizada e com coconstrução dos conhecimentos.

No cenário da pandemia, o fosso da desigualdade se agigantou, o contexto situacional da escola se tornou mais desafiador, sociedades excludentes, voltadas para as economias, crescimento dos desempregados e diminuição do poder aquisitivo da população. É preciso caminhar para uma escola com perspectiva intercultural para que se mantenha na escola esse público, valorizando seus saberes, suas experiências e necessidades. O mundo mudou e a escola precisa acompanhar tais mudanças e dialogar com a vida deste público. A seguir, veremos como a escuta favorece a educação intercultural.

A ESCUTA DOS SUJEITOS DA EJA PARA A CONSTRUÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

A educação intercultural⁷ surge como possibilidade democrática de educação, ao valorizar as diferenças, se contrapõe a uma educação hegemônica pautada na monocultura das classes dominantes. É uma educação que requer vencer os desafios, ela deve ser construída cotidianamente no chão da escola, com os sujeitos aprendentes.

Diante da diversidade que se presentifica na convivência no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos (EJA), de onde emergem estranhamentos e conflitos no processo de construção identitária, grupal ou individual, tem sido um desafio constante para a instituição escolar lidar com tais desafios.

7

"Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes âmbitos em que ele se desenvolve" (Candau, 2009, p. 170).

O fato é que a sociedade se transformou, mas as instituições escolares continuam iguais, a geografia da sala de aula de/anuncia o silenciamento e autoritarismo, onde é possível perceber que um aluno fica olhando para a nuca do outro, impedindo a interação entre os sujeitos e o professor em destaque como detentor do conhecimento.

Quando na verdade, a sala de aula é um espaço privilegiado de trocas, sendo assim, um lugar favorável para trabalhar a interculturalidade, para isso é preciso momentos reflexivos e formativos com os docentes sobre as questões interculturais que permeiam as relações no âmbito escolar, tendo em vista, que a incorporação das Leis 10.639/2009 e 11.645/2011 no currículo são relativamente recentes, logo não fizeram parte da formação inicial das professoras.

Como diretora⁹ de escola que atende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e a EJA, percebo que desde a Educação Infantil, há uma ruptura no cotidiano escolar, observamos que as crianças quando chegam ao 1º ano do Ensino Fundamental I, a depender das práticas pedagógicas, começam a demonstrar insatisfação com a aprendizagem, e assim, aqueles que não aprendem são deixados para trás, por ser uma educação de ciclo, onde a retenção acontece ao final de cada ciclo, no terceiro ano começa o fenômeno da reprovação e do abandono escolar. Alguns voltam anos mais tarde, como alunos da EJA, ou seja, todos os dias são produzidos alunos para a EJA no ensino regular e pela sociedade excludente.

Até mesmo na EJA o desenho da sala de aula é o mesmo: cadeiras enfileiradas, impedindo as interações do Eu com o outro. A escola deve mostrar aos alunos a incompletude do ser, pois é nesse cenário de incertezas que a escuta deve se materializar na escola. Podemos nos arriscar a afirmar que as "certezas" impedem o desenvolvimento psíquico do sujeito. Ornellas (2018) fala sobre a disposição das cadeiras, ainda enfileiradas, denotando poder e o aluno como mero espectador, onde a fala, quando e se houver passa pelo crivo do professor.



O silêncio da EJA se presentifica em todos os espaços da escola, uma escola pensada para crianças, onde aqueles que tiveram os seus direitos de estudar negados são excluídos e silenciados para não incomodar as crianças e os seus respectivos professores. Tal marginalização ocorre em todos os âmbitos que a EJA se faz presente.

A escola precisa ter uma escuta dos estudantes, afirma Ornellas (2018), construindo métodos e instrumentos destinados ao ato educativo conforme Kupfer (2000) direcionados a “uma postura reflexiva sobre a tarefa de escutar, que supõe uma reconstrução a ser feita pelo professor junto ao aluno” (Ornellas, 2017, p. 78).

Nesse sentido Ornellas (2017) parafraseando Outeiral e Cerezer (2003), fala que a psicanálise através da escuta, possibilita a compreensão do mal estar vivido pelo professor no cotidiano escolar. Assim, a escuta favorece a coconstrução do conhecimento, pois ao tirar o mestre do centro, possibilita a dialogicidade no ato pedagógico e rompe com o mal-estar da sala de aula.

Outros autores da psicanálise como, Barthes (1990) falam da importância da escuta ativa ou latente, que possibilita ao indivíduo romper com os padrões de uma sociedade que aliena os sujeitos. Concordando com o autor, Ornellas afirma:

É pela escuta cuidadosa dos sintomas presentes revelados no aluno sujeito da EJA presente no mal-estar na escola, que se faz preciso olhar a sala de aula, o pátio, a cantina, o banheiro, a entrada e a saída do aluno, para que se possa escutar o que o aluno fala, o que incomoda, o silêncio o ruído, o prazer e o desprazer do seu processo de aprender (Ornellas, 2018, p. 117-118).

Concordando com os autores, nos questionamos sobre a realidade da EJA, uma modalidade estigmatizada e invisibilidade em todas as esferas. A autora Orlandi (2007, p. 11) chama a atenção ao falar sobre o silêncio: “há um modo de estar em silêncio que corresponde a um modo de estar no sentido e, de certa maneira, as próprias palavras

transpiram silêncio". Quais são as suas vozes na escola? Seriam sussurros para não atrapalhar as crianças? Uma escola pensada para crianças, onde aqueles que não foram escolarizados quando crianças, são intrusos nesse espaço? Para os sujeitos da EJA, as dificuldades de escolarização trazidas em suas trajetórias de fracasso escolar e/ou não escolarização, são naturalizadas, ou seja, uns aprendem e outros não.

Ornellas (2017) faz uma analogia do pensamento de Freud, na relação transferencial do psicanalista com o paciente que possibilita a cura, e no campo da educação Soares (1999) defende a escuta pedagógica como um ato transferencial entre os especialistas e as práticas pedagógicas.

Essa transferência segundo Freud é mais forte na Psicanálise, ela está presente na relação professor aluno, mas passa por todas as relações humanas, a transferência ocorre na constituição do saber, no sujeito da (falta), que quer aprender, busca na fala do sujeito suposto saber, supostamente pensante, encontrar respostas, por outro lado como demonstra Ornelas (2017, p. 76): "O sujeito suposto saber tem algo para oferecer – conhece o manejo, para que a transferência se estabeleça, ou seja, o sujeito procura no outro o que lhe falta, oagalma, precioso contido no interior do outro".

Como coordenadora da EJA de uma regional de Salvador, presenciei o acolhimento de algumas escolas aos estudantes, no retorno presencial, após o afastamento da pandemia, uma delas realizou uma vivência com uma escuta sensível sobre os sentimentos no retorno, após o afastamento da pandemia: medo, angústia, incertezas, resiliência foram sentimentos que mais preponderaram no grupo, devido ao momento de perdas, recomeços e desafios enfrentados pelo grupo. A atividade carregada de significância corrobora com Ornellas (2017) que aponta que "escutar é dar sentido ao espaço que cerca o aluno, ao escutar os ditos e os não ditos, produzem-se, ampliam-se e repetem-se o afeto prazeroso e o desprazeroso, pode emergir a criação" (Ornelas, 2017, p 78).

Na contemporaneidade, as mudanças ocorrem de forma acelerada, a educação pelo contrário, ela precisa de tempos longos (Nóvoa, 2020), porém o que ocorre, no período de pandemia, segundo o mesmo autor é: “[...] em certos momentos, como agora, as escolhas que temos perante nós tornam-se mais claras e mais urgentes. Não há inevitabilidades, nem histórias já determinadas. Em cada dia, decidimos um pouco, ou muito, da história do futuro” (Nóvoa, 2020, p. 12).

Mais do que nunca, a EJA precisa dar lugar à fala dos sujeitos estudantes, de forma acurada, atentar para a atenção flutuante, para os gestos, as expressões corporais, pois a “A fala fala, mas é incompleta, porque o sujeito falante sempre tem algo por dizer [...] um semi dizer” (Ornelas, 2017, p. 78). O estudante da EJA carrega as marcas dos tropeços, das interrupções, das ausências, a sua fala muitas vezes, esconde sentimentos, frustrações, às vezes até de forma inconsciente, dessa forma, o professor deve promover situações que possibilitem a escuta acuradas desses estudantes.

Além dos mais, é preciso reconhecer a importância de observar as diferenças culturais que emergem no convívio escolar, a fala dessas pessoas muitas vezes são carregadas do medo de se expor diante da diversidade do contexto escolar, pois:

Falar sobre diversidade e diferença implica posicionar-se contra processos de colonização e dominação. É perceber como, nesses contextos, algumas diferenças foram naturalizadas e inferiorizadas sendo, portanto, tratadas de forma desigual e discriminatória. É entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Brasil, 2003, p. 25).

Partindo dessa percepção, é preciso conduzir as situações de maneira tal que respeite a diversidade, onde as diferenças não sejam naturalizadas ou apagadas, mas a partir dos estranhamentos construir novas formas de convivência democrática. A seguir, veremos como se constitui o sujeito professor da EJA e os desafios que ele enfrenta em sua formação.

FORMAÇÃO DA SUBJETIVIDADE DOS SUJEITOS PROFESSORES DA EJA

O professor também precisa ser valorizado no que tange ao processo de construção da subjetividade docente, que acontece a partir da experiência. Dewey (1979), afirma que há uma conexão orgânica entre educação e experiência pessoal. Para esse teórico, a experiência e o experimento são termos que se explicam por si mesmos. Dewey propõe uma filosofia de educação fundada numa filosofia de experiência.

Inicialmente, vamos trazer a questão do inconsciente e como educar esse inconsciente, ou pensar: é possível educar para o inconsciente? De acordo com Ornellas (2018, p. 118), “a noção do inconsciente ainda é estranha à educação, pois é difícil conviver com a ideia de que possa existir um saber do qual nada se sabe”.

Segundo, é que o inconsciente é também, o discurso do Outro, assim como, o objeto do desejo é o objeto do desejo do Outro, e o desejo é sempre desejo de outra coisa, que é o que falta ao objeto perdido e que, não pode ser substituído por nenhum objeto (Ornellas, 2005). Dessa forma, como se educa esse inconsciente?

Há uma impossibilidade entre a Psicanálise e a Educação, devido às relações complexas entre professor e aluno no fazer pedagógico, já que a teoria da Psicanálise molda o ser humano, e é uma tarefa impossível educar o inconsciente, mas a impossibilidade não anula a construção de uma prática educativa influenciada pela psicanálise (Ornellas, 2017).

Terceiro, como ocorre a constituição do sujeito? As Bases da metafísica do sujeito estão em Descartes: “Penso, logo existo”, desconstruído por Lacan com “Eu sou onde não penso, não articulo, não produzo sentido”. Não se nasce sujeito, mas se torna sujeito, ele se constitui no sujeito barrado, assujeitado pela angústia da falta (Ornellas, 2005, 2018).

A constituição da subjetividade do sujeito ocorre em tempos lógicos: ver, compreender e concluir (Lacan, 1979) e tempos (i)lógicos do professor, a saber: advir, desejo de experimentar um passo novo na sala de aula; decifrar, conotação de que algo se insinua, lugar do professor; e nomear, o professor se autoriza professor (SsS) (Ornellas, 2017).

Assim, o sujeito professor da EJA, se constitui nas angústias trazidas pela falta, nos assujeitamentos, nas ausências das políticas educativas da modalidade, ele busca refúgio nas autoformações, assim, não se forma professor da EJA:

[...] mas, torna-se professor sujeito da EJA, práxis que se principia tal como o grafite e o papiro nas mãos da criança quase adulta: começa com as garatujas, em seguida estas dão lugar a rabiscos em que se observam algumas formas e depois imagens que são representadas e simbolizadas (Ornellas, 2018, p. 122).

Pois, com relação aos/as educadores/as muitos são os desafios, Miguel Arroyo (2013) fala sobre a formação acadêmica onde não há espaço para a EJA; dessa forma, os professores aprendem a ser professores no cotidiano escolar, por isso, muitas atividades infantilizadas, coaduna conosco Ventura (2012) ao falar sobre as lacunas da EJA nos cursos de licenciaturas e na formação continuada.

Posso dizer que me tornei professora da EJA no cotidiano escolar, ao assumir uma turma com 40 alunos, que não sabiam grafar o próprio nome, após o susto inicial, busquei na minha autoformação respostas que possibilitassem a coconstrução dos saberes necessários a esses sujeitos invisibilizados pela sociedade, mas que são também sujeitos do desejo: “Esse mundo desejante, que habita diferentemente em cada sujeito, estará sempre preservado cada vez que um professor renuncie ao controle e aos efeitos de seu poder sobre o aluno” (Ornellas, 2018, p. 117-118), cada vez que um professor respeita o estilo⁹, as singularidades, as idiosincrasias dos sujeitos.

9 “É a marca singular de um sujeito, seja da Educação, seja da Psicanálise, é seu manejo em falar, escrever, escutar, é o seu jeito de enfrentar sua falta-a-ser” (Ornellas, 2017, p. 98).

Como pensar em uma aprendizagem significativa que dialogue com os saberes dos aprendentes, possibilitem novas aprendizagens e a ter um olhar crítico sobre a realidade em que estão inseridos, sobre isso nos alerta Arroyo (2011, p. 37-38), “mais ainda, abrir o conhecimento às indagações instigantes que vêm do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aula um laboratório de diálogo entre conhecimentos”.

Os autores Haddad e Di Pierro (1994) se preocupam com o perfil dos educadores da EJA, ao constatarem através de pesquisas, que os professores não estão preparados para os desafios da modalidade, além do mais, a política excludente e inadequada contribui para a precarização do profissional da EJA, a situação é mais complexa na EJA II, pois os professores do Ensino Fundamental II são locados na EJA para complementação da carga horária, dessa forma, há um desinteresse em se aprofundar nas especificidades que a EJA requer.

A instituição escolar contribui com o fracasso escolar (Simplício; Haase, 2019), quando o professor exerce uma prática autoritária, conteudista e desconsidera as subjetividades dos sujeitos, sobre tal situação, Libânio (1989, p. 20) alerta, “[...] o professor se vê pressionado pela pedagogia oficial que prega a racionalidade e a produtividade do sistema e do seu trabalho”, e termina reproduzindo a exclusão, e conseqüentemente, a evasão.

Por outro lado, os professores enfrentam um mal-estar devido: “elevados índices de absenteísmo e abandono, desmotivação pessoal, insatisfação profissional traduzida numa atitude de desinvestimento e indisposição constante, recursos de desculpabilização e ausência de reflexão crítica sobre a ação profissional, etc.” (Nóvoa, 1995, p. 95).

A autora Kupfer (2000), evidencia a importância de resgatar o sujeito, que outrora era considerado como objeto. Ele enfatiza sobre a relação entre sujeitos aprendentes e sujeito docente: “Entre o sujeito que ensina e o sujeito que aprende na EJA há um movimento



dinâmico que envolve fios reais, simbólicos e imaginários, por vezes (in)visíveis na trama relacional e que são próprios da constituição da subjetividade” (Ornellas, 2005, p. 121).

Com a pandemia de 2020, as escolas tiveram as aulas presenciais suspensas e os alunos da EJA tiveram como recurso durante meses, apenas as atividades remotas, depois foram criados grupos de *WhatsApp* e houveram alguns encontros síncronos pelas plataformas on-line. Em agosto de 2021, com a vacinação da maioria dos profissionais da educação, retornamos às aulas presenciais. Como diretora de escola, junto com a equipe gestora recebemos os profissionais com uma escuta das vivências deles nesse período. O momento de escuta foi de muito afeto, relatos dos momentos prazerosos e desprazerosos. Assim, escutar é romper os intermuros da escola, nas relações do professor consigo mesmo, com o outro e o com o mundo (Ornelas, 2017, p. 78).

Para receber os estudantes foi realizada a dinâmica da caixa misteriosa onde os sujeitos alunos e professores se depararam com a sua autoimagem e falavam quem era a pessoa da caixa, a atividade sugere as indagações que envolvem esses sujeitos sobre a sua identidade: quem sou eu enquanto sujeito? Perguntas essas que remetem ao Nó Borromeu¹⁰, onde se mesclam o real (que não pode simbolizar), o simbólico (fala), o imaginário (fantasia) e estruturam o sujeito, com os desejos, as faltas, as singularidades que não podem dizer tudo, os estilos (Ornellas, 2018).

Ao se depararem com a autoimagem se percebe o desconcerto, o constrangimento ao falar de si para os outros. “É na educação que o docente se vê enodado pela representação desses três elos, mesmo sabendo que algo precisa ser mudado, referenciado frente

10 “Lacan utilizou esses conceitos em 1953, constituídos do real, simbólico e imaginário. São três elos enodados de tal forma que se um se rompe, os demais se soltam. O nome borromeu ele espelhou-se no brasão das famílias borromeas da Itália. No seu Seminário RSI conclui dizendo que o sujeito é estruturado nessa tríade” (Ornellas, 2018, p. 118).

às demandas da sociedade contemporânea” (Ornellas, 2018, p. 118). Sobretudo no pós-pandemia, onde as pulsões de morte e de vida se mesclam nos sujeitos professores e estudantes e se produzem as relações de transferências de afetos (prazerosos e desprazerosos).

Pensamos que a psicanálise tem muito para contribuir com a educação, os profissionais precisam ser ouvidos, há muitos “gritos” silenciados na garganta, principalmente, porque o excesso de trabalho e a precarização da função docente têm trazido adoecimento à profissão, entre outras consequências. Dessa forma, a ação psicanalítica na escola abre novas possibilidades para as questões educacionais, através da escuta cuidadosa, da formação do professor (afeto e saber) da relação transferencial, dos sujeitos que ensinam e aprendem, da formação do professor etc.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por ser um tema ainda pouco abordado, principalmente, pelas ausências de produção teórica sobre a EJA, sobretudo atrelado à Psicanálise, compreendemos que este estudo não se esgota aqui, mas, abre possibilidades para novas pesquisas sobre a contribuição da Psicanálise para escuta dos sujeitos da EJA, principalmente do período pandêmico, onde as complexidades se acentuam.

Enfatizamos também a importância de promover momentos de formação com os professores sobre a educação intercultural para atuar na/com a diversidade, quando os sujeitos poderão ser vistos em suas individualidades e coletividades, como sujeitos históricos autônomos que buscam a construção de uma sociedade que valorize a solidariedade, a justiça social e o respeito às diferenças.

À guisa de conclusão, os resultados evidenciam que o enlace da Psicanálise com a Educação favorece a escuta dos sujeitos da EJA: estudantes e docentes, bem como a desconstrução do conhecimento único e universal, da neutralidade da educação, pois são questões decisivas para a uma educação que valorize a constituição dos sujeitos plurais.

Esperamos que o estudo possa contribuir para a ampliação de pesquisas que objetivem evidenciar as contribuições da Psicologia com a educação e dos sujeitos da EJA, professores e estudantes, que valorizem as suas singularidades e subjetividades nos seus modos de ser estar no mundo, ou seja, nas suas idiossincrasias e nos seus estilos.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. O amor que acende a lua. 5 ed. Campinas: Papirus, 2001.

ARROYO, Miguel González. **Construção coletiva:** Contribuições a Educação de Jovens e Adultos 2 ed. Brasília: UNESCO, MEC, RAABE, 2008. Coleção educação para todos. v. 3.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre:** imagens e autoimagens. Petrópolis: Vozes, 2013.

ARROYO, Miguel González. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. /n: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e adultos.** 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. Coleção Estudos em EJA.

BARBIER, René. Las nociones-bifurcaciones en la investigación-acción. **Visión Docente Con-Ciencia**, Puerto Vallarta: C. E. U. Arkos, Ano VIII, n. 45, nov./dez., 2008, p. 5-20.

BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Tradução de Fernando Tomaz. 12 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394/96)**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, 1996.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática 'História e Cultura Afro-Brasileira', e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 01 mar. 23.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 14/2015, aprovado em 11 de novembro de 2015**. Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica, em decorrência da Lei nº 11.645/2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN142015.pdf?query=etnico%20racial. Acesso em: 01 mar. 23.

CANAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: CANAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 154-173.

CANAU, Vera Maria; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 10, n. 29, 2010, p. 151-169, jan./abr. Disponível: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189114444009.pdf>. Acesso em: 31 maio 2024.

CASTEL, Robert. A dinâmica dos processos de marginalização: da vulnerabilidade a "desfiliação". **Caderno CRH**, Salvador, n. 26/27, p. 19-40, jan./dez., 1997. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/crh/article/view/18664>. Acesso em: 10 jan. 2012.

DANTAS, Tânia. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA**, Salvador, v. 21, n. 37, jan./jun. 2012, p. 147-162.

DANTAS, Tânia Regina. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, 2019, p. 1-11. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/issue/view/249/showToc>. Acesso em: 14. mar. 2023.

DEWEY, John. **Experiência e Educação**. Tradução de Anísio Teixeira. 3 ed. São Paulo: Companhia editorial Nacional, 1979. Coleção Atualidades pedagógicas, v. 131.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 26, n. 92, out. 2005.

DUSSEL, Enrique. **1492: o encobrimento do outro: a origem do mito da modernidade**. Petrópolis: Vozes, 1993.

FERREIRA, Paula. Brasil ainda tem 11,8 milhões de analfabetos, segundo IBGE. **O Globo**, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/brasil-ainda-tem-118-milhoes-de-analfabetos-segundo-ibge-22211755>. Acesso em: 29 mar. 2020.

FLEURI, Reinaldo Matias; OLIVEIRA, Lilian Black de; HARDT, Lúcia Schneider; CECCHETTI, Elcio; KOCH, Simone Riske (org.). **Diversidade religiosa e direitos humanos: conhecer, respeitar e conviver**. Blumenau: Edifurb, 2013.

FREUD, Sigmund. **Edição Standard Brasileira das Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1980.

FREUD, Sigmund. A dinâmica da transferência. In: FREUD, Sigmund. **Obras Completas**. Rio de Janeiro: Imago, 1976[1912]. p. 129-143. v. XII.

FEYERABEND, Paul. **Contra o Método**. Rio de Janeiro: Editora Francisco Alves, 1977.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como Direito Humano. **EJA em debate**, Florianópolis, Ano 2, n. 2, jul, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/1004>. Acesso em: 01 jun. 2024.

HADDAD, Sérgio. **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. Série Estado do Conhecimento.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. **Diretrizes de política nacional de educação de jovens e adultos: consolidação de Documentos 1985/94**. São Paulo: Cedi/AçãoEducativa, 1994.

HARAWAY, Donna. Situated knowledges: the science question in feminism and the privilege of partial perspective. **Feminist Studies**. [S. l.], v. 14, n. 3, p. 575-599, 1988.

KUPFER, Maria Cristina Machado. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. São Paulo: Escuta, 2000.

LACAN, Jacques. **O Seminário 20**. Mais ainda. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

LACAN, Jacques. **O Seminário - Livro 1**: Os escritos técnicos de Freud. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

LAROSSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Jan/Fev/Mar/Abr, 2002.

LAJONQUIÈRE, Leandro de. **De Piaget a Freud**: para repensar as aprendizagens. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola**: a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. São Paulo: Loyola, 1989.

MOTA, Kátia Maria Santos; OLIVEIRA, Maria Olívia Matos de. Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos. In: 19º ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN). Universidade Federal da Paraíba. **Anais [...]**, João Pessoa, oito de julho de 2009.

MORIN, Edgar. **Ciência com consciência**. 11 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

NÓVOA, António. A pandemia de Covid-19 e o futuro da Educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal**, [S.l.], v. 7, n. 3, p. 8-12, ago., 2020. ISSN 2359-2494. Disponível em: <http://periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/905>. Acesso em: 19 ago. 2021.

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

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As formas do silêncio**: no movimento dos sentidos. 6 ed. Campinas: UNICAMP, 2007.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. **Afetos manifestos na sala de aula**. São Paulo: Annablume, 2005.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (org.). **Psicanálise e educação**: (im)passes subjetivos contemporâneos IV. 1 ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2017.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. O professor sujeito da EJA: uma escuta psicanalítica. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 2, p. 115-126, jul./dez., 2018. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/6162>. Acesso em: 29 ago.21.

ORNELLAS, Maria de Lourdes. **O que falta em um está no outro?** Psicanálise & Educação. 1 ed. Editora: EDUFBA, 2019.

OUTEIRAL, José; CEREZER, Cleon. **O mal-estar na escola.** Rio de Janeiro: Livraria e Editora REVINTER Ltda., 2003.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa.** Tradução de M. Ferreira e A. Lampareli. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997 [1961].

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo; Editora Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes. **Revista Novos Estudos**, n. 79, nov., 2007.

SCLAVI, Marianella. **Arte di ascoltare e mondi possibili.** Milano: Le Vespe, 2000.

SENGE, Peter; JAWORSKI, Joseph; SCHARMER, C. Otto; FLOWERS, Betty Sue. **Presença.** Propósito Humano e o campo do futuro. São Paulo: Editora Cultrix, 2007.

SIMPLÍCIO, Henrique Augusto Torres; HAASE, Vitor Geraldi. Pedagogia do Fracasso: o que há de errado na formação de professores. **Gazeta do Povo**, 05 ago. 2019. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/pedagogia-do-fracasso-o-que-ha-de-errado-na-formacao-de-professores/>. Acesso em: 24 maio 2020.

SOARES, Ismar de Oliveira. Comunicação/Educação: a emergência de um novo campo e o perfil de seus profissionais. **Contato**, ano 1, n. 2, Brasília, jan./mar., 1999.

VENTURA, Jaqueline Pereira. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/458/398>. Acesso em: 17 ago. 2021.



5

Verônica de Souza Santana

ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA:

PERCEPÇÕES DOS JOVENS E ADULTOS SOBRE
ABANDONO NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO
NA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

INTRODUÇÃO

Este capítulo é fruto da investigação sobre a relação entre o abandono e as estratégias utilizadas para assegurar a permanência do educando, problematizadas na Política de Educação para Jovens e Adultos na Rede Municipal de Educação da cidade de Salvador, como parte do trabalho de conclusão do mestrado em Educação na Universidade Federal da Bahia.

Os estudos sobre o abandono na educação de jovens e adultos apontam múltiplas determinações para o complexo problema, porém poucos o analisam fazendo referência aos condicionantes históricos, os antagonismos de classe que produzem e reproduzem o ciclo de desigualdade educacional desses sujeitos. Razões de ordem social e principalmente econômica concorrem para o agravamento do problema do abandono na educação de jovens e adultos.

A relevância do processo de formação não pode ser apenas mensurada pela quantidade e qualidade na oferta, mas sim pela materialização do objetivo, que é garantir, efetivamente, a permanência e a aprendizagem no processo formativo aos jovens, adultos e idosos. Para garantir ou influenciar na permanência dos educandos no processo de escolarização, o poder público implementa ações de cunho socioassistencial articulando ações intersetoriais, nas quais, diante da situação de vulnerabilidade socioeconômica, vinculam recursos financeiros diretos e indiretos como condicionalidade da frequência do educando em sala, e desenvolvem tais ações entre dois ou mais ministérios ou duas ou mais secretarias.

Concomitantemente, as instituições escolares buscam desenvolver estratégias que objetivem contribuir para a permanência dos jovens e adultos no processo formativo, pensadas com base em ações pedagógicas de caráter socioeducativo, que estão diretamente ligados à qualidade e à adequabilidade dos serviços oferecidos, tais

como material didático ou da infraestrutura, adequação do horário e local do curso, adequação da proposta pedagógica às necessidades dos sujeitos jovens adultos e idosos.

Desse modo, ao investigar a problemática do abandono no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA I) – no município de Salvador no período de 2009, questionou-se: tais estratégias contribuem para a permanência dos educandos?

Este capítulo se organiza em torno das discussões sobre a percepção dos educandos em relação às estratégias desenvolvidas pela unidade escolar (UE) no sentido de contribuir para a permanência no processo de escolarização.

O percurso metodológico articulou uma abordagem quanti-qualitativa, conjugada com entrevistas realizadas no grupo focal formado com educandos do então SEJA I, que abandonaram ou que permaneceram nos semestres letivos de 2009.

Não houve aplicação de instrumentos para coleta de dados quantitativos, uma vez que estes foram disponibilizados pelo Núcleo de Tecnologia da Secretaria de Educação, provenientes das informações do fluxo escolar da Rede. Sendo assim, para análise dos dados foi utilizado o Statistical Packard of Social Sciences (SPSS) e adotado o procedimento de análises descritivas, classificando as Unidades Escolares (UE) em três parâmetros:

Tabela 1 - Distribuição em percentual de escolas por faixa de abandono

Nível de abandono	Faixa de %	Quantidade de escolas
Baixa	0 - 14,8	09
Média	14,9 - 29,6	71
Alta	29,7 e mais	18
Total		98

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação Salvador.

Com o intuito de identificar a concepção de abandono utilizada para declarar no sistema a situação do educando no final do semestre letivo, bem como as ações com foco na permanência, realizou-se uma entrevista com roteiro de perguntas abertas com gestores de seis UE, classificadas pelas letras A, B, C, D, E e F. Destas, quatro foram selecionadas para realização das entrevistas com grupos focais.

Tabela 2 - Taxas do fluxo por semestre 2009 das Unidades Escolares (UE) pesquisada, em %

Unidade Escolar Pesquisada	Abandono		Transferência		Reprovação		Aprovação	
	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem	1º Sem	2º Sem
Escola A	45,0	41,5	7,5	13,4	10,0	14,6	37,5	30,5
Escola B	16,8	17,6	0,7	14,0	60,1	46,3	22,4	29,0
Escola C	3,7	6,0	35,3	35,1	7,8	23,0	52,2	35,9
Escola D	30,3	35,0	20,6	22,0	21,9	22,0	27,1	21,0
Escola E	11,0	12,2	11,0	13,5	50,7	43,2	27,4	31,1
Escola F	23,7	29,5	1,0	21,6	50,5	23,9	24,7	25,0

Fonte: elaborada pela autora (2024) a partir dos dados da Secretaria Municipal de Educação Salvador.

Por fim, as considerações finais, como sínteses provisórias do estudo, e não como algo concluído, vêm ratificar a hipótese e a perspectiva de análise escolhida, além de discorrer discursivamente sobre algumas proposições para a política de EJA.

PANORAMA DO ABANDONO

Para discutir sobre permanência é preciso definir o seu aparente antagonismo – o abandono. Fez-se a opção por utilizar a expressão “abandono”, e não “evasão”, devido à persistente referência feita historicamente a este último como uma consequência do fracasso escolar, limitando sua interpretação a análise do indivíduo e do seu contexto de carência sociocultural.

Mesmo não existindo diferenciação formal, considerando que os documentos oficiais e acadêmicos utilizam demasiadamente estes termos, tomaram-se como referência as definições contidas no relatório de pesquisa *Causas do abandono escolar* (IBGE/GEPE, 2000). O abandono escolar é “entendido como uma quebra de frequência do aluno que se estende até o final do ano letivo e que resulta em não promoção [...] o aluno que abandona pode voltar a matricular-se no período letivo seguinte sem promoção” (IBGE/GEPE, 2000, p. 10).

Diferentemente do abandono, evasão:

[...] é uma quebra de frequência dentro do ano letivo ou o não retorno para a matrícula no ano letivo seguinte e que resulta no encerramento da vida escolar do aluno. De forma genérica o abandono escolar potencializa a evasão escolar [...] é, portanto, medida a longo prazo, em uma abordagem da história de vida do aluno, quando em última instância, avalia-se a quantidade de anos de estudo da população fora da idade escolar” (IBGE/GEPE, 2000, p. 10).

Não existe clareza teórica quando se trata de definir o abandono escolar. Este termo também se confunde no uso cotidiano das próprias instituições escolares. Além das instituições escolares, o termo é muito utilizado por órgãos que atuam com estatísticas educacionais. Do mesmo modo, para o INEP, o conceito técnico de abandono é diferente de evasão. Abandono quer dizer que o aluno

deixa a escola num ano, mas retorna no ano seguinte. Evasão significa que o aluno sai da escola e não volta mais para o sistema.

Mesmo com um número significativo de produções científicas no campo da evasão, abandono, fracasso escolar, estes problemas continuam a desafiar gestores e educadores nas diversas instâncias (nacional/estadual/municipal), o que aponta para a necessidade de permanente avaliação das políticas, não apenas as restritas aos jovens e adultos, mas também pensadas para as crianças propensas a se tornar mais um jovem com trajetórias escolares acidentadas (Arroyo, 2008).

A discussão de uma perspectiva histórica crítica do abandono se faz emergente enquanto sujeitos jovens, adultos e idosos estiverem sob a condição de exploração que impede que os mesmos tenham garantidas as condições socioeducacionais necessárias à sua formação. Com isso, a investigação da problemática do abandono e a relação com as estratégias de permanência presentes nas políticas públicas podem subsidiar a avaliação das ações no campo da educação de adultos e a construção de instrumentos necessários para a intervenção no contexto que vem reproduzindo o abandono, o analfabetismo e a desigualdade educacional presente na sociedade de classe.

Para traçar o panorama analítico do abandono, é fundamental compreender o que era considerado "evasão", termo utilizado no Sistema de Matrícula da Rede Municipal de Salvador na ocasião. Sem essa compreensão as inter-relações feitas pelas categorias e entrevista do grupo focal ficariam comprometidas. Os dados analisados contemplam a variável do fluxo escolar, denominado como "Status" da seguinte maneira: Aprovado, Conservado, Transferido, Falecido e Evadido.

Conceitualmente, esta pesquisa concebe as trajetórias interrompidas dos educandos enquanto um processo de abandono e não de evasão. Todavia, observou-se uma falta de clareza quanto à

compreensão dos sujeitos que declaram a informação no sistema. O que é concebido como evasão para a gestão escolar responsável pela informação do fluxo? Esta diferença de concepção traz alguma implicação para a compressão do abandono?

Desse modo, a compreensão da ou das concepções sobre o abandono foram analisadas com base nas entrevistas com as gestoras das Unidades Escolares selecionadas para pesquisa com os grupos focais. Somente depois de compreender tal concepção é possível analisar as inter-relações entre o sujeito e as perspectivas para a permanência.

Assim, a partir das definições do abandono e categorização das estratégias, foi feita a inter-relação com as falas dos educandos que abandonavam e dos que permaneciam.

As Unidades Escolares selecionadas para a pesquisa estavam situadas em três regiões distintas da cidade. É importante referenciar o contexto em que estas escolas estavam inseridas, para melhor compreensão do contexto dos educandos entrevistados no grupo focal, através da análise das suas condições de subsistência, situação educacional, ocupacional, contexto socioeconômico e familiar.

A cidade de Salvador, apesar de ser considerada a capital cultural, tem outra forte marca: a desigualdade social. A capital baiana apresenta grandes problemas relacionados à pobreza, expressos no turismo sexual, desemprego e violência, infraestrutura básica precária, crescimento desordenado, favelização em meio a grandes empreendimentos e desrespeito ao meio ambiente. Apesar do grande crescimento, nos últimos dez anos, do mercado imobiliário, a cidade possui a nona maior concentração de favelas entre os municípios do Brasil, somadas 99 favelas.

Quando se trata de analisar dados referentes ao abandono, é preciso compreender não apenas questões relacionadas ao contexto geográfico, mas à inserção dos sujeitos neste contexto.

O primeiro deles refere-se ao perfil dos educandos participantes do grupo focal na escola com **média taxa** de abandono (**Escola B**). A Unidade Escolar pesquisada está localizada num bairro da região central de Salvador, que, apesar de estar situada numa região nobre, não dispõe de infraestrutura privilegiada. Os educandos entrevistados nesta Unidade, predominantemente, estavam na faixa etária de 40 a 50 anos, grupo composto, em sua maioria, de pessoas do sexo feminino, solteiras, com filhos, vivendo do trabalho doméstico e como donas de casa, matriculadas no Estágio III e IV e que permaneceram nos dois semestres de 2009.

Nem todos os educandos residiam no bairro onde fica a escola, pois optaram por estudar nesta Unidade por trabalharem próximo e não precisarem se deslocar até o bairro em que residiam, o que os faria chegar atrasados à aula. Assim, muitos residem em bairros da periferia ou bairros do entorno, que mesmo estando no centro, têm características de bairros populares menos assistidos, com alto índice de violência e desigualdade, como Calabar, Federação, Alto das Pombas, entre outros.

Os educandos participantes do grupo focal na escola com **baixa taxa** de abandono (**Escola C**) apresentaram um perfil bem diversificado. Na faixa etária de 23 a 48 anos, matriculados no Estágio III e IV, em sua maioria, mulheres, solteiras e casadas, todas com filhos vivendo do trabalho doméstico ou como donas de casa, algumas beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF) e com trajetórias escolares interrompidas nos semestres de 2009. Em minoria homens, solteiros e casados, com e sem filhos, vivendo de atividades diversas como pintor, eletricista, carpinteiro, pedreiro, e que também possuíam trajetórias da vida escolar interrompidas em 2009.

No entanto, o contexto territorial deste grupo era diferente do anterior, pois a Unidade escolar faz parte de uma região considerada periférica. Situada nas proximidades da Av. Luís Viana Filho – Av. Paralela – zona norte da cidade de Salvador, e atualmente de grande

crescimento e valor no campo da construção civil, este bairro teve sua ocupação iniciada por 1.230 famílias em 1982, consolidada ao longo da década de 80, marcada pela disputa entre os moradores e o governo. Foi apenas na década de 90 que as primeiras reivindicações populares começaram a ser atendidas, dando ao local, características de bairro: instalação de telefones públicos, transporte coletivo, rede de energia, implantação de uma escola, posto de saúde. Constituído historicamente por migrantes da zona rural, cuja área é considerada quilombo urbano, hoje espaço de resistência negra da cidade, com uma juventude que traz aspectos do mundo urbano coexistindo com características do campo, com população aproximada em 65 mil habitantes.

O grupo da escola de **alta taxa** de abandono (**Escola A**), além de ter sido o maior grupo em quantidade de participantes, também apresentou um perfil bastante mesclado no que diz respeito à idade, de 17 a 70 anos, na maioria, mulheres solteiras e com filhos, donas de casas e vivendo do trabalho doméstico e do benefício do PBF, que em sua maioria não permaneceram nos semestres de 2009. Os homens, minoria no grupo, casados e com filhos, pedreiros, eletricitas, assistentes de produção e desempregados e, não diferente das mulheres, não conseguiram cursar os semestres de 2009.

O bairro em que está inserido este grupo está situado na região do subúrbio ferroviário de Salvador, e foi fundado em 1836 com a invasão dos holandeses na região. O bairro tem importância histórica, política e econômica, no entanto passa, atualmente, por um visível processo de degradação; por isso os moradores sofrem com a falta de infraestrutura adequada e com a ausência do poder público, o que acaba – segundo Espinheira (2003) – relegando o bairro a um mero espaço de escoamento da pobreza da cidade.

E por fim, o quarto e último grupo focal, educandos da Escola, que também apresentou **média taxa** de abandono (**Escola F**), situa-se na região entre Castelo Branco, Pau da Lima e Sete de Abril, o bairro de Vila Canária, quando surgiu na década de 70 sem infraestrutura como sistema de água, luz, estrada e nem transporte, considerado inicialmente como loteamento Pau da Lima.

Portanto, entender o lugar sobre o qual falam os sujeitos entrevistados é um passo para a melhor compreensão dos próprios sujeitos.

ESTRATÉGIAS PARA PERMANÊNCIA E A PERSPECTIVA ESCOLAR

Este estudo buscou analisar as estratégias promovidas pela Unidade Escolar com foco na permanência do educando, visto que não foi identificada na ocasião, no contexto estadual, nem municipal, nenhuma política específica com financiamento e gestão pública voltada para EJA que tivesse como foco a não interrupção do processo de escolarização dos sujeitos.

Durante a investigação foi identificado um documento referência, publicado em 2006 pela então Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico, intitulado *Nenhuma a menos e um sucesso a mais – Reflexões e Sugestões sobre a Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos*. Este documento tinha como objetivo subsidiar projetos para redução do índice de evasão das escolas que funcionavam no noturno. Nesta época, a EJA ainda não havia sido reestruturada enquanto modalidade.

Neste sentido, é importante considerá-lo neste estudo, enquanto ponto de partida, mesmo que ele não esteja configurado numa política pública, mas parte da perspectiva de contribuir

para a política educacional para jovens e adultos. As análises das estratégias foram categorizadas nas ações das Unidades Escolares como: socioassistencial de articulação intersetorial e pedagógica de caráter socioeducativo.

O CARÁTER SOCIOASSISTENCIAL DAS ESTRATÉGIAS

Considerando as estratégias de caráter socioassistencial de articulação intersetorial, em nível federal, foi analisado o Programa Bolsa Família. Sua ação na permanência não era determinante por restringir um limite de cobertura condicionada apenas a jovens de 15 a 17 anos. Jovens e adultos acima desta faixa etária, pelo fato de estar estudando, não eram beneficiários, mesmo em situação de vulnerabilidade.

Apesar de uma parte dos educandos entrevistados nos grupos focais serem beneficiários do Programa Bolsa Família por conta dos filhos matriculados, esta ação não traz impacto para a permanência.

O Programa Olhar Brasil, que também se configura entre as políticas socioassistenciais de articulação intersetorial entre Ministério da Educação e da Saúde, não se aplica na análise por não contemplar os educandos matriculados na modalidade. Apenas atendem os jovens e adultos cadastrados no Programa Brasil Alfabetizado.

Apesar da condição socioeconômica apontar diversos condicionantes do abandono, inexistia no âmbito municipal e estadual políticas de caráter socioassistencial ou transferência de renda, articulada a EJA, possíveis de serem investigadas.

Diante desta ausência no âmbito municipal, foi considerada para análise a merenda escolar e o benefício da meia passagem em transporte coletivo como estratégia socioassistencial desenvolvida pelo Estado através da matrícula.

Ao serem questionados sobre a motivação em torno da merenda e da meia passagem, os grupos foram enfáticos em afirmar que não interfere na permanência. Muitos alegam não necessitar da merenda, pois antes de ir para escola se alimentam em sua residência. Em relação à meia passagem, fizeram a seguinte análise: "A maioria se matriculou só pra pegar o cartão e não ia mais. Foi assim no ano passado na minha sala tinha 40 e no fim não tinha 10" (Educanda, Escola C).

O CARÁTER PEDAGÓGICO E SOCIOEDUCACIONAL DAS ESTRATÉGIAS

Para promover uma discussão dialogada com os educandos sobre ações desenvolvidas pela UE foi necessário identificar junto às gestoras as estratégias/ações desenvolvidas com foco na permanência. Antes de discutir as estratégias desenvolvidas pelas escolas, foi realizada uma análise da proposta de referência para o trabalho nas escolas, com a finalidade de "reduzir a evasão".

O projeto "Nenhum a menos e um sucesso a mais" se configurava numa ação de iniciativa da Secretaria de Educação, em articulação com a Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e as Unidades Escolares, para o desenvolvimento de estratégias de caráter socioeducacional. Criado em 2006, tinha como objetivo e meta:

Fortalecer a prática pedagógica dos professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos – 1º segmento – 1ª a 4ª – visando garantir a efetividade do processo ensino – aprendizagem, mobilizando a comunidade escolar para reduzir o índice de evasão do Ensino Fundamental Noturno da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador. Reduzir de 40% para 20% o índice de evasão da Educação de Jovens e Adultos/Ensino Fundamental Noturno na Rede Pública Municipal de Salvador (Salvador, 2006, p. 4).

O projeto parte da identificação das causas do abandono apontadas pelos professores da própria rede, que atuam com a EJA. Conforme estes educadores, os motivos do abandono estão em torno da moradia, drogas, *smart-card* (cartão que dá direito a meia passagem em transporte coletivo), doenças, violência, êxodo rural, horários incompatíveis entre o trabalho e escola, metodologia pedagógica inadequada e questões familiares.

Diante do diagnóstico realizado, a Secretaria tomou a iniciativa de articular junto às Escolas ações com foco na permanência, no qual foram realizados, conforme documento supracitado, vários trabalhos "para manter todos os alunos matriculados, ou seja, para garantir: 'nenhum a menos e um sucesso a mais'" (Salvador, 2006, p. 7). Dentre as ações estão projetos de aprendizagem, jogral, corais, visitas pedagógicas, utilização de novas tecnologias, palestras, feiras e gincanas pedagógicas.

Das ações que ficariam a cargo do órgão central, logo, desenvolvidas pela CENAP, através da coordenação da educação de jovens e adultos estavam:

[...] acompanhamento às unidades escolares, mostra de talentos, formação para os professores da EJA, participação no projeto caminhos da arte, prêmio Paulo Freire, seminários, viabilização da utilização pelos alunos de novas tecnologias, visitas à universidade da criança e do adolescente – única, aquisição e distribuição de livros didáticos e material didático-pedagógico específicos para jovens e adultos (Salvador, 2006, p. 7).

Além de desatualizado, por ainda tratar de Ensino Fundamental noturno, o documento não fazia uma distinção entre o que estava sendo compreendido como trajetória escolar (infrequência, abandono, evasão). As estratégias apontavam para direção diferente dos motivos do abandono, muito similar às atuais ações desenvolvidas pelas Unidade Escolar, tendo em vista que algumas ações são colocadas pelos próprios educandos do grupo focal como insuficientes para garantir tal permanência.

Isso não significa que a Escola não deva realizar nenhum tipo de ação ou que estas ações não são importantes. Mas que elas devem ser situadas dentro de um contexto de educandos reais. Elas terão um limite e que algumas circunstâncias não interferirão significativamente no abandono.

A gestora da UE de baixa taxa procura “tornar a nossa escola prazerosa e atrativa” ao levar em conta o interesse dos sujeitos e a diversidade posta na realidade, e diz:

A adoção de uma prática pedagógica dinâmica e objetiva focando a troca de conhecimento e entendendo o aluno como parte ativa na construção do conhecimento, privilegiando as experiências já vividas por eles, valorizando o seu cotidiano assim como o respeito e atenção às diferenças que o aluno do SEJA apresenta, aproxima muito o aluno da escola.

O PPP, os projetos didáticos, as atividades extracurriculares desenvolvidas na escola intencionam sempre o desenvolvimento acadêmico pautando nossas atividades pedagógicas buscando garantir a permanência do aluno na escola.

O envolvimento da escola com a comunidade, o fortalecimento do conselho escolar, a adoção de uma proposta pedagógica voltada para a formação cidadã e a inserção no mercado de trabalho permitem a adoção de atividades sócio educativas contribuindo também para a permanência do aluno na escola.

O olhar tolerante, atento e diferenciado da escola para cada situação apresentada pelo aluno com baixa frequência, a parceria escola e família, o apoio de instituições como o CRAS, o Conselho Tutelar... garantem a articulação de ações para assegurar a permanência do aluno na escola.

A escola perpassa pelos aspectos humano, pedagógico, social e legal para o desenvolvimento de ações contínuas a fim de garantir que o aluno matriculado frequente regularmente e chegue até o final do curso (Gestora UE - Escola C).

É possível perceber que as estratégias procuram responder às determinações do abandono escolar individualizadas no sujeito da EJA e seu contexto familiar e cultural, ou relacionada a fatores ligados à organização e funcionamento da Instituição escolar e os sujeitos que nela atuam, aqui identificadas como estratégias de caráter pedagógico e socioeducacional.

A gestão da UE de baixa taxa de abandono desenvolveu ação similar em relação a da UE de média taxa, ao verificar que o educando matriculado não compareceu à escola no primeiro mês de aula. Ambas realizaram o contato telefônico, aviso através do colega, somando comunicado escrito. Diferencia-se no fato da iniciativa das professoras da primeira escola irem à residência do educando nos casos de endereços próximos.

Outra estratégia focada pela gestora da UE de baixa taxa foi de deixar evidente para o educando, no momento da matrícula, dos prejuízos com o não comparecimento e abandono tais como suspensão do cartão de meia passagem, não conclusão do curso, dificuldade na renovação da matrícula, entre outros.

Não foi identificada nenhuma ação sistematizada por parte da UE média taxa. No entanto, considera como atitude importante para contribuir com a permanência do educando o cuidado na frequência do educador. Para a gestora, a assiduidade do professor, que

expressa para o educando o comprometimento da UE, somados ao bom relacionamento entre funcionários e educando e a preocupação em buscar informações da ocasião da ausência do educando, são elementos fundamentais na efetivação da presença. Quanto aos educandos que não compareceram à escola nenhum dia após a matrícula, a gestora enfatizava a dificuldade em desenvolver ações, pois muitos apresentam telefones desatualizados, o que inviabiliza o contato. Uma estratégia constante é usar a rádio comunitária e o “boca a boca” para informar o retorno às aulas.

No grupo focal dessa mesma unidade foi solicitado para os educandos que eles falassem uma palavra ou frase expressando o que é necessário para a sua própria permanência na escola. Com a fala dos educandos é possível fazer um paralelo com as estratégias usadas pela Unidade Escolar. Na Unidade de média taxa, a maioria dos entrevistados apontou para os aspectos da perspectiva pedagógica cultural. Ou seja, as falas expressam o desejo de aprender como o principal motivo de permanecer.

Aprender a escrever.

Aprender a ler e ir pra faculdade.

Eu quero continuar, aprender a ler e a escrever, tenho dificuldade por causa do meu trabalho, mas eu não deixo de faltar.

A minha permanência aqui é por isso, ler e escrever e desse eu não vou pra outro.

O meu objetivo é esse, ler e escrever, não pretendo largar não.

Eu tenho vontade de crescer, saber me expressar...

Não tenho muitas palavras não...aprender o português.

Eu só saio daqui em 2012, completa, pra ir pra outra escola. Se a diretora me quiser, até lá.

A vontade de aprender é pra eu chegar à faculdade.

Minha vontade ir ao quadro.

Crescimento (Educandos e Educandas, Escola B).

Dois dos educandos apontaram para a relação com o trabalho:

Eu não vou, eu nunca falo que eu não vou desistir de noite, a depender da minha necessidade e do meu trabalho, por que eu trabalho de porteiro, mas se a noite, quem trabalha de turno sempre assim que acontece...se a minha necessidade é desistir, eu tenho que desistir, hoje eu necessito do meu trabalho (Educando, Escola B).

Diga Lula pra botar as empregadas domésticas para trabalhar até 07 horas. Das 07 às ... A gente trabalha demais (Educanda, Escola B).

A Escola A (alta taxa de abandono), além de desenvolver projetos interdisciplinares e outras atividades como visitas ao centro cultural, cinema e outros, o corpo docente mantém contato individualmente com os educandos. A estratégia usada pela UE de alta taxa é muito parecida com as outras unidades, fazer contato telefônico, quando possível, ou por meio de aviso através de algum colega.

As estratégias/ações desenvolvidas com foco na permanência da escola D foram realização de atividades pedagógicas com temas dentro da realidade dos alunos e, assim como as outras, entram em contato por telefone, quando o aluno fica muitos dias sem frequentar ou enviar mensagens através dos colegas vizinhos.

A Escola E foca nas aulas que permitem a participação como palestras e temas de interesse dos educandos. Diferentemente das outras unidades, esta foca no papel do professor e sua responsabilidade em ter aulas que motivasse os educandos: "porém esta permanência diz respeito à ação do professor em sala de aula; é da sua disposição que depende na maioria das vezes essa permanência". (Gestora Escola E)

Ao serem questionados sobre como a estratégia usada pela escola poderia interferir na permanência deles, as falas dos educandos apontavam para os aspectos pedagógico-culturais tais como:

O colégio devia fazer muita atividade com os alunos. Pois aqui, tem computação e os alunos não usam, isso é uma atividade pro aluno se interessar... Corte e costura, aprender, atividade uma vez por semana ter atividade pra cara se dedicar (Educando, Escola A).

Aqui tem computação e a sala fica fechada direto. Tá precisando atividade pros adultos... (Educando, Escola A).

O que me estimula minha professora, que ela ensina muito bem... (Educanda, Escola A).

Observa-se na concepção das ações um forte componente subjetivo, no qual atribui na ação pedagógica, um meio de motivar a participação permanente dos educandos. Desse modo, as estratégias serão analisadas a seguir com base na leitura crítica do fator preponderante das discussões – a subjetividade.

PERSPECTIVA PSICOLÓGICA DAS ESTRATÉGIAS – A SUBJETIVIDADE E A PERMANÊNCIA

São escassas as pesquisas que investigam as estratégias para a permanência na EJA. Dentre estes poucos trabalhos, encontra-se a pesquisa de Luís Fernando Monteiro Mileto intitulada *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos*. Este estudo buscou utilizar a permanência como categoria central de análise, procurando compreender como são construídas estratégias e quais trajetórias escolares favorecem a permanência ou a constituição dos alunos permanentes. Mileto (2009, p. 13) ressalta:

A compreensão das diferentes estratégias construídas pelos sujeitos com o objetivo de permanência e conclusão do Ensino Fundamental na EJA possibilita significativos avanços para o campo. É imprescindível a superação tanto da perspectiva que responsabiliza o próprio aluno e a família – privilegiando fatores extraescolares – quanto da perspectiva que atribui à instituição – os fatores intraescolares – a responsabilidade pelos processos excludentes.

A pesquisa supracitada faz uma análise das estratégias dos educandos para permanecer, focando na perspectiva da solidariedade e ajuda mútua entre os sujeitos. Apesar de levantar questões pertinentes e críticas, o autor lançou mão de analisar o problema considerando a dimensão subjetiva presente na trajetória.

Onde está situado o problema de analisar as estratégias, sejam empreendidas pelos próprios educandos, por educadores ou pela escola? O problema está em compreender a subjetividade deslocada da objetividade. Neste sentido, as estratégias utilizadas pela escola e refletidas com os educandos no grupo focal serão aqui analisadas com base na leitura de Saviani (2004) que, embasado em Marx, elucida o terreno complexo em que se ancora a concepção de subjetividade e individualidade.

Saviani (2004) define a ciência da subjetividade humana como sendo a ciência dos indivíduos. No entanto, para este indivíduo se tornar homem faz-se necessário um processo de assimilação e incorporação à sua própria vida e atividade “as formas de comportamento e ideias que foram criadas pelos indivíduos que o precederam e que vivem ao seu redor”. Por isso, afirma o autor, “em Marx a questão da subjetividade se manifesta como indissociável da intersubjetividade” (Saviani, 2004, p. 41).

Alguns estudos e análises apontam como determinantes para a permanência fatores subjetivos. Podemos citar além da pesquisa de Miletto (2009), o estudo de Souza e Silva (2003), intitulado *Por que uns e não outros*, entre outros que seguem esta perspectiva.

À primeira vista, ao entrevistar os educandos, em vários momentos surgiram falas conflitivas e que demonstraram contradições no que diz respeito a subjetivação e objetivações cotidianas.

Entretanto, apesar das análises das falas dos educandos partirem da perspectiva de indivíduos como sujeitos singulares, ou seja, do indivíduo tal como ele se manifesta em nossa representação imediata, na realidade empírica,

[...] o professor, defronta-se com um educando concreto, e não simplesmente um aluno abstrato. Isso significa que o aluno, isto é, o indivíduo que lhe cabe educar, sintetiza em si as relações sociais próprias da sociedade em que vive e em que se dá o processo de sua educação (Saviani, 2004, p. 47).

Qual a dificuldade enfrentada para permanecer na escola?

[...] eu tenho cinco criança. Eu tô vendo assim, não tem com quem deixar o filho, chego tarde, não tenho vontade de estudar não.

Teve um ano que abandonei, eu tava trabalhando, em minha casa tava muito problema também, aí eu deixei no meio do ano. Eu tinha que ter força e coragem e fé (Educanda, Escola F).

Hoje mesmo a grande dificuldade que eu tenho pra vim pra escola, chegando do trabalho cinco horas da tarde. Mas quando eu chego, jogo uma água no corpo, assisto um pouquinho a TV, quando eu vejo já estou dormindo, quando acordo é sete e meia, aí eu digo não vou lá mais não. Quer dizer, o dia a dia de serviços gerais é pau viola. (Educando, Escola C).

Conforme o educando que abandonou em 2009:

As condições financeiras. Como é que nós vamos viver sem o salário? Uma parte da noite, pra mim era quase que um dia. O fato da própria consciência, da consciência própria de sentir que estudar seria melhor do que

ganhar, mas como toda criança e todo ser humano precisa de dinheiro e quando se vê sem dinheiro esquece que qualquer outra coisa pra amanhã pode ser melhor do que hoje. Pra mim, dez conto em minha mão ontem, seria melhor do que eu aprender ABCD. Aí foi isso a razão de eu me tirar da escola. Por isso hoje, voltei à escola e tenho dificuldade muito forte em todas as áreas, porque, pelo ano que eu desistir de estudar, eu não consegui o dinheiro que precisava, em decorrência do salário ser negativo e por eu não ter aprendido ler porque eu não fiquei na sala de aula (Educando, Escola F).

O que se constata nestes relatos é o educando empírico, “como indivíduo imediatamente observável, tem determinadas sensações, desejos e aspirações que corresponde a sua sensação empírica imediata” (Saviani, 2004, p. 48).

Eu não tenho o que dizer de professor nenhum, se eu não aprender, eu não vou queixar, professor nem meus colegas da escola que estão aí, são tudo maravilhoso, porque se a professora ajuda, eles também ajuda. Eu não tenho que dizer aqui da escola em nada... pela maneira que os professores ensina aqui... se eu não aprendi na escola, carrega nos que nem aos filhos, se eu não aprendi depende de mim (Educando, Escola F).

[...] que impulse a gente a querer vencer, ser uma pessoa amanhã, alguém que sai do trabalho 04 horas da manhã, como muitas vezes a gente sai, pra chegar o dia todo cansado, e ainda enfrentar a aula, pra gente é cansativo, mas essa força de vontade de querer ensinar a gente pra gente aprender, é isso que nos impulsiona a cada dia tá aqui (Educando, Escola F).

No entanto,

[...] como indivíduo concreto, por sintetizar as relações sociais que caracterizam a sociedade em que vivem, seu interesse coincide com a apropriação das objetivações humanas, isto é conjunto de instrumentos materiais e culturais produzidos pela humanidade e incorporados a forma social (Saviani, 2004, p. 49).

Eu que deixei de estudar, que apesar de não ser nesse colégio, foi em outro colégio, aí depois eu resolvi me matricular nesse colégio e até aqui eu tenho estudado, tenho vindo pra escola, tenho lutado, porque trabalhar e assumir... horário de serviço, chegar cansado, vir pra escola, muitas vezes também, depois que a pessoa tá na idade, pra estudar é difícil, porque pra quem tá novo tem toda liberdade pra estudar em casa, pra chegar na escola preparado pra o assunto apresentado no quadro e ele até fazer, mas a pessoa que muitas vezes tem a mente ruim pra estudar, e ainda vez do trabalho (Educando, Escola F).

A contradição presente nestas falas diz respeito à relação entre objetivação e subjetivação. Os educandos atribuem a si mesmo a responsabilidade de permanecer na escola, por julgar o processo formativo indispensável para sua vida, como dependendo da sua própria força de vontade, coragem, fé, ou seja, fatores subjetivos. Ao mesmo tempo em que, apontam para elementos da objetivação que definem sua condição na classe:

Eu também tive uma vida muito sofrida também. Fui nascida e criada no interior, na roça. Cinco hora da manhã já tava de pé pra ir pra roça e tive essa vida sofrida, não tive colégio, não tive estudo, não tive nada. Aí cinco hora da manhã já tava levantando pra ir pra roça, porque eles (os pais) nunca se preocupou em botar a gente pra estudar. Aí a gente sofreu e esta sofrendo até hoje, porque nessa idade não ter o estudo. E hoje eu vejo o quanta falta faz o colégio e hoje eu tinha uma vida melhor, tinha uma vida sofrida que a gente leva (Educanda, Escola C).

Portanto, é preciso compreender, à luz da referência histórica, não as motivações subjetivas para a permanência destes sujeitos, mas desvelar as condições objetivas nas quais e a partir das quais estas se materializam.

A estratégia apontada por todas as escolas pesquisadas, que se organizam com base na perspectiva psicologizante do sujeito, é avaliada pelos próprios educandos como importante, porém ineficaz diante das condições objetivas em que os mesmos estão inseridos.

A visita ou contato feito pela escola ou professor contribui para sua permanência?

Ajuda sim, ajuda! (resposta de alguns dos educandos do grupo).

Não. Mas é mais um incentivo. Eu vou me sentir feliz, eu vou me sentir bem, porque essas pessoas que me procura. Diferente de alguém que não me procura, que não fala comigo. Vá se quiser, fique se quiser, aqui não, é diferente. Se tão me chamando, é porque quer que eu aprenda alguma coisa. Né verdade?! (Educando, Escola F).

Assim, como eu tava dizendo, eu acho assim, que... se ela ligar pra gente é mais um incentivo, porque por exemplo, se você abandona o colégio, um dia, dois dias, três dias, e ela liga pra sua casa, é um sinal que ela tá né, ali se preocupando com a gente, quer que a gente venha, quer que a gente não perca as aulas, tudo isso é um incentivo muito grande pra gente [...] mas isso também, se fosse mal professora, isso desanima (Educando, Escola F).

O fetiche da individualidade leva os educandos a crer que a permanência é de sua inteira responsabilidade. Cabem aos professores o incentivo, a atenção. As estratégias empreendidas circulam os limites da ação na subjetividade, no diálogo com o educando. Esta ação contribui para a dissimilação do abandono, na medida em que individualiza o problema, mesmo que venha considerar o contexto socioeconômico dos sujeitos. Visto que não é a condição individual do educando, e sim sua condição de classe, que determina a não permanência.

A família também, inconscientemente, atua na perspectiva psicológica, seja de forma negativa, impedindo a permanência do educando em seu processo formativo, com diversas formas de opressão de pais, mães, esposos:

É como é que diz [risos] eu era rude, no tempo de jovem eu era bem rude, na continuação do decorrer da vida casei e o maridão não queria que eu estudasse que eu

trabalhasse, engravidei logo. Aí pronto, dificuldade de estudar, parei de estudar, retornei, parei de novo e aí agora eu tô aqui (Educanda, Escola C).

A família, de forma positiva, incentiva ou cobra uma disciplina dos educandos no processo de formação. No entanto, novamente as condições objetivas da classe trabalhadora impõem a necessidade de escolha: cuidar dos filhos, pais, netos ou estudar. Principalmente as mulheres, já que o cuidado e responsabilidade doméstica são atribuídos historicamente a um gênero. O que não resta dúvida nas falas é que a escolha dos educandos foi zelar pela proteção da família, o que, na grande maioria, indica como motivo de interromper seus estudos na adolescência e continuar interrompendo.

Nas grandes cidades, onde os altos índices de pobreza e exclusão são alarmantes, problemas como tráfico de drogas, roubos, assassinatos interferem diretamente no funcionamento das instituições escolares. Muitos bairros de Salvador, Rio de Janeiro e São Paulo, por exemplo, têm o chamado toque de recolher, e por esta razão muitos estudantes são impedidos pelas facções do tráfico de circular no próprio bairro em que moram e chegar até a escola.

Levando em consideração que o horário de funcionamento da Educação de Jovens e Adultos é predominantemente à noite, os gestores ficam sem opção, a não ser suspender as aulas por um período, o que na maioria das vezes os jovens e adultos tomados pelo medo e insegurança e ainda o total abandono do Estado nestas localidades, optam por não mais voltar às escolas.

Assim como a violência, outros fatores ligados à condição social e econômica dos jovens e adultos, bem como a falta de políticas de estado que garantam outros direitos fundamentais além da educação como segurança, emprego, habitação e saúde, impedem objetivamente a permanência dos educandos no processo de escolarização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O abandono na Educação de Jovens e Adultos, compreendido como a não permanência do educando até o final do processo, seja no semestre ou no ano letivo, com entradas e saídas imprecisas, foi discutido nesta investigação sob o foco da referência teórica e histórico-crítica. A permanência dos educandos em seu processo de escolarização configura-se numa das maiores preocupações do poder público e da instituição escolar, que, na tentativa de alterar o quadro do abandono, empreendem ações visando amenizar o problema. Estas ações com meios e fins são identificadas como estratégias.

Ao investigar o problema do abandono no Primeiro Segmento da Educação de Jovens e Adultos (SEJA I) no Município de Salvador, pretendeu-se analisar as inter-relações entre as estratégias e a permanência indagando, a partir de referenciais quantitativos e qualitativos, se as estratégias contribuem para a permanência de jovens e adultos na escola.

Nestas breves análises sobre as estratégias observa-se que em se tratando de políticas públicas para EJA, quando existe algum tipo de ação que vise garantir a permanência no sistema escolar para efetivação da aprendizagem, elas permanecem nos limites da perspectiva compensatória. A investigação mostra que, além de escassas, as estratégias estão limitadas às iniciativas da Unidade Escolar, convergem e refletem as políticas que supõem as causas do abandono, às motivações e questões pessoais.

Ainda, no âmbito da macro gestão do sistema, não foram identificadas políticas públicas de EJA articuladas e voltadas para a permanência dos educandos, nem mesmo no campo da atuação compensatória. As ações orientadas para conter o abandono ficam a cargo da Escola enquanto micro gestão, ou seja, a intervenção é realizada pela gestora, coordenadores e professores. As estratégias

utilizadas pela escola, de forma assistemática, se restringem ao campo da subjetividade, apesar do fato de que as instituições atuam com sujeitos reais, com necessidades objetivas. A visita ou contato com os educandos, quando os mesmos abandonam, se materializa na visão dos próprios sujeitos como limitada para sua permanência.

Ao considerar o papel histórico da instituição escolar de socializadora dos conhecimentos (produtos imateriais) produzidos pela humanidade, e garantindo que o processo de mediação efetivamente ocorresse, poder-se-ia assim afirmar que a escola já estaria desenvolvendo a melhor das estratégias, a de garantir o acesso a este bem imaterial. Não apenas a gestão, ao apontar para as inovações pedagógicas e apresentação de um currículo coerente com a realidade dos sujeitos jovens e adultos, mas as diversas falas dos educandos, que afirmam que o motivo da sua permanência é a necessidade de ter acesso a este bem, não estão sendo suficientes para garantir tal objetivo – a permanência. Portanto, apesar dos esforços empreendidos pelas Unidades Escolares, sua ação está restrita ao campo pedagógico, limitados pela sua condição histórica. O problema do abandono extrapola as fronteiras da instituição para o mundo.

Os jovens e adultos trazem uma percepção do abandono restrita a atributos pessoais e mais imediatos. Ao fazerem alguma relação do abandono com suas condições materiais, não associam à estrutura mais geral de desigualdade própria do sistema social e econômico vigente. Portanto, indicam fatores fortemente ligados a tal estrutura, mas atribuem a sua permanência a fatores individuais e subjetivos. Esta percepção é reforçada pelo corpo docente, compartilhada entre professores e gestores no desenvolvimento de ações voltadas para garantia da permanência.

Além disso, os dados são incipientes, pois não se tem uma compreensão clara sobre a trajetória destes educandos, se abandonados ou transferidos, infrequentes e conservados ao final do semestre

letivo, visto o alto índice de conservação. A não evidência de um problema inviabiliza por completo a sua resolução. Pensar em alguma ação sistemática, dentro dos limites pedagógicos, só seria possível se a realidade do abandono fosse trazida à tona, sem nenhum tipo de omissão.

As constantes interrupções das trajetórias escolares revelam também a fragilidade dos discursos de universalização de acesso e de democratização de “oportunidades”. Jovens e adultos com pouca ou nenhuma escolarização estão inseridos numa oferta de elevação de escolaridade consonante com a atual divisão social do trabalho. Revelam-se neste processo um entrave para emancipação humana, visto que a instituição, no movimento contraditório do modo de funcionamento do sistema capitalista, aperfeiçoa a igualdade formal e a desigualdade substantiva.

O conhecimento é socializado de forma desigual e precária para estes educandos, que se veem compelidos ao abandono e à desnecessária continuidade dos estudos, quando percebem que não estão avançando em suas aprendizagens. No entanto, esta percepção é, por parte dos próprios educandos, míope, já que os mesmos não conseguem perceber as relações postas no funcionamento do sistema, expressão da desigualdade substantiva. Assim, pode-se entender que estes sujeitos sempre estarão incluídos educacionalmente, numa posição definida pela sociedade de classe.

Estas conclusões não devem ser consideradas como constatações pessimistas. Acredita-se que é possível ir além da preocupação com a permanência, a partir do momento que os sujeitos terão acesso ao saber em qualquer momento de sua vida. Todavia, isso só será possível no novo projeto de sociedade que possibilite a vida igualmente digna para todos, com propostas educacionais desvinculadas das demandas do mercado.

É fundamental, então, que a instituição escolar, considerando a dimensão da classe, possa pensar em propostas que visem contribuir com a superação deste modelo. Mesmo consciente da limitação histórica desta instituição, é possível arriscar algumas proposições, do mesmo modo limitadas, mas talvez necessárias para a ampliação do diálogo entre os sujeitos e suas trajetórias.

Para obter um melhor diagnóstico da problemática do abandono é necessário antes de tudo, sistematizar as informações sobre a trajetória destes sujeitos, discutindo com gestores, coordenadores, professores e, sobretudo, com o próprio educando, uma possível definição do que vem a ser o abandono. Por conseguinte, tendo em vista que gestores, de forma isolada, desenvolvem ações com foco na garantia da permanência, é imperativo ampliar esta discussão, no intuito de consolidar na política pública da Rede, ações estratégicas voltadas para permanência na EJA, que considere o diálogo entre as diferentes realidades em que estão inseridas as escolas. E para isso, incluir outros segmentos sociais – Secretarias de Saúde, Justiça, Administração, entre outras – na discussão e participação desta política. Não se propõe aqui outra política voltada para garantir a permanência, mas integrar este viés na política já existente, de forma que responsabilize o poder público para a sua objetivação.

Dentre as instâncias políticas mais importantes para esta articulação está o Fórum de Educação de Jovens e Adultos, por agregar poder público e sociedade civil no mesmo espaço para o debate local e nacional dos problemas que dizem respeito à educação para pessoas jovens, adultas e idosas.

Espera-se que com estas reflexões, dentre tantas outras que a precederam e outras tantas que ainda virão, possam contribuir para a discussão do complexo problema do abandono. A permanência do sujeito só será válida se, ao estar presente, o mesmo possa ter acesso ao conhecimento social e historicamente produzido, que faz parte do bem imaterial. A superação da desigualdade substantiva

é a emancipação humana destes sujeitos, e isso pressupõe na perspectiva marxista, a superação dos múltiplos obstáculos impostos à vida individual e coletiva pela alienação do trabalho no modo de produção capitalista. Requer, dessa maneira, que os sujeitos jovens, adultos e idosos tenham consciência, para além de suas individualidades, da força social necessária para promover mudanças estruturais na sociedade.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

ESPINHEIRA, Gey. Salvador a cidade da desigualdade. *In*: MONTOYA URIARTE, Urpi; ESTEVES JÚNIOR, Milton (org.). **Panoramas urbanos**: reflexões sobre a cidade. Salvador: EDUFBA, 2003.

FERRARO, Alceu Ravenello. Escolarização do Brasil na ótica da exclusão. *In*: MARCHESI, Álvaro; GIL, Carlos Hernandez. **Fracasso escolar**: uma perspectiva multicultural. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 48-65.

FUNDAÇÃO GETULIO VARGAS. **Motivos da evasão escolar (relatório)**. NÉRI, Marcelo (coord.). [S. l.]: [s. n.], 2007.

FUNDAÇÃO GREGÓRIO DE MATTOS. **Salvador Cultura Todo Dia** – Bairro da Paz. Disponível em: http://www.culturatododia.salvador.ba.gov.br/vivendo-polo.php?cod_area=5&cod_polo=44. Acesso em: 10 ago. 2010.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. A dialética na pesquisa em educação: elementos do contexto. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-115.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios. **Síntese dos Indicadores Sociais** - Uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

IBGE; GEPE. **Causas do abandono escolar.** Pesquisa institucional. MOREIRA, Vânia; RIBEIRO, Helder Mendes, SILVA, Giovana Oliveira; BORGES, Eva Cristina. Gerência de Pesquisa – GEPE, 2000. Disponível em: <https://padlet.com/kaquinho13/pode-entrar-azx2nxkvd7ogxbbf/wish/1xkVaqkB9pNOZI0e>. Acesso em: 12 nov. 2008.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. **"No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir"** – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de Jovens e Adultos. 2009. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

SALVADOR. /CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº. 11 de dezembro de 2007.** Dispõe sobre a implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Disponível em: <http://www.dom.salvador.ba.gov.br/#> Acesso em: 03 jan. 2009.

SALVADOR/SMEC. **Nenhum a Menos, um sucesso a mais** – Reflexão e sugestão sobre a Evasão Escolar da Educação de Jovens e Adultos. Salvador: CENAP, 2006. Disponível em: <https://www.slideshare.net/slideshow/reflexoes-sobre-a-evasao-escolar-da-eja/42504320> Acesso em: 12 nov. 2008.

SAVIANI, Demerval. Perspectiva marxiana do problema subjetividade-intersubjetividade. In: DUARTE, Newton (org.). **Crítica ao fetichismo da individualidade.** São Paulo: Autores Associados, 2004.

SOUZA E SILVA, Jailson de. **"Por que uns e não outros?"** Caminhada de jovens pobres para a Universidade. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

6

Dalva Lúcia Aguiar Carvalho

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:

**A JUVENILIZAÇÃO E AS RELAÇÕES INTERGERACIONAIS
ENTRE OS SUJEITOS DA EJA NA ESCOLA MUNICIPAL
SOCIEDADE FRATERNAL EM SALVADOR-BAHIA**



INTRODUÇÃO

Ao tecer períodos inteiros com a agulha da gramática, procuramos, neste estudo, analisar o seguinte tema: a juvenilização e as relações intergeracionais entre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos EJA; neste sentido, efetivamos uma discussão a respeito das relações interpessoais na EJA I da Escola Municipal Sociedade Fraternal. A ideia surgiu da necessidade de se discutir as relações intergeracionais e a progressiva presença de jovens matriculados nessa etapa de ensino e que têm caracterizado o fenômeno de Juvenilização da EJA e, portanto, entender se os conflitos gerados a partir dessas relações estão relacionados com a permanência desses sujeitos ou não no espaço escolar.

Em 2008 recebi um convite para trabalhar como vice-gestora da EJA; de início me apaixonei, em contrapartida, algumas questões me incomodavam, como as relações intergeracionais. E foi refletindo sobre essas questões que decidi fazer o mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA/UNEB. Atualmente continuo me dedicando a esses sujeitos que são tão fragilizados e que continuam à margem da sociedade.

Nessa perspectiva, observamos que se trata de uma temática que levanta um processo reflexivo sobre as relações interpessoais na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Partindo-se da premissa de que há um encontro de gerações, seja ele positivo ou não, é importante pontuar que as relações intergeracionais acontecem em qualquer espaço em que há pessoas de diferentes idades; ressaltamos que não estamos nos referindo ao ambiente familiar. As diferentes gerações, em determinados ambientes, principalmente educacionais não estão isentas dos embates e conflitos que surgem a partir dessas relações.

Assim, para dar sequência ao processo de pesquisa, elegemos o seguinte problema: como a relação intergeracional na EJA pode influenciar a permanência desses indivíduos no espaço educativo? Trata-se de uma questão que necessita ser analisada para trazer à tona a possibilidade de conhecer, refletir e propor alternativas que solucionem ou minimizem os conflitos gerados no espaço escolar entre os diferentes sujeitos geracionais frente as dificuldades apresentadas pela investigação.

A consolidação do estudo desse problema promove a formulação do objetivo geral: Compreender se as relações intergeracionais entre os sujeitos influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar. Este objetivo visa discutir os processos vivenciados pela escola pública de EJA, no atual contexto, principalmente na realidade vivenciada pelos sujeitos que frequentam à Escola Sociedade Fraternal, onde encontramos pessoas de idades variadas, que por diversas vezes desistiram e retornaram ao ambiente educativo.

Para aprofundar essa discussão, estabelecemos os seguintes objetivos específicos: discutir o estudo do tema alicerçado no caso específico em foco nas turmas da EJA I; debater as relações intergeracionais na EJA e a questão da permanência baseada no referencial teórico específico. Faz-se necessário discutir as relações intergeracionais entre essas pessoas e perceber se a permanência tem relação direta ou não com as tensões e embates causados pela relação conflituosa entre elas.

OS RETALHOS QUE FORMAM A EJA

A EJA configura hoje uma área que ainda demanda estudos baseados nas relações intergeracionais; o Mestrado Profissional da Universidade Estadual da Bahia – UNEB é o primeiro e único mestrado profissional em todo o território nacional que discute a temática

de educação para adultos, tendo sua primeira turma em 2013. Seu principal objetivo sempre foi preencher a grande lacuna de pesquisas e intervenções neste campo, “fomentando promover visibilidade e debates fundamentados e práticas validadas por pesquisas que possam contribuir para a melhoria da qualidade do ensino e das políticas públicas da EJA, no âmbito estadual, nordestino e brasileiro” (Amorim; Dourado; Moraes, 2017, p. 61).

Observamos, contudo, que há um crescente número de pessoas que evadem da EJA devido aos conflitos gerados a partir das relações intergeracionais entre os adultos e os adolescentes que são inseridos no ambiente escolar. Realidade registrada ao longo dos anos, na Escola Municipal Sociedade Fraternal, localizada no bairro de Pau da Lima, pertencente à Gerência Regional de Educação de Pirajá, na cidade do Salvador.

Após inúmeras idas e vindas malsucedidas, esses sujeitos retornam à escola porque querem ou necessitam concluir os estudos. Ens e Ribas (2012) afirmam que concluir os estudos é apenas uma etapa; é necessário permanecer. Partindo dessa premissa, faz-se necessário investigar até que ponto os conflitos que surgem a partir dessas relações influenciam a permanência deles ou não no ambiente escolar?

Paiva (1987) nos lembra que, por muito tempo, a EJA era vista como processo de alfabetização de adultos e não como políticas públicas de acesso e continuidade de uma etapa da educação básica. Os estudos que discorrem sobre a EJA têm ocupado os espaços acadêmicos, os eventos científicos e em livros publicados; é necessário produzir e divulgar, cada dia mais, material de qualidade não só para embasar a EJA, mas principalmente para disseminar conhecimento e ampliar os debates e as críticas em relação a contribuição para formulação de políticas públicas.

A formação profissional do professor da EJA vem sendo marcada por resistências e lutas diariamente, no sentido de valorização desta modalidade de ensino e não poderia ser diferente. Amorim, Dourado e Morais (2017) se dedicaram a um estudo com intuito de fazerem um breve levantamento do histórico da Educação de Adultos e perceberam que houve uma atenção maior à década de 90, época que de fato, ocorreram as maiores preocupações acerca dessa etapa de ensino. Foi a partir de 1990 que a EJA deixa de ser considerada curso supletivo e se legitima na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, Lei nº 9.394/96, como sendo uma modalidade de ensino significativa.

A partir da Constituição Federal de 1988, movimentos de professores e movimentos sociais, lutam pelo direito de educação para todos. Mas principalmente, os movimentos sociais, constituídos por homens, mulheres, negros e negras, indígenas, vulneráveis oriundos das periferias e do campo, na conquista da construção de políticas públicas voltadas para a EJA. Falar de direitos humanos nos remete a uma longa trajetória histórica e está intimamente relacionado com as lutas sociais, que têm como foco a questão da igualdade, da liberdade e da universalidade (Candau, 2012).

A Educação de Jovens, Adultos e Idosos configura-se como uma política de reparação social que visa resgatar a autoestima e a construção do cidadão crítico; não só como uma questão de inclusão social, de autonomia, de igualdade e do resgate às dívidas socioculturais e políticas, mas também como um direito. Essa etapa de ensino é regulamentada pelo artigo 37, da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB); nesse sentido, a LDB garante aos jovens e adultos que não tiveram acesso à educação no período de educação básica obrigatória, a oportunidade de retomarem à educação formal.

Recorremos aos estudos de Dayrell (2003) com o intuito de refletirmos e discutirmos sobre a juventude e os jovens, em específico. Para se construir uma noção de juventude na perspectiva da diversidade, não devemos considerá-la associada a critérios rígidos, mas: “como parte de um processo de crescimento mais totalizante, que ganha contornos específicos no conjunto das experiências vivenciadas pelos indivíduos no seu contexto social” (Dayrell, 2003, p. 42). Entender a juventude vai além de uma etapa com um fim pre-determinado; para o autor, a juventude constitui um momento determinado, mas não se reduz a uma passagem; ela assume uma importância em si mesma, considerando todo o contexto. Dayrell (2003, p. 42) complementa: “é nesse sentido que enfatizamos a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem existentes. Assim compreendida, torna-se necessário articular a noção de juventude à de sujeito social”.

Compreender a concepção de ser jovem nos leva a pensar no jovem enquanto sujeito social; Ferrigno (2010, p. 198) concorda que: “o estabelecimento de um novo tipo de comunicação entre as gerações depende da participação dos jovens, que estão aliados de poder”. Enquanto isso, Paiva (2011) nos remete a pensar na realidade da educação de jovens e adultos, tanto nas instituições escolares, quanto em suas experiências concebidas em outros espaços, o que torna essencial para a formulação de políticas públicas.

Segundo Britto da Motta (2012), na sociedade contemporânea, as pessoas estão vivenciando a chamada juvenilização das ideias, onde se observa o processo inverso: as pessoas mais maduras se tornando mais jovens e as crianças tornando-se adolescentes precoces. Nesse processo, podemos compreender que essa juvenilização se faz ao longo da trajetória social de todas as idades: assim como a vida é prolongada, as situações geracionais também o são; somos adolescentes, jovens, adultos plenos, maduros e velhos jovens durante muito mais tempo (Britto da Motta, 2012).

Portanto, compreendemos que os adultos ou idosos ao se sentirem jovens, cheios de vitalidade, entendem que há nesse momento várias possibilidades para a realização dos seus sonhos; entre eles, o de voltar a estudar. Com isso, encaram com naturalidade todo o processo da volta aos estudos. Entendemos, nessa direção, que é importante analisar as múltiplas conexões que acontecem quando esses adultos chegam à escola. No atual contexto, os idosos estão em um estágio que nos questionamos o tempo todo se realmente podem ser considerados idosos, frente ao leque de possibilidades de uma sociedade globalizada. Para Britto da Motta (2012, p. 20), é importante questionar:

Se a 'grande velhice' (por analogia à grand âge) está sendo cada vez mais adiada, enquanto os idosos jovens são cada vez mais 'jovens', volto a perguntar: 'até que ponto os indivíduos de 60 e 70 anos ainda poderão continuar a ser considerados 'velhos'?

É dentro desse contexto que abordaremos algumas questões inerentes à idade avançada desses sujeitos. Não é raro encontramos pessoas que estão incluídas na EJA referir-se à época em que deveriam ter estudado, mas o pai não permitiu, pois tinha certeza que "mulher que estuda, escreve cartas para namorado" ou ainda "só para arranjar homem". Curiosamente, essas pessoas, agora ainda solteiras, viúvas, com netos ou não, estão galgando um espaço na instituição educativa, visando "correr atrás do prejuízo", como nos fazem questão de afirmar alguns sujeitos que se encontram hoje no ambiente escolar.

Faz-se necessário enfatizar que os sujeitos da EJA têm uma árdua rotina de trabalho e frequentam o espaço escolar por desejo próprio e com a presença, cada dia mais forte da juventude, a rotina escolar deixa de ser confortável e passa para a situação de incômodo. Por outro lado, há os estereotipados por usarem objetos que pretendem reforçar sua identidade etária, como bonés, fones de ouvido, caixinhas de som, celulares e outros objetos que se tornaram símbolos referenciados e esses alunos têm sido vistos, muitas vezes, como causadores de indisciplina, não só pelos colegas, mas também pelos educadores (Andrade, 2004).

Ao ingressarem na escola a partir dos quinze anos, há de convir que estes adolescentes trazem na bagagem uma infinidade de vontades e isso causa conflitos no espaço escolar que precisa estar preparado para recebê-los; seja no planejamento/metodologia, pois a escola deve propiciar a esses sujeitos um aprendizado significativo, para que eles tenham vontade de ficar e não repetir as inúmeras desistências que ocorreram em suas vidas.

O sujeito adulto que já se encontra na escola acomodado no seu espaço, sente-se aborrecido e muitas vezes, impaciente com o comportamento dito inadequado dos jovens. Alguns relatam a necessidade de abandonar a escola, mesmo contra a vontade. Outros, entretanto, preferem insistir e continuar, mesmo tendo consciência do constrangimento causado muitas vezes, por situações consideradas desrespeitosas. Seria essencial pensarmos e refletirmos sobre o verdadeiro estímulo responsável pelo retorno desse sujeito à EJA.

Nesse contexto, compreendemos que:

Guardam, em comum com os outros segmentos idosos, certas características gerais já conhecidas, como a clara maioria de mulheres – quanto mais avança a idade, maior o contingente feminino –, sendo principalmente viúvas e em bom número (cerca de 16%) solteiras (Britto da Motta, 2013, p. 57).

A autora esclarece ainda que não é nada surpreendente o baixo nível de escolaridade das mulheres, resultado comum entre as que, “folcloricamente” não deveriam poder escrever cartas aos namorados; relato bastante comum em mulheres que tiveram seus estudos interrompidos. Dessa forma compreendemos o porquê de atualmente o número de mulheres frequentando à EJA ser bem superior ao dos homens.

O interesse pelo tema se deu quando por diversas vezes tomávamos conhecimento dos relatos desses sujeitos, dizendo-nos que iriam abandonar o curso, pois não suportavam mais a presença

daqueles adolescentes que não levavam nada a sério; e os relatos e desabafos continuavam quando algum senhor ou senhora nos dizia que não conseguia mais se concentrar com o barulho daqueles jovens; relatou-nos uma idosa que mesmo que nós insistíssemos o tempo todo para que eles não desistissem, não era fácil. Inúmeras vezes nós os ouvíamos relatar que os adolescentes não sabiam ficar quietos, atrapalhando o tempo todo, entre tantos outros relatos.

Nessa perspectiva, é válido enfatizar que, ao presenciarmos os conflitos gerados a partir das relações intergeracionais, buscamos compreender e depois mediar esses conflitos entre essas pessoas, refletindo e discutindo com os atores que vivenciam cotidianamente o mesmo espaço educativo. E foi a partir dos inúmeros relatos ouvidos desses educandos, que tivemos a iniciativa de sistematizar os pensamentos a respeito dessas indagações.

Não poderíamos deixar de analisar a interação social entre esses grupos, educandos jovens *versus* educandos mais velhos, a fim de entender as relações de poder estabelecidas naquela escola, relacionadas ao corpo discente. Inicialmente, como de hábito da escola no início de todo ano letivo, utilizamos um questionário denominado de "leitura de mundo". O objetivo desse questionário é conhecer um pouco a realidade de quem nos procura; saber quais são seus anseios, seus sonhos e o que espera da instituição escolhida para dar continuidade aos conhecimentos formais.

Não podemos deixar de considerar que foi através do uso desse questionário que surgiu a ideia, nos inquietando e nos fazendo debruçar de fato a pesquisar sobre esses conflitos, que são inerentes à própria relação humana. O apoio e incentivo da coordenação pedagógica da EJA foi fator preponderante e decisivo para nos aventurarmos em um caminho considerado elitizado e de difícil acesso. Cabe, entretanto, investigar as tensões oriundas do espaço educativo, tendo como protagonistas desse cenário os nossos estudantes.

TECENDO AS TEIAS DO PROCESSO METODOLÓGICO

No decorrer do século XX as instituições escolares acreditavam ser por meio delas que os segmentos menos favorecidos da sociedade poderiam superar ou amenizar o retrocesso econômico, o autoritarismo e as desigualdades sociais. Pela profundidade de sua interação com a sociedade, constitui-se um campo aberto a múltiplas possibilidades para a pesquisa e a escola se assegura continuamente como espaço privilegiado de investigação para a reflexão das questões que tangenciam a nossa sociedade, mesmo sabendo da defasagem encontrada ainda nesse âmbito.

Para consolidar o estudo optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa e com objetivos de pesquisa exploratório-descritiva, e de procedimento participante. Pesquisa qualitativa, pois a preocupação maior é com relação à compreensão do grupo social investigado; para Minayo (2015), a metodologia da pesquisa é muito mais que técnicas utilizadas; ela afirma que são incluídas as concepções teóricas da abordagem, articulando-se com a teoria, com a realidade empírica e com os pensamentos sobre a realidade.

Além das técnicas utilizadas em uma pesquisa, nada substitui a criatividade do pesquisador. Minayo (2015, p. 16) reforça que: “No entanto, e apesar de tudo, a marca da criatividade é nossa (ou seja, nossa experiência, intuição, capacidade de comunicação e de indagação) em qualquer trabalho de investigação”. Dessa forma, compreendemos que cada pesquisador tem sua maneira de agir, de buscar os dados e principalmente de colher informações de formas diversas.

A opção por este enfoque se deve ao fato de que, conforme Minayo (2015), a abordagem qualitativa parte do pressuposto de que o objeto não é um dado inerte, uma vez que está imbuído de significações que são criadas e recriadas a partir da relação dialógica entre

sujeito e objeto. Dessa forma, vale pontuar que nesta abordagem, o conhecimento não se constrói a partir de fatos e dados isolados, mas origina-se com base na análise de sujeitos e suas significações produzidas em contextos culturais, socioeconômicos e políticos específicos, entendidos como totalidades.

Alguns aspectos sobre a pesquisa qualitativa são fundamentais na realização da investigação; podemos observar que os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa para Flick (2009, p. 23) “consistem na escolha adequada de métodos e teoria convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de sua pesquisa como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos”.

Vale pontuar alguns aspectos da pesquisa durante o processo de recolhimento dos dados; as reflexões, segundo Flick (2009), servem para o investigador constituir parte de suas interpretações e são, portanto, documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos. Reflexões essas observadas no pesquisador durante a realização do trabalho, referindo-se a sentimentos, irritações e atitudes outras, pois a pesquisa qualitativa, na área educacional, nunca se dá de forma neutra.

A pesquisa qualitativa também permite, no âmbito de sua proposta, considerar os aspectos culturais, sociais, políticos e éticos dos seus pesquisados. Dessa maneira respeitando as peculiaridades, diferenças e valores dos indivíduos, possibilita uma proximidade maior entre os sujeitos implicados na pesquisa. A pesquisa qualitativa responde a questionamentos muito específicos, por isso Minayo (2015 p. 21) afirma que: “trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

Pensamos nesta pesquisa, pois seu método aqui proposto possibilita o desenvolvimento de uma ação voltada para um grupo social que está inserido em uma comunidade popular, periférica, onde a realidade desses indivíduos, nesse caso, sujeitos da EJA, possa ser inserida em um processo dinâmico de compreensão e conscientização para com o outro, independentemente da idade.

Esta pesquisa se mostrou mais oportuna para a aproximação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados, além de proporcionar uma interação mais coletiva, permitindo que os conhecimentos e realidades a serem pesquisados fossem compartilhados de maneira espontânea e solidária. Os saberes, as vivências e experiências puderam ser partilhados, de forma humanizada e verdadeira, sem deixar de lado a exigência da cientificidade do método.

Os atores envolvidos nesta pesquisa, residem no próprio bairro, são sujeitos do terceiro setor e as profissões mais exercidas são: pedreiros, mecânicos, vigilantes, cozinheiros, garçons, donas de casa, cabeleireiros, trabalhadores autônomos e informais. Percebemos que na maioria deles, o fato de estudar contribui para que o trabalho seja mais prazeroso e menos cansativo, de acordo com relatos informais.

De acordo com Flick (2009, p. 25), a pesquisa qualitativa, ao contrário da quantitativa, considera a comunicação do pesquisador em campo como parte clara da produção de conhecimento, não apenas como uma variável que interfere no processo, desta forma: "A subjetividade do pesquisador, bem como daqueles que estão sendo estudados, torna-se parte do processo de pesquisa".

Onde há comunicação, há diálogo e há reflexão; e as reflexões acerca dos acontecimentos que envolvem uma pesquisa, de forma subjetiva, ficam gravadas no mais íntimo do ser. Nem sempre se consegue expressar o que se pensa, o que se sente. Por isso, se fala com tanta ênfase que a pesquisa qualitativa não se dá de forma

neutra. O pesquisador tende a associar às práticas e aos conhecimentos empíricos entrelaçando os fatos, dados e significados. Os locais de estudo devem ser considerados e entendidos dentro do contexto educacional a que pertence determinada instituição de ensino, nesse caso específico, de uma instituição pública municipal.

As ideias de Bogdan e Biklen (1994, p. 48) se tornam importantes para a compreensão das relações entre o pesquisador e os pesquisados; sobretudo, o ambiente em que se dá a pesquisa. “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto. Entendem que as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência”. Os autores entendem que os locais devem ser entendidos no contexto da história das instituições a que pertencem. E complementam: “quando os dados em causa são produzidos por sujeitos, como no caso de registos oficiais, os investigadores querem saber como e em que circunstâncias é que eles foram elaborados” (Bogdan; Biklen, 1994, p. 48).

Numa investigação de cunho participante, em um ambiente onde todos pensam, criam, interagem, socializam, não é fácil determinar em que âmbito se dá a pesquisa; por outro lado, se analisarmos de forma neutra – o que é impossível – percebemos que, ao tratar com outros sujeitos, jamais deixaremos de levar as marcas dos que ficam e nunca sairemos sem deixar nossas pegadas nas vidas dessas pessoas; o mais importante é nos preocuparmos com o contexto em que estamos inseridos.

Nessa perspectiva, entendemos que para falar, discutir e refletir sobre os problemas envolvendo as relações intergeracionais, não podemos nos basear em fatos de outras realidades. Os embates, conflitos e tensões ocorrem diariamente, claro que de forma discreta, muitas vezes. O problema da evasão por conta das tensões e conflitos no interior da escola é real e é baseada nessa realidade que pesquisamos a questão da permanência no ambiente educativo.

ENTENDENDO OS REMENDOS CHAMADOS PERMANÊNCIA DO SUJEITO NA EJA

Para entendermos os remendos chamados de permanência, na perspectiva de compreendermos se as relações intergeracionais entre os sujeitos influenciam ou não a permanência no ambiente escolar, é necessário recorrermos a alguns aportes teóricos para nos subsidiar nessa pesquisa. Remendar o retorno dos sujeitos da EJA para o ambiente educativo, às vezes faz-se necessário. Associamos o remendo a uma peça que estava em excelentes condições de uso e de repente precisa de conserto; o sujeito que frequentava à escola assiduamente, de repente se vê evadido e precisa ou quer retornar. A escola precisa estar preparada para aceitá-lo e orientá-lo em sua caminhada para que o abandono não volte a acontecer.

O cenário descrito em seu histórico denuncia a insuficiência de ações e programas frente as demandas existentes, presentes claramente em quem vive o cotidiano da EJA. A demanda em geral consiste em sujeitos de culturas diversas, envolvidos em contextos variados, cuja maioria está inclusa no mercado de trabalho e carrega consigo um histórico de vida e experiências singulares; são as bagagens que tanto nos fala Freire (2018). Lidar com estudantes jovens, adultos e idosos, ouvir suas opiniões, relatos, desabafos e construir conhecimentos significativos são processos complexos e desafiadores. Algumas ações pensadas no âmbito escolar podem determinar a continuação ou não dos estudos dessas pessoas da EJA.

De fato, isso ocorre, principalmente, por características tão peculiares que envolvem esses indivíduos como a necessidade de trabalhar, distância do trabalho x casa x escola, assim como a autoestima fragilizada por suas angústias pessoais e dificuldades socioeconômicas tão comuns em seu cotidiano. Não podemos deixar de lembrar dos modelos impostos por projetos econômicos

governamentais que privilegiam apenas as classes dos mais favorecidos de nossa sociedade. Dessa forma, podemos compreender que:

A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar. Eu me sentiria mais do que triste, desolado e sem achar sentido para minha presença no mundo, se fortes e indestrutíveis razões me convencessem de que a existência humana se dá no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética (Freire, 1996, p. 45).

A realidade nem sempre condiz com o que gostaríamos que fosse. E para os nossos sujeitos da EJA ela é muito cruel. Não se pode cruzar os braços fatalistamente, se omitindo da responsabilidade sobre a impossibilidade de mudar porque a realidade é mesmo assim (Freire, 1996). Não podemos nos eximir da responsabilidade ao negarmos a humanização.

Compreender o lugar que a EJA ocupa no circuito nacional de educação implica reconhecer os inúmeros processos que precisam ser discutidos à luz dos desafios e necessidades; desde as questões referentes à gestão, aos recursos e ao financiamento, perpassando pelos processos pedagógicos até as relações interpessoais. De acordo com Jardimino e Araújo (2014, p. 113): “e, ainda, que o sistema precisa garantir não apenas a oferta de oportunidades de acesso à escolarização, mas a permanência desses alunos jovens e adultos nas classes de EJA, bem como proporcionar qualidade no ensino e no material didático utilizado”.

Neves e Martins (2017, p. 4) enfatizam que nesse contexto: “entre as razões para permanência nos estudos destaca-se a busca de mudança das condições sociais e econômicas, a colaboração mútua entre os alunos e o apoio fundamental por parte dos professores”. Os desafios são inúmeros, devemos enfrentá-los, um a um, visando promover o desenvolvimento e permanência escolar desses



sujeitos na EJA. Segundo Neves e Martins (2017): “as propostas para esta modalidade de ensino necessitam serem traçadas e contextualizadas com o cotidiano desses sujeitos”.

Para isso, os atores envolvidos no processo educacional, professores, direção, e coordenadores pedagógicos, devem promover a interação, buscar e repassar informações sobre essas pessoas, discutir com elas temáticas do seu cotidiano, necessidades e anseios, podendo dessa forma estar mais próximo de sua realidade, para que a realização de ações específicas na EJA se torne objetivas e que efetivamente saiam da teoria para a prática constante. Estimular os alunos através de estratégias diversas como: palestras, oficinas, debates e gincanas podem tornar-se instrumentos motivadores para a permanência desses sujeitos até o final do curso.

É válido observar e analisar as relações interpessoais nas salas de aula e no espaço escolar da EJA, a fim de perceber se elas refletem ou não o reconhecimento dos sujeitos “mais maduros” sobre os alunos adolescentes, como sujeitos de direitos, e ainda, se essas relações implicam na compreensão das diferentes expressões simbólicas e de pertencimento tão comuns a esse grupo de alunos, motivando a presença e permanência destes sujeitos na EJA.

Quando tentamos compreender por que uma parcela da população escolar se elimina ou se exclui antes mesmo de entrar no ensino posterior ao que frequentava, independente da classe social, observa-se que são características individuais de uma categoria. Dessa maneira, Bourdieu e Passeron (1975, p. 165) afirmam que “tais características só se manifestam na classe social *enquanto tal* na e através de sua relação com o sistema de ensino”. Vale salientar que nesse caso, o sistema de ensino brasileiro nos leva a compreender que os indivíduos, que por inúmeros motivos, deixaram de frequentar a escola, tiveram razões outras que nos levam a investigar o caso.

Sabe-se que esse sujeito em alguma fase de sua vida, desistiu de estudar, interrompeu seus sonhos e estagnou no tempo, em relação ao seu tempo pedagógico formal. Seus conhecimentos de mundo continuaram e foram adquiridos no decorrer do processo de vida. Muitos formaram família, trabalharam e trabalham em subempregos, seja no comércio informal, como vigilantes, como domésticas, na construção civil ou como vendedores ambulantes.

As políticas públicas surgem da interação entre o Estado e à sociedade, através de ações que fortaleçam a cidadania e atendam às necessidades da sociedade. Identificar e propor ações motivadoras para sua permanência nos estudos não é tarefa fácil. Sempre com o intuito de abranger e acolher as individualidades, devemos direcionar ações motivadoras pautadas nas diversidades dos sujeitos da EJA, não só evitando com isso o aumento da evasão, mas principalmente buscando ações que fortaleçam a permanência desse sujeito no espaço da escola.

Ao se sentir oprimido, ignorado ou rejeitado, o indivíduo pode reagir de diversas formas, seja se defendendo ou, passivamente aceitando uma atitude. Situação análoga foi encontrada com os sujeitos da EJA; embora alguns consigam se blindar quando enfrentam atitudes preconceituosas e racistas mantendo-se na escola, a grande maioria sente-se incapaz de superar tal adversidade e acaba por abandonar os estudos, muitas vezes sem que os educadores ou a gestão escolar tome conhecimento. Para essa pessoa, ter a autoestima elevada é essencial nessa caminhada.

As pesquisadoras Ens e Ribas (2012, p. 2) nos relatam que: “reconhecer que esses jovens têm capacidades individuais e criativas é uma importante iniciativa para fazer com que permaneçam na escola”. Além de ouvi-los e conhecê-los, conhecer sua história e sua realidade para que possam construir outra realidade escolar, desmistificando ideias preconcebidas que julgam esses alunos fracassados. “Na história da educação brasileira, as dificuldades de acesso

e permanência na EJA se repetem intensamente, seja por questões de oportunidades, como também por questões oriundas à própria escola, sendo o currículo uma delas”, afirmam Ens e Ribas (2012, p. 7). O acesso e permanência desses sujeitos vão além do currículo proposto pela escola. É relevante que se pense em estratégias reais; nesse sentido Freire propõe:

[...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos. Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem a saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (Freire, 1996, p. 30).

É preciso mencionar que o tratamento diferenciado que se dá a esses indivíduos é mola propulsora no sucesso de seu processo no tangente à permanência escolar. Ter vontade de permanecer e conseguir concluir os estudos é apenas uma etapa de uma vida. A despeito das lutas travadas diariamente por pesquisadores legitimam a ideia de que permanecer no espaço educativo sempre foi marcado historicamente pelo descaso, omissão e limitação do estado. De acordo com Ens e Ribas (2012, p. 12): “fica evidente [...] que não são apenas os fatores internos referentes à escola que dificultam a permanência desses estudantes na EJA, mas também questões sociais e econômicas [...]”.

Foram investigados nesta pesquisa vinte e cinco sujeitos. Dessa forma, ao levantarmos os dados, nos deparamos com informações importantes para o processo de investigação, por isso:

Dados são bases de análises, ou seja, materiais brutos que os investigadores recolhem de onde estão estudando [...] dão fundamentação a escrita [...] servem para pensar de forma adequada e profunda aquilo que pretende-se

investigar [...] identificam informações importantes dentro do material encontrado durante o processo de investigação [...] os dados são as provas e as pistas (Bogdan; Biklen, 1994, p. 209).

Baseado nessa perspectiva, podemos dizer que os dados são os fatores que nos levam a concretizar o nosso trabalho, de fato. Portanto, é através das análises dos dados que poderemos refletir e compreender os fenômenos abordados no processo investigatório. Nessa perspectiva, pontuamos que numa instituição educativa as gerações se encontram, se relacionam e se conflitam ou não. Dessa forma, entendemos que é necessário refletirmos os reais motivos que fizeram essas pessoas interromperem os estudos na época adequada considerando idade/série. Para aprofundar o nosso estudo sinalizamos o que as autoras Ens e Ribas (2012, p. 8) relatam a respeito da permanência dessas pessoas à EJA:

É fundamental que o poder público não ofereça a esses alunos trabalhadores, já marcados pela exclusão, apenas o acesso à educação de jovens e adultos, mas também meios que possibilitem a permanência deles na escola, tendo como princípios as especificidades dos educandos.

Não há dúvidas de que esses indivíduos têm uma árdua rotina laboral e para que a permanência deles se dê de fato, é fundamental que haja políticas públicas direcionadas para essa parcela da população tão excluída, que se vê à margem da sociedade. Nos diversos relatos, desabafo e respostas das entrevistas percebemos o quão essas pessoas lutam cotidianamente por uma vida melhor. E a escola, sem dúvidas, é o caminho para se realizar o sonho de toda uma vida.

Para se obter enunciados concretos, a entrevista semiestruturada é a ideal, além de ser econômica, complementa Flick (2009). Entretanto, se o caso em foco exigir objetivo central da pesquisa, aconselha-se que o pesquisador utilize de narrativas sobre o desenvolvimento de experiências como alternativas viáveis para se conseguir um resultado satisfatório. Ornellas (2011) apresenta informações

importantes no processo de transformar uma entrevista em uma verdadeira experiência de diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Ela parte da concepção de que uma palavra nunca tem um sentido único e entende que uma entrevista pode e deve ser um ato sofisticado de levantamento de informações. A autora defende a escuta e a fala como processo de construção de vínculos e aprendizagens.

A pesquisa realizada na Escola Municipal Sociedade Fraternal – denominada de EMSF – envolveu 25 educandos, homens e mulheres, jovens, adultos e idosos. Esses sujeitos tinham entre 15 a 72 anos, sendo 13 do sexo feminino e 12 do sexo masculino. Ressaltamos que esses sujeitos foram denominados por nomes de tecidos, já que em vários momentos dessa escrita a costura se fez presente; mas principalmente para manter o anonimato dessas pessoas.

Os nossos sujeitos da EJA I são pessoas que residem no próprio bairro, procuram crescer e aprender com profissões existentes no mundo do trabalho. Ao serem abordados, em sua maioria, se dizem cansados e exaustos da árdua rotina de trabalho e do enorme esforço que fazem para estudar e mudar de vida. Os 25 sujeitos de diferentes turmas de EJA responderam à entrevista semiestruturada que procurou traçar o seu perfil etário, étnico e socioeconômico; constatamos que a maioria é aluno trabalhador e ganha até um salário mínimo mensal. Tentaremos a seguir, elaborar um resumo do que consideramos os resultados desta pesquisa.

Sinalizamos que os dados obtidos acerca dessa dimensão deixaram-nos um tanto surpresos, pois nos foi revelado pela grande maioria, ou seja, sete sujeitos afirmaram que o fato de não assistirem às aulas foi o verdadeiro motivo que os fizeram abandonar os estudos na idade considerada adequada. Seguido dos que necessitavam trabalhar para se sustentarem e sustentarem suas famílias e dos que não estudaram ou não abandonaram por inúmeros motivos.

Ao serem questionadas sobre esse tema, obtivemos os seguintes resultados: oito pessoas declararam que retornaram ao ambiente educativo porque pretendem trabalhar; outras oito enfatizaram a necessidade de realmente aprender a ler e a escrever, seja para ler a Bíblia, seja para pegar o ônibus; seis sonham em fazer faculdade, dois pretendem ensinar os filhos e ou netos nas atividades escolares e um tem como objetivo adquirir bens materiais, principalmente um carro.

Na dimensão analisada do que mais os atrai na escola, obtivemos o seguinte resultado: dos 25 entrevistados, 18 pessoas afirmaram que o conhecimento adquirido em sala de aula é o principal motivo, ou seja, 72% dos entrevistados; quatro educandos relataram que o mais importante é a preparação para o mundo do trabalho, isto é: 16% dos entrevistados; duas pessoas, ou seja, 8% enfatizaram que a relação com a professora é essencial; e um sujeito, isto é, 4% afirmou que a relação com os colegas é fundamental para se sentir bem na instituição. Nenhum depoente declarou como fundamental ter aulas dinâmicas ou relataram preferir uma merenda de boa qualidade.

Ao serem questionados sobre a dimensão do que mais os incomoda na escola, dos 25 sujeitos entrevistados, obtivemos o seguinte resultado: 19 afirmaram que a diferença de idade entre eles é o que mais os incomoda, ou seja, 76% desses sujeitos responderam ser este o motivo principal pelo qual eles não gostam da escola, pois a presença dos jovens com seus barulhos os incomodam bastante; cinco pessoas ou seja, 20% dos pesquisados relataram que o mobiliário inadequado era o que os faziam sentir-se incomodados, portanto, sem vontade de continuar estudando. E apenas um, isto é, 4% relatou ser a estrutura física da escola um fator preponderante para se sentir incomodado pela escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas se referem às discussões a respeito das relações intergeracionais e dos embates, conflitos e tensões que podem ser gerados a partir das relações entre os educandos e educandas da EJA e até que ponto esses conflitos interferem no processo de permanência dessas pessoas no espaço escolar. Acreditamos que a partir dessas reflexões, que não são de modo algum, conclusivas, haverá outros espaços para darmos continuidade a essas discussões de forma efetiva. Baseado na realidade investigada, tivemos a certeza que pouco se discute sobre essa temática que consideramos complexa, considerando o contexto em que esses sujeitos estão inseridos.

Procuramos ao longo da pesquisa atender para a rica diversidade que envolve os sujeitos, assim como os sentimentos, crenças e valores, que são inerentes ao ser humano. Nessa perspectiva, pontuamos que os conflitos, embates e tensões que ocorreram no interior do espaço escolar, entre os educandos e educandas da EJA, ocorrem com muito mais frequência que imaginamos. Muitas vezes esses sentimentos são tão sutis, que não nos damos conta de sua magnitude; ao lidar com pessoas jovens, adultas e idosas em um único espaço físico, compreendemos que as relações pessoais acontecem nem sempre baseadas no respeito mútuo. Geralmente, as pessoas mais velhas tendem a ficar zangadas e até indignadas quando os mais jovens não demonstram atitudes de respeito para com elas ou com os professores. Um dos maiores obstáculos continua sendo permanecer no espaço educativo após inúmeras desistências.

Como bem nos reportam Jardimino e Araújo (2014) o sistema precisa não só garantir a oferta de oportunidades de acesso à escolarização, mas também se preocupar com a permanência desses sujeitos na EJA. Faz-se necessário proporcionar qualidade no ensino e no material didático utilizado. Nem sempre o material didático

condiz com a realidade vivida por essas pessoas. Primeiro, por se tratar de maioria negra e os livros didáticos raramente retratam em suas páginas, por exemplo, situações envolvendo famílias negras, pessoas que contribuíram com invenções fantásticas e que são utilizados até hoje pela população de um modo geral. Aliás, nem todo ano temos acesso a livros didáticos de qualquer natureza; como se a modalidade EJA fosse menos importante. As principais discussões nos levaram a refletir também sobre essas relações entre as duas gerações.

Os resultados indicam que o mais importante para esses sujeitos é o conhecimento adquirido no espaço escolar, enquanto o que mais os incomoda é a diferença de idade entre eles, onde o barulho dos jovens é fator determinante para que os mais velhos não permaneçam no ambiente escolar. É de suma importância enfatizar que é relevante a discussão e reflexão dessa temática para a modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

AMORIM, Antonio; DOURADO, Daniela Oliveira Lopes; MORAIS, Cinara Barbosa de O. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos: As contribuições formativas para a melhoria da educação de jovens e adultos na Bahia e no Brasil. **G&A**, João Pessoa, v. 6, n. 1, p. 58-70, jan./jun., 2017.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os jovens da EJA e a EJA dos Jovens. **Cadernos da EJA**. Contagem-MG, Secretaria Municipal de Educação, 2004.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa Em Educação**. Tradução de Maria João Sara dos Santos e Telmo Moirinho Baptista. Revisão de António Bralco. Cidade: Vasco Editora; Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.A., 1975.

BRASIL. **Constituição de 1988**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Câmara dos Deputados, 1988. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 ago. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A Juvenilização atual das Idades. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 25, n. 2, jul./dez., 2012.

BRITTO DA MOTTA, Alda. A família Multigeracional e seus Personagens. *In*: SANTOS, Sueli Souza dos; CARLOS, Sergio Antonio (org.). **Envelhecendo com apetite pela vida**: Interlocuções psicossociais. Petrópolis: Vozes, 2013.

CANAU, Vera M. Ferrão. Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. **Educ. Soc., Campinas**, [S. l.], v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar., 2012.

DAYRELL, Juarez. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 24, set./out./nov./dez., 2003.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, Mariele Stiegler. Políticas Educacionais e o Acesso e Permanência na Educação de Jovens e Adultos. *In*: IX ANPED SUL. SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL. **Anais [...]**, Florianópolis, Cidade, 2012.

FERRIGNO, José Carlos. **Coeducação entre gerações**. 2 ed. São Paulo: Edições SESC SP, 2010.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009. 405 p.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: Sujeitos, saberes e práticas. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2014. Coleção docência em formação: Educação de jovens e adultos.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2015.

MPEJA. **Mestrado profissional em Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://www.mpeja.uneb.br/>. Acesso em: 18 jun. 2020.

NEVES, Karen Larissa de Souza; MARTINS, Kézia Siméia Barbosa S. Evasão e Permanência dos Estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no contexto escolar de Parintins-Amazonas: desafios e perspectivas. *In*: EDUCERE - XIII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. IV SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO – SIRSSE. VI SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PROFISSIONALIZAÇÃO DOCENTE (SIPD/CATÉDRA/UNESCO). **Anais** [...], Curitiba, 2017. ISSN 2176-1396.

ORNELLAS, Maria de Lourdes S. **(Entre)vista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011.

PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa A. (org.) **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares**. Natal: EDUFRN, 2011.

PAIVA, Vanilda Pereira. **A Educação Popular e a Educação de Adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

7

Edna Rodrigues de Souza

JUVENILIZAÇÃO DA EJA NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR:

CURRÍCULO E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

INTRODUÇÃO

Historicamente, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos foram adultos e idosos com suas trajetórias escolares interrompidas, que não frequentaram a escola ou não concluíram a educação básica. Timidamente, o público da modalidade vem diversificando muito mais, incluindo jovens, cada vez mais jovens a partir dos 15 anos. O crescente investimento em políticas públicas, associado à universalização do direito à educação, a melhoria do desempenho escolar, redução da evasão e repetência era o que se esperava para a extinção da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, adversamente esse público vem aumentando, com sujeitos cada vez mais jovens.

Alguns fatores vêm modificando o perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos, dentre eles temos um ensino desmotivador para a juventude, aliado à necessidade de complementação de renda, quando não, o integral financiamento do sustento de seus familiares, ainda questões referentes à violência doméstica, ou o desinteresse pela escola, pelos estudos, em função das multirrepetências, além do tráfico de drogas e das condições de marginalidade, que seduzem os jovens a obter melhorias nas condições financeiras, de forma mais rápida, na ilegalidade.

A juventude migrou para a Educação de Jovens e Adultos e o segmento tornou-se uma realidade, uma segunda opção para jovens que por distorção idade/ano devido a reprovações repetitivas e ou abandono escolar não desejam mais o ensino regular. Os jovens, matriculados na segunda etapa, anos finais do Ensino Fundamental, são compreendidos como um verdadeiro problema para a escola e assim, conduzidos a encontrar na EJA uma possibilidade mais adequada e rápida para prosseguir, certamente, um movimento inverso ao que deveria ser proposto.

Nessa perspectiva esse capítulo é oriundo da pesquisa de Dissertação de Mestrado apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação – *Campus I*, Universidade do Estado da Bahia, sob orientação da Professora Doutora Ana Paula Silva da Conceição, no ano de 2018, que teve por finalidade identificar quais as especificidades das juventudes estão sendo contempladas no currículo através das práticas pedagógicas aplicadas na EJA Juvenil. A relevância social da pesquisa visa estabelecer as conexões fundamentais de políticas públicas educacionais com uma prática pedagógica inovadora e emancipatória.

O objetivo desse capítulo é identificar quais as especificidades das juventudes são contempladas no currículo e nas práticas pedagógicas da escola nas turmas de EJA Juvenil.

Dessa forma, o capítulo está organizado iniciando pela introdução, onde são apresentados os elementos para a construção do mesmo, baseado nos aspectos obtidos através da investigação e da pesquisa bibliográfica. Num segundo momento, são apresentados os procedimentos metodológicos utilizados para a elaboração e desenvolvimento da pesquisa, com a realização de considerações acerca da pesquisa qualitativa e as causas de justificação para tal escolha.

A partir de então, no terceiro momento são apresentados conceitos históricos esociológicos sobre juventude, o lugar desses jovens na sociedade contemporânea problematizando a representação social da escola para esses sujeitos, bem como o currículo e as práticas pedagógicas presentes nas turmas de EJA Juvenil criadas nas Escolas Públicas Municipais de Salvador na Bahia

Posteriormente, são demonstradas as contribuições dos alunos nas rodas de conversa, bem como dos professores e gestores nos momentos da entrevista semiestruturada. Relatamos, também, os resultados com as implicações das falas dos sujeitos, e finalmente, as considerações acerca da investigação realizada e dos resultados obtidos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

O rigor metodológico situa-se, sobretudo no detalhamento dos caminhos percorridos e na visão clara da pesquisadora em relação às decisões tomadas no encontro do objeto de pesquisa. O rigor científico do trabalho está situado na abordagem teórico-metodológica, na escolha dos espaços/tempos da pesquisa, dos sujeitos, dos instrumentos e técnicas de coleta e análise de dados (Andre, 2013).

Esta pesquisa foi implicada na experiência e no diálogo entre a pesquisadora e os sujeitos partícipes, ou seja, não há possibilidade de pesquisa sem que a experiência venha configurar a compreensão da singularidade de uma realidade em construção (Macedo, 2015). Dessa forma, a construção e o desenvolvimento da pesquisa partiram de um processo investigativo coletivo, no qual os sujeitos envolvidos atuaram como atores com vistas a identificar qual o currículo que considera as especificidades pedagógicas, demandas profissionais e modos de vida das juventudes de Salvador maiores de 15 anos, sujeitos das escolas com oferta de EJA, na Rede Municipal de Salvador.

O *locus* da pesquisa é uma escola da Rede Municipal de Salvador. A escola foi escolhida como espaço de estudo por atender as necessidades da pesquisa com jovens, como ter um Núcleo da Juventude em funcionamento, entendido como indicativo de algum tipo de entendimento e valorização, por parte da escola, de especificidades socioculturais para as juventudes. Apresentou uma matrícula no ano de 2018 de 1.633 alunos com oferta para Ensino Fundamental Anos Iniciais e finais e a modalidade de Educação de Jovens e Adultos, disponibilizando, no mesmo ano, 12 turmas na modalidade da EJA distribuídas nos turnos: matutino, vespertino e noturno, nos quais possuem representatividade de matrículas

de jovens com idade entre 15 e 29 anos. Será objeto dessa investigação uma turma de EJA ofertada no turno matutino, com 38 alunos matriculados, dos quais 12 colaboraram na pesquisa.

Assim, os alunos colaboradores têm idades que variam entre 15 e 17 anos, sendo quatro alunas do sexo feminino e oito alunos do sexo masculino, nenhum deles é casado/a ou tem companheiro/a, nenhum tem filhos, um afirmou atuar no mercado informal, vendendo água e amendoim no trânsito, ou frutas na rua, e outro ser técnico em telefonia móvel. Contribuíram, também, com a pesquisa a gestora, vice-gestora do turno matutino e a coordenadora pedagógica.

Para tanto, os jovens alunos da EJA, participaram de rodas de conversa para dialogarem sobre as temáticas de juventude, currículo e escola, propiciando a eles uma exposição de forma livre e reflexiva, sendo importante, as palavras, os gestos e até mesmo o silêncio perante os questionamentos. Foi utilizado o diário de campo, como instrumento para registrar as impressões que serviram de produto de análise e reflexão em torno das práticas pedagógicas e do currículo para a EJA Juvenil.

Nesse sentido, consoante posicionamento de Minayo (2010), em suas considerações sobre a própria pesquisa qualitativa, quando se referencia ao atendimento peculiar do método às questões singulares da investigação, dado que o modelo utilizado tem por preocupação, trazer elementos para a construção de um retrato mais próximo da realidade, que não seriam fielmente apresentados através da pesquisa quantitativa, por exemplo.

Assim, dispõe Chizzotti (2011, p. 28-29) "O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objeto da pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atuação sensível", de onde poderão ser retiradas informações que contextualizam ao objeto da investigação os significados que não estão visíveis ou acessíveis.

A pesquisa realizada focaliza o discurso dos atores envolvidos, trazendo para análise as suas respostas e reivindicações, apreciando as alegações no tocante a evolução interna, a fim de que seja possível diagnosticar a construção de uma escola inclusiva, a partir da avaliação do sentimento dos atores envolvidos, que têm modificado, sensivelmente, o olhar das escolas em relação a essa nova demanda juvenil que se insere nas classes de Educação de Jovens e Adultos.

JUVENTUDE E EJA

Os jovens fazem parte de um grupo com especificidades legais, econômicas, sociais, educacionais, de raça e gênero, que devido à grande diversidade que os permeia, é pluralizado o termo juventude, para juventudes. Cabe compreender que havendo distintas maneiras de ser jovem, logo há muitas maneiras de construir identidades juvenis e, portanto, torna-se pertinente atentarmos para a pluralidade de culturas juvenis. No Brasil, país que apresenta grandes desigualdades sociais, os espaços de sociabilidade são altamente desiguais bem como as oportunidades de inserção social apontando para a formação de diversos grupos juvenis.

Por cultura juvenil, em sentido lato, pode-se entender-se o sistema de valores socialmente atribuídos à juventude (tomada como conjunto referido a uma fase da vida), isto é, valores a que aderirão jovens de diferentes meios e condições sociais.

Ao considerar-se o fenômeno da moda, essa, seria entendida pelos jovens, como uma possibilidade de expressividade, de autorrealização, de relativa independência de controle social (Pais, 2003, p. 63).

O conceito de juventude aqui adotado é o que considera jovem o sujeito não apenas pela questão etária, mas por suas características socioculturais. Pais (2009), ao abordar a condição juvenil contemporânea, caracteriza como fluídos e descontínuos os traços que delimitam a passagem de uma fase para outra na vida do ser humano. Defende, portanto, que a marcação etária ou os ditos ritos de passagem por si só são insuficientes para descreverem a juventude. Prevalece, assim, a concepção sociológica de juventude, que prioriza a condição juvenil nos seus atributos e construções sociais. O conceito sociológico de juventude se ampara nos estudos que caracterizam este público como fruto de uma construção social, contínua e fortalecida pelas experiências vividas nos vários grupos de interação dos quais os jovens participam. Nesse contexto, os sujeitos jovens se formam, continuamente, no movimento social dinâmico, sendo a afirmação das identidades e suas consequentes diversidades situação emergente que não deixa de considerar as subjetividades e sentimentos de pertença desses indivíduos.

Desenvolver o protagonismo juvenil implica numa noção de pertencimento que a escola precisa propiciar aos alunos envolvendo-os numa seara de conhecimento com sentido do que se faz, se fala, se pratica e se aprende neste ambiente escolar. O direito ao desenvolvimento da sua autonomia como aluno e cidadão é condição prioritária nessa discussão. A autonomia, como amadurecimento do ser, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. Essa liberdade, concedida dentro dos limites legais e éticos, é a ponte que pode se caracterizar como a oportunidade dessa autonomia acontecer na prática pedagógica.

A relação da juventude com a escola não se apresenta como uma relação de sucesso. É necessário salientar que esta parcela da juventude brasileira que frequenta as escolas públicas é formada por jovens pobres que vivem nas periferias, marcados por um contexto de desigualdades sociais, como ilustrado abaixo:



Trajatórias sociais e escolares truncadas não significam sua paralisação nos tenso processos da formação mental, ética, identitária, cultural, social e política em trajetórias escolares semelhantes, cuja origem social é as classes populares (Arroyo, 2009, p. 25).

Suas singularidades, vivências e interesses pessoais diferem daqueles que por muitos anos foram os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos. Para responder as inquietações, busquei alguns caminhos para compreender em parte o processo de juvenilização pelo qual vem passando a EJA. Primeiramente, entendendo que a delimitação de possíveis respostas seria necessária, pelo fato da complexidade advinda de questões sociais e econômicas que trazem implicações para estes alunos. Além desta questão, outros aspectos foram ressaltados, a saber: percebe-se uma dissonância entre o que se ensina no Ensino Fundamental regular e os objetivos mais imediatos de vida destes alunos jovens, mas já, em processo de distorção idade/ano. A forma como as atividades são organizadas no que diz respeito aos horários das aulas, as tarefas e trabalho extraescolar, a própria dinâmica e movimento da escola, a forma como estão organizados os processos de ensino e aprendizagem não deixam margens para os alunos trabalharem formalmente ou informalmente. A opção pela matrícula na EJA é condicionada, principalmente, à necessidade de trabalho para os alunos que avançaram na idade e estão em distorção idade/ano de escolarização. Nota-se, também, que com as demandas de trabalho precisam de um curso que possibilite concluir sua escolarização em um tempo menor, para obter um rendimento financeiro, daí a preferência pela EJA.

[...] empurrados pelas estratégias de sobrevivência pessoal e/ou familiar, os jovens se sentiriam instados ou se veriam compelidos a 'precocemente' exercitar a procura por ocupação, se defrontando quase sempre com as bargagens e dificuldades erguidas por um ambiente hostil e pouco permeável às suas aflitivas necessidades de obter resposta positivas (Branco, 2005, p. 131).

Infelizmente, a evasão é caracterizada como um dos grandes problemas nas turmas de Ensino Fundamental Anos Finais e tal mecanismo se dá, principalmente, pela baixa expectativa que o jovem tem em ascender socialmente e economicamente através da educação e a busca por trabalho no meio formal ou informal, fazendo com que não consigam conciliar o trabalho com a escola, e assim decidam pelo trabalho. Para Aranha (2003), além do trabalho, existem outros fatores que estão condicionados à evasão escolar, a exemplo: dificuldade de acesso ao ambiente escolar, principalmente para aqueles que residem em zona rural, o próprio casamento por vezes é um fator dificultador, e a família, que muitas vezes não apoia a escolarização como um projeto de vida. Os pensamentos disseminados por Ramalho (2009) trazem maiores reflexões teóricas quando o autor considera a evasão como uma verdadeira expulsão, pois a saída do aluno da escola não é um ato de livre escolha, mas é uma forma impositiva colocada pelas situações hostis que vivencia o sujeito aprendente. As ideias produzidas por Fortunato (2010) interpõem que muitos jovens e adultos acabam por abandonar o processo de escolarização porque o esgotamento físico é insustentável, e esse fator acaba por dificultar o processo de aprendizagem em sala de aula. Segundo a Lei nº 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 37, inciso 2º é estabelecido ao poder público que proporcione o acesso e permanência do trabalhador no ambiente de ensino, inclusive implementando as ações que sejam complementares entre si.

E a mais recente hipótese para o aumento do número de jovens na EJA é a defasagem da idade em relação ao ano de escolarização, que automaticamente ficam apartados da dinâmica do ensino regular, provocando desconforto nos alunos, suas contínuas repetências fazem com que estes sujeitos se distanciem dos interesses do restante da turma e são orientados a realizarem a matrícula na Educação de Jovens e Adultos para fechar um ciclo de escolarização que está incompleto, devido a contextos excludentes, gerados pelos

próprios percursos da vida, mas também construídos pelo próprio cotidiano escolar de muitas escolas do nosso país: currículos inadequados, estratégias didáticas que não se aproximam dos contextos das culturas juvenis dos alunos, planejamentos que desconsideram os saberes e as ricas experiências dos jovens, aulas ausentes de diálogos e de diversas formas de interações entre alunos e docentes. Sobre essa questão, Arroyo (2011, p. 24) acrescenta que “a visibilidade com que a juventude emerge nas últimas décadas e seu protagonismo não vêm apenas das lacunas escolares truncadas, mas vêm das múltiplas lacunas a que a sociedade os condena”.

Atualmente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos juvenil compartilham o mesmo espaço físico e os mesmos professores com os jovens do Ensino Fundamental Anos Finais, no entanto os dois grupos apresentam dinâmicas diferenciadas no que se referem a currículo, avaliações e práticas pedagógicas.

Na cidade de Salvador, a população jovem incorpora nas produções culturais a herança da Ancestralidade Africana e Afro-brasileira, imprimindo em diferentes linguagens artísticas e culturais, marcas da identidade negra que corresponde a 90% da população da primeira capital brasileira. Estas “marcas juvenis” estão presentes nas escolhas dos jovens que convivem no espaço escolar atuando nele fisicamente e nas relações que estabelecem com seus pares. É possível perceber que a cultura juvenil assume um lugar/tempo nas escolas, o ritmo e as escolhas desta população devem estar incorporados as propostas curriculares pensadas. O que ensinar, para que ensinar e como ensinar pode significar uma mudança no alcance da aprendizagem quando o ensino é contextualizado. Desse modo, o que se ensina deve corroborar com os saberes e perspectivas dos jovens produtores de uma cultura jovem e permeada pela influência da comunicação, informação, tecnologias, direitos, saúde e políticas públicas.

CURRÍCULO JUVENIL

Compreendendo que os alunos jovens da EJA são na sua maioria homens e mulheres, negros, moradores de comunidades periféricas, multirrepetentes, que não lograram êxito no ensino regular, diurno ou que tiveram suas trajetórias interrompidas devido à necessidade de trabalho, violência na comunidade, repetências consecutivas ou outras causas socioeconômicas, torna-se imprescindível pensar em um currículo acolhedor, pautado na relação dialógica entre os diferentes saberes, sendo que o saber social e cultural deve estar atrelado ao saber didático e pedagógico para garantia da mediação alcançando a aprendizagem e a progressão escolar dos alunos jovens.

A invisibilidade dos jovens brasileiros, ainda fortemente presente nos dias atuais, revela as consequências do percurso histórico de negação de direitos e de falta de iniciativas de ações públicas que persistem nas realidades juvenis na contemporaneidade.

Os jovens concebem a escola de forma conflitante, ora ela é representada como o lugar da proteção, ora é espaço de silenciamento e reforço da exclusão social. O frequentar e permanecer na escola são regulados pela materialização dos objetivos de cada um e que podem não ser o ensino-aprendizagem. Estar na escola por "amizade", por "segurança", "aprender para ser alguém na vida", "socializar", são alguns dos fatores que justificam a chegada dos jovens nas instituições educacionais, na modalidade EJA, conhecendo um curso mais aligeirado, com um currículo planejado para o aluno adulto e idoso trabalhador que não foi oportunizado a frequência na escola quando criança.

Torna-se inegável, diante da realidade educacional brasileira, que existem várias formas do jovem vivenciar a escola. Esse fato se relaciona, segundo Abrantes (2003), com as formas de construção

dos trajetos e projetos escolares ao longo dos anos, que acabam por refletir na elaboração do sentido que a escola tem para cada um desses jovens. Em consequência desses diferentes sentidos dados ao espaço escolar, as representações atribuídas ao contexto da educação formal se traduzem num movimento de combinação de três eixos que muito retratam a concepção que o jovem apresenta.

A escola tem de se perguntar se ainda é válida uma proposta educativa de massas, homogeneizante, com tempos e espaços rígidos, numa lógica disciplinadora, em que a formação moral predomina sobre a formação ética, em um contexto dinâmico, marcado pela flexibilidade e fluidez, de individualização crescente e de identidades plurais. Parece-nos que os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida (Dayrell, 2007, p. 125).

Para além dos dados quantitativos, importa considerarmos as aprendizagens destes sujeitos que possuem especificidades próprias desta etapa de vida: perspectivas em relação à educação, trabalho, renda, saúde e garantia de direitos. Buscando impulsionar o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos jovens, se faz mister viabilizar as condições objetivas da prática pedagógica através do fortalecimento da política de formação continuada e valorização dos saberes e fazeres docentes.

Por mais que não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, Freire (2014) abordou a temática em seus estudos. Sua análise é voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países

subordinados à ordem econômica. A crítica de Freire (2014) ao currículo está resumida no conceito de educação bancária, que concebe o conhecimento como constituído por informações e fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno, instituindo, assim, um ato de depósito bancário. Freire (2014) ainda crítica que a educação se resume apenas em transmitir o conhecimento, e que o professor tem um papel ativo, enquanto o aluno, de recepção passiva.

O currículo está, dessa forma, desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no ato de conhecer. Freire (2014) propõe um novo conceito de educação problematizadora, no qual defende que não existe uma separação entre o ato de conhecer e aquilo que se conhece e que o conhecimento é sempre intencionado, ou seja, dirigido para alguma coisa. O conhecimento envolve intercomunicação e é por meio dela que os homens se educam, concebendo o ato pedagógico como um ato dialógico e utilizando, em seus escritos, o termo conteúdo programático. No entanto, existe uma diferença em relação às teorias tradicionais, especificamente na forma como se constroem esses conteúdos. Em seu método, Freire (2014) utiliza as próprias experiências de seus alunos para determinar os conteúdos programáticos, tornando, assim, o conhecimento significativo para quem aprende. No entanto, não nega o papel dos especialistas para organizar os temas de forma interdisciplinar.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de melhor expressão chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo), ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (Gadotti, 1989, p. 53).

Desse modo, os processos educativos devem levar em conta estratégias, circunstâncias, cuidados, recursos, de modo, a constituir um todo coeso, orientados para um propósito de formação integrada

do sujeito. As juventudes presentes no ambiente escolar colaboram e são parte desse currículo construído diariamente e proposto a partir das necessidades e mudanças socioculturais.

Nem tudo o que ocorre no processo pedagógico está explícito nos currículos. Fazemos referência ao currículo oculto, que não constitui propriamente uma teoria, mas está presente no cotidiano da educação ou da escola. Faz parte de processos que estão implícitos na escola, mas que fazem parte da dinâmica de ensino-aprendizagem. De acordo com Silva (2007, p. 78), "O currículo oculto é constituído por aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazerem parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes". Ele está presente nas relações sociais da escola. São os comportamentos, os valores e as atitudes que fazem parte do processo da aprendizagem. É necessário desocultar o currículo para perceber o que envolve estas práticas e estes conhecimentos. Devemos perceber o que está por trás dessas atitudes para podermos modificá-las, dando-lhes novos objetivos

RESULTADOS DA PESQUISA

Foi pensado, inicialmente, uma pesquisa livre sem proporcionar a ideia de eixos temáticos, no entanto, ao nos depararmos com os percalços da pesquisa como a negativa de adesão por parte dos professores e imaturidade dos alunos, partimos do princípio que eixos disparadores teriam sua importância para nortear as primeiras discussões da pesquisa, podendo se confirmar ou não como temáticas importantes para a faixa etária e o segmento que os alunos estão inseridos, já que foi necessário se partir de algum ponto. Importante dizer, que o desafio da análise, se dá, sobretudo, na transposição do conhecimento do mundo da vida para conhecimento do mundo científico, sem perder a subjetividade de cada sujeito pesquisado, sem deixar de lado o que vem do silêncio, do não dito.

O currículo significativo deverá se transportar das páginas dos documentos e ser materializado na sala de aula através das práticas pedagógicas socializadas pelos professores. Currículo significativo é aquele que aproxima os conteúdos à vida e aos interesses dos alunos, com o recorte das juventudes, dispondo de temáticas que abordem o viver e fazer dos jovens, oferecendo atividades de dança, música, artes cênicas, artes plásticas, empreendedorismo, tecnologia, projeto de vida, entre outros que surjam e sejam importantes para o alcance da aprendizagem. Os professores carecem de formação, isso é fato. A formação inicial oferecida nos cursos de graduação, nas diversas licenciaturas, não é suficiente para tão rápida evolução da sociedade, ainda mais quando as teorias se distanciam da prática.

As teorias partem do princípio do homogêneo, dos iguais, enquanto nas salas de aulas prevalecem a heterogeneidade, transbordando a diversidade no comportamento, na forma de agir, de se vestir, de falar enfim, é o retrato das muitas juventudes que permeiam as escolas e as salas de aulas.

Os currículos são, predominantemente, organizados em disciplinas. As práticas e atividades pedagógicas são compreendidas e desenvolvidas sob a lógica estrutural da fragmentação disciplinar, onde os conteúdos são compartimentados e ensinados aos estudantes de forma isolada. Com isso, perde-se a noção do todo e se hiperespecializa, ou seja, a especialização que se fecha em si mesma sem permitir sua integração em uma problemática global ou em uma concepção de conjunto do objeto do qual ela considera apenas um aspecto ou uma parte (Morin, 2001, p. 13).

Durante as rodas de conversa, identificamos que os alunos jovens não compreendem a estrutura e dinâmica da modalidade da Educação de Jovens e Adultos e associam a EJA a um programa de aceleração para o Ensino Fundamental Anos Finais. Não entendem que a EJA surge a partir das necessidades de alguns sujeitos adultos e idosos em concluir a escolarização que não foi oportunizada



quando crianças e jovens e que foi pensada para sujeitos diferentes deles. Como a Roda de Conversa também é caracterizada como um momento formativo logo esclareceu as lacunas de conhecimento existentes. Encontrei uma turma imatura, com poucos sonhos e apenas alguns relatavam projetos de vida.

A dificuldade na diferenciação da modalidade de EJA, para o Ensino Fundamental Anos Finais, não é exclusiva dos alunos. Os professores reproduzem os mesmos conteúdos e as mesmas práticas presentes no currículo do Ensino Fundamental regular, incorrendo no erro, pois os tempos pedagógicos são distintos e a matriz curricular é diferenciada.

O desafio posto é que os professores que atuam na EJA diurno (como é chamada na Rede Municipal) se sintam desafiados a repensar suas práticas pedagógicas através de um currículo diferenciado. Nesse sentido, os processos formativos devem ser reconfigurados na perspectiva de desenvolver práticas curriculares que atendem as necessidades reais dos alunos jovens, dando visibilidade às culturas juvenis.

Diante disso, o desafio é problematizar o real, aproveitar todos os saberes trazidos pelos alunos e transformá-los em currículo, despir-se de práticas tradicionais e autoritárias para buscar saberes inter e multidisciplinares.

Os alunos compreendem que o processo avaliativo somente é validado quando realizado por testes e provas, entendem a avaliação como processo classificatório e seletivo na perspectiva unânime, a nota deve ser materializada através de uma avaliação formal, não se sentem seguros com a aplicação de trabalhos avaliativos, pesquisas ou outro meio que avalie a aprendizagem. Para Luckesi (2009), a compreensão de avaliação da aprendizagem escolar é um fenômeno merecedor de múltiplos tratamentos.

A avaliação é a compreensão do que o aluno aprendeu e/ou deixou de aprender, funcionando como diagnóstico para a construção de novas estratégias didáticas para alcançar seus objetivos que é o conhecimento do aluno. Assim, ao avaliar, o professor deve dispor do maior número de instrumentos diversificados de avaliação, buscando o acompanhamento do processo de aprendizagem.

Finalmente, partimos para entender a organização do currículo desejado dentro de uma realidade juvenil. Diante da Roda de Conversa, os jovens foram instigados sobre os conhecimentos prévios que traziam sobre currículo. Como já previa, eles associam a palavra à *Currículo Vitae* ou até a algum documento escolar como histórico ou diploma. Iniciei uma apresentação sobre o que se aprende na escola e como se aprende, da forma que são definidas as aprendizagens e eles ficaram fascinados com os novos conhecimentos. Diante dessa realidade, sugeri protagonizarmos na construção de um currículo que aborde e contemple todas as especificidades das várias juventudes, relacionando o currículo da Rede Municipal com alguns temas propostos presentes na vida das juventudes de Salvador sendo que os alunos jovens e seus professores pudessem investigar, relacionar, construir e testar hipóteses, sistematizar conceitos e produzir conhecimento.

Os eixos foram sugeridos como disparadores podendo ou não ser confirmados como temáticas importantes para as juventudes da EJA de Salvador. A justificativa em apresentar os eixos e não partir do espontaneísmo se dá pelo perfil dos jovens observados na primeira roda de conversa.

1. Políticas Públicas para a juventude;
2. Escola, Família, Juventude e Comunidade;
3. Classe, Raça, e Gênero na Juventude;
4. Cultura Juvenil;
5. Saúde e Direitos Sexuais;
6. Comunidade Juvenil e Tecnologia.

Ao abrir a discussão sobre o eixo de políticas públicas, que perpassa pela discussão sobre a representação social da juventude como sinônimo de violência e rebeldia, foi fundamental relacioná-la ao atual contexto de hostilidade que nas últimas décadas vem se ampliando de forma intensa na juventude, uma vez que os dados e estudos condensados e publicados no documento intitulado *Mapa da Violência* (Waiselfisz, 2015), apontam que os jovens no Brasil são a camada da sociedade mais suscetível a situações que envolvem violências e morte. O documento ainda acrescenta que alguns estados do país apresentam índices extremamente elevados de vitimização juvenil. Como consequência, as pesquisas e estudos discutem as relações entre juventude e violência na sociedade brasileira (Zaluar, 2001; Soares, 2004; Arce, 1999).

Fica evidenciada a importância da construção coletiva da escuta dos jovens para um currículo significativo, contemplando as especificidades válidas e necessárias para as diversas juventudes. Falar em políticas públicas para a juventude é dialogar sobre documentos legais como o Estatuto da Juventude – Lei nº 12.852/2013, na garantia e efetivação de direitos de educação, saúde, trabalho, justiça, lazer e cultura para jovens de 15 a 29 anos. Alguns dos princípios do estatuto são a promoção da sua autonomia, valorização da participação social e política, promoção da criatividade, do bem-estar e do desenvolvimento, respeito a identidade e diversidade e promoção de uma vida segura e sem discriminação.

A Base Nacional Curricular Comum, no capítulo III, determina que as propostas pedagógicas para o desenvolvimento dos currículos nas redes de ensino devem ser elaboradas e executadas com a efetiva participação dos docentes, os quais em seus planos de trabalho devem “adequar as proposições da BNCC à sua realidade” (Brasil, 2018, p. 54).

Ao prever tal adequação, estabelece que os currículos devam ser contextualizados de forma significativa e, no que se refere às formas de organização dos componentes curriculares, os mesmos podem ser

tratados de formas disciplinar, interdisciplinar, transdisciplinar, ou pluridisciplinar, enfim que tenham uma proposta multirreferencial.

E esse coro ecoou na mesma intensidade com vários outros jovens. Percebi assim, que os processos avaliativos, principalmente os tradicionais, eram muito presentes na realidade deles. Como conceber uma escola sem provas? E as avaliações processuais, diárias, durante as aulas, atividades extraclasse, que também são processos avaliativos, para eles não são considerados processos avaliativos.

Os alunos são fascinados pela tecnologia, por pertencerem a uma geração conectada. Esse fato, nos leva a questionar sobre os muitos desafios postos à escola e como ela tem se situado em relação às novas práticas sociais: como a escola tem se preparado para atender às exigências dos estudantes imersos na cultura digital? O que tem feito para despertar o interesse das crianças, adolescentes e jovens para a leitura e a produção textual? O currículo escolar está em consonância com as demandas da sociedade em rede? Partindo desses questionamentos iniciamos o eixo tecnologia.

Uma grande dificuldade na execução do trabalho com ferramentas tecnológicas com os alunos é a inabilidade tecnológica dos professores e o desaparelhamento das escolas com laboratórios sucateados, computadores quebrados ou insuficientes. A escola dispõe de laboratórios móveis compostos de um carrinho com 38 tablets que podem ser levados para a sala de aula.

Dialogamos sobre gamificação, questionando se já haviam ouvido e relataram quesomente quando associada a games, jogos eletrônicos e realizamos a definição que é baseada na utilização de elementos de jogos digitais (avatars, desafios, *ranking*, prêmios etc.) em contextos diferentes da sua proposta original. A gamificação na educação é uma grande aliada no processo ensino-aprendizagem.

A revisão e adequação dos procedimentos metodológicos aplicados na prática pedagógica dos professores representam uma ação emergencial, para acompanhar a evolução de uma prática social emergente. O professor, como um agente transformador da sociedade e como, eminentemente, um formador de opinião precisa estar atento às mudanças, às transformações, às adaptações e ao acompanhamento desta nova configuração social e de outras que certamente virão no processo de desenvolvimento social, “entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente” (Saviani, 2016. p. 6).

O eixo “saúde e direitos sexuais” teve uma grande participação entre eles. Vivemos na era do conhecimento, os jovens acumulam muitas informações, no entanto, algumas não são fidedignas, são notícias falsas, conhecimentos errôneos que rodam na internet e nos sites *fakes*.

Percebe-se, ainda, um distanciamento da escola em relação a essas temáticas, uma dificuldade dos professores nas abordagens espontâneas, uma inabilidade para exposição de determinados assuntos que ainda trazem consigo valores enraizados na formação humana das pessoas.

Nesse sentido, somos convencidos ainda mais do inacabamento profissional sendo fundamental a busca constante de formação continuada e aprimoramento profissional. Nas constantes formações, o profissional docente poderá aperfeiçoar a sua prática por meio da reflexão sobre ela, ao mesmo tempo em que buscará apoio em teorias já consolidadas que tratam da EJA, fazendo com que realidades como as citadas não sejam mais comuns nessas classes. Como afirma Dantas (2012, p. 151)

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

Na discussão sobre políticas públicas contemplamos a maior parte dos eixos e especificamente o eixo “escola, família, juventude e comunidade” por tratarmos de violência, paz, direitos, voz e vez dos jovens. Devido ao tempo da pesquisa de campo, não foi possível desenvolver uma discussão ampla sobre raça e gênero, sem dúvida, temáticas de grande importância para o currículo, principalmente para juventude negra da cidade de Salvador.

E finalmente, chegamos ao eixo “cultura juvenil” que subsidiou a construção da pesquisa. Desde a chegada da gestora atual, a escola passa por um processo de ressignificação do espaço escolar possibilitando o protagonismo juvenil. Uma dessas ações é a FLIEDAN, uma feira literária anual, que compõe o cronograma de atividades extracurriculares que são desenvolvidas na escola e objetivam proporcionar à comunidade escolar ação de valorização das literaturas que permeiam nosso cotidiano. Esse evento, realizado anualmente, com uma temática específica e diferenciada a cada ano, apresentado através das inúmeras linguagens. Os alunos se envolvem, a partir de comissões, desde o pensar do evento, até a logística final. Discussões sobre raça, gênero, sexualidade, juventude através das linguagens literárias de música, dança, teatro são proporcionadas nesse evento.

Como já demonstrado nessa pesquisa, a escola é de grande porte, sendo sinalizados problemas encontrados pela diretora no início da sua gestão como: alunos fumando maconha nos banheiros, pequenos furtos dentro e fora da escola, *bullying*, preconceito e discriminação entre os pares, o que diminuiu com a inserção e participação de todos na construção das ações da escola.

Diante de todas essas informações colhidas, dialogadas e construídas coletivamente, partimos para a elaboração de uma minuta para uma proposta curricular que contemple os sujeitos jovens da EJA, da Rede Pública Municipal de Salvador, na perspectiva da valorização das juventudes a partir dos resultados advindos da análise das necessidades pedagógicas dos sujeitos jovens acima de 15 anos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As diretrizes destacam que a EJA, como modalidade da educação básica, deve considerar o perfil dos alunos e sua faixa etária ao propor um modelo pedagógico, de modo a assegurar a equidade quanto a distribuição específica dos componentes curriculares, a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades em face do direito à educação, assegurando, também, a diferença na identificação e reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada um e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores.

Diante do cenário pedagógico da escola e no intuito de responder a situação problema dessa investigação verificamos a partir da fala dos sujeitos da pesquisa, uma carência de práticas docentes, projetos, sequências didáticas e/ou atividades que problematizassem temáticas que são caras ao universo das culturas juvenis. Nas rodas de conversa, ficou evidenciada a real necessidade de transversalizar temáticas referentes a gênero, questões étnico-raciais, direitos sexuais e fundamentais, saúde e violência com os conteúdos programáticos dos anos em questão, além de utilizar as linguagens artísticas como a música, a dança, o teatro, as artes plásticas, a tecnologia como instrumento de aproximação das culturas juvenis.

A vista do exposto, pode ser concluído que resta imprescindível a adoção de ações pelo Poder Público para a realização de intervenções junto as propostas relacionadas a oferta de EJA Juvenil nas Escolas da Rede Municipal de Salvador, principalmente no que se refere a discussão curricular e as práticas pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- ANDRE, Marli Elisa Dalmaso Afonso de. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 113, p. 51-64, 2013.
- ARCE, José Manuel Valenzuela. **Vida de Barro Duro**. Cultura Popular juvenil e Grafite. Tradução de Heloísa B. S. Rocha. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1999. p. 73.
- ARROYO, Miguel González. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, LINO, Nilma. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 19-50.
- ARROYO, Miguel González. **Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BRANCO, Pedro Paulo Martoni. Juventude e trabalho: desafios e perspectiva para as políticas públicas. *In*: ABRAMO, Helena Wendel; BRANCO, Pedro Paulo Martoni (org.). **Retratos da Juventude Brasileira**. Análises de uma pesquisa nacional. São Paulo: Ed. Fundação Perseu Abramo, 2005.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc>. Acesso em: 01 dez. 2022.
- BRASIL. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude - SINAJUVE. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRUNEL, Carmem. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 2008.
- CARVALHO, Roseli Vaz. **A juvenilização da EJA: Quais práticas Pedagógicas?** *In*: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. **Poster** [...], Caxambu, 04 a 07 de out. 2009. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT18-5569--Int.pdf>. Acesso: 28 jun. 2018.

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

CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva da; OLIVEIRA, Rosemary Lapa de; SANTOS, Josenildes Zacarias. Constituição do sujeito leitor na educação de jovens e adultos: Um olhar das práticas educativas criativas. *In*: COSTA, Graça dos Santos; RAMÍREZ, Nuria Lorenzo; DANTAS, Tânia Regina (org.). **Inovação e educação: formação docente e experiências criativas**. Ijuí: ed. Unijui, 2016.

DANTAS, Tania. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-162, jan./jun. 2012.

DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, SP, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTjJFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 maio 2018.

DAYRELL, Juarez. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais – novos sujeitos. *In*: SOARES, Leôncio; GIONANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, [S. l.], ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 20 set. 2018.

FERNANDES, M. E. Memória Camponesa. *In*: 21ª REUNIÃO ANUAL DE PSICOLOGIA, SPRP, **Anais [...]**, Ribeirão Preto, 1991.

FORTUNATO, Ivan. Educação de jovens e adultos. **REU**, Sorocaba, v. 36, n. 3, p. 281-283, dez, São Paulo, 2010.

FREIRE, Paulo. Educação de Adultos: algumas reflexões. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos, teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 57 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9 ed, São Paulo: Cortez, 1989.

GROPPO, Luis Antônio. **Juventude**: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.

GUERRA, Denise M. J. Pesquisa-ação em educação: articulações significativas com apráxis formativa. In: MACEDO, Roberto Sidney; PIMENTEL, Álamo; REIS, Leonardo Rangel dos; AZEVEDO, Omar Barbosa (org.). **Currículo e processos formativos**: experiências, saberes e culturas. 1 ed. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1. p. 171-186.

LINO, Nilma. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2013.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**: estudos e proposições. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MACEDO, Roberto Sidney. **A Teoria Etnoconstitutiva de Currículo**. Curitiba: Editora CRV, 2016.

MACEDO, Roberto Sidney. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: LíberLivro Editora, 2006.

MACEDO, Roberto Sidney. **Pesquisar a experiência**. Compreender, mediar saberes experienciais. Curitiba: Editora CRV, 2015.

MINAYO, Maria Cecilia Souza de (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Ed. Vozes, 2010.

MORAES, Candida Andrade de. **Educação Social e Políticas da Juventude no Brasil e em Portugal**: experiências de Jovens Afro-descendentes. 2017. 121 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/25671>. Acesso em: 22 ago. 2018.

MORENO, Gilberto Geribola. **Jovens e Experiência Social na Educação de Jovens e Adultos**. 2010. 213 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-27102010-143740/pt-br.php>. Acesso em: 20 jul. 2018.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Tradução de Eloá Jacobina. 5 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PAIS, José Machado. A juventude como fase de vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse. **Saúde e Sociedade**, [S. l.], v. 18, n. 3, São Paulo, 2009, p. 371-381.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. 2 ed. Lisboa: INCM, 2003.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

RAMALHO, Roberto. A Evasão Escolar e o Analfabetismo: Breves Considerações. **Web Artigos**, 03 dez. 2009. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/a-evasao-escolar-e-o-analfabetismo-brevs-consideracoes/29319>. Acesso em: 11 jun. 2023.

SAVIANI, Dermeval. Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento Revista de Educação**, [S. l.], ano 3, n. 4, 2016.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO (SMED). **Lei nº 9.105/2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Salvador: Leis Municipais, 2016. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao-salvador-ba>. Acesso em: 20 mar. 2018.

SILVA, Maria José Lopes. Um aspecto da função ideológica da escola: o currículo oculto. **Boletim Técnico do SENAC**, [S. l.], v. 22, n. 2, maio/ago. 1996.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, Luís Eduardo. Juventude e violência no Brasil contemporâneo. *In*: NOVAES, Regina; VANNUCHI, Paulo. **Juventude e Sociedade**. Trabalho, Educação, Cultura e Participação. São Paulo: Edição Fundação Perseu Abramo e Instituto da Cidadania, 2004. p. 130-159.

WASELFSZ, Julio Jacobo. **O mapa da violência 2015**: Mortes Matadas por Armas de Fogo. Brasília: Secretaria-Geral da Presidência da República; Secretaria Nacional de Juventude; Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2015. Disponível em: <https://flacso.org.br/files/2020/03/mapaViolencia2015.pdf>. Acesso: 01 ago. 2018.

ZALUAR, Alba; LEAL, Maria Cristina. Violência extra e intramuros. **RBCS**, [S. l.], v. 16, n. 45, fev., 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbcso/a/LcB3j3vkRWGw9YtcbFxrTwC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso: 01 ago. 2018.



8

Cristiani Castro do Lago
Adalice Maria Azevedo Santana

CONCEPÇÕES GERACIONAIS:

O ESTATUTO DA PESSOA IDOSA
E O CURRÍCULO DA EJA

INTRODUÇÃO

Neste capítulo consideramos a temática Educação e Envelhecimento, onde efetivamos uma discussão a respeito do Estatuto da Pessoa Idosa e o que o mesmo preconiza sobre a educação básica para o esse sujeito. Escolhemos como objeto de investigação uma Escola Municipal situada no Bairro de Pau da Lima que oferta o segundo seguimento da Educação de Jovens e Adultos, a EJA II, em que os educandos já se encontram na fase final do Ensino Fundamental e estão sendo encaminhados para o Ensino Médio.

Observamos que se trata de um processo reflexivo sobre o envelhecimento e como ele é encarado pela pessoa idosa e pela sociedade em que está inserido. Como entender o seu papel na sociedade? Como encarar o envelhecimento? Como essa instituição de educação contribui para seu crescimento pessoal e profissional? Como vencer a visão preconceituosa da sociedade? São alguns questionamentos importantes para essa análise.

Dessa forma, colocamos o seguinte problema: como o currículo da EJA tem contribuído para formação da pessoa idosa como preconiza o Estatuto? Trata-se de uma questão que nos leva a conhecer o que é proposto na legislação, e como vem sendo aplicada na prática pelas instituições que ofertam educação para esse público.

A consolidação do estudo dessa problemática promove a formulação deste seguinte objetivo geral: Analisar o currículo da oferta de EJA do município de Salvador na educação básica para o sujeito idoso. Este objetivo busca investigar como o município vem investindo na formação das pessoas idosas por ela atendidos, e se esse conhecimento construído na escola agrega dignidade, autonomia, conforto e felicidade a sua história.

Para aprofundar essa discussão precisamos estabelecer os objetivos específicos: (a) identificar no currículo da EJA do Município de Salvador formação para a pessoa idosa que garanta educação básica voltada para seus direitos; e (b) evidenciar como as pessoas idosas entendem os seus direitos no espaço escolar.

Na segunda década do século XXI a educação brasileira passou a apresentar uma considerável mudança do perfil da Educação de Jovens e Adultos – EJA, sobretudo, nos seus aspectos etários. Esta mudança se apresenta de forma significativa e com fortes impactos pedagógicos nas mais diversas Redes de Ensino, inclusive, na Rede Municipal de Educação de Salvador, onde historicamente as turmas eram compostas por estudantes, em sua maioria, formada por adultos trabalhadores e pessoas idosas.

Conceitualmente a Educação de Jovens e Adultos deveria, em sentido *lato sensu*, atender todo e qualquer sujeito que apresente o desejo em prosseguir com seus estudos e que tenha a defasagem idade/ano. Na prática, encontramos nas turmas de EJA adolescentes, jovens, adultos, adultos trabalhadores, pessoas com deficiências e pessoas idosas. Em sua composição as turmas são majoritariamente negras, com faixas etárias diferenciadas, imensa pluralidade cultural, com expectativas de futuro, sonhos, história de vida, participantes de grupos e lutas sociais, dentre outros elementos que os constituem.

Reconhecendo essa pluralidade, convém destacar que o currículo não pode ser uma reprodução fria de saberes elencados sem estabelecer relações socio-históricas dos sujeitos que compõem a modalidade em questão. Por isso, precisamos conhecer inicialmente as duas legislações: o Estatuto da Pessoa Idosa, que regula os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos e o que o documento dispõe sobre oferta de educação; e a Resolução do Conselho Municipal de Educação – CME 041 de 10 de dezembro de 2013, que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador para perceber seu foco de oferta da EJA para o município de Salvador.

Para uma compreensão didática, adotaremos aqui os critérios estabelecidos pela Organização Mundial da Saúde (OMS) que classificam o envelhecimento em quatro estágios:

- Meia-idade: 45 a 59 anos;
- Idoso/a: 60 a 74 anos;
- Ancião: 75 a 90 anos;
- Velhice extrema: 90 anos em diante.

A ausência da temática geracional depõe contra uma educação que não atende e não consegue dar conta das demandas e as necessidades destes sujeitos sociais. Necessário que haja diálogo, ações e políticas curriculares que contemplem uma oferta para esta modalidade, que tenham saberes para construção de enfrentamento às dificuldades, ampliando a conscientização de mundo e formação de sua identidade enquanto cidadão e/ou cidadã, construindo sua autonomia para vida.

Considerando essa perspectiva, observamos em termos gerais dos dados coletados no Portal Educação em Números da Secretaria Municipal de Educação de Salvador – SMED, que no percentual dessas faixas etárias na matrícula, a Rede Municipal de Ensino Público da cidade do Salvador na modalidade EJA nos últimos anos apresenta percentual de jovens relativamente alto (45%), quando comparado às demais faixas etárias (adultos e idosos), essa característica se torna uma problemática para os sistemas de ensino que precisam repensar a política de EJA, e ressignificar os fundamentos epistemológicos e filosóficos da modalidade, além de ofertar currículos que se adéquem às necessidades contemporâneas desses sujeitos que ingressam na Educação de Jovens e Adultos buscando objetivos diversos, tais como, qualificação para atuação no mercado de trabalho, conclusão dos estudos básicos ou realização pessoal.

Coadunando com os principais teóricos desta temática, entende-se que é limitante considerar o conceito de geração associada apenas a questão etária. Assim como os conceitos de “nação” ou “classe”, o termo geração é uma expressão “performativa” (que cria uma entidade para nomeá-la) – uma chamada ou convocação para uma batalha nas fileiras do imaginário, ou mais precisamente postulado, da comunidade (Bauman, 2007).

Philip Abrams (1982) ampliou a perspectiva lançada por Mannheim (1928) ao aprofundar e expandir a noção histórico-social de geração ao relacioná-la à identidade. Sua intenção foi lançar luzes sobre a íntima relação entre o tempo individual e o tempo social, enfatizando sua filiação com registros históricos, observando as interconexões e as mudanças ao longo do tempo. Nesse sentido, cada geração carrega características específicas dos adolescentes, jovens, adultos e idosos, possibilitando aprendizados a partir das experiências de cada um dos sujeitos da EJA.

Dentre os motivos pelos quais os sujeitos retornam à escola ou ingressam na EJA, destacam-se: necessidade de qualificação para o trabalho de modo a ajudar no sustento familiar; necessidade de socialização; desejo de realizar a leitura no âmbito da religiosidade e ajudar os netos nas tarefas escolares, dentre outros aspectos. Por conseguinte, para que os documentos que amparam a EJA sejam elaborados a partir das necessidades e dos anseios desses estudantes faz-se prioritário entender as características que constituem tal público.

O Projeto Político Pedagógico do SEJA da SMED orienta que a partir do conhecimento desses indivíduos, a elaboração de um currículo deverá contemplar a partir da realidade, das especificidades de cada estudante:

[...] o reconhecimento dos saberes intrínsecos à diversidade cultural e social dos sujeitos da EJA é basilar na formulação da proposta curricular, que deve incorporar, além dos pressupostos nacionais e internacionais,

as características da Educação Popular para homens e mulheres majoritariamente negros, oriundos de famílias de baixa renda, que habitam as periferias e apresentam uma situação econômica de pobreza e precarização do trabalho, considerando as especificidades das comunidades nas quais as nossas escolas estão inseridas (Nascimento; Costa, 2011, p. 17).

Assim, é fundamental compreendermos a escola pública como uma importante instituição responsável pela sociabilidade dos seres humanos. Nela ocorre a potencialização de (re)conhecimento das identidades, formação de valores éticos, morais, civilizacionais. Tratando de modo provocativo, estimulador, o fomento de posturas para intervenção consciente de mundo, o fortalecimento do papel cidadão, frente ao negacionismo de sua história, de suas lutas, de seu modo de viver, de suas identidades, via construção de uma educação que liberta e emancipa, sendo a Educação um Direito e não favor de um Sistema Público de Ensino.

A heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Há aspectos que fazem desses estudantes seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da Educação de Jovens e Adultos e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” e outros espaços que entendam as suas particularidades (Almeida; Corso, 2015).

Desse modo, as instituições escolares necessitam elaborar políticas públicas que priorizem o processo de ensino-aprendizagem, a partir da valorização das experiências vividas, sendo possível assim ressignificar os conhecimentos anteriores, estabelecendo uma relação de autonomia dos educandos/as.

Desta forma, o docente da EJA ao fomentar uma proposta curricular condizente com as necessidades pedagógicas destes estudantes, transitando pelos conhecimentos da Pedagogia, como

construto estruturante do currículo escolar, bem como promover uma prática que atenda essa parcela da população da EJA assume, efetivamente, educar como um ato de amor, e principalmente como um ato político (Freire, 1986), de modo que a Educação de Jovens e Adultos seja visibilizada e respeitada, e que seja capaz de contribuir de fato para a transformação social dos educandos na busca de uma sociedade mais justa e com equidade.

Por isso, este capítulo está organizado iniciando por esta introdução, onde destacamos a temática, os contextos reflexivos sobre a importância de pensar a pessoa idosa da EJA. Falamos sobre o problema, o objetivo geral e os específicos que nortearam toda pesquisa e a construção desse artigo. Além dos procedimentos metodológicos com a abordagem utilizada, os procedimentos estratégicos, os sujeitos pesquisados, que se constituíram em 10 pessoas idosas e a coordenadora pedagógica da unidade escolar, o local de pesquisa, os instrumentos, as etapas e análise dos dados e as informações.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A abordagem utilizada foi a qualitativa, que segundo Silveira e Córdova (2009) não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Além de proporcionar ao pesquisador desvendar a fala do entrevistado como diz Haguette (1992, p. 63): “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”.

O procedimento utilizado foi a pesquisa de campo, que Gil (2008) considera como sendo um estudo de um único grupo ou comunidade em termos de sua estrutura social, ou seja, ressaltando

a interação de seus componentes. Ainda, com base em Minayo (1992), o campo de pesquisa é um recorte que o pesquisador faz em termos de espaço representando uma realidade empírica a ser estudada a partir das concepções teóricas que fundamentam o objeto da investigação.

A análise de documento pode complementar a pesquisa, subsidiando dados encontrados por outras fontes, no sentido de corroborar a confiabilidade dos dados (Martins; Theophilo, 2009). Além disso, foi utilizada a observação que é o instrumento que mais fornece detalhes ao pesquisador, por basear-se na descrição e para tanto se utilizar de todos os cinco sentidos humanos. Sendo a observação e a entrevista os instrumentos mais utilizados em pesquisa qualitativa, bem como o questionário.

A pesquisa foi realizada em uma Escola Municipal do Bairro de Pau da Lima, que oferta Educação de Jovens e Adultos – EJA. A unidade municipal é composta por 12 salas de aulas, uma sala de leitura, uma sala para projeto de informática, depósito, um banheiro masculino e um feminino para os alunos e alunas, copa e cozinha, pátio fechado e aberto, sala dos vigilantes, secretaria, diretoria, sala dos professores, dois banheiros para professores e funcionários e uma quadra poliesportiva.

O corpo de funcionários da escola é formado por uma gestora, três vice-gestoras, três coordenadoras pedagógicas, um secretário, três merendeiras, um porteiro, dois vigilantes, 33 professores e 1.200 alunos e alunas. No turno noturno, onde concentramos a pesquisa, são em torno de 130 alunos e alunas em quatro turmas, dez professores, coordenadora pedagógica e vice-gestora.

As entrevistas foram realizadas com a coordenação pedagógica e 10 educandos na faixa etária de 60 a 65 anos, sendo nove mulheres e um homem. Foram realizadas quatro visitas, onde houve um dia de observação desses educandos em sala, e entrevista com a coordenação pedagógica, e nos dias subsequentes a entrevista com

os alunos por grupo de quatro, três e três educandos. Esse grupo foi escolhido pela coordenadora pedagógica da unidade escolar, em razão de conseguirem se expressar melhor, sem constrangimentos, e por saber se expor através da escrita e leitura, mesmo que com dificuldades.

ESTATUTO DO IDOSO E O DIREITO À EDUCAÇÃO

Inicialmente, é importante conhecer a história do Estatuto do Idoso, o que é, qual sua importância, o que diz a Lei que protege o sujeito idoso, quem foi seu autor e quando foi criada. O Estatuto do Idoso é uma Lei Federal, de nº 10.741, de 1º de outubro de 2003, Lei Orgânica do Estado Brasileiro que regulamenta os direitos assegurados às pessoas com idade igual ou superior a 60 anos que vivem no país. A função principal desse Estatuto é de carta de direitos, visando um tratamento digno a pessoa idosa, em relação a vida, família, comunidade, saúde, educação, cultura, diversão e etc., garantindo dignidade, respeito, liberdade e cidadania.

A mobilização das pessoas idosas com a sociedade civil e o poder público resultaram no documento ora vigente. Com seis anos de tramitação no Congresso, o Estatuto do Idoso chegou à aprovação em setembro de 2003 e foi sancionado pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva no mês de outubro, assegurando assim, os direitos dos cidadãos com idade acima de 60 anos.

O Capítulo I discorre sobre o direito à vida, de forma saudável e plena. No Capítulo II fala sobre o direito à liberdade, ao respeito e a dignidade como pessoa humana e sujeito de direitos civis, políticos, individuais e sociais, garantidos na Constituição e nas leis. O Capítulo III trata do direito ao sustento (alimentação), caso a família não tenha

condições de prover esse direito, cabe ao poder público suprir. No Capítulo IV dispõe sobre o direito à saúde, com atendimento prioritário, igualitário e universal no Sistema Único de Saúde – SUS, visando prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde.

Já o Capítulo V dispõe sobre educação, esporte, cultura e lazer, onde o poder público deve ofertar oportunidades a esses sujeitos, acesso a diversões, espetáculos, produtos e serviços que respeitem sua peculiar condição de idade, além oportunidades de acesso dos idosos à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados. Capítulo VI trata do direito a profissionalização e do trabalho, os idosos têm direito ao exercício de atividade profissional, respeitadas suas condições físicas, intelectuais e psíquicas. Vemos que o Capítulo VII trata do direito dos idosos aos benefícios da previdência social. Os benefícios previdenciários de aposentadoria e pensão devem respeitar, em sua concessão, critérios de cálculo que preservem o valor real dos salários sobre os quais incidiram as contribuições.

Capítulo VIII discorre sobre o direito a assistência social, o idoso a partir de 65 anos que não tem como prover sua subsistência e de sua família tem direito a receber do Estado benefício mensal de um salário-mínimo de acordo com a Lei Orgânica da Assistência Social – Loas. No Capítulo IX vemos o direito à habitação ser assegurado a esse sujeito que tem direito à moradia digna, no seio da família natural ou substituta, ou desacompanhado de seus familiares, quando assim o desejar, ou, ainda, em instituição pública ou privada. Capítulo X trata sobre o direito ao transporte gratuito a partir dos 65 anos em transportes urbanos e semiurbanos.

No Título III o Estatuto trata das medidas de proteção aos idosos em virtude de direitos ameaçados ou violados por ameaça ou omissão do Estado, da família, curador ou entidade de atendimento ou por sua condição pessoal. O Título IV nos fala sobre as políticas de atendimento ao idoso, de como ela deve ser ofertada por entidades

governamentais e não governamentais, sobre fiscalização e responsabilização das entidades de atendimento ao idoso caso haja algum ato em prejuízo do mesmo, na inadimplência administrativa contra o idoso, apuração judicial de irregularidades em entidades de atendimento, sobre proteção judicial dos interesses difusos, coletivos e individuais indisponíveis ou homogêneos relacionados às garantias e direitos fundamentais dos idosos, sobre os crimes cometidos contra o idoso, fala sobre discriminação e omissão de socorro contra a pessoa idosa, abandono e exposição ao perigo desse sujeito, impedimento de acesso a cargo público em razão da idade, recusa de emprego ou trabalho por conta da idade, prestação deficitária de atendimento à saúde de idoso, desobediência à ordem judicial em ação civil específica, obstrução à atuação do Ministério Público para instruir ação civil específica, desobediência a ordem judicial em ações de interesse do idoso, apropriação ou desvio de bens ou rendimentos do idoso, negativa de abrigo por entidade de atendimento ao idoso, retenção de cartão bancário ou documento do idoso, publicidade depreciativa ou injuriosa à pessoa idosa, indução de pessoa idosa sem discernimento a dispor de seus bens, coação de pessoa idosa à dilapidação de seu patrimônio, lavratura de ato notarial sem representação legal do idoso incapaz.

As disposições finais e transitórias são tratadas nos artigos 109 a 118 do Título VII do Estatuto do Idoso – notando-se que os artigos 109 a 113 continuam a regular matéria penal. O foco desse artigo perpassa pela oferta de educação que atenda esse cidadão em sua busca de conhecimento, novas experiências, e também, formação para aqueles que mesmo aposentados continuam em exercício do trabalho remunerado. Para concretização desse direito, o Estatuto do Idoso discorre no Capítulo V, Arts. 20 a 28 sobre o direito à Educação e à Profissionalização.

Especificamente o que o Estatuto nos diz sobre Universidades para a terceira idade e formação para o trabalho não os implica, ou seja, as universidades da terceira idade não são obrigatoriamente locais de oferta de formação profissional.

Nos Artigos 21 e 22 o Estatuto estabelece que cabe ao poder público oferecer educação ao idoso, mas para isso deve adequar os currículos, as metodologias e os materiais didáticos a eles destinados, e que nos currículos mínimos dos diversos níveis formais devem ser inseridas temáticas relacionadas ao envelhecimento. Sobre as Universidades da Terceira idade o Estatuto nos diz no Artigo 25 que o poder público apoiará a criação de universidades abertas, com direito a publicações voltadas para esse público garantindo as suas especificidades.

A RESOLUÇÃO 041/2013 E O PERFIL DO ALUNO/A DA EJA

Pensar numa educação amorosa e libertadora nunca foi tão urgente. Como nos diz Freire (1983, p. 104), “a educação como um ato de amor, por isso um ato de coragem”. Não se pode temer o debate, o enfrentamento no âmbito sujeito-sujeito em sala de aula, mas também sujeito-mundo nas construções de políticas públicas que oprimam, esmaguem e diminuam a todos que estão envolvidos nesse cenário político educacional. Freire (1992) postula que todos deveriam acreditar no homem como sujeito transformador da sociedade, cuja finalidade não era coisificar-se, ou seja, transformar seus conceitos, ideias e ideais em objetos concretos, em coisas. Porque segundo Oliveira (1989, p. 31):

[...] a educação jamais é uma dádiva, uma doação de uma pessoa que sabe àqueles que não sabem, mas algo que se apresenta como um desafio para educador e educando, um desafio que é a própria realidade composta de situações-problema, de inquietações, de angústias e de aspirações do grupo. Isto constitui a matéria-prima do processo educacional.

Portanto, o ensino-aprendizagem não pode reduzir alguém à condição de objeto, mas sim humanizá-lo, transformá-lo em cidadão de uma democracia, com participação política e social, baseando-se na crença do valor da pessoa humana e da capacidade de educar-se como sujeito histórico (Freire, 1992). Nesse formato, a educação tradicional não tem espaço, mas uma educação crítica, onde o educador e o educando enxerguem-se na posição de influenciadores da sociedade e da política em sua transitoriedade, sem ingenuidade, mas com criticidade, entendendo seu lugar na narrativa da humanidade.

Na concepção de Freire, a dialética é a pedra fundamental na educação, pois a prática e teoria se fundem e se retroalimentam. Sendo a prática uma situação em que antecede e se expressa conhecimento, ou o produz, podendo refletir que uma sem a outra não sobrevive, como afirma Romão (2008, p. 152):

A educação para Paulo Freire, é ainda práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem. E em decorrência da relação entre a dimensão política e a dimensão gnosiológica da relação pedagógica, a prática precede e se constitui como princípio fundante da teoria. Esta, por sua vez, dialeticamente, dá novo sentido à prática [...].

A dimensão política, se caracteriza através da intencionalidade de quem faz educação, de quem a mobiliza e a prática, através de projeções e utopias, como nos afirma Freire (1982, p. 97), “[...] a educação enquanto ato de conhecimento é também, por isso mesmo, um ato político”. Porém, nenhuma utopia é sem propósito, principalmente na educação. Quanto mais pensamos, refletimos e “praticamos o conhecimento” mais criticidade desenvolvemos, mais espírito pesquisador ampliamos, porque a prática pedagógica não resiste sem a teoria, e, quanto mais aprofundamos a pesquisa, mais contestações surgem.

Essa percepção de educação está ligada ao processo de libertação do ser humano, que vai além do viver, de apenas passar por este mundo, mas sim de existir, de fazer parte da história,



de influenciar seu contexto e transcender a ele, atuando mediante necessidade de mudança e transformação. Não se acomodando ao que está posto, ao que está “à mão”, mas revolucionando seu espaço, transgredindo, no sentido de ir além, buscando vencer, o que Freire (1992) traz como, “medo da solidão e da liberdade”.

O currículo é um poderoso aparelho que deve refletir a realidade educacional, não há realidade reducionista e fragmentada que nos compartimenta, desarticulando o sentido de ser humano integral, que precisa ser levado em consideração nesse processo de ensino-aprendizagem. Dessa forma, precisamos pensar no currículo cidadão que Macedo (2017) nos relata como, “[...] um artefato socio-educacional que se configura nas ações de conceber/selecionar/produzir, organizar, institucionalizar, implementar/dinamizar saberes, conhecimento, atividades, competências e valores visando uma ‘dada’ formação” (Macedo, 2017, p. 24-25).

Todas essas ações descritas por Macedo (2019), constituem a totalidade do “fazer pedagógico”, ou seja, o currículo se apresenta nessa perspectiva, não apenas como documento (Macedo, 2017), tendo a habilidade de apresentar as mais distintas visões e perspectivas do ato educacional.

A Resolução CME 041/2013, herdou do currículo antecessor, além da base comum, temática interdisciplinares, que se constituíam como componentes curriculares no Segmento da Educação de Jovens e Adultos – SEJA. Dessa forma, as temáticas do Artigo 8 da 041, eram ministradas individualmente em horários próprios, com professores específicos e passaram a partir de 2013, a serem integradas as disciplinas através da interdisciplinaridade.

A legislação orienta o trabalho interdisciplinar da seguinte forma:

I – Estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, ministrado no âmbito de todo o currículo escolar, em

especial nas áreas de Língua Portuguesa, Arte e História, conforme estabelecido nas Leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008;

II – Educação Ambiental, desenvolvida como uma prática educativa integrada, contínua e permanente, em conformidade com a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999;

III – Música como conteúdo obrigatório, mas não exclusivo, do componente curricular Arte, em conformidade com a Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008;

IV – Economia Solidária, abordando os processos de produção e as relações de trabalho a partir dos princípios da autogestão, democracia, participação, a socialização das informações, a solidariedade, a cooperação, respeito à natureza, promoção da dignidade e valorização do trabalho;

V – Desenvolvimento Sustentável, promovendo o debate sobre como garantir as necessidades materiais que dependem dos recursos naturais, sem comprometer a sobrevivência das gerações futuras, através de mudança de hábito da população, bem como o desenvolvimento de atitudes éticas em relação ao meio e à sociedade;

VI – Informática, contemplando o acesso às novas tecnologias da informação associada às práticas sociais.

O Artigo 9 traz Eixos Norteadores, tais como: trabalho, cultura e ambiente, ética e cidadania, cultura, democracia e poder, direitos humanos, gênero e etnia. Esses eixos visam formar cidadãos com domínio dos instrumentos básicos da leitura, da escrita e do cálculo matemático para interferir e agir, criticamente, sobre o mundo. Porém a inobservância desses artigos é vista no cotidiano da EJA da Rede Municipal de Educação de Salvador – RMES, quando temos diversos empecilhos diários, como segurança, baixa frequência, falta de formação continuada de coordenadores pedagógicos e professores. O currículo nesse caso ficou estático, no papel.

CURRÍCULO DA EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR E O SUJEITO IDOSO

Para falar sobre o papel da escolarização no processo de formação do sujeito idoso, é necessário que pensemos no papel da educação de forma geral. Segundo Brandão (1986) ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? (Brandão, 1986). Ela permeia todos os lugares onde estamos envolvidos, todas as nossas relações, e influencia a forma como vemos a sociedade e o mundo e como nos vemos no processo de cidadania.

Corroborando com o que Gadotti (1984) diz, que a educação tem um papel político fundamental, ela deve desempenhar um papel eminentemente democrático, ser um lugar de encontro, de permanente troca de experiências. Assim o espaço educativo deve proporcionar essa vivência àqueles que estão inseridos, construindo e sendo construído através das trocas de experiência e do processo aprender-ensinar-aprender.

Freire (2005) ressalta, que a educação cumprirá seu caráter político e social, a partir da criação de espaços de problematizações da realidade com possibilidades dialéticas, com vistas à educação consciente, voltada para a transformação da realidade. Pensar nos currículos das escolas públicas que oferecem EJA, diante de tamanha diversidade do público, principalmente nos fenômenos de juvenilização dessa modalidade e no envelhecimento populacional, de forma transformadora e consciente é inclui-lo nas políticas públicas de atendimento educacional sem "faz-de-conta", objetivar características, similaridades e diferenças dos grupos que povoam o espaço educativo, e garantir o direito sem discriminar, além de incluir a todos em face a sua diversidade.

Envelhecer representa uma das maiores conquistas desse século, principalmente quando revisitamos a história e constatamos que no início do século 19 uma pessoa de 42 anos era considerada idosa devido à baixa expectativa de vida. Chegar a uma idade avançada, atualmente, é privilégio de muitas pessoas. Os idosos são ativos e continuam nos espaços sociais e por isso precisam ser evidenciados e tratados como cidadãos de direitos e que podem sim, planejar o futuro. O espaço escolar deve ser o local de sua emancipação, deixando de lado a visão do perfil de educandos apenas para a socialização.

Apple (1989) enfatiza, em seu ensaio *Currículo e Poder*, que o currículo é o resultado de forças conflitantes. Há um envolvimento de conflitos, acordos e alianças de movimentos e grupos sociais determinados na formação deste. Portanto, mesmo que as propostas curriculares ofertadas pelo poder público tenham temáticas voltadas para a inserção dos idosos, na prática ela não acontece. O que é desenvolvido nas escolas como atividades e avaliação dos educandos e a escolha do que será definido como conhecimento para aquele público contribuirá para a legitimação do papel daquele indivíduo na sociedade, e sua participação cidadã. Entretanto, tudo isso acontece no chão da escola de forma inconsciente gerando contradições na legitimação desse currículo.

Giroux (1983) reconhece no currículo as relações de poder e dominação dos interesses dominantes, mas não elimina a possibilidade de contestação e transformação no espaço escolar. Para ele, as escolas são muito mais que locais de reprodução social e cultural, elas são um “campo” de lutas e possibilidades. Para este autor, professores não devem ser executores de conteúdo e propostas predefinidas, devem ser intelectuais ativos e reflexivos que trabalham em favor da pedagogia emancipadora e libertadora e principalmente em defesa da atual diversidade da EJA, incluindo os idosos como educandos com potencial a ser alcançado, além da socialização.

Analisando as Leis que normatizam a EJA no país, a LDBEN nº 9.394/96, nas orientações decorrentes do Parecer CNE/CEB nº 11, de 07 de junho de 2000, na Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 07 de abril de 2010 e na Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010 que estabelecem as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos que embasaram a Resolução CME nº 041/2013 que dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador, observamos que ela está impregnada de um discurso tradicional, com um cunho de suplência da EJA, mas que choca com algumas frases progressistas de efeito.

Ao dizer que os educandos jovens e adultos não se escolarizaram na "idade própria" no seu Artigo 1, o texto anula o conceito lá explicitado no preâmbulo de que a educação é uma formação ao longo da vida, a partir do momento que a EJA é descrita na Resolução como supridora da lacuna do Ensino Fundamental e que existe uma idade própria para se escolarizar.

Na contemporaneidade a EJA é um campo de diversidade, onde os educandos são adolescentes, jovens, adultos e idosos, ou seja, todo um choque geracional dentro dos muros da escola pública. Porém o currículo não evidencia o público diverso que atende, cabendo a escola pensar sozinha como promover formas de atingir essa diversidade além de garantir o acesso.

O que é proposto na Resolução é a Base Comum e a sugestão de um trabalho interdisciplinar com temáticas estabelecida na legislação vigente. Além dessas temáticas a resolução prevê eixos norteadores que serão inseridos através de projetos e atividades de forma disciplinar ou interdisciplinar. A escola fica responsável junto com o professor sobre como trabalhar essas temáticas e esses eixos.

O documento norteador claramente não levou em consideração a diversidade geracional que povoa a EJA. Não há sinais de influência das legislações específicas para as gerações como por exemplo o Estatuto do Idoso, Estatuto da Criança e do Adolescente, a Consolidação das Leis Trabalhistas – CLT e outros documentos que exprimem as características e singularidades geracionais da EJA.

No Estatuto do Idoso, há uma orientação ao poder público que diz:

Art. 21. O Poder Público criará oportunidades de acesso do idoso à educação, adequando currículos, metodologias e material didático aos programas educacionais a ele destinados.

§ 1.º Os cursos especiais para idosos incluirão conteúdo relativo às técnicas de comunicação, computação e demais avanços tecnológicos, para sua integração à vida moderna.

Art. 22. Nos currículos mínimos dos diversos níveis de ensino formal serão inseridos conteúdos voltados ao processo de envelhecimento, ao respeito e à valorização do idoso, de forma a eliminar o preconceito e a produzir conhecimentos sobre a matéria.

O currículo, os materiais didáticos e as metodologias devem ser adequados a esse público, buscando integrá-lo ao espaço escolar, não sendo encarado como grupo de socialização e sim, como indivíduos atuantes na sociedade, com direito a projetar seu futuro, a finalizar o ensino médio se não tiverem concluído, e adentrar as portas das universidades se assim desejarem. Oferecendo oportunidades de formação para diversos fins, a educação básica promoverá reconhecimento social e cidadão.

RESULTADOS E IMPRESSÕES

O Estatuto do idoso é bem claro quando recomenda, em seus Artigos 21 e 22, que o Poder Público garanta currículos, metodologias e materiais didáticos adequados aos programas de educação a eles destinados e que nos currículos mínimos sejam inseridos conteúdos sobre o processo de envelhecimento.

Os eixos de trabalho sugeridos na Resolução CME 041/2013 são Estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena, Educação Ambiental, música, Economia solidária, desenvolvimento sustentável e informática. As temáticas são: trabalho, cultura e ambiente, ética e cidadania, cultura, democracia e poder, direitos humanos, gênero e etnia, porém não existe nenhum documento direcionando a unidade escolar a como trabalhar as questões geracionais. São documentos que trazem a oferta de Base comum do currículo com a possibilidade de a unidade escolar realizar alguns projetos com os eixos e as temáticas sugeridas, mas que por desconhecimento do Estatuto do idoso, essas temáticas são trabalhadas em atividades e/ou projetos de aprendizagem de forma ampla e não contemplando o sujeito idoso.

Ao entrevistar a Coordenadora Pedagógica do turno noturno, ela afirma que nunca leu o Estatuto do Idoso, ainda relata que a escola contribui muito pouco para a formação desse sujeito, pois o currículo não está voltado para esse segmento da sociedade. Nos afirmou também que não há atividades na escola voltadas especificamente para o público idoso, que eles estão no contexto das atividades gerais desenvolvidas para a totalidade. E que nem os eixos trabalhados pela escola (Trabalho, Democracia e Poder) e nem as temáticas (Estudo da História e cultura afro-brasileira e indígena, Educação Ambiental) não tem recortes para esse sujeito idoso.

Foram entrevistados 10 educandos que estão na categoria idosos, porém no início da terceira idade (60 a 65 anos). Apesar dessa particularidade, percebe-se que não há um desenvolvimento significativo na questão ensino-aprendizagem, foram constatadas dificuldades parecidas com as dos idosos avançados, além da pouca compreensão da função da escola como um todo e o desconhecimento dos seus direitos civis garantidos por lei. Urge rever nossas políticas públicas de inclusão de forma a garantir o direito verdadeiramente para que haja mudanças sociais para essas pessoas, sobretudo para modificar o preconceito conferido a população idosa na nossa sociedade.

Dos 10 entrevistados a predominância é do sexo feminino com 90% do grupo e 10% do sexo masculino. Os 100% afirmaram que apenas ouviram falar sobre o Estatuto do idoso, mas não fazem ideia dos direitos nele contidos, ou seja, todos os direitos que eles poderiam ter acesso são ignorados. Caso a escola trabalhasse em parceria com esses documentos na formação desse sujeito, ele poderia utilizar os benefícios disponíveis em lei.

Ao pensar numa educação voltada para o trabalho, haja vista que esses idosos estão no início dessa fase, vimos que 70% ainda trabalham e não recebem aposentadoria e 30% vivem de aposentadoria, torna-se condição *sine qua non* que a sua formação os capacite a galgar colocações melhores e com um salário acima do mínimo preestabelecido oficialmente. Porém a educação no sistema capitalista busca formar a população para a manutenção das vantagens econômicas das classes sociais e para que o atendimento seja igualitário como diz Freire (2005) ela deve ser acessível às camadas populares com objetivo de transformação social e política.

Uma das funções primordiais da escola é formar cidadãos conscientes e aptos ao exercício da cidadania, e todos devem estar incluídos, como as crianças, os jovens, adultos, mas também os idosos, sendo a educação capaz de atingir toda essa diversidade.

Porém 90% dos alunos entrevistados associou a escola a sua função específica de aprender a ler, escrever e contar, além de socialização e melhora da autoestima, e 10% diz que muita coisa na escola tem a ver com o trabalho, mas não conseguiu expressar além do que os colegas citaram.

O objetivo da educação é a conscientização do sujeito, como nos afirma Freire (2005, p. 58-59) “somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua ‘convivência’ com o regime opressor”. Uma população culta será difícil de enganar, pois saberá distinguir o que é corrupção, emitir juízo de valor e ser fator de mudança, de forma a ajudar na construção de uma estrutura societal equitativa.

Incluir a população idosa nesse contexto educacional libertador é de suma importância, pois ao se sentir protagonista de sua história poderá conquistar os espaços em que está inserida, tais como, família, trabalho e sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ministério da Saúde diz que o Brasil tinha a quinta maior população idosa do mundo em 2016 e que em 2030, o número de idosos ultrapassará o total de crianças entre 0 e 14 anos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, chegou a 29,6 milhões o número de pessoas acima dos 60 anos de idade, e até 2050 chegará a 2 bilhões de pessoas.

O perfil do idoso tem se modificado ao longo do século. A expectativa de vida aumentou, bem como a preocupação com saúde e o bem-estar, a inclusão e o acesso aos direitos exigem ações educativas que instrumentalizem o idoso a viver de forma satisfatória

na contemporaneidade visando a construção de um cidadão atuante na sociedade, mesmo em face de suas limitações e que essas não sejam fator preponderante para preconceitos nos espaços educacionais. Ser idoso não é fator contraproducente, devem ser considerados como sujeitos experientes, com conhecimentos acumulados através de sua vivência as quais devem ser utilizadas por professores como forma de transmissão desses conhecimentos à juventude e também para estimular o idoso no seu percurso educativo.

Apesar da Constituição Federal garantir que a Educação é um direito de todos e através de políticas públicas ampliar o acesso às unidades escolares para uma gama de sujeitos, transpondo as barreiras sociais, econômicas, geracionais, de gênero etc., vemos que a percepção desses sujeitos em relação a esse direito básico constitucional se mantém cativo da oferta pura e simples da função da escola, como transmissora de conhecimentos historicamente construídos e uniformizados no nosso sistema educacional.

As políticas públicas estaduais e municipais para a educação da pessoa idosa não são baseadas no que o Estatuto do Idoso dispõe, então é praticada, na maioria das vezes, pelas unidades de ensino como assistencialismo, passatempo ou compensação, pois construir algo pensando na diversidade é difícil, ou por falta de conhecimento ou por cargas horárias extensas de trabalho. Sendo premente um novo paradigma para que a efetive como possibilidade de transformação social para as pessoas da Terceira Idade, de forma a concretizar diferentes formas de inclusão do idoso no contexto educativo e escolar.

É imperativo destacar a importância da escola, sobretudo a Educação de Jovens e Adultos enquanto um espaço de luta e mobilização social, pois essa modalidade de ensino que tem a presença dos idosos em massa na escola, necessita refazer-se e tornar-se uma educação com enfoque nas gerações e suas especificidades educacionais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMS, Philip. **Brochuras de Sociologia Histórica**. Nova York: Editora Imprensa da Universidade Cornell, 1982.
- ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. A Educação de Jovens e adultos: aspectos históricos e Sociais. *In*: XII CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2015. **Anais [...]** Curitiba, PR. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/22753_10167.pdf. Acesso em: 28 nov. 2020.
- APPLE, Michael W. Currículo e poder. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, n. 14, vol. 2, p. 45-57, jul/dez, 1989.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. 1 ed. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Editora Zahar: 2007.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação Popular**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. **Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003**. Dispõe sobre o Estatuto do Idoso e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003a.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRASIL. Ministério da Saúde. **Estatuto do Idoso**. – 1 ed. 2º reimpressão. Brasília: Ministério da Saúde, 2003b.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11, de 7 de junho de 2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000a.
- BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 6, aprovado em 7 de abril de 2010**. Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2010a.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2000b.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2010b.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler.** 12 ed. São Paulo, Cortez: 1986.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da Liberdade.** 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

Freire, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

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

FREIRE, Paulo; QUIROGA, Ana Pampliega de; GAYOTTO, Maria Leonor Cunha. **O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon-Rivière.** 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1989.

GADOTTI, Moacir. **A educação contra a educação.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry. Poder e resistência na nova sociologia da educação: para além das teorias da reprodução social e cultural. *In:* GIROUX, Henry. **Pedagogia Radical: subsídios.** São Paulo: Cortez, 1983. p. 31-56 (cap. 2).

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia.** Petrópolis: Vozes, 1992.

INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Censo Brasileiro de 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2012.

KARA-JOSÉ, Newton; BICAS, Harley E. A.; CARVALHO, Regina de S. **Cirurgia de Catarata: necessidade social.** São Paulo: C&D, 2008.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** 6 Ed. Petrópolis: Vozes, 2017.

MANNHEIM, Karl. O problema das gerações. Tradução de Maria da Graça Barbedo. *In:* MANNHEIM, Karl, **Sociologia do conhecimento.** Vol. II. Porto: RES-Editora, [1928].

MARTINS, Gilberto de Andrade; THEOPHILO, Carlos Renato. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas.** 2 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo, Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO, 1992.

NASCIMENTO, Luiz M. J.; COSTA, Telma Cruz. (org.). **Projeto político-pedagógico da Educação de Jovens e Adultos**: Rede Municipal de Ensino de Salvador. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2012.

ROMÃO, José Eustáquio. Educação. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (org.) **Dicionário Paulo Freire**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 150-152.

SALVADOR. **Resolução CME Nº 041/2013**. Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: Conselho Municipal de Educação, 2013.

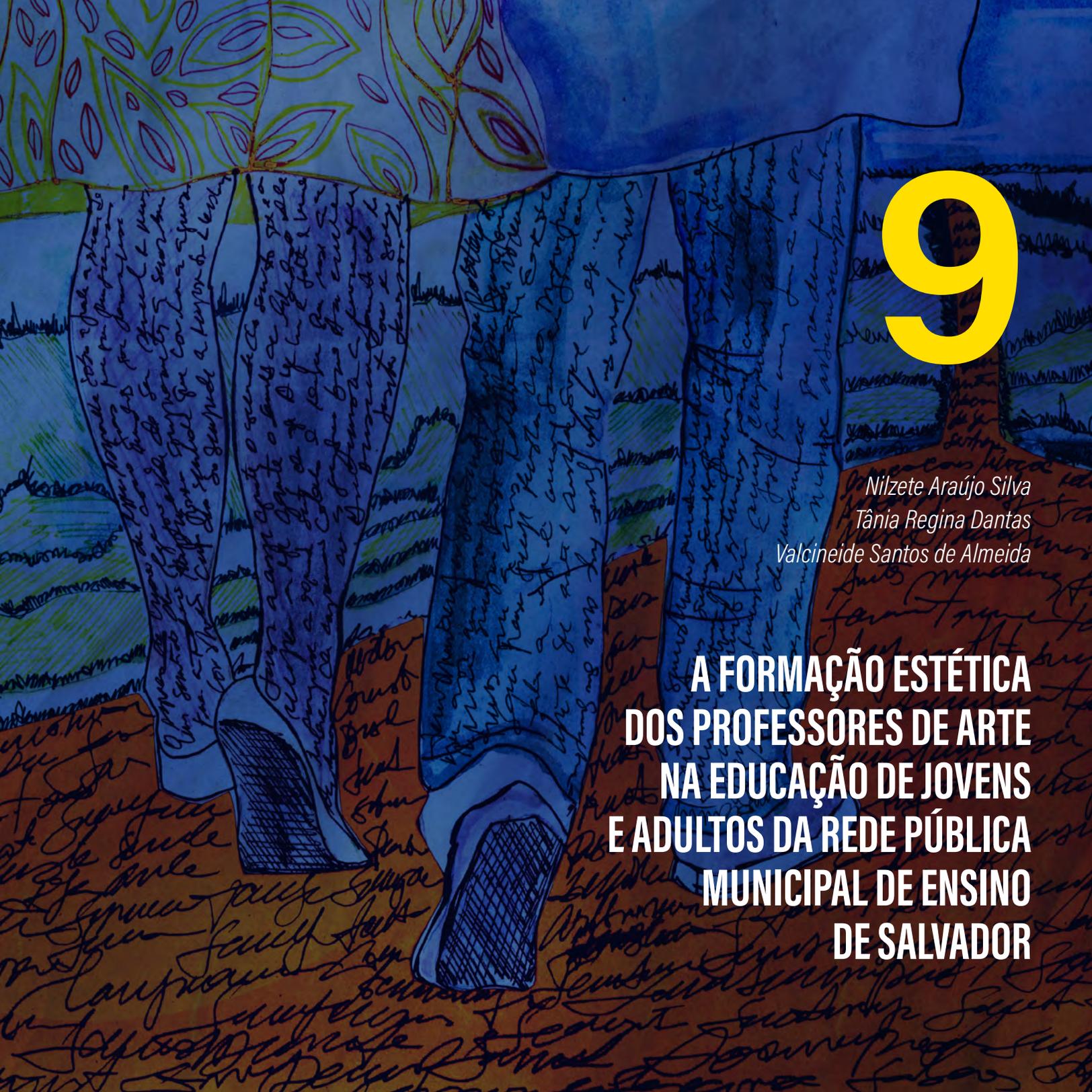
SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. *In*: **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora: UFRGS, 2009



3

Eixo

**GESTÃO
PEDAGÓGICA**



9

*Nilzete Araújo Silva
Tânia Regina Dantas
Valcineide Santos de Almeida*

A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS PROFESSORES DE ARTE NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE SALVADOR

INTRODUÇÃO

O presente capítulo apresenta o recorte da pesquisa desenvolvida pela primeira autora durante o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), sob orientação da segunda autora e em articulação com as concepções teóricas defendidas pela terceira autora no que se refere à formação de professores.

A pesquisa teve como objetivo principal compreender o processo de formação do docente de Artes Visuais que atua no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, na perspectiva estética e crítica. Os objetivos específicos foram: realizar estudos teóricos acerca da formação de professores e da Arte-Educação; analisar a formação inicial e continuada de professores de Artes Visuais colaboradores da pesquisa; traçar o caminho formativo de professores de Artes Visuais que atuam na Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

Os principais referenciais teóricos utilizados foram: Barbosa (1997), Freire (1996), Ostrower (1987), dentre outros.

Participaram da pesquisa quatro professores licenciados em Artes Visuais, que atuam em turmas de Tempo de Aprendizagem (TAP) IV e V, sendo que a opção por estes tempos de aprendizagem se deu porque na estrutura curricular da Rede Municipal de Educação (SMED), a oferta do componente Curricular Arte é apenas nestes dois segmentos.

Trata-se de uma pesquisa colaborativa, onde o delineamento do objeto de investigação aconteceu de maneira compartilhada, através dos relatos, sugestões e considerações dos participantes, enriquecendo ainda mais o trabalho.

Enquanto pesquisa colaborativa, contou com o dispositivo da entrevista semiestruturada, que permitiu uma aproximação com os participantes e possibilitou a ampliação dos caminhos investigativos junto aos colaboradores.

O capítulo está dividido em três tópicos, sendo que no primeiro momento serão apresentadas algumas reflexões em torno da formação estética dos professores de Arte da Educação de Jovens e Adultos, tomada pelo viés da experiência e da reflexão crítica durante o seu processo de formação inicial e continuada. No segundo momento, serão apresentados um pouco dos resultados da pesquisa no que se refere às concepções dos professores de Artes quanto à sua atuação em turmas de EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador e, no terceiro tópico, serão apresentadas algumas reflexões em torno dos resultados da pesquisa.

A FORMAÇÃO ESTÉTICA DOS PROFESSORES DE ARTE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O presente estudo tem seu foco no professor, todavia esse não se desvincula de sua prática e, conseqüentemente, daqueles que são por ele atendidos em sala de aula. Diante dessa condição, cabe uma abordagem que dialogue com a formação estética de outros sujeitos, por meio das ações da prática pedagógica. Para Libâneo (2013, p. 95):

Esta concepção de aprendizagem escolar difere daquela na qual o ensino é uma atividade unidirecional do professor, transferindo conhecimentos para a cabeça do aluno, isto é, aluno como objeto da prática docente. Também

diferente de outra concepção segundo a qual o ensino consiste apenas na organização das experiências do aluno, com base nas suas necessidades e interesses imediatos e não na transmissão de conhecimentos sistematizados.

Conforme Libâneo (2013) se faz necessário refletir sobre o processo de formação e atuação dos/as professores/as da EJA, tendo em vista que as suas práticas pedagógicas precisam favorecer o desenvolvimento social e solidário dos estudantes, bem como, a capacidade crítica de ler e ver o mundo.

A partir desta perspectiva, é tomada como objeto de investigação a formação dos professores de Artes Visuais que atuam em turmas da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador, baseada na tríade arte, experiência estética e aprendizagem formativa, entendendo que a formação do professor e, em especial do professor de Artes Visuais da EJA, deve possibilitar-lhe reflexão, criação e contato com a sua própria sensibilidade, pois a Arte é um campo de múltiplas possibilidades, e por meio dela o professor poderá acessar as tendências individuais dos estudantes, encaminhar questões relacionadas ao gosto e ao prazer estético, oportunizando a autonomia do pensar e do sentir. Neste sentido, a arte no currículo escolar permite ao estudante, por meio de seu processo de criação, acionar e aguçar a sua percepção e, a partir daí, refletir, construir, elaborar, reelaborar, aprender, ensinar, e, assim, transformar a realidade percebida.

A educação pela arte nos espaços escolares de jovens e adultos pode se valer de suas experiências de vida, de essências e trajetórias para alicerçar o processo de aprendizagem, além disso, o professor, ao trabalhar com os conceitos e conteúdos de arte, forma-se também no seu caminhar estético, visto que a formação/ autoformação de uma educação artística se dá também pelas escolhas pessoais, experiências e memórias do professor, a partir de uma metodologia ativa de troca de saberes, interesses e aprendizagem dos códigos da educação e da Arte.

A Arte educa os sentidos, propõe um comportamento sensorial e interpretativo da vida. Como afirma Dewey (2010), no seu livro *A arte como experiência*:

A arte é uma qualidade que permeia a experiência, não é, a não ser em sentido figurado, a experiência em si. A experiência estética é sempre mais do que estética. Nela, um corpo de materiais e significados que em si não são estéticos torna-se estético, ao entrar em um movimento ordeiro e ritmado para a consumação (Dewey, 2010, p. 551).

A abordagem de Dewey (2010), sobre a flexibilidade e o alcance da experiência estética e sua capacidade de acionar diferentes aspectos reflexivos do ser, conduz o pensamento a uma outra vertente da educação estética, que se refere ao juízo do gosto (juízo estético) e ao subjetivismo da agradabilidade, que devem permear as discussões sobre o tema, promovendo assim, uma ampliação do respeito aos diferentes meios de sentir, absorver e expressar-se artisticamente. Segundo Nunes (2006, p. 49):

Ao contrário dos juízos de conhecimento, os estéticos não se fundamentam em conceitos; ao contrário dos práticos, eles prescindem quer da existência real dos objetos que julgam, quer da apreciação do seu valor para a conduta moral, relacionando-se com simples satisfação que nos causa ao contemplá-los.

A afirmativa do autor contempla o pensamento de que os juízos estéticos, quando oportunizados como experiência para os estudantes e educadores em sua formação, revelam conceitos inerentes à relatividade da beleza e da harmonia cultural do pensamento descolonizado, da estética de outras culturas, de outras formas de perceber a vida, os acontecimentos e a ampliação dos sentidos.

No campo da formação de professores da Educação de Jovens e Adultos, essas teorias podem amparar a própria identidade dos professores, ao refletirem seus interesses, sem, contudo, desconsiderar o direito dos estudantes de acessarem diversos

repertórios no campo das estéticas culturais sem graus de hierarquia cultural. Assim, o professor precisa posicionar-se como um artista que percebe a beleza na matéria-prima ainda bruta e ver, em sua área de conhecimento, os caminhos estéticos de sensibilidade, curiosidade e emoção.

Conforme Campos (2002), a formação estética do educador pode despertar a percepção artística no campo criativo do próprio fazer pedagógico, através de caminhos possíveis, tais como: possibilitar que os estudantes transitem por experiências onde possam, por exemplo, perceber arte e criatividade no seu trabalho, em sua forma de vestir, arrumar a casa, nas propagandas que aparecem nos seus itinerários, na fotografia e esquema cromático, nos apelos visuais dos programas de TV e na internet, nos desenhos e efeitos visuais das mensagens de *WhatsApp*, pois todas estas são formas de aproximação da arte no cotidiano e no aprendizado.

Como afirma Ostrower (1987, p. 31):

O homem elabora seu potencial criador através do trabalho. É uma experiência vital. Nela o homem encontra sua humanidade ao realizar tarefas essenciais à vida humana e essencialmente humana. A criação se desdobra no trabalho, portanto este traz em si a necessidade que gera possíveis soluções criativas. Nem na arte existiria criatividade se não pudéssemos encarar o fazer artístico como trabalho, como um fazer intencional produtivo e necessário que amplia em nós a capacidade de viver.

As inferências da autora nos convidam a pensar em uma educação estética que amplie a percepção de mundo e tire os indivíduos do processo de automatismo diante de sua capacidade criadora e sensível, levando-os ao espaço do questionamento e da busca pessoal pelo conhecimento.

Significa dizer que a experiência estética não está só na observação, ela aciona a intelectualidade do indivíduo, sua emoção e sua sensibilidade, por isso, podemos ver beleza em objetos ou cenas que não trazem conteúdos belos, como um filme triste que comove e convida a refletir. A Arte aciona os sentidos e produz uma consciência do que somos e de como estamos, implicando-nos no momento em um compromisso de entrega e reflexão no contato com a obra.

Cabe destacar que o conceito de estética, aqui abordado, refere-se a um ramo da Filosofia ligado às faculdades do sentir, de forma que suas manifestações desencadeiam compreensões e sensações de recompensa no campo cerebral, partir dos seguintes processos: primeiro pelo prazer; segundo pelo resultado esperado da ação; e terceiro pela recompensa externa a sua ação. A partir deste entendimento, podemos afirmar que a experiência estética pode contribuir com a educação, pois permite aos estudantes olharem para os conceitos no viés da descoberta e acionar os âmbitos da sensibilidade, da emoção e do intelecto.

Um levantamento feito pelo grupo da professora Luciana Gruppelli Loponte (2017) detectou que ainda existem na Região Nordeste poucas pesquisas no campo da formação estética de professores. Durante seu levantamento no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), assim como nos anais de eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ensino (ANPEd) e da Associação Nacional de Pesquisa em Artes Plásticas (ANPAP), no período de 2006 a 2010, utilizando inicialmente as palavras-chave: formação estética, formação cultural, experiência estética, formação do sensível, educação do sensível e arte contemporânea e educação, Loponte (2017) afirma que:

É importante destacar que o 'descriptor' que mais aparece é *experiência estética*, seguido de *formação estética* e *educação estética*. As pesquisas concentram-se principalmente nas regiões Sudeste e Sul; em menor número na Centro-Oeste

e no Nordeste, sendo que na região Norte nenhum trabalho foi encontrado. Cerca de 75% dos pesquisadores eram do gênero feminino. Esses dados referentes à distribuição das pesquisas por região e por gênero refletem de algum modo o cenário da pesquisa educacional brasileira, como é possível de se comprovar nas sessões de trabalhos das reuniões da ANPED (Loponte, 2017, p. 437).

A autora também pontua a falta de consistência teórica na referência, na base filosófica, devido ao fato de o termo estética pertencer a duas áreas de conhecimento: Arte e Filosofia. No âmbito da Arte, as considerações sobre o termo estética são mais acessíveis para os pesquisadores ligados à Arte-Educação, por estarem mais próximos do seu campo de estudo.

Segundo Nunes (2006), inspirado na Teoria do Belo, de Baumgarten que, por sua vez baseou-se na *Crítica da faculdade do juízo*, de Kant, que defende a estética como ciência que trata das condições da percepção dos sentidos:

Foi a perspectiva do Belo, como domínio da sensibilidade, imediatamente relacionado com a percepção, os sentimentos e a imaginação, que Baumgarten incorporou ao conteúdo dessa disciplina, a qual apareceu numa época em que a Beleza e a Arte eram, geralmente, ou marginalizadas pela reflexão filosófica, que as tinha na conta de irrelevantes, ou consideradas apenas sob o aspecto racional das normas aplicáveis ao reconhecimento de uma e à produção da outra (Nunes, 2006, p. 12).

Essa perspectiva elucidada sobre a inspiração de Baumgarten como a ligação dos caminhos da Arte e da Estética, considerando que o Belo, quando refletido na Arte, representa uma forma de conhecimento ligado à sensibilidade, mais sublime que o conhecimento racional. É possível dividir a estética em dois aspectos: teórico, que estuda o conhecimento sensível correspondente à beleza; e prático, que lida com a criação poética e refere-se à formação do gosto e da capacidade artística.

Diante dessa linha de pensamento, alguns questionamentos permeiam a temática da pesquisa: O que é formação estética? Estaria relacionada apenas ao contato com elementos de experiências estéticas? As estratégias da formação estética se resumem em levar professores aos museus, cinemas, concertos e outras apresentações artísticas? Quando se trata de formação estética de professores de arte da Educação de Jovens e Adultos é importante considerar que a mesma irá gerar ações didáticas e, em se tratando da modalidade, tais ações precisam ser estimuladoras da crítica, da liberdade de expressão. Como corrobora Dewey (2010):

A experiência estética é uma manifestação, um registro e uma celebração da vida de uma civilização, um meio para promover seu desenvolvimento, e também o juízo supremo sobre a qualidade dessa civilização. Isso porque, embora ela seja produzida e desfrutada por indivíduos, esses indivíduos são como são no conteúdo das culturas de que participam (Dewey, 2010, p. 551).

As palavras de Dewey (2010) confirmam a relação da formação estética com a formação da consciência cultural, trazendo para o campo da educação um conteúdo inerente a uma formação respeitosa e ética.

Paulo Freire, no seu livro *Pedagogia da Autonomia*, diz que ensinar exige ética e estética: “a necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética” (Freire, 1996 p. 16), defendendo que a educação deve ser uma ligação entre decência e boniteza.

Freire (1996) defende que a educação deve ser um testemunho vivo de pureza enquanto cultivo de valores como solidariedade e honestidade, de maneira que fazer o bem e se entender enquanto um ser histórico e social possam subsidiar as ações dos sujeitos, preservando, contudo, o direito de escolher, comparar, aceitar, decidir e recusar. Por este motivo, entendemos que a formação ética

e estética reflete uma proposta pedagógica crítica, onde a postura do professor diante de sua profissão implica uma leitura estética dos estudantes e as suas expressões e linguagem diante da sua área de conhecimento constitui um imaginário de atitudes e falas que precisam ser coerentes, como bem salienta Freire (1996, p. 16):

É por isso que transformar a experiência em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador. Se se respeita a natureza do ser humano, o ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando.

As palavras do autor apontam para a importância da reflexão na construção do conhecimento, visto que o professor de arte da Educação de Jovens e Adultos tem como desafio distinguir a sua formação estética, seu gosto pessoal, e o seu processo criativo dos de seus estudantes. Esse profissional possui sua história e seu caminho de consumo de bens culturais, escolhas, experiências estéticas, conhecimento de técnicas artísticas e conceitos da prática e da história da arte, os quais foram adquiridos ao longo da sua história de vida. Todavia, no encontro com os estudantes na sala de aula, esses conhecimentos não podem ser dogmáticos, eles precisam indicar um caminho de diálogo com os saberes da turma, as referências culturais, pessoais, locais, nacionais e internacionais, permitindo uma reflexão sobre a pluralidade cultural. Como nos afirma Ostrower (1987, p. 17):

Nos processos de conscientização do indivíduo, a cultura influencia também a visão de cada um, orientando seus interesses e suas íntimas aspirações, suas necessidades de afirmação, propondo possíveis ou desejáveis formas de participação social, objetivos e ideais, a cultura orienta o ser sensível ao mesmo tempo que orienta o ser consciente.

Assim, apresenta o pensamento de uma prática formativa completa, onde a sensibilidade e a consciência se encontram e elucidam um processo de aprendizagem, pois aquilo que emociona



pode despertar interesse e levar a uma reflexão. Para isso, a formação desse professor, seja ela inicial ou continuada, deve proporcionar experimentação, reflexão e ação, utilizando a arte enquanto um instrumento de mediação e não apenas um produto pouco refletido. Isso implica dar aos jovens e adultos o direito de se perceberem enquanto pessoas conscientes de sua produção artística, sensível à produção do outro, culturalmente respeitosos.

Esta percepção é possível através da criação artística pois, no seu universo intuitivo, estes jovens e adultos obtêm por meio de observação, sentidos, olhares e vivências, a ampliação de sua percepção diante das coisas, transformando-as em uma representação estética. Significa dizer que criar é formar, é dar forma a algo novo em qualquer campo de atividade. Como corrobora Ostrower (1987, p. 9):

Criar é basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse "novo", de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e comprometidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

A afirmativa de Ostrower (1987) elucida que a criação se configura, por vezes, em um exercício solitário de contato íntimo com a percepção de si. As experiências de criação artística e de apreciação de uma obra de arte acionam um autoconhecimento, pois parte daquilo que a pessoa sente é a sua própria representação do que se torna ao longo do tempo. Como trata Duarte Jr. (1991, p. 60):

A experiência que a arte nos proporciona é, sem dúvida, prazerosa. E tal prazer provém da vivência da harmonia descoberta entre as formas dinâmicas de nossos sentimentos e as formas do objeto estético. Na experiência estética os meus sentimentos descobrem-se nas formas que lhes são dadas, como eu me descubro no espelho. Meus sentimentos vestem-se com as roupagens



harmônicas das formas estéticas. Através dos sentimentos identificamo-nos com o objeto estético, e com ele nos tornamos um.

Dessa forma, emergem reflexões ligadas ao contato com arte e à expressão estética, seja ela pela criação ou pela fruição. Duarte Jr. (1991), ressalta a importância de percebermos o que nos cerca, acionar nossas memórias e reelaborar o sentido daquilo que nos afeta ou que afetamos. Mostra que essa relação acompanha o ser humano que busca significações na sua existência, materializa símbolos e elementos e, a partir daí, cria a ideia de objetos e elementos de Arte.

A formação estética é tomada aqui pelo viés da experiência e da reflexão crítica adquirida durante o processo de formação docente inicial e continuada dos professores de Arte, por este motivo, entendemos que os currículos das Licenciaturas e os planos de aula não devem protagonizar julgamento estético por um único padrão ligado a ideais clássicos, impostos pelo processo de colonização territorial e do pensamento, onde o Belo está ligado ao ideal de proporção e bondade, desconsiderando outras concepções de criação e produção do não belo, não correto e, por assim dizer, não Arte.

Pensar em uma formação nesse sentido é pensar no encaminhamento da apreciação estética ligada à possibilidade de fruir, sentir, perceber e mediar conceitos, obras e produções culturais. Como pontua Barbosa (1997, p. 129):

O que é verdadeiramente visto na superfície da obra de arte precisa ser deduzido pelos alunos. Os alunos precisam verbalizar essas percepções e partilhá-las com outros. Fazendo isso eles confirmam suas percepções pessoais e muitas vezes ampliam-nas com a colaboração de participantes. O professor nessa atividade é um catalisador e não deve fazer uma palestra ou direcioná-la formalmente. Os alunos adquirem um senso de confiança que vem de olhar cuidadosamente para a obra de arte, expressando essas percepções e confirmando suas descobertas durante esta atividade. 'Descrindo' é um ponto de partida para posteriores estudos e análise da obra de arte.

A afirmativa de Barbosa (1997) amplia o olhar sobre a intensidade do caminho e do mergulho na percepção da obra mediada pelo professor a partir do momento em que propõe encontros de fruição aos estudantes, pois as ações de observações apuradas, reflexivas e autônomas podem gerar para o estudante/observador uma experiência crítica não só do objeto observado, como de sua condição e emoção no momento em que o contempla.

Quando o educador incentiva o encontro dos estudantes com uma obra de arte e promove a socialização de diferentes interpretações e percepções, ele possibilita uma abertura para a construção da crítica, do argumento e da formação estética dos estudantes, contribuindo também para o seu próprio processo de formação, pois percebe caminhos para intervenções a partir das opiniões do grupo e focaliza campos de interesses e correlações que são feitas entre a obra e as experiências de vida dos estudantes, valorizando o repertório cultural do grupo e possibilitando uma aprendizagem significativa e contextualizada, através do ensino da arte enquanto momento de pesquisa e de elaboração cultural.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de nº 9.394/96, passou a ser um elemento de provocação para a formação do educador em Arte. A Lei, no seu artigo 26, parágrafo 2, afirma que: o ensino de arte consiste em um componente curricular obrigatório, nos diversos níveis de Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. No entanto, as redes de ensino e as propostas de formação não avançaram de acordo com a demanda da formação e do entendimento sobre a Arte na educação escolar, em especial quando se fala nos espaços educativos da EJA.

O QUE REVELAM OS PROFESSORES DE ARTES QUE ATUAM EM TURMAS DE EJA

A intenção deste tópico é apresentar um pouco dos resultados da pesquisa no que se refere às concepções dos professores de Artes que atuam em turmas de EJA da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

Para iniciar as reflexões, tomamos como ponto de partida o Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE), nº 11/2000, o qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquela relativa complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (Brasil, 2000, p. 56).

O Parecer também afirma que:

Para qualquer profissional que se ocupe do magistério, a garantia de padrão de qualidade é um princípio que cobre o espectro da cidadania enquanto participação e enquanto exigência da clientela a que se destina. A pior forma de presença é aquela que se situa nas antípodas da qualidade e que atende pelo termo mediocridade, já expresso pelo cinismo da fórmula 'qualquer coisa serve' ou 'antes isso do que nada'. A formação adequada e a ação

integrada implicam a existência de um espaço próprio, para os profissionais da EJA, nos sistemas, nas universidades e em outras instituições formadoras (Brasil, 2000, p. 60).

O parecer prevê uma formação aos professores da EJA que atenda as especificidades e complexidades deste segmento, para que este profissional esteja preparado para lidar com os estudantes, estabelecendo com eles um diálogo, implicando a criação de espaços de formação específicos para os professores da EJA, seja nas universidades, nos sistemas e nas diversas instituições formadoras, no entanto, são aspectos que precisam ser revistos na Rede Municipal, tendo em vista que a formação para professores de Artes, conforme revelam as entrevistas, muitas vezes acontecem nos turnos matutino ou vespertino, dificultando a sua participação. Mas um dos professores entrevistados afirma ter participado do programa Arte no Currículo, porém não percebeu um direcionamento específico ao público da EJA, sendo o mesmo responsável pelas próprias conexões, ele revela a necessidade e interesse em custear a sua participação em cursos e congressos para ampliar sua formação.

Os professores também revelaram que os planos e propostas didáticas são elaboradas a partir da sua formação e de sua implicação em estudos e pesquisas pessoais sobre a modalidade e principalmente sua própria relação com a Arte no cotidiano e também a partir das condições estruturais e realidade das turmas.

São professores que possuem formação na área de Artes Visuais tanto na graduação e pós-graduação, porém relatam a necessidade de um esforço pessoal para articular os conteúdos da formação com o cotidiano da EJA, demonstrando assim, uma lacuna quanto à formação específica para professores de Artes na EJA, pois revelam que a EJA não foi contemplada no currículo da licenciatura, e que este contato se deu apenas na formação continuada, sem muita especificação.

Os professores demonstram experiência em relação ao aspecto relacional com seus estudantes, no entanto entendemos que a experiência, embora muito importante por si só, não dará conta de sanar lacunas de ordem estrutural, material e social.

Por este motivo é que os professores participantes da pesquisa ressaltam a importância de uma formação acadêmica e de vivências nas classes de EJA, visando a construção de um programa de ensino significativo, com o envolvimento de todos os sujeitos que fazem a EJA na Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador.

As experiências relatadas revelam que os professores buscam meios para ensinar Arte numa perspectiva mais dialógica e menos acadêmica e estruturar com mais fluidez suas aulas. Desse modo, a formação caminha junto com a experiência e a disposição do pensar pedagógico para a diversidade e a relação com o seu próprio processo de pesquisar, fazer e consumir arte.

Os professores entrevistados possuem um tempo significativo de atuação docente na EJA e relatam que ingressam na EJA da Rede Municipal devido à necessidade de adequar a sua carga horária de trabalho e não enquanto uma escolha, sendo que o tempo de experiência na EJA é bem variado, porém as questões de estrutura escolar, falta de material e lacuna na formação são aspectos que aparecem nas falas de todos os professores entrevistados, traduzindo as diversas dificuldades encontradas, que vão desde a adequação dos horários até os locais de atuação por vezes distantes, o que implica em desgaste e deslocamento.

Além disso, os professores, na sua maioria, atuam durante o período diurno com crianças e adolescentes e precisam adequar a linguagem, a proposta e a disposição às especificidades da EJA, além de adentrarem o turno da EJA depois de uma longa jornada de trabalho em outros espaços e segmentos, assim como os estudantes, que em maioria, chegam às escolas depois de um dia de trabalho

exaustivo. A adequação de carga horária e composição salarial aparecem como os principais motivos que conduziram os professores entrevistados a atuarem na EJA.

Após as reflexões aqui tecidas, nos autorizamos a afirmar que, de acordo com o estudo, a experiência em sala de aula é que tem qualificado a prática pedagógica, bem como a postura da escola em relação à modalidade e à implementação do projeto pedagógico pensado para a EJA. No entanto, entendemos que educar jovens e adultos não pode ser uma pedagogia do empirismo, mas requer uma percepção diferenciada, sendo necessário um professor que seja sensível à apreciação dos conhecimentos adquiridos pelos educandos ao longo da vida, buscando maneiras de relacionar os conteúdos com os conceitos cotidianos, em processo constante de formação e autoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O recorte da pesquisa aqui apresentado procurou apontar caminhos sobre a formação estética e crítica do professor de Artes Visuais que atua na Educação de Jovens e Adultos, a partir da perspectiva dos próprios professores, concebendo projeções de ideias e inconclusões, como uma tela pintada, transformada em um novo caminho para outras interpretações. Neste sentido, podemos considerar que o caminho do ensino da Arte propõe sempre novos desafios e o campo de pesquisa poderá ser ainda mais ampliado no que se refere à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, com foco na formação estética e crítica dos professores.

E nesse processo de inconclusão, o estudo aponta para a necessidade de uma formação direcionada aos professores da Linguagem das Artes Visuais que atuam na EJA e a elaboração de um

projeto sólido de formação docente específica em Artes Visuais para EJA, além de estratégias que possibilitem o acesso dos professores à Arte em seu cotidiano, pois eles revelaram que encontram dificuldade, devido à falta de tempo para pesquisas artísticas e consumo cultural.

O estudo mostrou ainda que a área de Arte requer estudos mais aprofundados nos âmbitos da percepção visual, do processo criativo, de técnicas artísticas, educação de adultos e idosos, entre outros campos de estudo que aparecem explícitos ou implícitos nos planejamentos.

Como produto da pesquisa, foi elaborada uma Proposta de Oficinas Práticas e Reflexivas direcionadas aos professores de Artes Visuais que atuam na modalidade Educação de Jovens e Adultos. Por tratar-se de uma construção colaborativa, os professores contribuíram de forma integral com as suas reflexões e considerações a partir das suas experiências pessoais e profissionais.

Podemos afirmar que o presente estudo possibilitou, através dos diálogos estabelecidos, fortalecer a valorização do ensino das Artes Visuais, enfatizando a sua importância na vida e no processo de formação docente e discente da cidade de Salvador, no intuito de contribuir com estudos para uma educação de qualidade, com comprometimento, onde a criticidade e o respeito às diversidades possam ser repensados, para que proposições sejam pensadas no âmbito da formação e das políticas públicas, através, por exemplo, da criação de um núcleo de arte-educação com referenciais pensados para o ensino e a formação docente na EJA.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Editora Perspectiva, 1997.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: Conselho Nacional da Educação, 2000.

CAMPOS, Neide Pelaez de. **A construção do olhar estético-crítico do educador.** Florianópolis: Editora UFSC, 2002.

DEWEY, John. **A arte como experiência.** São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., João Francisco. **Por que arte-educação?** Campinas: Editora Papirus, 1991.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 2013.

LOPONTE, Luciana Gruppelli. Tudo que chamamos de formação estética: ressonâncias para a docência. **Revista Brasileira de Educação**, Salvador, v. 22, n. 69, p. 429-452, abr./jun., 2017.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da Arte.** São Paulo: Ática, 2006.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processos de criação.** Petrópolis: Vozes, 1997.



10

Daniel Amaral Barros Souza
Nilzete Araújo Silva

**A PARCERIA ENTRE COORDENADOR
PEDAGÓGICO E ARTE-EDUCADOR EM
BUSCA DE UM PLANEJAMENTO EFICAZ**

INTRODUÇÃO

Planejar é um ato inerente à natureza humana. Desde os primórdios, o homem no seu processo de organização social e espacial buscou estratégias que primeiro balizaram o seu instinto de sobrevivência, perpassando pelas básicas estruturas de manusear e transformar a pedra no Paleolítico Inferior até a construção de propostas mais elaboradas de caça, pesca, construção de objetos utilitários e de outras tecnologias que lhe promoveram uma capacidade de gestão de tempo e de estruturação de grupo. As ações mais simples do cotidiano, até mesmo o ato involuntário da respiração que nos mantém vivos, requer um plano de execução.

Nesse sentido, planejar é otimizar o caminho que se quer percorrer para alcançar um determinado objetivo e, sendo algo tão presente no contexto social, em ambientes educacionais torna-se indispensável para o processo de ensino-aprendizagem. Funciona como elemento norteador da prática docente no momento em que clareia os objetivos, permite uma revisão do percurso desenvolvido nos encontros e contribui como elemento de análise e regulação do fazer pedagógico.

Partindo do pressuposto de que o objetivo da Educação Escolar Formal é promover caminhos para que ocorra a aprendizagem, o planejamento de aula é um dos instrumentos que contribuirá para o êxito desse processo. No momento em que planeja, o professor esquematiza estratégias, recursos e processos a fim de ofertar aos educandos possibilidades de construção dos conhecimentos, considerando a diversidade de perfis existentes no grupo, disponibilidades de materiais e a ocorrência de imprevistos.

Como parte do currículo formal, o ensino de Artes, em suas diferentes linguagens, tem como um dos objetivos promover uma educação da sensibilidade, da expressividade e da criticidade.

É fundamental que o professor construa um planejamento que permita aos estudantes acionarem essas potencialidades. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), o professor conta com a heterogeneidade de idade e de relação sociocultural e, observando esses aspectos como elementos geradores do plano, o educador pode trilhar um caminho de possibilidades para a promoção de uma aprendizagem emancipadora no que tange a autodescoberta do estilo, capacidade inventiva, da expressão, da comunicação e da transformação do ambiente em que está inserido.

Diante do panorama apresentado, considerando as dificuldades na formação docente para o ensino de Arte e a concepção equivocada que permeia o ambiente escolar formal onde a Arte é, muitas vezes, colocada no lugar de apêndice de outras disciplinas ou como decoradora da escola, perdendo referencial de suas possibilidades como área de conhecimento, esse capítulo tem como questão norteadora: como aproveitar os encontros para planejamento entre coordenador e Arte-educador, de forma a tornar as aulas de Arte na EJA mais significativas para a formação estética sensível e criativa dos educandos?

Essa pesquisa tem como objetivo geral promover uma reflexão sobre os encontros para planejamento entre coordenador e Arte-educador na busca de uma prática pedagógica que possibilite uma educação crítico-reflexiva. Para isso, buscou-se compreender o papel do Coordenador Pedagógico nos momentos de planejamento junto com os professores; analisar a aplicação dos conceitos e conteúdos de Arte-Educação na EJA; e por fim, investigar os desafios e possibilidades da construção do planejamento das aulas de Arte em escolas que oferecem o segundo segmento da EJA na Rede pública de ensino de Salvador.

Para melhor estruturação, o presente capítulo divide-se da seguinte forma: após essa introdução, trazemos os procedimentos metodológicos empregados para a coleta e análise dos dados; em seguida faremos uma discussão sobre a importância do ato

de planejar, em específico na EJA; na terceira parte discutimos brevemente sobre o Ensino da Arte na EJA; logo após, apresentamos a análise dos dados coletados na pesquisa e, por fim; as nossas considerações transitórias acerca do problema apresentado.

PERCURSO METODOLÓGICO E CARACTERIZAÇÃO DOS SUJEITOS

Pensando nos objetivos que foram traçados para essa pesquisa, foi escolhida a abordagem qualitativa como metodologia empregada, pois possibilita obter dados descritivos sobre os sujeitos estudados, procurando compreender os fenômenos segundo a sua ótica. Além disso, a pesquisa qualitativa é descritiva, onde o ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados como um todo e não são reduzidos a variáveis (Godoy, 1995). Com essa abordagem buscamos analisar o nosso problema de forma ampla, considerando os aspectos que influenciaram na sua ocorrência e os sujeitos que lidam com ele no dia a dia, considerando os dados subjetivos, aqueles relativos à construção histórica dos indivíduos (Demo, 1995).

Na perspectiva da abordagem qualitativa foi escolhido o estudo de campo como procedimento para coleta dos dados. Como o problema está relacionado ao cotidiano escolar, estar próximo e diante dele foi a forma mais adequada para compreendê-lo, o que é possível por meio dessa metodologia de pesquisa. Conforme aponta Gil (2002, p. 53), “[...] no estudo de campo, o pesquisador realiza a maior parte do trabalho pessoalmente, pois é enfatizada a importância de o pesquisador ter tido ele mesmo uma experiência direta com a situação de estudo”. Dessa forma, os resultados obtidos são mais fidedignos ao problema, trazendo maior credibilidade à pesquisa.

Para tanto, as visitas feitas foram planejadas considerando um cronograma e um roteiro, tendo como instrumento de coleta de dados a entrevista, pois é uma ferramenta que possibilita a interação entre pesquisador e pesquisados, tendo como vantagem obter dados tanto por meio das respostas dadas quanto pelas atitudes reveladas durante a conversa (Gil, 2008).

Nesse contexto, foi escolhida a entrevista do tipo pauta cuja aplicação possibilitou uma expressão espontânea do pesquisado acerca do tema em questão. Apesar de guiado por questões elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa, os entrevistados tiveram liberdade para falar sem a rigidez de perguntas objetivas (Gil, 2008).

O universo escolhido para a coleta de dados foi a rede pública de Educação do Município de Salvador. Foram selecionadas seis unidades escolares que oferecem o segundo segmento da Educação de Jovens e Adultos, em que a disciplina de Arte está presente na matriz curricular e que possuem Coordenador Pedagógico atuando diretamente com o Arte-educador. As unidades visitadas situam-se nos bairros de Boca do Rio, Trobogy, Bairro da Paz, Pituaçu e Acupe de Brotas. As entrevistas foram realizadas *in loco*, com isso obtivemos respostas de seis Coordenadores e seis professores de Arte.

Como características desse público, temos todos os Coordenadores licenciados em Pedagogia, com média de formação entre 10 e 20 anos, e de atuação na EJA de 3 a 10 anos. Já os professores, têm formação nas variadas linguagens artísticas, sendo quatro licenciados em Artes Plásticas e dois em Música, com média de formação entre 8 e 31 anos e de atuação na EJA de 1 a 10 anos.

A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM

Para iniciarmos a discussão sobre planejamento, é importante pensarmos primeiramente no que consiste o ato de planejar. Para isso, trazemos a definição desse conceito sob a ótica de alguns pesquisadores. Para Luckesi (2002, p. 105) “o ato de planejar é a atividade intencional pela qual se projetam fins e se estabelecem meios para atingi-los”. Não distante dessa concepção, Vasconcellos (2002) reitera afirmando que planejar

[...] é uma mediação teórica metodológica para ação, que em função de tal mediação passa a ser consciente e intencional. Tem por finalidade procurar fazer algo vir à tona, fazer acontecer, concretizar, e para isto é necessário estabelecer as condições objetivas e subjetivas prevendo o desenvolvimento da ação no tempo (Vasconcellos, 2002, p. 79).

Portanto, podemos perceber com as afirmações que planejar é uma tarefa complexa, que exige variadas habilidades, como de organização, sistematização e antecipação de fatos, buscando garantir sucesso nos objetivos. Em nosso dia-a-dia vivenciamos diferentes situações que necessitam de um pensamento estruturado, de um planejamento e, no contexto escolar isso se faz presente de forma mais consistente visando o objetivo maior que é a formação do cidadão capaz de interagir e intervir no ambiente em que vive.

Nesse sentido, para que a escola consiga desenvolver suas atividades e alcançar esse objetivo, deve estar organizada. Para tanto, essa organização é feita por meio de diversos documentos que Vasconcellos (2002) descreve como Planejamento da Escola,

Planejamento Curricular, Projeto de Ensino-Aprendizagem, Projeto de Trabalho e Planejamento Setorial, estando todos em consonância com o Planejamento do Sistema de Educação que é feito em nível nacional. Esses planos estabelecem das macroações até as microações realizadas no espaço escolar. Neste capítulo daremos ênfase ao Projeto ou Planejamento de Ensino-Aprendizagem, que para Vasconcellos (2002, p. 96) “[...] é o planejamento mais próximo da prática do professor e da sala de aula.”

Por ser um instrumento utilizado pelo professor dentro da sala de aula, o planejamento de ensino deve ser produzido por ele, selecionando e organizando os conteúdos, programando as tarefas e criando condições de estudo para os alunos (Libâneo, 1994). Podemos afirmar que o planejamento de ensino-aprendizagem é o instrumento que norteará o fazer pedagógico do professor, dando-lhe a possibilidade de organizar atitudes, tempo e métodos, bem como a possibilidade de avaliar o andamento de suas ações.

Corroborando para essa constatação, Libâneo (2015, p. 125) afirma que

[...] o planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação.

Contudo, este planejamento não pode se dissociar do Projeto Político Pedagógico (PPP), instrumento que toda unidade de ensino deve possuir, o qual é a identidade da Escola, que define “[...] as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade” (Veiga, 1998, p. 12). Para isso, o professor conta com o apoio do Coordenador Pedagógico, que é corresponsável por organizar tal documento e que tem como uma de suas atribuições:

Prestar assistência pedagógico-didática direta aos professores, acompanhar e supervisionar suas atividades tais como: desenvolvimento dos planos de ensino, adequação dos conteúdos, desenvolvimento de competências metodológicas, práticas avaliativas, gestão de classe, orientação da aprendizagem, diagnósticos de dificuldades, etc. (Libâneo, 2015, p. 181).

Para pôr em prática essa atribuição, esse profissional deve organizar momentos de encontro com o professor para que, juntos, analisem o PPP da escola e estabeleçam metas, proponham práticas e avaliações que estejam associadas ao que o documento maior institua. Como trazemos nesse trabalho a parceria entre Coordenador e Arte-Educador na Educação de Jovens e Adultos, percebemos que para que ocorra de forma efetiva, todos os envolvidos devem estar imbricados a fim de garantir que o processo de ensino-aprendizagem seja significativo.

Nessa perspectiva, o Coordenador Pedagógico age compartilhando os conhecimentos pedagógicos, dando assistência ao professor na escolha de situações de aprendizagem e orientando-o para que este perceba as especificidades da EJA, sempre em busca de uma melhor qualidade no processo de ensino-aprendizagem (Libâneo, 2015). O ato de planejar torna-se mais eficaz quando Coordenador e Professor estabelecem uma relação parceira, visando atender os propósitos da instituição de ensino em que atuam.

Mas, pensando em Arte, o que deve ser considerado para trabalhá-la na EJA?

O ENSINO DE ARTE NA EJA

A Arte é uma área de conhecimento que engloba diversas formas de expressão, está ligada ao aspecto sensível, subjetivo, crítico, relacional e intelectual do ser. Aliada à educação, transforma-se

em uma grande potencializadora da aprendizagem e da consciência das capacidades pessoais e coletivas, assim, promove uma postura autônoma e cidadã. No campo pessoal e coletivo contribui para que o sujeito se reconheça como dono de uma história e de uma cultura, que é um ser capaz de criar, de se expressar e de se posicionar diante da realidade. O ensino de arte na EJA deve ocorrer de forma que os sujeitos jovens e adultos, desfrutem de um plano educativo com abordagens próprias, procedimentos que facilitem seus distintos processos de aprendizagem e seus meios de compreensão.

Os alunos e alunas da EJA levam para a sala de aula uma visão estética cheia de suas próprias vivências e concepções, o que pode ser uma ponte para a aprendizagem em Arte. A relação de troca de conhecimentos entre os saberes do educando e os do professor, podem dar suporte para a construção do planejamento das aulas de arte, no sentido de que “[...] a aspiração dos arte/educadores é influir positivamente no desenvolvimento cultural dos estudantes por meio do conhecimento de arte que inclui a potencialização da recepção crítica e a produção” (Barbosa, 2008, p. 98).

Ao voltar à escola, esses sujeitos buscam caminhos para ampliar sua visão de mundo, e a arte-educação busca também essa ampliação, por ser um campo de valorização da criticidade, da valorização da diversidade estética, histórica e social. Ao valorizar o conhecimento prévio dos alunos e alunas da EJA, o educador pode fazer um caminho unindo a vida e a escola, percebendo algumas especificidades do universo dos jovens e adultos e dialogando com os diferentes saberes, nas suas propostas de investigação, contextualização e criação artística. Como afirma Freire (1996, p. 15) o professor e a escola têm o “[...] dever de não só respeitar os saberes com que os educandos [...] chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, [...] discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”.

O despertar para a sensibilidade estética promove outras possibilidades de “leitura” de mundo e a educação pela arte pode possibilitar um mecanismo de estímulo ao letramento, se associado a outras práticas da área de linguagem e demais disciplinas. Segundo Freire (1989, p. 13) “[...] a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo’, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente”.

A interpretação de uma obra de arte, um filme, uma fotografia, um espetáculo de dança, entre outras manifestações artísticas, podem de imediato estimular o repertório de sentidos, que acionados com as memórias e paradigmas pessoais, mostrarão um vasto caminho de leitura do mundo e de si mesmo, gerando uma consciência crítica sobre o gosto, o diferente, o emocional e os mecanismos de concepção da obra observada.

Ensinar arte para jovens e adultos requer um olhar específico e distinto do ensino para crianças, conforme afirmam Silva, Souza, Amorim e Freitas (2016, p. 101)

É necessário conceber que esses sujeitos compõem em sua maioria e diversidade, o coletivo de classes populares. Jovens e adultos que possuem características de histórias de vida semelhantes, nos aspectos econômicos, culturais e políticos e, sobretudo, pela marca histórica constituída do desrespeito aos seus direitos civis. Com esse reconhecimento, o professor pode entender que a Educação de Jovens e Adultos trata de uma educação específica, que exige, dessa forma, a construção e consolidação de um processo formativo, também específico, formal e sistemático.

Os conteúdos de Arte são permeados de temporalidade, humanidade e estímulos, em que o arte-educador deve considerar que o conhecimento de mundo, as experiências dos sujeitos da EJA são maiores do que de uma criança. No momento em que se



direciona o trabalho de arte para jovens e adultos podemos perceber desafios técnicos parecidos com os das crianças, por uma questão de motricidade, representação gráfica entre outros, todavia, não são elementos que devam igualar as abordagens metodológicas e encaminhamentos.

Para isso, o planejamento como antecipação da prática, deve ter uma relação com ações mais amplas, que capacitem os estudantes da EJA a expressar-se de formas distintas, afirmar a sua identidade, desenvolver seu espírito crítico e sua consciência cidadã autônoma, e possa ter uma postura participante e não apenas ouvinte do seu processo de aprendizagem. Na medida em que o aluno da EJA se vê responsável pela sua aprendizagem, desenvolve-se a liberdade e a autonomia para intervir no meio em que vive, no sentido de que elas são construídas na vivência de experiências e tomadas de decisões (Freire, 1996).

De forma prática, como se dá a construção desse planejamento entre Coordenador e Arte-educador?

PARCERIA ENTRE COORDENADOR E ARTE-EDUCADOR: ANÁLISE DE EXPERIÊNCIAS

Considerando os objetivos dessa pesquisa, os dados coletados durante as entrevistas foram divididos em três pontos de debate: o primeiro refere-se ao papel do coordenador nos momentos de planejamento; o segundo aos conceitos e conteúdos de Arte na EJA; e, o terceiro relacionado aos desafios e possibilidades da construção e aplicação desse planejamento.

No primeiro ponto de debate, na fala dos coordenadores e professores entrevistados, foi marcante a percepção unânime de que o Coordenador Pedagógico tem papel fundamental na construção do planejamento de ensino de Arte. Para eles, esse profissional auxilia na adequação do conteúdo à modalidade da Educação de Jovens e Adultos, fazendo com que o professor reconheça as especificidades do público que frequenta as aulas, observando que o trabalho deve ser pensado para acessar as demandas daqueles sujeitos.

O planejamento baseado nesse tipo de ação é classificado segundo Vasconcellos (2000) na Tendência Dialética, em que privilegia a realidade como ponto de partida para a construção dos conhecimentos. Essa tendência se desenvolve a partir do objeto de conhecimento que tenha afinidade com o sujeito, o que traz mais significado e possibilidade de sucesso.

Além disso, o Coordenador atua como mediador entre as diversas áreas do conhecimento, promovendo a conexão entre estratégias e conteúdos, dando não só ao trabalho de Arte, como também das outras disciplinas, um caráter de intercomunicação, culminando muitas vezes em ações interdisciplinares que contribuem efetivamente para o acesso ao conhecimento dos educandos. Nesse sentido, ficou explícito que o planejamento de Arte na EJA por vezes é elaborado e executado na perspectiva de projetos, com temas geradores e ações contextualizadas, proporcionando a reflexão crítica e postura cidadã para os estudantes.

O trabalho com projeto interdisciplinar é válido no sentido de que proporciona ao estudante compreender as relações entre conceitos e conteúdos das diversas áreas do conhecimento. Para Azevedo e Andrade (2007, p. 259)

A interdisciplinaridade é o elo de ligação entre os profissionais do ensino, como forma de reciprocidade, de reflexão mútua, em substituição à concepção fragmentária do conhecimento, fazendo com que estes agentes do ensino tenham uma atitude diferenciada perante os obstáculos educacionais.

Ainda, refletindo sobre a ação do coordenador durante a construção do planejamento, percebemos que, na opinião dos entrevistados, ele facilita a associação dos conteúdos às habilidades estabelecidas para o segmento, nomeadas como saberes. Por ter conhecimento técnico para a elaboração do planejamento, esse profissional consegue dar possibilidades de criação, execução e avaliação das propostas pedagógicas.

O segundo ponto, relativo aos conceitos e conteúdos de Arte na EJA, que estão intimamente ligados aos saberes, percebemos que são trabalhados como meios de elevação da autoestima, como estratégias que estimulam o processo de alfabetização e de expressão de pensamento. Para os pesquisados, a Arte é uma área de conhecimento que abrange a linguagem, expressão, interpretação, percepção e autopercepção, apropriação do meio e de si, e, acima de tudo, como possibilidade de ser um agente criador e não apenas receptor.

Os conceitos de Arte são trabalhados numa abordagem próxima das relações cotidianas e da consciência social. Os professores trazem temas como: gênero, ética, cidadania, meio ambiente, sustentabilidade, respeito às diferenças, para que as aulas se tornem mais significativas e atraentes, acessando pelo viés da correlação entre teoria e prática, conceitos e situações concretas. Essa prática se associa ao que afirma Hernández (2000) quando diz que os estudantes devem ser expostos não só apenas ao conhecimento formal, conceitual e prático em relação às Artes, mas também às possibilidades de autoconhecer-se em relação às obras, de experimentar problemas existentes na sala de aula e fora dela.

Diante disso, pela pesquisa, observamos que a prática de adaptação do planejamento para as aulas da EJA com propostas realizadas na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, não mais ocorre, pois o público atual dessa modalidade, composto em sua grande maioria por adolescentes e jovens, não aceita as práticas e temáticas, conduzindo professores e coordenadores a uma reflexão de que isso tornara o ensino infantilizado.

Quanto aos desafios da aplicação do planejamento de Arte, os resultados nos revelaram que são muitos e estão relacionados a questões pessoais e materiais. Em todas as falas registrou-se a dificuldade pela falta de formação dos Professores no que diz respeito às especificidades da EJA e de conhecimento dos Coordenadores dos conteúdos e conceitos das linguagens artísticas. Existe uma lacuna na formação acadêmica dos educadores de Arte para o trabalho específico com jovens e adultos, onde observamos que aqueles que demonstram coesão entre o planejamento e o público da EJA o fazem por ter adquirido experiência pela própria prática, sendo amparados pelos Coordenadores, que por sua vez, sentem-se despreparados quanto aos conhecimentos e abordagens da Arte-Educação e principalmente para um público heterogêneo que hoje se desenha na EJA.

Esta relação com o público é outro desafio apresentado pelos sujeitos da pesquisa. Historicamente, a EJA era formada por adultos e idosos que por algum motivo não tiveram condições de concluir a educação formal no tempo que era devido. Contudo, atualmente esse público tem se apresentado em sua grande maioria por adolescentes e jovens que foram reprovados no Ensino Fundamental. Sendo assim, com a existência de um público com diferentes idades, podendo variar de 15 a 80 anos em uma única sala, o professor se vê diante do desafio de planejar propostas que atendam às demandas trazidas por cada um, estabelecendo um choque de intergerações.

A frequência dos estudantes nas aulas foi outro ponto apresentado como dificultador para a qualidade do trabalho, no sentido que interfere na continuidade das ações pedagógicas e da apropriação dos conhecimentos. Os motivos para essa infrequência são diversos, os mais pontuados foram as demandas pessoais dos estudantes da EJA e a falta de interesse pela proposta do ensino, que em alguns casos não atendem ao que eles buscam. Corroborando para isso, o que impacta negativamente na continuidade da proposta pedagógica e que foi sinalizado pelos docentes é o pouco tempo de interação com o educando, por ter uma carga horária de 2h/aula por semana.

Todavia, dentre os desafios elencados, o mais enfatizado pelos profissionais da EJA foi a falta de recurso material para a execução das propostas. Para as aulas de Artes Plásticas, os professores sinalizaram a falta de instrumentos para a criação artística, como pincéis, tintas, lápis apropriados, tesouras, canetas, dentre outros. Já para os encontros de Música, a falta de instrumentos musicais e um ambiente com isolamento acústico interferem na aplicação do planejamento. Por isso, os docentes acabam recorrendo a materiais reaproveitáveis, aulas essencialmente teóricas ou, em última instância, custeando eles próprios a aquisição dos materiais junto com a gestão da escola.

Por fim, observamos durante as visitas que a gestão da unidade tem um papel crucial no andamento das ações pedagógicas, principalmente, no que diz respeito ao apoio logístico e estrutural do planejamento. Como delimita Libâneo (2015, p. 179), dentre as responsabilidades do diretor está a de “[...] assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização”.

As escolas visitadas que demonstravam uma gestão comprometida com a Educação, apresentavam espaço físico cuidado, acolhedor e efetivamente funcional, bem como utilizavam os recursos financeiros destinados à EJA de forma a oportunizar a aquisição de materiais para a execução do planejamento, refletindo na qualidade do ensino, isso porque revelavam ciência de que fatores externos como alimentação e ambiente salubre interferem no processo de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo ao problema da pesquisa, compreendemos que o planejamento, quando ocorre mediante a parceria entre o Coordenador Pedagógico e Arte-Educador, torna-se mais significativo e aplicável na Educação de Jovens e Adultos, no sentido de que cada um colabora com conhecimentos necessários para a elaboração e execução das ações, fazendo com que o processo de aprendizagem do estudante seja valorizado e que os objetivos e especificidades da disciplina sejam respeitados, garantindo uma educação emancipadora.

Diante dos resultados apresentados, percebemos que os profissionais que atuam nessa modalidade demonstram desejo de produção, sendo que alguns buscam estratégias alternativas, outros, acomodam-se na falta de materiais e de recursos, e dificuldades de planejamento. O ensino de Arte ainda não é aproveitado em sua potencialidade revelando uma prática voltada para a apresentação de um produto e não considerando o processo de construção de ações que permitam ao sujeito a consciência da sua concepção estética e de transformação cultural e social.

Percebemos que faltam políticas públicas que favoreçam a ação dos profissionais da EJA, principalmente ligadas à Arte, garantindo o acesso aos bens culturais e produções artísticas locais, bem como formações continuadas que apoiem a resolução dos entraves presentes na realidade da Educação de Jovens e Adultos. Além disso, falta um acompanhamento dos órgãos responsáveis a fim de solucionar junto à gestão escolar as demandas que impossibilitam a ação educativa.

Sendo assim, compreendemos que muitos são os desafios que permeiam a Educação de Jovens e Adultos, contudo quando existe uma implicação de todos os setores envolvidos no processo educativo visando a garantia da aprendizagem do aluno, as possibilidades de sucesso se concretizam.

Esperamos que os resultados apresentados contribuam para uma reflexão dos atores pedagógicos envolvidos no processo do planejamento, possibilitando que o mesmo seja feito de forma mais qualitativa, buscando maior qualidade do processo de ensino-aprendizagem, assim como um maior aproveitamento das potencialidades que a linguagem de Arte pode trazer para os estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Maria Antônia Ramos de; ANDRADE, Maria de Fátima Ramos de. O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar. **Educar em Revista**, [S. l.], n. 30, p. 235-250, 2007. Fap UNIFESP (SciELO).
- BARBOSA, Ana Mae. Dilemas da Arte/Educação como mediação cultural em namoro com as tecnologias contemporâneas. In: BARBOSA, Ana Mae (org). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008. p. 98-112.
- DEMO, Pedro. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. 3 ed. São Paulo: Atlas, 1995.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23 ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989. Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 4.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. Coleção Leitura.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr., 1995. Bimestral. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/wf9CgwXVjpLFVgpwNkCgnc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 maio 2024.
- HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de Trabalho**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

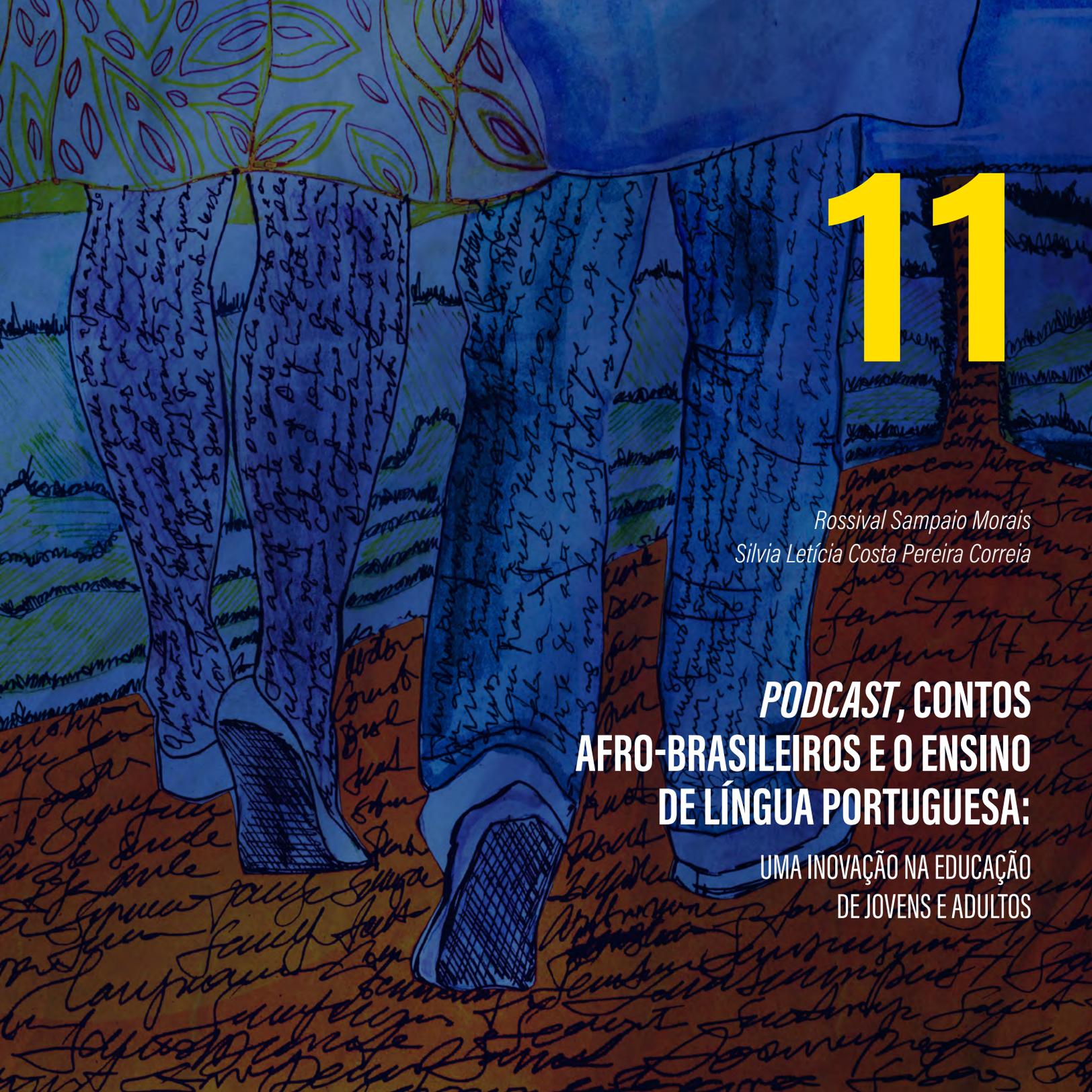
LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6 ed. São Paulo: Heccus Editora, 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. São Paulo: Cortez, 2002.

SOUZA, Ana Helena de; SILVA, Marlene Souza; AMORIM, Maria Helena de B. M.; FREITAS, Kátia Siqueira. Formação crítica dos professores da Educação de Jovens e Adultos: exigência de um pensamento pedagógico. *In*: AMORIM, Antônio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de (org.). **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 97-111.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, Ilma Passos da. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. *In*: VEIGA, Ilma Passos da (org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Campinas: Papyrus, 1998. p. 11-35.



11

Rossival Sampaio Morais
Silvia Letícia Costa Pereira Correia

PODCAST, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA:

**UMA INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS**

INTRODUÇÃO

O foco pedagógico de uma escola na contemporaneidade nos sugere a revisitação de algumas posturas, enfoques e sentidos até mesmo pela urgência da necessidade de desvincular a instituição escolar das práticas fincadas no passado, pautando-se num futuro em que possamos agregar saberes que possibilitem dar um novo significado ao conhecimento escolar. Esta questão se torna mais eminente quando falamos em Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade que por si só exige maior cuidado, empenho e comprometimento dos profissionais considerando, o que informam Correia e Rocha (2022, p. 27) quando dizem que “[...] o modelo de educação que até então sustentava [e sustenta!] o pensamento pedagógico vem sofrendo um esgotamento e não mais dá conta do que aí está”. Neste sentido, buscamos na Pedagogia de Projetos, uma alternativa para o trabalho com a EJA numa Escola do Município de Salvador-BA, contando também com o aporte das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), através do *podcast*, o que oportuniza novos horizontes com relação às mudanças que se têm como substantivas na EJA.

Segundo Araújo (2014, p. 8) através dos projetos, os educadores propõem:

[...] situações de aprendizagem dinâmicas e investigativas, capazes de envolver alunos e comunidade escolar, não somente na produção de informações, mas também no desenvolvimento de habilidades, na mudança de comportamentos e na obtenção de conhecimentos significativos de forma cooperativa, integrada e criativa.

Com base nesta afirmação é que, utilizando da aprendizagem dinâmica proporcionada pela Pedagogia de Projetos, nortearmos nosso olhar para o ensino de Língua Portuguesa na EJA, na tentativa de repensar estratégias e práticas cotidianas a fim de que

fossem dinamizados os processos de aprendizagens para o público desta modalidade de ensino. Neste sentido, agregamos as TICs a nosso fazer pedagógico, mesmo porque o "boom" tecnológico proporcionado por diversos avanços que vão desde o surgimento da internet e popularização do *wi-fi*, à presença das tecnologias digitais no cotidiano de diversas pessoas, confere ao aparelho celular, por exemplo, uma relação de diálogo com as práticas em sala de aula.

Considerando, pois o uso do celular em sala, o *podcast* – que é um conteúdo em áudio e/ou vídeo facilmente (re)produzido em dispositivos como os aparelhos celulares, podendo ser gravado e ouvido ante a demanda do usuário – mostra-se como ferramenta singular no enriquecimento do ensino de Língua Portuguesa, dado ao fato de que este componente curricular se desdobra em leitura, escrita e oralidade. O *podcast* apresenta uma circunscrição aos avanços tecnológicos digitais, considerando que é através do gravador que estes substratos são criados por meio de práticas mediadas. Ao trabalhar também o gênero literário conto, este, por sua vez ganha vida, não apenas na forma escrita, mas também audializada o que possibilita transcender as barreiras físicas e analógicas representadas por atividades/portfólios escritos e se visualiza a inserção desses áudios em repositórios, *blogs* etc., de forma digital.

Desta forma, pensando na possibilidade de promoção da leitura, interpretação, reconto oral e reescrita de contos afro-brasileiros para dinamizar as aulas de Língua Portuguesa, inquietando e trazendo uma nova abordagem para além das práticas usuais; dialogando com algo corriqueiro e comum na vida de muitos jovens, adultos e idosos, que é o artefato tecnológico, é que nos propomos a realizar a intervenção descrita neste capítulo que teve por objetivo discutir o uso do *podcast* a partir dos contos afro-brasileiros e sua contribuição para o envolvimento dos alunos da EJA nas aulas de Língua Portuguesa. Partimos da seguinte questão norteadora: de que forma o *podcast* a partir dos contos afro-brasileiros, ajuda no envolvimento dos alunos da EJA nas aulas de Língua Portuguesa?

Importante mencionar que as reflexões constantes neste artigo são fruto de pesquisa realizada durante o Curso de Especialização de Mídias e Educação, promovido pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Trata-se da descrição de uma proposta interventiva que teve por base metodológica os pressupostos da pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005, p. 445) este “[...] é um termo genérico para qualquer processo que siga um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela”. Dessa maneira a proposta de trabalho dialoga com o sentido de investigação/ação que, no caso da pesquisa realizada, se estruturou em torno de três oficinas com o uso do *podcast*.

Assim, apresentamos uma breve descrição do referencial teórico que respalda as ideias aqui propostas, quando abordamos sobre inovação, *podcast*, contos afro-brasileiros e o ensino de Língua Portuguesa na EJA. Na continuidade abordamos sobre a organização do trabalho pedagógico realizado além de evidenciar o campo de aplicação e os sujeitos envolvidos com a pesquisa. Posteriormente foi esboçada a intervenção realizada.

INOVAÇÃO, *PODCAST*, CONTOS AFRO-BRASILEIROS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EJA

Para Vincent-Lancrin *et al.* (2009 *apud* Guerra; Gomes; Ribeiro, 2020), no relatório da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a inovação está relacionada à adoção de novos serviços, tecnologias, processos, competências por instituições de ensino, que levem à melhoria de aprendizagem, à equidade e à eficiência. Segundo Pacheco (2020) “inovação” é tudo aquilo que é novo, que possui valor e capacidade de se renovar/reinventar no decorrer do tempo, em permanente fase instituinte. O termo “inovação” tem origem etimológica no latim *innovatio*, referindo-se às ideias, métodos ou objetos criados que são semelhantes a ideias, métodos ou objetos conotados com padrões anteriores.

Partindo da premissa que se inova algo que precisa ser renovado e reinventado, as práticas educativas na EJA se enquadram neste requisito pela necessidade constante de revisitação, de reflexão num contexto de potencial ressignificação, principalmente concebendo seus atores em contextos múltiplos e dada a urgência de problematizações levando em conta a realidade do público desta modalidade. Para Souza Filho, Cassol e Amorim (2021) o quadro da EJA, composto por estudantes jovens, adultos e idosos excluídos no ensino regular e que buscam nesta modalidade o cumprimento do que preconiza a Lei em relação a seu processo formativo, tem como uma das formas de avanço, a adoção de determinadas práticas e/ou sua diversificação, haja vista a necessidade de inovação da mediação docente.

No entendimento de Messina (2001, p. 226), inovação “é algo aberto, capaz de adotar múltiplas formas e significados, associadas com o conteúdo no qual se insere”, e embora não se observe uma percepção clara na visão desta autora, Carbonell (2002, p. 19) define

inovação como “[...] intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas”. Dialogado com essa percepção, uma ação pragmática e interventiva em torno do processo inovativo na EJA é de caráter basilar e nesse enfoque corroboramos com o que Carvalho (2015, p. 100) apresenta em torno da inovação, que segundo ele “preocupa-se em buscar soluções diversas e refletir sobre as possibilidades existentes, as quais podem ser consideradas para uma decisão efetiva nas didáticas, metodologias e novas estratégias para cada perfil de aluno”.

Essa busca por soluções permite que as metodologias e estratégias na perspectiva inovativa na EJA ganhe tónus e passe a ser de fato um contributo de mudanças paradigmáticas, tão necessárias nesse segmento. Reforçando esse olhar em torno do processo de inovação, Xavier (2013, p. 46), pondera-o como:

[...] um pensar criativo do sujeito que se materializa em um fazer eficaz. Diante de uma necessidade ou movido por uma inspiração, o sujeito consegue gerar a solução tão esperada ou antecipar a resposta a um problema por vir. A simples adaptação de um velho objeto ou a invenção totalmente inédita de certo produto podem ser classificadas como inovação.

As evidências quanto à necessidade de inovação escolar persistem na busca por práticas que ressignifiquem a EJA e se busque por alternativas como o uso de recursos tecnológicos. Quanto a estes, Kenski (2007, p. 124) afirma que:

os recursos tecnológicos, por si só, não garantem melhora no aprendizado e na qualidade da educação, mas as tecnologias garantem às escolas a possibilidade de se abrir e oferecer educação para todos, indistintamente [...]. O uso intensivo das mais novas tecnologias digitais e das redes transforma as dimensões da educação e dá a escola ‘o tamanho do mundo’.

Essa diversidade de oportunizações, mesclando os diversos procedimentos e dialogando com as diversas tecnologias que perpassem o ensino tradicional, dialoga com o que Cros (2001) nos apresenta, ao dizer que a inovação em Educação é uma atitude intencionada e voluntária de mudar para algo novo, ou uma reformulação e/ou combinação de práticas antigas, proporcionando experiências com mais valor do que se tem experienciado. Aí surge a apreciação do uso didático do *podcast*, embora se conheça o áudio, de forma corriqueira, este aplicado de forma didatizada torna o ensino de Língua Portuguesa mais dinâmico e agradável para os discentes da EJA.

O ensino de Língua Portuguesa na EJA está imerso numa realidade onde parte considerável dos alunos não se apropriou devidamente do processo de leitura e escrita. Neste sentido, é necessário desenvolver um processo dialógico, em que as práticas de leitura sejam fomentadas e imersas à utilização dos diversos gêneros literários textuais. Levando em conta o contexto, é necessária uma interface entre a realidade dos alunos da EJA e a utilização dos contos afro-brasileiros que contextualizam questões pertinentes, mediatizados pelo uso do *podcasts* como metodologia significativa para o ensino na EJA.

Concatenando com o exposto, os contos afro-brasileiros, cuja marca é um trabalho pautado na oralidade e o diálogo intercultural, potencializam o seu uso de forma metodológica com a gravação e edição dos *podcasts*, enriquecendo o ensino de Língua Portuguesa, que precisa ser ressignificado uma vez que este

[...] não vai bem. Já é, cada vez mais, uma constatação de domínio comum. Embora não se possa generalizar, já está na boca de muitos a crítica de que a escola não estimula a formação de leitores, não deixa os alunos capazes de ler e entender manuais, relatórios, códigos, instruções, poemas, crônicas, resumos, gráficos, tabelas, artigos, editoriais e muitos outros materiais escritos. Também não deixa os alunos capazes de produzir por escrito esses materiais. Ou seja, tem 'uma pedra no meio do caminho' da aula de Português (Antunes, 2009, p. 15).

É necessário, desta forma, que se reconfigure o contexto e os procedimentos de dinamização e se perceba a metodologia de ensino em Língua Portuguesa. Em especial, os contos afro-brasileiros se constituem enquanto possibilidade de intervenção que valoriza a oralidade e, nesse intuito de apoio à aprendizagem, isto significa enfatizar as narrativas afro-brasileiras, a exemplo do conto, que podem fomentar discussões de grande relevância para o público da EJA. Dialogando com essa percepção Jovino (2006, p. 3) afirma que “é comum que os povos se orgulhem de suas histórias, tradições, mitos e lendas, pois são expressões de sua cultura e devem ser preservadas”. Isto nos indica princípios de uma Educação plural na EJA onde sujeitos, etnias e suas tradições coabitam o espaço de convivência e onde se permita que o processo de letramento de fato ocorra no contexto desta modalidade de ensino.

O ensino de Língua Portuguesa corroborado com o uso de ferramentas tecnológicas como *notebooks*, *tablets*, *smartphones*, assim como o uso de *podcast* endossa as chamadas práticas de letramento digital, que para Lévy (1999), remetem à capacidade do indivíduo de direcionar o uso das tecnologias da informação e comunicação em prol de seus objetivos pessoais, como membro ativo de uma sociedade cada vez mais tecnologicada.

O *podcast* envolve o áudio e ou vídeo e tem como principal característica a distribuição direta e atemporal chamada *podcasting*, e se tornou no período de pandemia, uma opção na mediação remota nas diversas áreas de ensino. A esse respeito, Primo (2005, p. 1) endossa dizendo que, “*podcasting* é um processo midiático que emerge a partir da publicação de arquivos de áudio na internet”, visão que apresenta a questão da popularização desse processo. A partir desse caráter “popular”, é possível se pensar em práticas curriculares para EJA, contemplando essas tecnologias. Assim, cabe ao ensino de Língua Portuguesa florescer outras alternativas e transposições didáticas significativas com o intuito de buscar mudanças metodológicas.

O ensino de Língua Portuguesa na EJA, no Tempo de Aprendizagem III (TAP III) na Rede Municipal de Ensino de Salvador, está ancorado nos saberes envolvendo linguagem oral, leitura e escrita. Tais saberes são um norte para o direcionamento pedagógico das práticas com Língua Portuguesa. Essa perspectiva na qual se confluem habilidades e competências específicas e circunscritas à Língua Portuguesa pode assim ser associada a práticas imersas e que deem conta do cotidiano da EJA, haja vista que seus sujeitos não estão estáticos, necessitam estar letrados numa sociedade cada vez mais conectada com as tecnologias.

A educação escolar precisa compreender e incorporar mais as novas linguagens, desvendar os seus códigos, dominar as possibilidades de expressão e as possíveis manipulações. É importante educar para usos democráticos, mais progressistas e participativos das tecnologias, que facilitem a evolução dos indivíduos (Moran, 2006, p. 36).

A essa mudança paradigmática, o ensino de Língua Portuguesa, desenvolverá habilidades envolvendo linguagem oral, leitura e escrita, utilizando das tecnologias digitais de forma a dinamizar o aprendizado com uso de *podcast* e colaborando com o processo de letramento dos sujeitos.

A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Este capítulo tem por referência, os pressupostos da pesquisa-ação, que conforme mencionado, integra a investigação-ação, tomando a prática como eixo central. Nesse sentido, para Tripp (2005, p. 445) a pesquisa-ação é “uma estratégia para o desenvolvimento

de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos". A proposta de trabalho dialoga com o sentido de investigar/agir e se estrutura em torno de três oficinas com o uso do *podcast*.

Para além da realização das oficinas, foi feita a aplicação de um questionário específico com os discentes que serviu para caracterização dos participantes. Visualizando a especificidade da importância deste instrumento de coleta Quivy e Campenhoudt (1998), nos informam que os questionários são elaborados para: "[...] conhecer um grupo, sua maneira de viver, suas opiniões, seus valores e julgamentos sobre algo que é o objeto da avaliação e da pesquisa [...]".

Vale dizer que os relatos estão identificados com as iniciais dos respondentes. O *locus* de desenvolvimento da pesquisa foi a Escola Municipal Nossa Senhora da Paz e contou com a participação de um grupo de 12 alunos do Tempo de Aprender III (TAP III), público da Educação de Jovens e Adultos, no turno noturno. Esta Escola possui uma história que está relacionada à ancestralidade e à capacidade de resistência dos moradores do bairro, que surgiu a partir de uma invasão de pessoas em busca de moradias, uma vez que estas pessoas, no processo histórico de construção do bairro, não tiveram a devida atenção em suas demandas sociais. Chamado por "Malvinas" inicialmente, devido à guerra travada entre ingleses e argentinos no mesmo período, o bairro sofreu com o estigma de violência e insegurança.

Considerando que o bairro possui uma população majoritariamente negra, assim como a clientela da EJA na Escola, a proposta se deu em razão da pertinência da necessidade de se contemplar práticas de valorização da identidade étnica da EJA, atreladas ao uso metodológico de ferramentas tecnológicas como o aparelho celular durante as aulas de Língua Portuguesa. Tomando como referência a localização e os aspectos específicos da Escola e das turmas como mencionado acima, foi proposta a seguinte organização do trabalho pedagógico, conforme evidenciado no Quadro 1:



Quadro 1 – Organização do Trabalho Desenvolvido

Conto afro-brasileiro	As três mulheres que se chamavam Paciência, Discórdia e Riqueza
Duração das aulas	02 aulas
Descrição das etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento e conhecimento do conto; 2. Reconto oral; 3. Interpretação de texto em atividades sequenciadas; 4. Reescrita textual; 5. Expansão das orientações através de grupo de <i>WhatsApp</i>; 6. Gravação e edição dos <i>podcasts</i>.
Avaliação a partir das sequências didáticas	Ao apresentar a discussão, foi observado que se tratava de temática pertinente e funcionalmente ligada às vivências de muitos dos alunos. Logo de início muitos alunos se comportaram de forma tímida, mas foi abrindo possibilidades de diálogo e se viu maior participação, sobretudo para tirar dúvidas quanto ao uso do celular. Através da estratégia da criação do grupo de <i>WhatsApp</i> , muitas dúvidas foram solucionadas quanto a produção e disponibilização do <i>podcast</i> neste grupo.
Conto afro-brasileiro	A inveja
Duração das aulas	02 aulas
Descrição das etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento e conhecimento do conto; 2. Reconto oral e montagem de texto fatiado; 3. Interpretação de texto em atividades sequenciadas; 4. Reescrita textual; 5. Produções dos primeiros <i>podcasts</i> (em dupla em sala de aula); 6. Expansão das orientações através de grupo de <i>WhatsApp</i>.
Avaliação a partir das sequências didáticas	Ao apresentar a discussão, foi observado que se tratava de temática pertinente e funcionalmente ligada às vivências de muitos dos alunos. Através dos registros das interpretações textuais, discussão oral, produções dos recontos escritos e finalizando com a produção dos <i>podcasts</i> em dupla se pôde constatar o envolvimento e maior participação dos alunos.

Conto afro-brasileiro	A vendedora de açaçás
Duração das aulas	02 aulas
Descrição das etapas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Acolhimento e conhecimento do conto; 2. Reconto oral e montagem de texto fatiado; 3. Interpretação de texto em atividades sequenciadas; 4. Reescrita textual; 5. Expansão das orientações através de grupo de <i>WhatsApp</i>; 6. Aula coletiva no pátio da escola com uso do <i>datashow</i> e <i>slides</i> sobre culinária afro-brasileira; 7. Degustação de comida afro-brasileira; 8. Aplicação de questionário sobre o trabalho sobre os contos afro-brasileiros.
Avaliação a partir das sequências didáticas	<p>Através do trabalho desenvolvido com este último conto, se pôde ir além dos limites da literatura e foi focalizada a questão da importância do legado afro-brasileiro, haja vista a contemporaneidade da data da consciência negra. Assim os alunos além de produzirem seus recontos escritos, também puderam através de uma aula coletiva compreender um pouco da culinária afro-brasileira, conteúdo interdisciplinar e contextualizado com o conto, compreendendo a presença de muitos alimentos como o próprio acarajé e o açaçá na religião de matriz africana, momento este que serviu para desconstruir alguns preconceitos e situar a importância da culinária afro-brasileira no contexto da vida de muitos baianos e baianas. Após a apreciação dos quitutes baianos foi realizado um questionário com os alunos presentes.</p>

Fonte: pesquisa de campo (2021).

As oficinas pedagógicas com os alunos do TAP III, para gravação e edição de *podcast* a partir de contos afro-brasileiros, trouxeram uma maneira de se analisar o trabalho dispensado à oralidade, substrato de grande relevância nas aulas de Língua Portuguesa. Na continuidade, descrevemos a intervenção realizada.

A INTERVENÇÃO

Como já informado, o questionário aplicado serviu para caracterizar os participantes da pesquisa. Estes estão numa faixa etária de 15 a 18 anos, a qual por sua vez, corresponde ao que Prensky (2001) classifica como geração de pessoas críticas, criativas, que se mantêm conectadas o tempo todo e são capazes de fazer múltiplas tarefas simultaneamente, denominada Geração Z. No entanto, é importante mencionar que embora 50% dos alunos possuíssem o aparelho celular para uso em sala de aula, os demais tinham pais e/ou parentes que utilizavam dessa ferramenta em casa e/ou no trabalho sendo que ainda não haviam se familiarizado com o uso do aparelho celular. Desta forma, não sabiam localizar o gravador, conhecendo apenas as funções básicas como o atendimento às chamadas e o uso do *WhatsApp*.

Com relação à ocupação destes estudantes, observa-se que 50% trabalham e estudam – característica marcante do público desta modalidade de ensino. Isto nos faz perceber que embora sejam jovens adolescentes, grande parte já está atuando e/ou ajudando na renda de casa. Sobre as aulas mediadas por tecnologias digitais, os dados obtidos através do questionário apontam que em torno de 92% dos alunos não tiveram aulas com inserção tecnológica na disciplina de Língua Portuguesa, mas observa-se que 33% mencionam a inclusão da calculadora; 16,66% citaram o uso do rádio; 8,33% também citaram o *tablet*, projetor e computador, em outras áreas. Nota-se, entretanto, o uso não regular de ferramentas tecnológicas como forma de mediação das aulas de Língua Portuguesa e demais disciplinas do currículo da EJA. Quando perguntado aos alunos o seu conhecimento quanto ao *podcast*, 83,34% relataram desconhecer o termo e apenas 16,6% tinham conhecimento sobre o assunto. Além disso, 50% dos alunos demonstraram conhecer os contos afro-brasileiros, embora os demais não tivessem conhecimento sobre estas narrativas.

Este desconhecimento por parte dos/as estudantes revela a importância de se trabalhar com a temática, sobretudo por este ser um público eminentemente negro, que sofre o processo de exclusão de várias maneiras dentre as quais a da própria modalidade em que estuda, seu local de moradia e a cor da sua pele. Desta forma, as reflexões oportunizadas pelos contos são de grande valia no contexto da EJA, como evidenciam os trechos das falas de alguns participantes como KKLZ (2021), ao dizer “que a maioria deles sempre tem uma reflexão sobre o modo de viver e de pensar das pessoas”.

Para GSS (2021), tais narrativas são significativas, uma vez que para ela, “a maioria dos Contos passam uma reflexão de vida sobre os nossos pensamentos e atitudes”. A dimensão do aprendizado com os contos afro-brasileiros pode ser constatada através dos relatos de HSS (2021), onde ele apresenta um ponto de vista situado em muitas questões correlatas à importância de um trabalho focado na preservação cultural através dessas narrativas:

Percebi quão importante esses Contos são para o povo brasileiro. Eles trazem muitas aprendizagens de nossa origem, de escolhas importantes que muitas das vezes pode nos ajudar ou prejudicar. Os Contos fortalecem o aprendizado de compreender mais sobre a origem africana para o Brasil. Em um desses Contos percebi também que os negros estão sendo cada vez mais citados na literatura, não só no Brasil, mas também no mundo. Costumes, culturas, músicas, hábitos, religião são bastante comentados no mundo todo e principalmente no Brasil.

Por outro lado, a conexão deste trabalho com o aporte tecnológico também pode ser observada quando se constata a necessidade de mudanças de enfoques e inclusão de artefatos que consolidem o processo de ensino-aprendizagem desse público. Observa-se a fala de MSO (2021): “Amei! Muito legal, porém não gostei de fazer porque tenho vergonha e péssima dicção, mas é bom pra perder a vergonha de falar, se expressar”. Para alguns estudantes a aula saiu um pouco das normas ou convenções as quais estavam

acostumados conforme indica a fala de SR (2021): “Eu achei divertido o podcast com participação de todos na sala de aula. Achei muito legal que o professor saiu das normas, trouxe o aplicativo e muita gente se divertiu”.

Quanto ao desenvolvimento de habilidades, sobretudo envolvendo a área de oralidade e escrita, percebemos que muitos alunos se dedicaram nas observações ponderadas em sala de aula. A gravação dos *podcast* evidenciou a troca e o empenho dos estudantes, conforme mostrado na fala da aluna MSO (2021): “seria ótimo para o aprendizado porque o podcast é um meio de aprendizado muito bom tanto pra ditar quanto pra melhorar a forma de falar”.

Os relatos desses estudantes nos dão a dimensão de como se pode ousar e tentar transgredir a rotina de sala de aula na EJA e, por conseguinte, solidificar outras possibilidades inovativas no território das práticas nesta modalidade de ensino. As TICs foram elemento importante nessa transgressão metodológica, estreitando os laços entre teoria e prática e ressignificando o contexto das práticas voltadas para jovens, adultos e idosos. Segundo Hetkowsky (2004) é necessário vencer essa estrutura institucionalizada e homogeneizada que paira na escola, com viés tradicional, arriscando novas práticas que levem fluidez nas relações e onde se possa dialogar com as tecnologias.

Com base nas devolutivas do questionário aplicado, que possibilitou uma visão panorâmica do grupo e sua caracterização, procedemos à intervenção. Esta inicialmente se deu com o conto *As três mulheres que se chamavam Paciência, Discórdia e Riqueza* com a distribuição das cópias impressas desta narrativa. *A priori* foi uma leitura aprazível dada a familiaridade com que os alunos tiveram com o conto, ainda mais se tratando de uma turma com grande número de adolescentes.

Através de uma discussão, debatemos sobre a importância dos contos afro-brasileiros, sobretudo numa cidade como Salvador que emana sua historicidade em todos os cantos e que tem/teve figuras memoráveis como Mestre Didi, autor dos textos trabalhados e um expoente local da cultura afro-brasileira e sua relação com o Bairro da Paz, sendo antigo morador da localidade, artesão, líder espiritual e escritor dos contos *griôs*.

Foi informado aos estudantes que a intervenção se tratava de um projeto a ser desenvolvido com base em três contos afro-brasileiros com prévia de duração de três aulas cada. Em seguida foi realizada a leitura partilhada se atentando à organização dos fatos e dos personagens, dando ênfase às características e valores presentes no conto, a partir principalmente da postura de Orunmilá e das demais personagens. Após o momento de leitura dialogada, foi realizada uma atividade de interpretação textual realizando leitura prévia e se apropriando do conhecimento afro-brasileiro e que foi corrigido na aula seguinte.

No segundo momento (segundo dia) desta aula foi entregue a cópia do texto de forma fatiada e num saquinho, para que os alunos organizassem o texto sem auxílio, conforme a leitura da aula anterior, objetivando organizar as ideias e incentivar/fomentar a leitura através de pistas que suscitassem os aspectos iniciais do texto, diálogos entre personagens e o encadeamento dos fatos de acordo com a leitura realizada. Ao término da leitura, montagem e colagem do texto no caderno, foi explorada a leitura coletiva e compartilhada com foco na apreensão da oralidade e do reconto oral pelos alunos. Foi finalizada a sequência didática desse dia com a reescrita textual preservando a organização das ideias dos alunos, como observado na produção do reconto transcrito abaixo:

Paciência, Discórdia e Riqueza. Em um certo tempo havia um homem que se chamava Orunmilá. Esse homem possuía sabedoria e paciência. Certa vez, em sua casa, apareceram três mulheres dizendo-se chamar Paciência,

Discórdia e Riqueza. Elas chegaram dizendo: 'Qual das três você levaria para estar contigo?' Então sabiamente Orunmilá disse: - Escolho aquela que tem enorme paciência. Em meio à situação ocorrida as outras duas partiram em viagem. Em questão de alguns dias as duas mulheres logo começaram a se estranhar e brigavam insatisfeitas devido à escolha de Orunmilá. Havia naquela localidade alguns trabalhadores que passavam e vendo a situação mandou as duas mulheres presas para o chefe local. Diante da situação e sem conseguir conter as duas, o chefe local mandou as duas mulheres para a casa de uma pessoa que conseguiria conter a confusão. Chegando na casa, logo avistaram Orunmilá. Espantadas, disseram: 'Mas como pode ser! É por causa desse homem que nós brigamos, devido ao fato dele ter levado nossa serva, agora entendemos que sem ela não conseguimos viver. Por isso todos nós ficaremos com o mesmo homem, até o fim de nossas vidas!' E assim ficou entendido que sem paciência não é possível viver.

Durante a produção escrita, a intervenção utilizando a leitura foi potencializada, pois foi possibilitado o uso do aparelho celular, explorando além da leitura, escrita o manuseio e o uso dessa ferramenta, o que dialoga com a ideia de letramento proposta por Kleiman (2008), na qual essa prática:

[...] não envolve necessariamente as atividades específicas de ler ou escrever. Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (Kleiman, 2008, p. 19).

Desta maneira, ao término dessa aula foi solicitado que os alunos se organizassem em dupla para a gravação do *podcast*, onde precisariam, portanto, de um aparelho celular para a gravação. Foi mostrado onde se encontrava o gravador no *smartphone* e também explicitado o que significava o termo *podcast*. Essa possibilidade de construção, imerso num contexto de letramento que envolve processos

de leitura e escrita, dialoga com as tecnologias e o aparato digital, circunscritos no campo do letramento digital. Conforme Gilster (2006, p. 65) a pessoa letrada digitalmente “é capaz de usar e entender informações vindas de vários suportes digitais”, ou seja, o letrado digital tem habilidade de usar essa ferramenta a fim de proporcionar uma melhoria em sua qualidade de vida.

No terceiro dia, o conto foi relido de forma a se referendar as reescritas das narrativas por parte de alguns alunos que ainda não tinham terminado a atividade. Os alunos organizados em dupla foram alocados em algumas partes da sala para que pudessem empreender a gravação dos *podcast*. Na oportunidade foi dado ênfase na entonação, atenção, assim como cuidados ao se gravar, como a questão de ruídos externos e postura oral no momento da gravação destas reescritas. Percebendo que nesse momento não seria possível dar conta das gravações em sala de aula assim como se tinha necessidade de mais tempo para que pudesse acompanhar as gravações e dar suporte aos alunos, foi criado um grupo de *WhatsApp* visando estimular e dar dicas de edição, com a utilização de outros aplicativos. Pudemos perceber o envolvimento dos alunos na superação de suas dificuldades para uma maior organização da oralidade e atenção à sua própria escrita, evidenciando assim um maior protagonismo até o momento desta ação.

Com o segundo conto *A inveja*, seguimos as mesmas premissas, embora de forma aligeirada devido a questões envolvendo a segurança no bairro, no entanto o olhar aqui pairou principalmente sob o prisma familiar, evocando a importância da temática do Mestre Didi acerca da atenção a questões do cotidiano como a relação pai e filho, assim como a preferência expressa por um ou outro filho, conforme a narrativa em questão. Metodologicamente o conto foi apresentado numa sequência diferente aos alunos, foi iniciado desta vez já com o texto fatiado no saquinho e solicitado que os alunos tentassem montar e colar no caderno. Entre os questionamentos: qual o título do conto? Qual a fonte? Qual parte inicia a narrativa?

Qual parte termina e por quê? Esses questionamentos se deram à medida que os alunos iam organizando o texto em seus cadernos. No mesmo dia foi realizada a interpretação textual e discutidas questões como sinônimo/antônimo e adjetivo, tendo o texto como suporte/ contexto para esse direcionamento. No segundo dia fora solicitada a reescrita do conto.

O trabalho com o último conto, *A vendedora de açaçás que ficou rica*, foi desenvolvido em dois dias. No primeiro dia o texto foi apresentado e logo nas leituras iniciais alguns alunos questionavam o que seria açaçá e a releitura da situação da velhinha. O conto foi bem-aceito pelos alunos, que desenvolveram leitura coletiva e interpretação textual. À medida que o trabalho envolvendo inteligência textual pautado em explorar oralidade com os alunos ia ocorrendo, se percebia um maior envolvimento dos estudantes com a construção coletiva envolvendo a prática discursiva e envolvimento com a narrativa apresentada.

Acerca da importância dessa oralidade Hampâté Bâ (2010, p. 182) afirma:

Nas sociedades orais que não apenas a função da memória é mais desenvolvida, mas também a ligação entre o homem e a palavra é mais forte. Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho aquilo que é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra.

Pautado nessas premissas de valor e apreço à palavra onde o processo de construção dialógica quebra paradigmas, a segunda aula do conto *A vendedora de açaçás que ficou rica* foi planejada no pátio da escola de forma coletiva. Para além, foram realizadas outras ações específicas relativas ao conto, a saber: aula com *datashow/slides* – foi socializada a contribuição da culinária afro-brasileira, como o abará, acarajé e os açaçás, haja vista a presença deste último no conto e que serviu de alimento para Ogum e seus soldados quando

estes vieram do combate e foram prontamente atendidos pela vendedora de açaças. Também foi explicada a presença da culinária afro-brasileira, seja dos açaças e até mesmo do acarajé com a religiosidade africana, onde se pôde mediar a importância da cultura e o legado afro-brasileiro na sociedade brasileira e baiana.

A intervenção foi dando ênfase no aspecto da valorização cultural, onde a literatura afro-brasileira, aqui representada pelos contos griôs do Mestre Didi, possui um lugar de adentramento e possibilidade de diálogo intercultural de grande proveito no público da Educação de Jovens e Adultos. O aspecto em torno dos valores foi algo sempre reforçado, sempre aludindo à sociedade atual, onde há uma fragilização em torno destes.

Na EJA, as recentes mudanças, sobretudo no período de pandemia, fizeram com que uma presença de jovens e adolescentes fosse bastante notada, e isso durante as aulas com os contos possibilitou interlocuções entre estes e questões envolvendo a própria família. Além disso, grande parte desses jovens ou participaram em dupla em sala de aula, ou o fizeram em casa. Dessa maneira a falta de condições tecnológicas na escola não inviabilizou esforços destes em gravar o *podcast* e postar no grupo de *WhatsApp* criado com esta finalidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo teve por objetivo discutir o uso do *podcast* a partir dos contos afro-brasileiros e sua contribuição para o envolvimento dos alunos da EJA nas aulas de Língua Portuguesa. Partimos da seguinte questão norteadora: de que forma o *podcast* a partir dos contos afro-brasileiros, ajuda no envolvimento dos alunos da EJA nas aulas de Língua Portuguesa? Foi descrita uma intervenção

realizada com alunos da Educação de Jovens e Adultos de uma Escola da Rede municipal de ensino de Salvador-BA, que envolveu o trabalho a partir de oficinas com contos afro-brasileiros e a criação de *podcasts*, intervenção tributária de uma pesquisa do Curso de Mídias e Educação, promovido pela UESB, cuja metodologia foi pautada na pesquisa-ação.

Considerando o entendimento da necessidade eminente de se repensar estratégias e práticas cotidianas, pensamos na possibilidade de promoção da leitura, interpretação, reconto oral e reescrita de contos afro-brasileiros com vistas à dinamização do processo de aprendizagens na EJA, inquietando estudantes e apresentando nova abordagem para além das práticas usuais. Em face do exposto acerca da pesquisa, é notório o desvelamento de práticas inovadoras que acrescentem/valorizem ações na área de Língua Portuguesa, sobretudo quando falamos da utilização de aparatos tecnológicos na EJA.

A intervenção foi estruturada em torno de três oficinas com o uso do *podcast* e os contos africanos. A seleção prévia dos textos/contos de forma propositada numa perspectiva de diálogo intercultural proporcionou um diálogo pautado nas Leis 10.639/03 e 11.645/08 comungando com o uso das TICs em sala de aula, o que ressignificou a metodologia no ensino de Língua Portuguesa. Embora o uso das tecnologias não seja algo que todos os alunos dominem, a presença do celular é algo comum em grande parte das famílias/residências e a atividade de produção dos *podcasts* pôde constatar isso à medida que os alunos desenvolveram, mesmo que de forma tímida, seus arquivos de áudio.

À medida que as produções iam surgindo, os demais colegas eram impulsionados na cocriação e eram estimulados a também produzirem os seus recontos orais. Foi notória a participação e envolvimento. De imediato, alguns não se sentiam confiantes, mas foram sendo estimulados e valorizados em sala pelos próprios colegas quanto a sua produção e iam despertando o seu potencial criativo



e analisavam inclusive o poder de concentração que o reconto através de áudio possibilitou. Desta maneira, o protagonismo proporcionado pelo uso do celular rompeu alguns receios como o medo de explorar os recursos do próprio aparelho celular por alguns alunos no processo de produção e participação em sala de aula. Para além, a preocupação com a entonação, a postura vocal, a revisão do trabalho feito, entre outros cuidados existentes ao longo da atividade, por parte dos estudantes, e a aproximação/reflexão feita por eles a partir dos contos, trazendo pontuações próximas de suas realidades, nos leva a sugerir que a construção do *podcast* a partir dos contos afro-brasileiros ajudou no envolvimento dos alunos da EJA nas aulas de Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irlandé. **Aula de português**. Encontro & interação. 8 ed. São Paulo: Parábola, 2009.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira. **Temas transversais, pedagogia de projetos e mudanças da educação**. São Paulo: Summus Editorial, 2014.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Brasília: Presidência da República, 2008.

CARBONELL, Jaume. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CARVALHO, Mariliza Bruno de; Vieira, Mariane Wandenkolk. A inovação tecnológica em educação e saúde: um caminho promissor. *In: 50º CONGRESSO CIENTÍFICO DO HUPE*. GoldBook. **Anais [...]**, Rio de Janeiro, 27 a 31 de agosto de 2015

CORREIA, Sílvia Letícia Costa Pereira; ROCHA, Julimar Santiago. A concepção de Educação Popular no contexto da EJA. *In*: SILVA, Francisca de Paula Santos da; AMORIM, Antônio; MATTA, Alfredo Eurico Rodrigues; FREITAS, Gisele Márcia de Oliveira; SANTOS, Jocenildes Zacarias; FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Educação de Jovens e Adultos no Cabula**. Salvador: EDUFBA, 2022. p. 25-49.

CROS, Françoise. **L'innovation scolaire**. Paris: INRP, 2001. Disponível em: www.telessaude.uerj.br/resource/goldbook/pdf/41.pdf. Acesso em: 28 nov. 2021.

GILSTER, Paul. **Digital literacy**. New York: John Wiley & Sons, Inc., 2006.

GUERRA, Maria das Graças Gonçalves Vieira; GOMES, Cláudia Suely Ferreira; RIBEIRO, Wagner Leite. Sala de aula digital e o uso das novas tecnologias na educação: perspectivas freireanas, Braz Cubas (Centro Universitário). **Diálogos interdisciplinares**, [S. l.], v. 9, n. 5, 2020.

HAMPÂTÉ BÂ, Amadou. A tradição Viva. *In*: KI-ZERBO. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Brasília: Coleção da UNESCO, 2010.

HETKOWSKY, Tânia Maria. **Políticas Públicas: tecnologias da informação e Comunicação e Novas práticas Pedagógicas**. 2004. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

JOVINO, Ione da Silva. Literatura Infanto-juvenil com personagens negras no Brasil. *In*: SOUZA, Florentina da Silva; LIMA, Maria. Nazaré Mota de (org.). **Literatura Afro-Brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006. p. 180-217.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. Campinas: Papirus, 2007.

KLEIMAN, Angela B. Letramento e suas implicações para o ensino da língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez., 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 114, nov., 2001.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel; MASSETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 12 ed. Campinas: Papirus, 2006.

PACHECO, José. **O professor não ensina aquilo que diz, transmite aquilo que é**. [Entrevista concedida a] Ana Monteiro Fernandes. **Comunidade, Cultura e Arte**, 29 jan. 2020. Disponível em: <https://comunidadeculturaearte.com/entrevista-jose-pacheco-o-professor-nao-ensina-aquilo-que-diz-transmite-aquilo-que-e/>. Acesso em: 05 out. 2021.

PRENSKY, Marc. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the horizon**, v. 9, n. 5, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://mundonativodigital.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/06/texto1nativosdigitaisimigrantesdigitais1-110926184838-phpapp01.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2021.

PRIMO, Alex. Para Além da Emissão Sonora: as interações no *podcasting*. **Revista Intexto**, UFRGS, [S. l.], v. 2 n. 13, p. 1-23, jul./nov., 2005. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/intexto/article/view/4210/4466>. Acesso em: 05 out. 2021.

QUIVY, Reymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1998.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, [S. l.], v. 29, n. 112, jul./set., 2021.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez., 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>. Acesso em: 13 out. 2021.

XAVIER, Antonio Carlos. Educação, tecnologia e inovação: o desafio da aprendizagem hipertextualizada na escola contemporânea. **Revista (Con)Textos Linguísticos** – Edição especial ABEHTE, Espírito Santo: UFES, v. 7, n. 8.1, 2013.



12

*Hilmara Silva dos Santos
Édva de Sousa Martins
Rosângela Caires Viana*

ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA TV:

**RELATO DE EXPERIÊNCIA NO PERÍODO
DA PANDEMIA DA COVID-19 NA CIDADE
DE SALVADOR-BA**

INTRODUÇÃO

Propomos com esse capítulo relatar a experiência vivenciada na ação Nossa rede na TV, promovida pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED), referente aos anos letivos de 2020-2021 durante a pandemia do novo coronavírus, com o objetivo de refletirmos sobre a metodologia envolvida no processo de alfabetização dos sujeitos educandos da EJA I cujas aulas foram ministradas pela TV, tendo por finalidade analisarmos suas dificuldades e potencialidades, considerando os novos contextos que envolvem a relação de ensino e tecnologia. A construção teórico-metodológica utilizada se ancora em leituras exploratórias de autores como José Moran (2015), Paulo Freire (1996) e Pierre Lévy (2010), que discorrem sobre ensino híbrido, educação para emancipação do pensamento e Cibercultura.

Ao constatarmos que a implantação da ação Nossa Rede na TV, fora da sistematização teórica da proposta de Ensino Híbrido não exerce colaboração significativa para impulsionar o trabalho pedagógico nas classes de EJA, propomos um programa onde as aulas presenciais possam ser mescladas com períodos de estudos remotos, orientados por trilhas de aprendizagens planejadas especificamente para cada faixa de desenvolvimento, considerando as necessidades individuais dos educandos, bem como seus tempos de aprendizagens, tanto os pedagógicos, quanto o de conciliação entre estudos e trabalho; concomitante a este, um projeto permanente de formação continuada de professores e profissionais de apoio à educação, concernente a formação da concepção de educação híbrida, como também ao uso das tecnologias digitais e suas aplicabilidades.

É sabido que a escola pública brasileira sofre com carência de condições estruturais para viabilizar a fluidez do fazer pedagógico há muito tempo e essa condição se intensifica quando se fala da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade de ensino, que

embora estabelecida como direito na Constituição Federal de 1988, vem ao longo dos anos quando não sendo negada, enfraquecida, tendo esta situação sido acentuada no período pandêmico, quando as redes privadas de ensino se respaldaram nas práticas híbridas que já vinham experimentando.

Enquanto estas inserem sistematicamente as Tecnologias Digitais (TD) às suas metodologias de ensino como suporte pedagógico, às redes públicas pelo país esboçam iniciativas pontuais. Em Salvador, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) tem se mostrado receptiva a essa tendência e algumas iniciativas como a distribuição de *notebooks* aos professores no ano de 2014, a criação das escolas laboratórios (ESCOLAB) em 2018, cuja proposta é promover o ensino por meio do uso de ferramentas tecnológicas, o SMA, Sistema de Monitoramento e Avaliação dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental e EJA, bem como o *Tech4kids*, plataforma cujo objetivo é desenvolver iniciativa de ciências da computação para crianças, podem comprovar isso, contudo não há uma proposta curricular ampla e sistemática que considere as Tecnologias Digitais como potenciais ferramentas de apoio ao desenvolvimento das aprendizagens.

Indubitavelmente, o período da pandemia da covid-19, que compreendeu os anos de 2020-2021 e foi um problema global de saúde pública que exigiu de todas as instâncias sociais a superação de desafios que ainda estão sendo vencidos, impulsionou uma mudança na forma de pensar a educação na Rede Municipal de Salvador.

Sendo assim, quando, por medida de proteção à saúde, as aulas presenciais foram suspensas e a SMED precisou pensar em estratégia para dar seguimento ao ano letivo, as Tecnologias Digitais se mostraram como fortes aliadas nesse processo, entretanto, diferentemente do que se temia a educação na rede não seria naquele momento a distância, haja vista esta ser uma modalidade de ensino com regulamentação própria estabelecida pela LDB, Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96, que é clara no seu artigo 80 dizendo que “o poder público incentivará o desenvolvimento e a veiculação

de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (Brasil, 1996). Nesse caso o que se podia fazer e se fez foi buscar recursos didáticos e metodológicos utilizados pela EAD para dar continuidade ao ano letivo em que educandos e professores estavam ausentes das classes.

O programa Nossa Rede na TV constituiu-se nesse momento como uma ação para atender a esta demanda e nessa conjuntura o termo ensino remoto se explica como sendo uma forma de oferecer o ensino para quem está distante, usando todos os recursos pedagógicos necessários e disponíveis que possam colaborar para este fim.

Partindo de tal entendimento podemos dizer que o período de educação na pandemia compreendeu duas partes, a primeira, marcada pelo ensino remoto, e a segunda marcada pelo ensino híbrido, este usado como estratégia de retorno gradativo às aulas presenciais, contudo mesmo sendo empregado de forma aquém de sua amplitude, o ensino híbrido tal como foi aplicado apontou para a necessidade de revisão das bases conceituais e metodológicas do sistema educacional de ensino de Salvador.

Sendo as bases conceptivas da SMED apoiadas na abordagem epistemológica sociointeracionista proposta por Vygotsky, onde o sujeito se constitui a partir da interação com o meio, percebemos nessa questão um importante ponto de convergência com a concepção de ensino híbrido, onde em sendo este *blended* certamente colaborará para a manutenção do compromisso de posicionamento interétnico do currículo desta, zelando por uma educação socialmente inclusiva que reverbere no exercício da cidadania em equidade para educandos da rede pública municipal de ensino. Sobre a característica *blended* do ensino híbrido, José Moran esclarece que:

Na educação, acontecem vários tipos de mistura, *blended* ou educação híbrida: de saberes e valores, quando integramos várias áreas de conhecimento (no modelo disciplinar ou não); de metodologias, com desafios, atividades, projetos, games, grupais e individuais, colaborativos e personalizados (Moran, 2015, p. 28).

Por isso, frente às plurais concepções de diversidade e cidadania que compõem a sociedade soteropolitana a serem consideradas no currículo da Rede Municipal acreditamos que a proposta de ensino híbrido atenda a esta demanda, bem como a de democratização do ensino de qualidade justamente porque a sua proposta favorece a aplicabilidade de diversas metodologias de ensino, considerando que se os educandos aprendem de forma diferente os professores também precisam e podem ensinar de formas diferentes.

A SMED, é responsável por gerir a Rede Municipal de Educação, que é atualmente composta por 425 escolas, englobando a EJA. A implantação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no sistema municipal de ensino de Salvador está regulamentada pela Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 41 de 10 dezembro de 2013, a Instrução Normativa estabelecida pela portaria nº 003 de 07 de janeiro de 2014 e a matriz curricular da portaria nº 251 de 07 de julho de 2015 (SMED, [2023]).

Este segmento educacional está organizado em dois tempos de aprendizagem (TAP), a saber, EJA I que corresponde a primeira etapa do Ensino Fundamental, logo nesse tempo está inserido o processo de alfabetização, subdivididos em TAP I, TAP II e TAP III; EJA II que corresponde a segunda etapa do Ensino Fundamental, subdivididos em TAP IV e TAP V, conforme explicitado no site oficial da SMED:

- EJA I - 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - é constituída de Tempo de Aprendizagem I (TAP I); Tempo de Aprendizagem II (TAP II); e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), com duração total de 2.400 horas, em três anos, com períodos de 200 dias letivos cada.

- EJA II - 2º Segmento da Educação de Jovens e Adultos - é constituída de Tempo de Aprendizagem IV (TAP IV) e Tempo de Aprendizagem V (TAP V), com duração total de 2.000 horas, em dois anos, com períodos de 200 dias letivos cada (SMED, [2023]).

Porém, ao longo dos anos, a oferta de turmas de EJA tem sido reduzida, atitude extremamente controversa em relação à demanda por alfabetização no município, que de acordo com o IBGE (2010) os cidadãos que não sabem ler somam 4,0% em relação ao total da população acima de 15 anos na cidade. Para atender a demanda pedagógica da Rede Municipal de Educação, a SMED conta com o Nossa Rede, que é,

Uma ação prevista no programa Combinado que visa melhorar a qualidade da educação pública municipal e tem por objetivos a elaboração das novas diretrizes curriculares da Educação Infantil, que comporta cerca de 20 mil alunos, e do Ensino Fundamental I, que atualmente atende a mais de 81 mil alunos na rede municipal de educação. O processo de criação conta com o apoio de parceiros como a Avante, Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) e a Pracetum (SMED, [2023]).

Durante a pandemia, a ação Nossa Rede desdobrou-se em Nossa Rede na TV, que consistiu em uma ação educacional desenvolvida em caráter de emergência para dar continuidade ao processo educacional comprometido pelo distanciamento social. A reflexão proposta neste capítulo, trata da experiência vivenciada no Programa Nossa Rede na TV e objetiva refletir sobre a metodologia envolvida no processo de alfabetização dos sujeitos da EJA – TAP I (alfabetização), cujas aulas foram ministradas pela TV, analisando suas dificuldades e potencialidades, considerando os novos contextos que envolvem as relações entre ensino e tecnologia.

O DESAFIO DE ALFABETIZAR REMOTAMENTE

De certo, estudar de forma remota não é uma novidade no Brasil. Os fatos históricos registram iniciativas desse tipo, desde 1904, quando foi anunciado o primeiro curso ministrado por meio

de jornal. Desse período em diante, outros veículos de comunicação foram utilizados para fins educacionais, tais como o rádio, cinema e os correios. Em 1990, as Novas Tecnologias da Informação e Comunicação engrenaram o processo, e no ano 2000 a Rede Globo de Televisão estreou o Telecurso 2000. Contudo, em todas essas situações, o ensino oferecido nessas modalidades, eram para períodos posteriores à etapa de alfabetização, desse modo, o ensino remoto que tinha por finalidade proporcionar grau de estudos a quem estava impossibilitado de acessar a escola regular por causa da distância, não alcançava os sujeitos analfabetos. Esse panorama histórico nos ajuda a compreender o tamanho do desafio que foi Alfabetizar Jovens e Adultos pela televisão durante a pandemia.

A ação Nossa rede na TV, contou com uma equipe de coordenadores, professores, e produtores de televisão para pensar e produzir o programa, de forma emergencial, como pedia o contexto, além de identificar os pares que se dispusessem a assumir o desafio, uma vez que o risco a saúde podia ser fatídico.

Ao receber o convite para juntar-me à equipe nesse desafio, o corpo técnico docente da Rede Municipal de Ensino encontrava-se em total animosidade em relação ao programa, devido a condução que a SMED estava oferecendo ao processo remoto de educação. O contexto era de insegurança em relação à garantia do direito educacional aos jovens e adultos e a seguridade dos direitos trabalhistas dos professores. As reuniões pedagógicas demoravam a acontecer e, quando iniciavam, os gerentes e coordenadores pedagógicos regionais transpareciam em suas falas despreparo para condução do processo, o que poderia ser compreensível dada a situação inesperada de pandemia, entretanto a cobrança exacerbada era inaceitável e contribuía para o contexto de turbulência pedagógica.

Atuávamos como vice-diretora de uma escola municipal no centro da cidade que também oferecia EJA diurno, e acompanhávamos os trabalhos remotos que de forma muito amadora começaram

a acontecer para o ensino regular, e não incluíam a EJA I. Como exemplo, podemos citar a Biblioteca virtual Árvore de livros, uma plataforma de leitura contratada para atender estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Agueridamente, tentávamos entender o funcionamento da Escola Mais Digital, plataforma contratada como solução educacional para os alunos do fundamental II e EJA II, a fim de orientá-los para o uso.

Vivenciávamos um contexto de luta para fazer acontecer o aprendizado, minimizar a possibilidade de abortamento do ano letivo e afastar o fantasma de fechamento das turmas de EJA, que mesmo tendo sido retomado em 2022, permeava as discussões.

Conhecendo o quórum da escola, que era muito diversificado em relação ao uso das Tecnologias Digitais, prontamente entendemos que, naquele recorte contextual, as aulas remotas oferecidas pela televisão poderiam se constituir em um importante recurso pedagógico, haja vista além de até então ser desconhecido de nós o potencial tecnológico dos educandos, era e ainda é mínimo, nas escolas da rede, material de apoio à alfabetização de jovens e adultos. Então aceitamos o desafio e demos início às atividades lecionando para as classes de TAP I (Tempo de Aprendizagem I), ou seja, para as classes de alfabetização.

O novo trabalho técnico de lecionar num estúdio de gravação, falando dentro de um período rigoroso de tempo, articulando olhares e expressões para as câmeras, logo foi aprendido e sem demora nos deparamos com a maior dificuldade da situação vivida, a de planejar e executar aulas sem ter a devolutiva da aprendizagem.

Essa questão é nevrálgica para o processo de alfabetização, uma vez que os educandos estão na fase de aprendizagem do sistema de escrita o que exige um nível de interação estudante e professor/a ainda mais intenso. Nesse contexto, a frase: “ensinar não é transferir conhecimento” (Freire, 1996, p. 22) se mostrou



mais contundente do que nunca. No processo de alfabetização, o/a docente precisa analisar o nível de compreensão da língua escrita do/a discente, se ele/a está avançando em relação à compreensão da escrita e a partir dessa análise, propor situações para que conquistem aos poucos o conhecimento de como funciona o sistema de escrita e possa ler e escrever de forma autônoma. Esse processo não é padronizado e cada um segue sua própria trajetória. O/A docente precisa acompanhar essas aprendizagens no decorrer do processo para propor situações didáticas significativas e adequadas para a evolução da aprendizagem.

A compreensão de que o processo de alfabetização é diferenciado em relação às outras etapas do ensino, sempre esteve muito clara para a coordenação pedagógica do programa, que conduziu os planejamentos orientando-se pela BNCC, Base Nacional Curricular Comum, mas esse entendimento não se estendeu ao trabalho de produção e gravação das aulas, cujos limites impostos comprometiam o resultado didático, uma vez que estas não podiam ser regravadas caso a professor/a errasse ou quisesse mudar alguma palavra dita. Os *slides* não podiam ter efeitos visuais, tais como letras que surgiam para completar palavras, nem figuras para apoiar a escrita. As letras do alfabeto não poderiam ser apresentadas uma de cada vez, porque segundo a produção, esses efeitos eram muito trabalhosos, dificultando até uma atividade minimamente lúdica como um caça-palavras. O uso de recursos artísticos como músicas, vídeos, poemas e imagens eram restritos por causa dos direitos autorais. Isso empobreceria a didática e deixaria as aulas monótonas e ineficazes. Por fim, o horário de exibição era concomitante com outros programas televisivos de maior interesse do público, tais quais as novelas.

A ideia inicial era de que as aulas ministradas na TV fossem parte do trabalho remoto que se completaria com as tarefas que as escolas poderiam baixar no site da SMED ou produzir para serem distribuídas de forma cíclica, ou seja: na semana anterior o/a estudante

receberia um bloco de tarefas com a finalidade de acompanhar as aulas na TV, no final da semana ele devolveria esse bloco com as tarefas feitas, e no mesmo momento retiraria um novo bloco para estudar na semana seguinte. Porém não podemos esquecer que o contexto em que isso tudo se deu era de pandemia e aconteceu, que os alunos mesmo empenhados em pegar e devolver os cadernos, e os docentes das escolas também, essa sincronia não foi possível reverberando no desalinhamento da realização das atividades com o calendário de exibição das aulas.

Claro está que o programa Nossa Rede na TV nasceu com o propósito de minimizar as perdas pedagógicas para aquele período pandêmico, e de fato dada urgência com que foi elaborado e posto em prática, foi de muita valia, mas não podemos negar a precisão de aperfeiçoamento para que futuramente possa vir a fazer parte de um programa amplo de ensino híbrido. Todavia, a prefeitura continua exibindo repetidamente as mesmas aulas na TV, no período pós-pandemia, sem nenhum tipo de aprimoramento, e essa atitude alimenta a conjectura de que possa haver um descomprometimento maior do poder público central com a Educação de Jovens e Adultos no município, e a intenção de ofertar essa modalidade somente de forma remota.

RESSIGNIFICAÇÃO CURRICULAR DA EJA

O termo Ensino híbrido passou a permear o vocabulário pedagógico da rede municipal de ensino nos anos 2020-2021, porém na prática seu uso foi limitado à forma alternativa de lecionar e assistir às aulas, que por sua vez revezaram-se entre presenciais e remotas durante o retorno gradativo ao ambiente escolar. Em nada tinha a ver com a ressignificação das posições de docentes e discentes em relação ao processo de ensino e aprendizagem proposto

pele termo, que coloca o professor no lugar de gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais de aprendizagem, e o educando no lugar de partícipe ativo na construção do próprio conhecimento, transformando assim o processo de “ensinar e aprender [...] em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital” (Moram, 2015, p. 35).

Seguindo na busca pelo entendimento etimológico da aplicabilidade do ensino híbrido, Moran observa que “Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços” (Moram, 2015, p. 35). Nessa perspectiva, a retomada das aulas presenciais aconteceu e está acontecendo de forma marcada pela experiência que todos os envolvidos no processo educacional no município viveram com o ensino mediado pelas Tecnologias Digitais. Preparados ou não todos vivenciamos “a amplitude e profundidade do ecossistema aberto e criativo oportunizado pela conectividade” (Lévy, 2010) de tal forma que o ensino ministrado tradicionalmente tem causado estranheza e rejeição.

Isso acontece porque os jovens e adultos, sujeitos da EJA, mesmo estando no processo de alfabetização e na fase de compreensão do sistema de escrita, não sendo em sua totalidade nativos digitais, estão inseridos no ciberespaço por meio da rede de conexão simultânea em que a cidade de Salvador está imersa.

Com base nas construções teóricas discutidas por Pierre Lévy, o ciberespaço é compreendido como:

O novo meio de comunicação que surge da interconexão mundial dos computadores. O termo especifica não apenas a infraestrutura material da comunicação digital, mas também o universo oceânico de informações que ela abriga, assim como os seres humanos que navegam e alimentam esse universo (Lévy, 2010).

A partir dessa compreensão é possível localizarmos os sujeitos da EJA no ciberespaço soteropolitano quando observamos seus hábitos culturais serem modificados e ampliados através das novas tecnologias digitais, configuração esta que nos permite afirmar que são pertencentes a cibercultura da cidade, que por sua vez é global. Como evidência para esta afirmação podemos citar algumas práticas e atitudes, tais quais, o uso do sistema informatizado de matrícula da SMED (mesmo não alfabetizado, o sujeito só efetiva a matrícula virtualmente), o uso da máquina de pagamento eletrônico, dos caixas 24 horas de transações financeiras, das *smart TVs*, *smartphones*, inscrições nos sistemas de assistência social, entre outras inúmeras práticas e atitudes que ressignificam a cultura, transformando-a numa cibercultura. “Um conjunto de técnicas (materiais e intelectuais) de práticas e atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (Lévy, 2010).

Essas técnicas são acessíveis e inclusivas, e transpõem as limitações da incompreensão do sistema de escrita alfabética possibilitando aos sujeitos participarem dessa nova forma de se relacionar socialmente. Ao considerarmos Salvador como um ciberespaço e visualizarmos os sujeitos da EJA localizados nele, totalmente imbricados num contexto movimentado, de renovações constantes, de incertezas e instabilidades, podemos melhor compreender o quanto a proposta *blended* pode ressignificar o processo atual de aprendizagem. Concernente a isso o amplo papel do ensino híbrido mostra sua abertura e criatividade para acontecer num contexto de sociedade imperfeita. Partindo desse entendimento,

A educação é híbrida também porque acontece no contexto de uma sociedade imperfeita, contraditória em suas políticas e em seus modelos, entre os ideais afirmados e as práticas efetuadas; muitas das competências socioemocionais e valores apregoados não são coerentes com o comportamento cotidiano de uma parte dos gestores, docentes, alunos e famílias (Moram, 2015, p. 27).

Considerando o entendimento de que estamos inseridos numa sociedade imperfeita, é mister considerar que o ensino híbrido é uma proposta, e não uma metodologia a ser seguida, onde cabe a articulação de processos de ensino, bem como percepções e métodos diversos desde que o objetivo principal seja a personalização da aprendizagem, buscando-se as mais diversas formas de ensinar para quem precisa aprender de formas diferentes. Para que seja possível essa aplicabilidade, a proposta híbrida se apoia nas TD. Seguindo esse raciocínio:

Híbrido também pode ser um currículo mais flexível, que planeje o que é básico e fundamental para todos e que permita, ao mesmo tempo, caminhos personalizados para atender às necessidades de cada aluno. Híbrido também é a articulação de processos de ensino e aprendizagem mais formais com aqueles informais, de educação aberta e em rede. Implica misturar e integrar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos (Moran, 2015, p. 28).

Diante do exposto entendemos que o processo de ensino e aprendizagem na EJA pode ser alavancado, se reconstruído a partir da proposta ampla que é o ensino híbrido, uma vez que o ciberespaço soteropolitano se constitui em contexto para tanto. Sendo assim, compreendemos que mais do que possível, é preciso olhar a metodologia de ensino aplicada à alfabetização de jovens e adultos sob a égide da hibridização, apesar das diferenças de gerações que marcam as classes educacionais. Porque, sendo esta uma proposta educacional que compreende que ninguém aprende da mesma forma, nem no mesmo tempo, se aplica perfeitamente aos adultos trabalhadores das mais diversas rotinas e contextos de vida, já que as Tecnologias Digitais, estão como apoio ao processo didático, fato que expande-os. Nessa perspectiva sendo o ensino híbrido:

[...] uma abordagem pedagógica que combina atividades presenciais e atividades realizadas por meio das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDICs).

Existem diferentes propostas de como combinar essas atividades, porém, na essência, a estratégia consiste em colocar o foco do processo de aprendizagem no aluno e não mais na transmissão de informação que o professor tradicionalmente realiza (Valente, 2015, p. 17).

Propomos a criação de um Programa pedagógico onde as aulas presenciais possam ser mescladas com períodos de estudos remotos, apoiados por Tecnologias Digitais, orientados por trilhas de aprendizagens planejadas especificamente para cada faixa de desenvolvimento, considerando as necessidades individuais dos educandos, bem como seus tempos de aprendizagens, tanto os pedagógicos, quanto o de conciliação entre estudos e trabalho.

Dentro deste programa um projeto permanente de formação continuada de professores e profissionais de apoio à educação, concernente a formação da concepção de educação híbrida, como também ao uso das Tecnologias Digitais e suas aplicabilidades. Entendemos que dessa forma o tempo em classe seria mais significativo e de melhor qualidade. Nessa proposta as aulas ministradas pela rede de televisão se constituiriam em mais uma possibilidade, podendo ser acessadas também pela internet, em plataformas responsivas fazendo parte de ações educativas que se expandem e jamais se esgotam em possibilidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Indubitavelmente, as proporções dos impactos da pandemia são imensuráveis e os danos aos processos educacionais estão para serem percebidos a longo prazo, contudo, é sabido que os problemas que prejudicam a EJA não são recentes e a vontade política para garantir um processo efetivo de erradicação ou, pelo menos, a diminuição dos índices do analfabetismo na cidade há muito tempo é almejada, todavia importante se faz nos mantermos ligados

conscientemente ao contexto histórico pandêmico em que se deu a vivência ora relatada, e focados em seu objetivo maior a fim de que, de fato, a reflexão a respeito da metodologia envolvida no processo de alfabetização dos sujeitos educandos da EJA I por meio da TV, possa exercer seu efeito metanoico a partir das análises das dificuldades e potencialidades, aqui apontadas. Reafirmamos que sim, a ação Nossa Rede na TV foi de grande valia no contexto histórico em que foi pensado e executado, mas quanto ao questionamento latente a respeito de sua eficácia e permanência, entendemos que deve fazer parte de um programa maior de alfabetização, e que para tanto se fazem necessárias ações que vão além de metodologias de ensino.

Eleger a carência de empenho político, para além de partidário, com o intuito de pensar um modelo de educação própria para sujeitos adultos que ainda estão por completar a escolaridade mínima necessária ao exercício da cidadania plena, já poderia justificar a aplicabilidade deste relato de experiência, porém de igual valor e necessidade é uma proposta pedagógica específica para este segmento, que esteja longe de uma adaptação dos processos propostos para infantes e também seja inovadora.

Sendo assim, acreditamos que a proposta de Ensino híbrido pode colaborar para fazer a Educação de Jovens e Adultos mais eficiente, contudo alertamos para o fato de que o uso da tecnologia pelo puro uso, sem um processo reflexivo, consciente e orientado pode fazer um efeito contrário aos anseios de uma educação emancipatória.

Concordamos com a necessidade de preparo profissional dos sujeitos da EJA, mas discordamos que isso aconteça em detrimento do processo de alfabetização, o que gera a funcionalização do sujeito, e confronta os ideais sociais de formação de pessoas autônomas e reflexivas. "Educar fora desses ideais é antiético e, por isso, transformar a experiência educativa em puro treinamento técnico é amesquinhar o que há de fundamentalmente humano no exercício educativo: o seu caráter formador" (Freire, 1996, p. 33).

Diante dessa evidência, entendemos que a implantação da ação Nossa Rede na TV, da forma como está sendo posto, fora da sistematização teórica da proposta de ensino híbrido, com baixa qualidade de produção e exibido em horários desfavoráveis, não exerce colaboração significativa para impulsionar o trabalho pedagógico nas classes de EJA no município, contudo não pensamos que deva ser descartada e sim melhorada e encaixada numa proposta de trabalho condizente com as correntes pedagógicas modernas de ensino.

REFERÊNCIAS

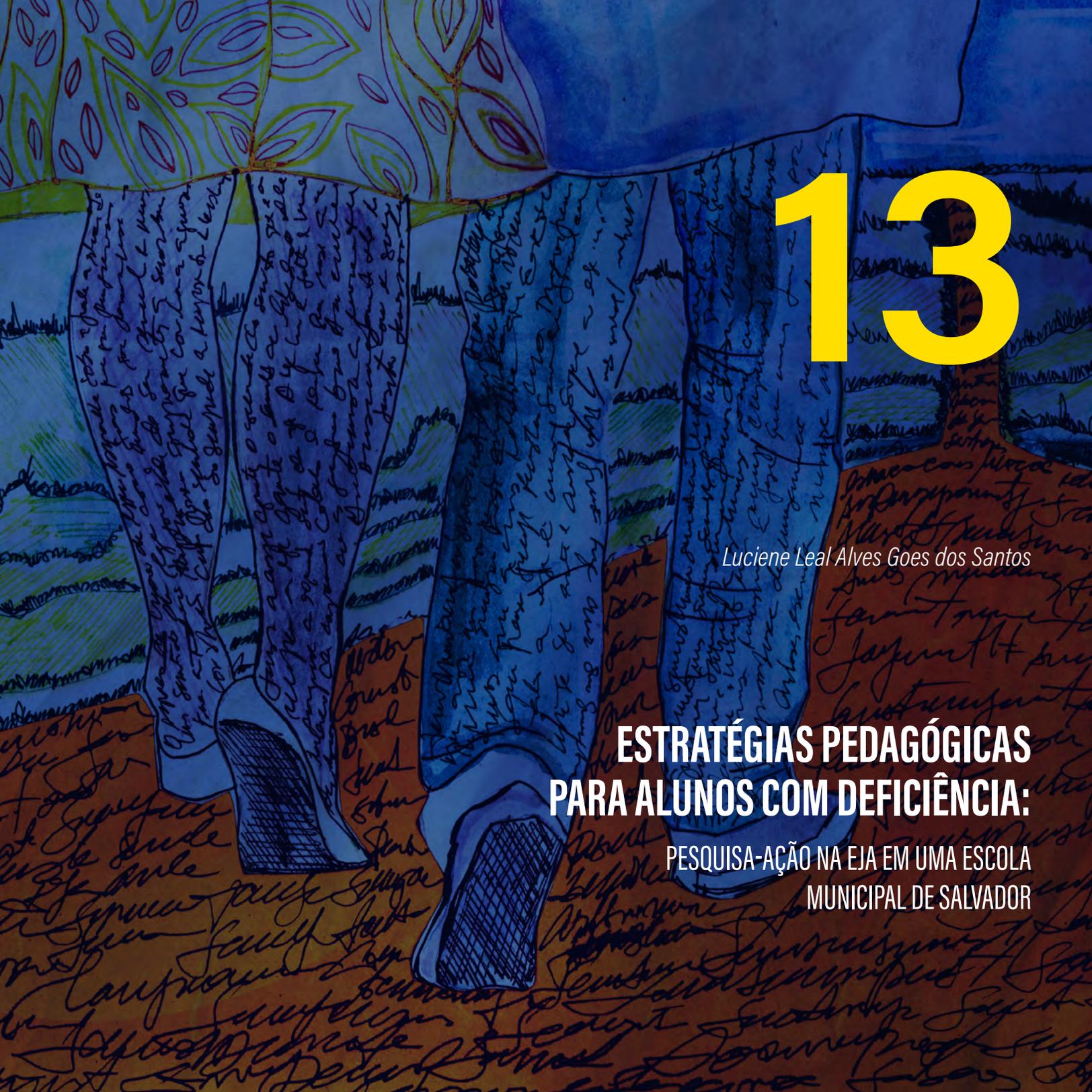
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo 2010. Amostra – Educação. **IBGE, 2010.** Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/23/22469>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: 34, 2010.
- MORAN, José. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- SALVADOR. **Resolução CME Nº 041/2013.** Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: Conselho Municipal de Educação, 2013.
- SMED. Secretaria Municipal de Educação. Página inicial. Salvador, Portal da Educação, [2023]. Disponível em: <http://educacao3.salvador.ba.gov.br/>. Acesso em: 14 jan. 2023.
- VALENTE, José Armando. Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. *In:* BACICH, Lilian; NETO, Adolfo Tanzi; TREVISANI, Fernando de Mello (org.). **Ensino híbrido:** personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.



4

Eixo

**INCLUSÃO
E DIVERSIDADE**



13

Luciene Leal Alves Goes dos Santos

ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS COM DEFICIÊNCIA:

**PESQUISA-AÇÃO NA EJA EM UMA ESCOLA
MUNICIPAL DE SALVADOR**

INTRODUÇÃO

A pesquisa com esse título foi apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (EJA), como requisito para obtenção do Grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, na Área de Concentração – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação (Linha 3), tendo como orientadora a Prof.^a Dra. Patrícia Carla da Hora Correia, na Universidade de Estado da Bahia (UNEB). Ela trata das estratégias pedagógicas para alunos com deficiência na Educação, em uma escola municipal de Salvador.

Ela surgiu da inquietação de aprofundar meus estudos após a experiência de lecionar em uma Organização Não-Governamental (ONG) enquanto cursava Pedagogia. Nesse período, realizei um estágio na EJA e fiquei encantada com a força de vontade daquelas pessoas, em querer aprender. Por essa razão, sentia que precisava oferecer o melhor de mim para elas e aprendi que era preciso ter um olhar e uma escuta ainda mais sensível, pois as realidades eram as mais diversas possíveis e que precisamos aprender a valorizar todas as formas de conhecimento. Essa relação precisa estar intrínseca entre a área educacional e os outros campos do saber de forma interdisciplinar. Nesse momento de troca de aprendizagens, foi necessário utilizar todas as estratégias pedagógicas possíveis para lidar com o desafio da diversidade, com pessoas de idades e interesses diversificados.

Ao mesmo tempo que realizava esse estágio no noturno, com as aulas de Pedagogia, no turno matutino, lecionava em uma escola particular de Educação Infantil. Foi nessa escola que tive o primeiro contato com um aluno com deficiência. Sempre muito ativo, gostava de brincar sozinho. Conseguia fixar os olhos por alguns segundos e não falava. Quando questionei à direção o que ele tinha, fui informada que era autista. Foi um susto pois não sabia o que era aquilo

e pensei: vou trabalhar com ele da mesma forma que os outros e quando necessário, fazer alguns ajustes, pois a escola é lugar de aprender e ele vai aprender dentro das suas possibilidades.

Esse desafio foi superado com o acompanhamento incansável dos seus pais. Pouco tempo depois que esse aluno chegou na escola, eles se divorciaram, mas nunca deixaram de acompanhar o filho. Agora, a fala deles era constante: ele está aqui apenas para se socializar e isso me preocupava, pois ele poderia ter essa convivência também em outros espaços e na minha opinião, a escola é lugar de aprender outros saberes. Naquele momento, escutar e observar se tornaram instrumentos preciosos e foi na ação que compreendi a importância das estratégias pedagógicas que utilizava.

Após a conclusão do curso, realizei uma Especialização em EJA, na UNEB. Em seguida passei no concurso para a Prefeitura de Salvador onde lecionava para alunos do Fundamental I e da EJA. A falta de uma estrutura de trabalho era o que mais preocupava inicialmente. Com o passar do tempo, percebi que um direcionamento do tempo pedagógico dos alunos era necessário. Nesse ínterim, as estratégias pedagógicas anteriormente utilizadas em outros espaços precisavam de adaptações constantes, pois as situações enfrentadas eram as mais diversas, desde a fome, a infrequência e a ausência do acompanhamento dos pais, dentre outras. Nesse período estava grávida e quando meu primogênito nasceu, após quatro anos, recebi o diagnóstico de paralisia cerebral.

Começou então uma jornada de acompanhamentos, com diversas terapias e assim, mergulhei no universo das pessoas com deficiência. Mesmo com esse suporte, era preciso estar atenta às suas necessidades e na escola, em parceria com a professora buscar estratégias pedagógicas e de acompanhamento, para que ele pudesse avançar. Na sala de aula mantive a postura de trabalhar com as potencialidades de cada aluno, transformando limites em desafios, para então superá-los. Na época as dificuldades enfrentadas

foram em sua maioria por falta de experiência e de formação. Por essa razão, percebi que era necessário compreender a sua história e suas reais necessidades.

A prefeitura de Salvador costuma investir em encontros, palestras e formações, porém de forma pontual e descontextualizada da realidade que vivemos em sala de aula. Por essa razão, prestei outro concurso na mesma rede e me tornei coordenadora pedagógica onde atuei por 12 anos e atualmente estou de licença sem vencimento, para conseguir tratar de questões pessoais. Nesse tempo, realizei diversas especializações, como: Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Alfabetização e Letramento, Psicopedagogia e Neuropsicopedagogia. Cada uma reforçou em mim que era preciso garantir a todos o direito à aprendizagem, respeitando suas particularidades.

Assim, acredito que é preciso ir em busca de estratégias pedagógicas que atendam a todos os alunos, sem distinção. A escola, como espaço desafiador de produção de conhecimento precisa estar atenta a essa necessidade e promover vivências e troca de experiências entre os professores.

Partindo do pressuposto de que os cidadãos comungam dos mesmos direitos e deveres, os sujeitos da Educação Especial, dentro da modalidade da EJA, que tiveram seus direitos negados historicamente, não podem ficar mais uma vez à margem da sociedade. A escola, como espaço institucional estruturado, precisa ser organizada na perspectiva das suas funções educativas de promoção do empoderamento dessas pessoas, superando o sentido meramente burocrático e se aproximando de entendimentos mais consistentes sobre a educação como um direito humano (Santos, 2020, p. 18).

Para entender essa inquietação é que surgiu a temática desta pesquisa, com o título: *Estratégias pedagógicas para alunos com deficiência: pesquisa-ação na EJA em uma escola municipal de Salvador.*

Ela trata diretamente sobre as estratégias pedagógicas que estão sendo utilizadas pelos professores na inclusão efetiva dos alunos com deficiência na EJA. Por essa razão, acredito que é preciso estabelecer uma relação ainda mais estreita com o direito de acesso à aprendizagem desses sujeitos, repensando o nosso fazer pedagógico.

Esses sujeitos conquistaram o direito de acesso à escola regular, porém é preciso pensar sobre como essa inclusão efetivamente está acontecendo. Para garantir inclusive a sua permanência é preciso que esse ensino tenha qualidade e faça o que se propõe fazer: promover a aprendizagem de todos, reconhecendo suas especificidades. Promover estratégias pedagógicas é função do professor e acredito que elas podem contribuir significativamente no aprendizado desses alunos. As pessoas são diferentes e isso já era uma realidade, muito antes desses alunos adentrarem à escola regular.

Dessa forma, é possível pensar em diferentes maneiras para atingir o maior número de alunos, dentro das suas especificidades, trilhando caminhos. No entanto, relembramos que essa ação, juntamente com outras, pode contribuir para o aprendizado dessas pessoas. “A questão é que algumas pessoas têm deficiências e outras não. Os seus direitos não estão atrelados a nenhuma condição” (Santos, 2020, p. 20). Portanto, as estratégias pedagógicas podem auxiliar no aprendizado dos alunos com deficiência, desde que os professores estejam atentos às suas especificidades.

PROBLEMA

A pergunta direcionadora de partida que levou à reflexão dessa inquietação foi: quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na Escola Municipal Nossa Senhora dos Anjos (EMNSA)? Ela permitiu pensar sobre como essas

estratégias pedagógicas estão acontecendo, e o mais importante, se realmente atendem às especificidades desses alunos. Por essa razão, é preciso lembrar que,

[...] todas as pessoas têm os mesmos direitos e deveres, que somos essencialmente diferentes e a escola é ou deveria ser para todos. Esse alerta serve para que cada pessoa compreenda que a escola precisa reconhecer a sua diversidade e enxergar os alunos com deficiência, com suas limitações e potencialidades. É no mínimo injusto condicionar a aprendizagem de uma pessoa à sua aparência. Todos nós somos limitados em alguma área da vida: algumas pessoas mais, outras menos, e isso nos torna humanos (Santos, 2020, p. 23).

Portanto, essa educação precisa passar pelo viés do respeito às diferenças e que realmente inclui. É possível perceber que um desses caminhos é a reflexão, através da formação continuada, que tende a fomentar diálogos entre seus pares sobre quais estratégias pedagógicas são necessárias para contribuir com o aprendizado dos alunos, sendo eles com ou sem deficiência. Assim, o conceito de estratégias utilizado “se refere às formas, maneiras e delineamentos metodológicos que o professor seleciona, formula e reformula para que o aluno possa ter acesso ao currículo” (Santos, 2020, p. 104).

Partindo para as estratégias pedagógicas, é possível afirmar que elas podem ser caminhos possíveis para a construção de aprendizagens. Essas estratégias precisam ser planejadas através de métodos, técnicas e práticas eficazes, como forma de aproximar, produzir e expressar o conhecimento do aluno. Para sua utilização, o primeiro passo é conhecer esse aluno com deficiência que está na EJA, identificar quais as suas potencialidades e pensar sobre o que é possível fazer para ajudá-lo a avançar na sua aprendizagem.

Acredito que todos os alunos podem aprender e eles têm direito à educação de qualidade, acessível à diversidade. A questão é que, quando o professor possui uma formação objetiva e subjetiva

fragilizada, esse processo pode ser inviabilizado. Isso acontece quando ele não reflete sobre o seu fazer pedagógico e quando ele não acredita nas potencialidades desse aluno, o que precisa ser repensado.

OBJETIVOS

A pergunta inicial que permeou essa pesquisa foi: quais estratégias pedagógicas são utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na EMNSA? Ela nos faz pensar sobre como essas estratégias estão acontecendo e se de fato atendem às especificidades desses alunos, respeita as diferenças e efetivamente inclui. Para responder a essa indagação, foi necessário delimitar alguns objetivos.

O objetivo geral tratou de compreender as estratégias pedagógicas utilizadas em uma escola municipal de Salvador para trabalhar com alunos com deficiência na EJA II. Ele surgiu da necessidade de conhecer essas estratégias e como suas especificidades estão sendo viabilizadas, estabelecendo “relação estreita com o direito de acesso à aprendizagem desses sujeitos, para que se possa enriquecer, sobretudo a vida desse aluno” (Santos, 2020, p. 20). Para isso, o pensar sobre o fazer pedagógico precisa ser constante, e o seu direito à aprendizagem não está atrelado a nenhuma condição.

Assim, os objetivos específicos buscaram discutir os processos epistemológicos, históricos e legais da EJA e sua interface com a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva; identificar quais estratégias pedagógicas são utilizadas pelos professores com alunos com deficiência na EJA II e realizar encontros formativos com esses professores. Esses encontros formativos atenderam às demandas dos professores, identificadas na análise das respostas do questionário.

A necessidade de trabalhar com os encontros formativos surgiu do desejo de organizar ações possíveis que atendessem às diferentes demandas que pudessem favorecer a aprendizagem de todos os alunos, em especial dos alunos com deficiência. Ao discutir esses processos, foi possível entender como eles se complementam, dentro das suas especificidades, ao mesmo tempo que se entrelaçam.

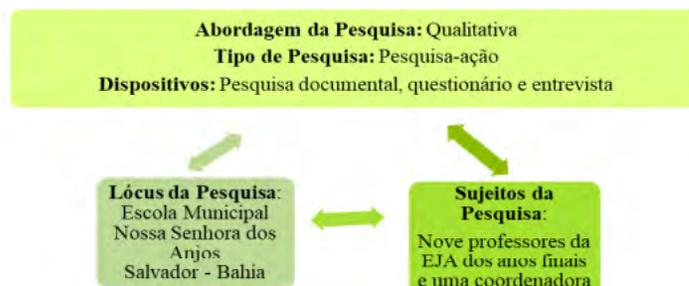
Assim, foi possível identificar quais estratégias pedagógicas eram utilizadas e confessar que na maioria das vezes, esse aluno não era visibilizado. Esse é um passo importante, pois quando o professor é despertado a pensar sobre o seu fazer pedagógico, através das demandas identificadas, ele tende a organizar de forma mais assertiva, ações possíveis para trabalhar com os alunos com deficiência na EJA.

Por fim, o ambiente favorável à aprendizagem de todos precisa ser entendido como um processo natural, que busca práticas que atendam aos diferentes ritmos, com ações que estimulem a aprendizagem de todos.

PERCURSO METODOLÓGICO

Os caminhos percorridos na pesquisa foram formados em decorrência da problemática delineadora, que são as estratégias pedagógicas utilizadas para alunos com deficiência na EJA II na EMNSA. Ela perpassou pela abordagem qualitativa através da pesquisa-ação, onde integramos o *lócus*, os sujeitos, os dispositivos, a dinâmica e a análise interpretativa, descrita na Figura 1.

Figura 1 - Desenho Metodológico



Fonte: a autora (2019).

A abordagem qualitativa foi fundamentada nos estudos de Chizzotti (2003), onde ele apresenta que é necessário interpretar o sentido do fenômeno, observando os significados que as pessoas dão a eles, além de implicar uma densa divisão com pessoas, fatos e locais. Nesse contexto, Ferreira (2015) afirma que essa abordagem possui uma estreita relação entre teoria e prática, quando o pesquisador tem a possibilidade de lançar o seu olhar. Assim, Silveira e Córdova (2009) complementam que ela é centrada na subjetividade, proporcionando a compreensão da realidade de um determinado grupo social. Por essa razão, é possível perceber,

[...] que esses autores fortalecem a prerrogativa de que a abordagem qualitativa, de natureza aplicada, permite desfrutar de um leque de possibilidades, e que futuros interessados podem utilizar-se desse conhecimento para repensar a própria realidade. Nesse sentido, não há uma intenção de transformar essas informações em verdades absolutas. Muito pelo contrário, haja vista que o verdadeiro sentido desta pesquisa é levar os professores citados a refletirem sobre suas estratégias para possíveis contribuições no processo de aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA. Uma vez que essa prática seja implantada e implementada, precisa ser analisada do ponto de vista da emancipação desses sujeitos (Santos, 2020, p. 53).

Para desenvolver a pesquisa, que é um caminho sistemático e tem início a partir de um questionamento (Ferreira, 2015), a trajetória metodológica utilizada foi de abordagem qualitativa, de natureza aplicada, fundamentada na pesquisa-ação. Essa abordagem “nos remete a qualidade, essência, conceito subjetivo que comunga com a ação de explicar” (Santos, 2020, p. 51). Ela, que no início era apenas um desejo, foi se mostrando necessária depois da análise das respostas do questionário aplicado aos professores, antes dos encontros formativos. Através desse retorno foi possível alinhar as demandas dos professores à minha necessidade de contribuir para uma reflexão sobre a sua ação.

Os instrumentos de coleta de dados utilizados foram: pesquisa documental, questionário e entrevista. A pesquisa documental foi realizada através de estudos que norteiam a EJA e a Educação Especial. Essa análise foi necessária para que fosse possível buscar informações por meio de interpretação de dados, ajudando a compreender essa realidade. O questionário foi utilizado para organizar os encontros formativos e foi reutilizado no término da pesquisa para verificar quais os avanços alcançados. A entrevista, por ser de cunho subjetivo, auxiliou na interpretação dos fatos e compreender suas entrelinhas. Esse instrumento permitiu o entrelace entre teoria e prática, quando analisei o que estava escrito com o que era visto e vivido, em um ciclo processual. Em linhas gerais, as etapas foram assim, organizadas:

[...] na primeira, construí e apliquei um questionário levando em consideração alguns conhecimentos prévios dos professores e à pesquisa documental; na segunda etapa, realizei a análise interpretativa dos dados coletados com esse questionário; na terceira, os encontros formativos foram organizados para atender às demandas identificadas no questionário; na quarta, realizei os encontros on-line por conta da pandemia do novo Coronavírus; na quinta e última etapa, apliquei algumas perguntas do mesmo questionário com os professores e, em seguida,

disponibilizei os materiais socializados e produzidos com eles no site da orientadora, para que outros interessados tenham acesso (Santos, 2020, p. 22-23).

Os sujeitos foram os professores da EJA II que tinham em sua sala de aula algum aluno com deficiência. O *lócus* foi a EMNSA, localizada em Brotas, informações importantes que precisam ser apresentadas. A pesquisa tem como aporte teórico reflexões acerca de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos.

Em relação a Educação Especial foi preciso analisar alguns documentos, tais como: Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Brasil, 2001), o Documento Subsidiário à Política de Inclusão (Paulon; Freitas; Pinho, 2005) e a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Foram analisados também a Resolução CME nº 022/2010 (Salvador, 2010), que estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Salvador, a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015), dentre outros. Sobre os teóricos, dialogamos com Mantoan (2003, 2013, 2017), Diniz (2007) e Mendes (2006, 2010, 2015).

Esses documentos foram necessários para fundamentar a pesquisa no sentido de que a Educação Especial precisa ser referenciada dentro de uma perspectiva da Educação Inclusiva, ou seja, que não apenas garante a permanência do aluno com deficiência, mais que também nos desperta a pensar na sua efetiva inclusão. É no mínimo desanimador ver que os documentos apresentados retratam ações necessárias para essa inclusão e que vemos na prática que ainda estamos longe de atingir esse ideal, por conta de várias lacunas, inclusive, de ações descontinuadas e descontextualizadas das necessidades desses alunos.

Sobre a EJA foi preciso um aprofundamento partindo de um amparo legal, com documentos tais como: a Constituição Brasileira (Brasil, 1988), Capítulo I, Seção I, Art. 205, que trata a Educação como um direito de todos; a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) sinaliza que as nações do mundo afirmaram na Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unicef, 1990, p. 1), onde “toda pessoa tem direito à educação” e as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA).

No âmbito da Secretaria de Educação foi necessário um conhecimento sobre a Resolução do Conselho Municipal de Educação (CME) nº 041/2013 (Salvador, 2013); dos Saberes para os Tempos de Aprendizagem (Salvador, 2014a), dos Documentos de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA II (Salvador, 2014b); e, para finalizar, a Matriz Curricular (Salvador, 2015). Além disso, foi essencial realizar um aprofundamento sobre os processos epistemológicos, históricos e legais, com a contribuição de Paiva (2006, 2012, 2019), Arroyo (2006a, 2006b, 2012, 2017, 2019) e Soares (2011; 2016; 2019).

Esses instrumentos foram necessários no sentido que ajudaram a ampliar os conhecimentos dos professores sobre a EJA, os seus sujeitos, sua história, desafios e superações. Eles puderam perceber que a educação é um direito de todos, garantido por lei, e que foi conquistado através de um movimento social intenso de resgate, onde esses sujeitos injustamente foram invisibilizados. Assim, acredito que ao tomar conhecimento dos documentos anteriormente citados, justamente com o amparo teórico sobre essa modalidade de ensino, o professor pode ampliar o seu olhar, visando o pleno desenvolvimento desse sujeito.

Entretanto, a dinâmica dessa pesquisa além de despertar os conhecimentos anteriormente citados, ocorreu dentro de um percurso investigativo, no local de trabalho da pesquisa, o que auxiliou na coleta de dados. Foram nos encontros de Atividade Complementar (AC) que

as falas sobre os alunos com deficiência ficavam quase sem evidência, pois existia um consenso de que, por serem “especiais”, eles estariam na escola somente para serem socializados e que a sua aprovação era automática, pensamento o qual foi reelaborado nos encontros formativos.

Nesse contexto, a análise interpretativa dos dados coletados perpassou pela perspectiva de Severino (2013), que mostra um movimento circular permanente, onde é preciso situar o autor no contexto, buscar a compreensão interpretativa, comparar ideias temáticas afins, fazer a crítica e trabalhar com a tomada de decisão. Esse movimento mostrou que a pesquisa, seja ela qual for, deve romper com velhos paradigmas, sem deixar de seguir o rigor científico necessário ao qual se propõe, principalmente para que seus resultados se tornem confiáveis.

Essa etapa é delicada e requer do pesquisador um cuidado durante todo o percurso, o que torna a pesquisa ainda mais desafiadora e instigante. Essa ideia de mobilidade e inter-relação retratou com segurança a evolução das ideias apresentadas, dentro de um contexto que se complementa. Esse ponto de vista tratou de diferentes concepções, mostrando que as opiniões precisam de um bom fundamento.

Por essa razão que os instrumentos utilizados nesse processo da pesquisa conseguiram organizar de forma acadêmica os conhecimentos construídos e validaram essa troca de experiências significativa para todos os envolvidos

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para conhecer as entrelinhas de um problema de pesquisa é necessário sistematizar a realidade observada, tendo como eixo principal a pergunta direcionadora. O que foi percebido é que precisamos



primeiramente entender o que é incluir e que as diferenças são inerentes aos sujeitos, sejam eles com ou sem deficiência. Outra questão é que o fato desse sujeito estar em um espaço escolar não garante a sua efetiva inclusão.

Para tanto, é possível fazer com que essa inclusão escolar aconteça de fato, ao fomentar diálogos, observar, perguntar e ouvir esses alunos, são ferramentas importantes que precisam ser usadas. Por essa razão que encontros formativos como os realizados nessa pesquisa puderam contribuir de forma significativa para a formação continuada dos professores da EJA, pois foi organizada de acordo com as suas demandas.

Além disso, os professores conheceram a história da EJA, através da sua reflexão epistemológica, histórica e legal. Essa necessidade surgiu após a análise dos questionários e foi importante conhecer a trajetória de lutas inerentes ao segmento. Esse despertar, dentro de uma perspectiva de ressignificação foi necessária, no sentido de sinalizar algumas particularidades inerentes a esse segmento, pois a maioria dos professores relataram que nunca tiveram uma formação nesse sentido. Portanto,

Ao conhecer esse passado, é possível repensar o presente e planejar o futuro, para que os equívocos não sejam reproduzidos. Essas pessoas já foram excluídas, segregadas, integradas e agora precisam ser incluídas efetivamente e compreendidas na perspectiva de que a sua deficiência é a sua condição de estar no mundo (Santos, 2020, p. 117-118).

Desse modo, acredito que o conhecimento construído reverberou também na vida pessoal desses professores, fazendo com que eles refletissem nas suas atitudes e expectativas em relação aos alunos com deficiência da EJA. O importante foi perceber que é possível proporcionar uma formação de qualidade, para repensarmos o nosso fazer pedagógico e isso perpassa pelas estratégias utilizadas em sala de aula.

O sentimento de “falta de preparo” foi substituído pelo “o que é possível fazer” para estimular a aprendizagem desses alunos com deficiência. Pensar sobre quais estratégias são necessárias para auxiliar esse aluno no seu processo de construção de conhecimento, mostra que muitas coisas são possíveis e que algumas delas dependem essencialmente do fazer pedagógico dos professores.

A iniciativa de convidar colaboradores para os encontros formativos foi importante no sentido dos professores perceberem que ações simples podem trazer contribuições importantes para a aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA. Além disso, eles tiveram a oportunidade de tirar dúvidas, trocar experiências e perceber que seus colegas especialistas, apesar dos anos de experiências, se dispõem a estar sempre buscando novas estratégias pedagógicas para estimular o aprendizado desses alunos.

Outra ação significativa da pesquisa foi contribuir para a percepção dos professores que não existe receita pronta, pois os indivíduos são únicos e que qualquer caminhada começa com pequenos passos. Eles reconheceram essa necessidade e demonstraram estar mais dispostos a buscar novas estratégias pedagógicas e adaptar recursos, quando necessário, a partir da realidade e das especificidades dos alunos com deficiência.

Essa falta de pacote pronto para trabalhar determinado componente curricular reforça a necessidade desse professor de criar a estratégia a partir da realidade que ele encontra em sua sala de aula. Isso serve para que ele não se desespere a cada ano quando receber um aluno com uma deficiência que ele não conheça, que ele tenha consciência de que esse processo de aprendizagem é constante e que ele não precisa saber tudo (Santos, 2020, p. 119).

Nessa conjuntura, o trabalho em equipe se faz ainda mais necessário, para que a reflexão exista e o fazer pedagógico do professor possa consolidar práticas inclusivas. Ele é quem conhece

os entrelaces do seu componente curricular e pode ajudar o aluno com deficiência a percorrer esse caminho, elaborando estratégias para cada situação, que seja necessária. Outro alcance importante foi ter trabalhado nos encontros formativos com o projeto Político Pedagógico e o Regimento Escolar da EMNSA. Através dessa ação os professores puderam vislumbrar a distância entre o que eles faziam com o que estava escrito, sobre inclusão e sua prática pedagógica, trazendo significativas contribuições.

Assim, foi possível olhar para a própria realidade enxergando a essência do problema, propondo possíveis caminhos que precisam ser fortalecidos no processo, com ações repensadas continuamente. As estratégias pedagógicas são um dos fatores que podem, inclusive, ajudar na permanência do aluno com deficiência no âmbito escolar. Por essa razão que encontros formativos como os tratados nessa pesquisa precisam fazer parte da rotina das escolas, para fomentar construções e possibilidades.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2012. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1678701/mod_resource/content/1/Outros%20Sujeitos%2C%20Outras%20Pedagogias%20.pdf. Acesso em: 08 set. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017. Disponível em: <https://books.google.com.br/booksid=WCFDwAAQBAJ&printsec=frontcover&hl=pt-BR#v=onepage&q&f=true>. Acesso em: 08 out. 2020.

ARROYO, Miguel González. **A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO; MEC, 2006a. Coleção Educação para Todos.

ARROYO, Miguel González. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. /n: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: SECADI-MEC/UNESCO, 2006b.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 set. 2018.

BRASIL. **Lei nº 13.146/2015, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 05 nov. 2018.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 09 mar. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 2/2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2018.

CHIZZOTTI, Antonio. A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e desafios. **Revista Portuguesa de Educação**. Braga, v. 16, n. 2, 2003, p. 221-236. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/374/37416210.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2023.

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007. Coleção Primeiros Passos, v. 324. Disponível em: <https://pedagogiafadba.files.wordpress.com/2013/03/texto-1-o-que-c3a9-deficic3aancia.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2019.

FERREIRA, Carlos Augusto Lima. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, [S. l.], v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez., 2015.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão Escolar: o que é? por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <http://epsinfo.com.br/INCLUSAO-ESCOLAR.pdf>. Acesso em: 11 out. 2018.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Inclusão, diferença e deficiência: sentidos, deslocamentos, proposições. **Inc. Soc.**, Brasília, v.10, n. 2, p. 37-46, jan./jun., 2017.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Para uma escola do século XXI**. Campinas: UNICAMP/BCCL, 2013.

MENDES, Enicéia Gonçalves (org.). **A escola e a inclusão social na perspectiva da educação especial**. Breve histórico da Educação Especial. São Carlos: SEaD; UFSCar, 2015.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], v. 11, n. 33, set./dez., 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 05 fev. 2019.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, [S. l.], v. 22, n. 57, maio./ago., 2010.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral das Nações Unidas. [S. l.]: ONU, 1948. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>. Acesso em: 19 jan. 2018.

PAIVA, Jane. Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos. In: PAIVA, Jane (org.). **De memória em memória: trançando histórias na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: EduERJ, 2019. 228 p. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/g8qcy/pdf/paiva-9786599036491.pdf>. Acesso em: 08 out. 2020.

PAIVA, Jane. Formação docente para a educação de jovens e adultos: o papel das redes no aprendizado ao longo da vida. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, [S. l.], v. 21, n. 37, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/459>. Acesso em: 08 set. 2020.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez., 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PAULON, Simone Mainieri; FREITAS, Lia Beatriz de Lucca; PINHO, Gerson Smiech. **Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/docsubsidiariopoliticaeinclusao.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2019.

SALVADOR. **Documento de Referência Curricular para o Segundo Segmento da Educação de Jovens e Adultos - EJA II**. Jornada Pedagógica. Educação Integral, Integrada e Sustentável: Direito, Desafios e Perspectivas. Secretaria de Educação, 2014b.

SALVADOR. **Portaria nº 166/2015, de 25 de maio de 2015.** Estabelece a organização e funcionamento das escolas de Educação Integral em Tempo Integral, dá outras providências e regulamenta a matriz curricular da Educação Integral em Tempo Integral. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2015. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/09/PORTARIA-166-2015.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2018.

SALVADOR. **Resolução CME Nº 022/2010, de 11 de novembro de 2010.** Estabelece as normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia. Salvador: Normas Brasil, 2010. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/resolucao-22-2010-salvador_178545.html. Acesso em: 17 jan. 2018.

SALVADOR. **Resolução CME Nº 041/2013.** Dispõe sobre a Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Salvador. Salvador: Secretaria Municipal de Educação, 2013. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/04/RES-CME-041-2013-EJA.pdf>. Acesso em: 08 out. 2019.

SALVADOR. **Saberes para os Tempos de Aprendizagem.** Salvador: Secretaria da Educação, 2014a. Disponível em: <http://educacao.salvador.ba.gov.br/adm/wp-content/uploads/2016/03/EJA-II-TAP-V.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2020.

SANTOS, Luciene Leal Alves Goes dos. **Estratégias Pedagógicas para Alunos com Deficiência:** Pesquisa-Ação na EJA em uma Escola Municipal de Salvador. 2020. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) – Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, Departamento de Educação, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020. Disponível em: http://www.saberaberto.uneb.br/bitstream/20.500.11896/2732/4/ESTRATEGIAS%20PEDAGOGICAS%20PARA%20ALUNOS_Luciene%20Leal.pdf. Acesso em: 20 mai. 2023.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. Métodos de Pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **A Pesquisa Científica.** Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/cursopgdr/down loadsSerie/derad005.pdf>. Acesso em: 04 jun. 2023.

SOARES, Leôncio. 30 anos de eja na UFMG – Extensão, Formação e Pesquisa. **Revista Teias**, [S. /], Edição Especial - Práticas nas IES de formação de professores para a EJA. v. 17, 2016. Disponível em: <file:///C:/Users/lucie/Downloads/25013-80278-1-PB.pdf>. Acesso em: 08 set. 2020.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 02, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v27n2/a14v27n2.pdf>. Acesso em: 05 jan. 2019.

SOARES, Leôncio. **Educação de Jovens e Adultos**. Seção Especial “Vocabulário da Educação” Belo Horizonte, [on-line], 2019, v. 4, n. 12. ISSN 2526-1126. Disponível em: http://pensaraeducacao.com.br/rbeducacaobasica/wp-content/uploads/sites/5/2019/11/Leôncio-Soares_Educação-de-Jovens-e-Adultos_N-12_RBEB.pdf. Acesso em: 08 out. 2020.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2018.

UNICEF. Declaração Mundial sobre Educação para Todos. Conferência Mundial sobre Educação para Todos em Jomtien, 1990. **Unicef**, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 07 set. 2019.



14

Dejjária Santiago de Jesus

QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE SALVADOR:

**APONTAMENTOS SOBRE AS PRODUÇÕES DA MOSTRA
CRIATIVA DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA 2015**

INTRODUÇÃO

Este trabalho é um recorte da dissertação defendida junto ao Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) do Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), em dezembro de 2018, que teve como título *Educação Antirracista no contexto da Educação de Jovens e Adultos: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra*. O estudo partiu do questionamento: como se apresentam as questões étnico-raciais nas publicações oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015 (MC 2015)? Nelas estão contempladas as demandas da EJA?

Para atender ao questionamento, teve-se como objetivo geral compreender como se apresentam as questões étnico-raciais nas publicações oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, bem como, averiguar se nestas questões estão contempladas as demandas da EJA. Orientando-se por esse objetivo, a investigação pautou-se nos três objetivos específicos, quais sejam: contextualizar o histórico da EJA, pontuando de que maneira as questões étnico-raciais estão refletidas nesta modalidade de ensino; apresentar pressupostos históricos para o surgimento das ações afirmativas destacando as promulgações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 enquanto estratégias da Educação Antirracista, os aportes que surgiram para regulamentações destas e as especificidades em relação à Educação de Jovens e Adultos; analisar as publicações oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015, com vistas a identificar como estão postas as questões étnico-raciais e, também, se estas contemplam as demandas dos educandos/as da EJA.

Historicamente no Brasil, os indivíduos negros, ou seja, o somatório de pessoas pretas e pardas, têm sido alvos em inúmeros episódios discriminatórios, assim como, os/as representantes

dos povos indígenas. É imprescindível abordar essa questão de forma objetiva nas escolas, incluindo-a no currículo de maneira a permitir que alunos e alunos identifiquem esses casos, os combatam e busquem soluções.

Segundo dados da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua 2019 (PNAD-Contínua), está mantida a histórica disparidade entre os índices de analfabetismo segundo a raça/cor: no ano de 2018, 3,9% das pessoas de 15 anos ou mais de cor branca eram analfabetas, contudo, esse percentual se elevava para 9,1% entre as pessoas de cor preta ou parda. No grupo etário de 60 anos ou mais, a taxa de analfabetismo entre as pessoas brancas foi de 10,3%, enquanto entre as pessoas negras esse índice aumentou para 27,5% (IBGE, 2020).

Esses dados evidenciam que a população negra é excluída do acesso à Educação, refletindo importantes índices de analfabetismo. Acredita-se ser possível inferir que uma parte significativa dos/as estudantes que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) pertencem a esse grupo racial, inclusive na cidade de Salvador.

Discutir as questões étnico-raciais na EJA é de extrema importância e merece atenção especial, pois reflete as desigualdades históricas que afetam diretamente a formação e o desenvolvimento desses/as estudantes. Nesse contexto, a escolha pelo objeto de estudo tem a intenção de construir com o arcabouço de conhecimento sobre o tema, colaborar para a reflexão de professores/as atuantes na EJA, além de dar visibilidade ao protagonismo dos/as discentes atuando como produtores de conhecimentos.

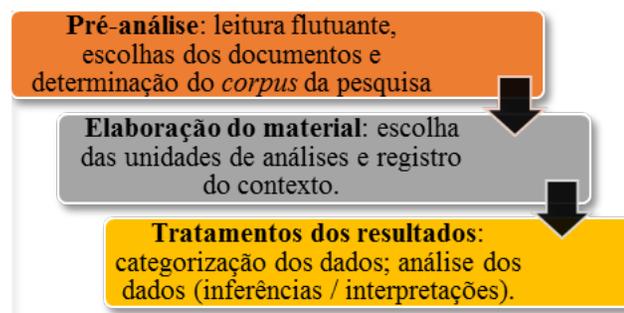
CONSIDERAÇÕES SOBRE O PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa foi conduzida de acordo com os procedimentos recomendados para pesquisa documental, que consiste na coleta de dados por meio de documentos (Gil, 2010; Ludke; André, 1996; Fagundes, 2009). Adotou-se uma abordagem qualitativa e utilizou-se técnicas como revisão bibliográfica, análise documental, fichamento e formulário de coleta –de elaboração própria, conforme recomendações de Fagundes (2009). O período de realização da pesquisa situou-se entre o segundo semestre de 2017 ao primeiro semestre de 2018.

O tratamento dos dados na pesquisa de análise documental pôde ser realizado através das técnicas de análise de conteúdo e/ou do discurso (Bardin, 2011; Franco, 2008), ferramentas que possibilitam que o/a investigador/a traga sua interpretação, sem perder de vista seus objetivos. Para esta etapa foi indispensável o auxílio de outros/as autores/as que também experienciaram este tipo de pesquisa – a exemplo de Pimentel (2001), Sá-Silva, Almeida e Guindani (2009), Pereira (2010), Mendes e Miskulin (2017) –, e optaram por esta técnica, em razão de oferecer mais precisão na fase interpretativa dos documentos. Estão descritas na Figura 1, as fases estabelecidas para a análise.

Junto às definições do problema de pesquisa e os objetivos, foram consideradas as possíveis categorias teóricas que embasariam, ao menos de início, para definição do possível referencial teórico. A identificação foi feita a partir das primeiras apreciações dos conteúdos dos documentos, não sendo esta uma tarefa fácil, em variedade da apresentação de cada um deles, sendo que o material audiovisual requereu mais atenção e cuidado.

Figura 1 – As fases da organização da Análise de Conteúdo



Fonte: reelaboração da autora, baseando-se em Bardin (2011, p. 132).

Para unidades de análise foram retirados nove temas recorrentes na totalidade dos trabalhos analisados, e relacionados aos objetivos da investigação: raça, racismo, discriminação racial, preconceito racial, identidade negra, beleza negra, cultura negra, democracia racial e população negra. Numa outra fase os temas foram agrupados em quatro categorias: autoestima; empoderamento étnico-racial; herança histórica e cultural africana e afro-brasileira; e representatividade étnico-racial. Etapa muito trabalhosa, mas decisiva, possibilitando verificar a frequência de cada uma, em cada um dos 30 trabalhos.

AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS SOBRE A RMS

Um dos principais desafios enfrentados pelas questões étnico-raciais na EJA é o combate ao preconceito e à exclusão. Muitos discentes negros e negras enfrentam estereótipos negativos e são vítimas de racismo dentro e fora da sala de aula. Isso pode afetar sua autoestima, motivação e aprendizado. É fundamental criar um

ambiente educacional seguro e inclusivo, onde todos os estudantes se sintam valorizados e respeitados independentemente de sua origem étnico-racial.

Além disso, a inclusão de conteúdos que abordem a história e a cultura afro-brasileira e indígena é essencial para promover uma educação antirracista. É preciso superar a invisibilidade histórica desses grupos e reconhecer suas contribuições para a formação da sociedade brasileira. Isso envolve a revisão de currículos e materiais didáticos, bem como a formação adequada dos professores, para que possam abordar de forma precisa e respeitosa as questões étnico-raciais em sala de aula.

A valorização da diversidade étnico-racial na EJA não se resume apenas à inclusão de conteúdos específicos, mas também à promoção de uma prática pedagógica que respeite e valorize as experiências e conhecimentos dos estudantes. É importante considerar suas vivências e histórias, permitindo que eles se reconheçam e se sintam representados no ambiente educacional. Isso contribui para a construção de identidades positivas e fortalece o sentimento de pertencimento.

Além disso, a formação de uma consciência crítica em relação ao racismo é fundamental para combater as desigualdades. Os estudantes precisam ser estimulados a refletir sobre as estruturas sociais que perpetuam o preconceito e a discriminação racial, bem como a desenvolver atitudes de respeito, empatia e solidariedade.

É preciso ressaltar que a luta contra o racismo e pela equidade na educação de jovens e adultos não é responsabilidade apenas das instituições educacionais. É um compromisso de toda a sociedade, incluindo famílias, comunidades, órgãos governamentais e a própria sociedade civil. Somente com ações conjuntas e políticas públicas efetivas poderemos promover uma educação inclusiva.

A Secretaria Municipal de Educação de Salvador (SMED) é o órgão da administração direta da Prefeitura Municipal que é responsável pela gestão de 423 escolas que atendem a alunos/as na educação infantil, Ensino Fundamental (Anos iniciais e Anos Finais) e na EJA. A distribuição dos alunos/as desta rede de ensino conforme características de série estudada e a cor da pele dos estudantes encontra-se no Tabela 1.

Tabela 1 - Número de alunos/as da Rede Municipal de Educação de Salvador, segundo a raça/cor declarada

COR	CRECHE	PRÉ-ESCOLA	EJA I	EJA II	FUNDAMENTAL I	FUNDAMENTAL II
Ñ declarado	126	803	497	363	7570	2239
Indígena	6	12	6	7	97	44
Branco	221	983	54	138	4180	1618
Pardo	1515	7602	1311	1878	40667	16428
Preto	837	3374	709	1044	15337	5436
Amarelo	32	117	9	8	431	134

Fonte: Portal da SMED (2023).

Dados do Plano Estratégico de Salvador (PEG) informam que no ano 2022, foram matriculados 144,6 mil alunos/as, nas 423 unidades da Rede Municipal de Ensino, distribuídos/as assim: 26,3 mil crianças na etapa da Educação Infantil, 80,5 mil nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, 26,8 mil nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 11 mil na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estes dados estão em desacordo com os números publicados no Portal, conforme a Tabela 1.

Paulo Freire (2000), descreve o ato de educar como um ato de amor, porém reconhece que esse processo é contínuo e intermitente. Discordava da ideia de classificar os seres humanos em educados e não educados, apesar de admitir que a educação pode ser mensurada, mas não de forma absoluta e incontestável.

Com a contribuição de estudiosos do tema (Cavalleiro (2010), Gomes (2005a, 2005b, 2012) e Munanga e Gomes (2006)), lançou-se mão de uma série de conceitos/termos que oferecem a possibilidade tecer discussões sob a ótica apresentada nos documentos oficiais em tela.

Quadro 1 – Síntese dos principais conceitos e termos relacionados à discussão da Educação Antirracista

TERMO	CONCEITOS	REFERÊNCIAS
RAÇA	"[...] como atributo social, foi historicamente construída e permanece como norteadora da organização de classes, "isto é, distribuição dos indivíduos nas posições da estrutura de classes, dimensões distributivas na estratificação social."	Cavalleiro (2010, p. 23).
RAC	"[...] ideologia baseada em teorias e crenças que estabelecem hierarquias entre raças e etnias e que historicamente tem resultado em desvantagens sociais, econômicas, políticas, religiosas e culturais para pessoas e grupos étnicos raciais específicos, por meio da discriminação, do preconceito e da intolerância."	Art. 1º, parágrafo único, alínea I da Lei nº 9.451/19.
D. R.	"[...] discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnico-racial que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro."	Art. 1º, parágrafo único, alínea V da Lei nº 9.451/19.
P. R.	"[...] é ideia preconcebida suspeita de intolerância e aversão de uma raça em relação a outra, sem razão objetiva ou refletida. Normalmente, o preconceito vem acompanhado de uma atitude discriminatória."	Munanga (2005, p. 188).
P.N.	"[...] conjunto de pessoas que se autodeclaram pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga"	Art. 1º, parágrafo único, alínea I da Lei nº 9.451/19.
I. N.	"A identidade não é algo inato. Ela se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana."	Gomes (2005, p. 41).

TERMO	CONCEITOS	REFERÊNCIAS
C. N.	"[...] é todo complexo de crenças, conhecimentos, arte, moral, leis, costumes e qualquer capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade. A cultura não nata é adquirida através da educação incluindo os conhecimentos. [...] O Brasil é herdeiro da cultura dos povos africanos, com uma forma própria de organização social e uma maneira de se relacionar com o meio ambiente muito diferente da propiciada pela visão de mundo europeia".	Instituto Amma Psique (2009, p. 74).
DEM. R.	"[...] preconiza que as relações raciais no Brasil foram construídas através de interações sociais predominantemente harmônicas e tolerantes; que os senhores de engenho foram generosos e afetuosos com os africanos escravizados".	Instituto Amma Psique (2009, p. 75).
EMP.	"[...] instrumento de luta social, necessário e fundamental para que os indivíduos consigam sair de um lugar de subalternidade, sendo que ele depende da ação coletiva, que é processual e não instantânea e se consolida à medida em que ocorre a conscientização do papel social dos mesmos".	Berth (2018, p. 42).
Legenda: RAC- racismo; D.R.- discriminação racial; P.R.- preconceito racial; P.N.- população negra; I.N.- identidade negra; C.N.- cultura negra; DEM. R.- democracia racial; EMP.- empoderamento.		

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Jesus (2018, p.49-62).

Devido à particularidade do tema em pauta, considera-se ser relevante observar os detalhes sobre o perfil étnico-racial do corpo discente atendido pela SMED, que: "é majoritariamente da raça negra, carente, em situação de risco e de vulnerabilidade social" (Salvador, 2015). Muito provavelmente estes/as discentes são provenientes de famílias com baixa renda e níveis de escolaridade reduzidos. Portanto, as discussões sobre questões étnico-raciais extrapolam o ambiente escolar, pois fazem parte do seu cotidiano da sociedade.

Na promoção de uma Educação Antirracista, inclusive na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, torna-se importante reconhecer que há uma luta por um direito que lhes foi negado anteriormente, frequentemente em razão de marcadores sociais, raciais e de gênero que impediram o acesso e/ou permanência na escola na idade adequada. São trajetórias impregnadas por etapas de exclusão, tanto pela necessidade de ingressar precocemente no mercado

de trabalho, em geral sem uma qualificação profissional (adultos, idosos), ou pela impossibilidade de acessar esse mercado (jovens).

As práticas de uma Educação Antirracista são necessárias para que a Escola não se configure com um equipamento de revitização dos/as estudantes, em especial os da EJA, evitando que não sejam novamente excluídos do direito de aprender, que já lhes fora negado anteriormente. Fundamental ter um corpo docente alinhado com a proposta, de maneira a ter condições de problematizar cenas reais ou criadas, que ajudem a refletir sobre dificuldades trazidas pelo Racismo Estrutural.

Torna-se de grande relevância que na EJA seja concedida a prioridade para temas que agreguem aspectos positivos da história da população negra no Brasil, destacando as estratégias desenvolvidas em caráter de resistência por meio da ação coletiva do povo negro no campo religioso, cultural e econômico, entre outros.

MOSTRA CRIATIVA DE ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA NEGRA 2015: BREVE HISTÓRICO

A promulgação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, modificou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, trazendo a obrigatoriedade de se incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a temática da História e Cultura Afro-brasileira. O município de Salvador instituiu a Resolução CME nº 008, de 17 de outubro de 2005, para estabelecer normas que possibilitassem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador passar a atender a nova determinação. O passo seguinte, foi também instituir as Diretrizes Curriculares para Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.

No ano de alcance de uma década da obrigatoriedade da mudança no currículo para atender à Lei nº 10.639/03, através do Decreto nº 23.778, de 9 de janeiro de 2013, foi criado um Grupo de Trabalho¹ para “elaborar e executar um programa de comemorações dos eventos relativos à História e Cultura Afro-brasileira” (Salvador, 2013). A formação deste grupo foi composta pelas Secretarias Municipais da Reparação, da Educação e do Desenvolvimento, Turismo e Cultura (representada pela Fundação Gregório de Mattos). Já a composição se deu por meio da Portaria SEMUR nº 006/13, de 28 de fevereiro de 2013, passando também a contemplar a sociedade civil, através dos Conselhos Municipais da Educação e das Comunidades Negras.

Dentre as ações do grupo de trabalho formado desde 2013, a Mostra de artes com foco nos conteúdos alusivos às Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 vem sendo realizada. Por ocasião deste trabalho, buscou-se entender como caminhou a iniciativa. Não foram encontrados elementos que apontem a realização de edições entre os anos de 2020-2022, acredita-se que em razão das alterações trazidas para a escolarização oficial, devidos aos efeitos da Pandemia da covid-19. Conforme já mencionado, a investigação da qual se origina este trabalho é centrada somente na edição da MC do ano de 2015, por ter sido a única edição que incluiu trabalhos de autoria de alunos/as da Rede Municipal de Salvador, matriculados na EJA, segundo declara a autora.

Na edição 2015, o evento passou a ser nomeado como Mostra Criativa Salvador de Artes, Educação e Cultura Negra (MC 2015), e foi subdividida em três prêmios (vide Quadro 2), destinados a linguagens específicas, sendo exigido o ineditismo como determinante para sua participação. Para encerramento das atividades,

1 Através do Decreto nº 28.853 de 14 de setembro de 2017, este grupo foi substituído pelo Comitê Técnico de Supervisão e Acompanhamento das Ações de Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Município de Salvador.

além de um espetáculo final (culminância) que englobou todas as linguagens artísticas contempladas, houve também mais dois eventos destinados ao público de estudantes, professores/as e demais membros das comunidades escolares: uma seção de exibição dos audiovisuais (Espaço Itaú de Cinema, atual cine Glauber Rocha) e um festival lítero-musical (Teatro Boa Vista), entrelaçando os textos e as composições musicais.

Quadro 2 – Síntese das exigências dos Editais da MC 2015

Prêmio	Linguagem	Produto	Regras
A África de todo o Mundo	Composições musicais: samba, pagode, HipHop, rap, arrocha e reggae.	CD	A autoria poderia ser individual, em dupla ou trio, com duração máxima de 5 minutos, devendo ser entregues gravadas em CD ou DVD, juntamente com a letra.
Áfricas	Textos literários: poema, poesia, contos.	Revista	Participação de até 3 educandos/as por escola, sendo um para cada segmento. O texto poderia ser de próprio punho ou digitado.
Curta Nossa Cor	Curta Metragem: ficção, documentário ou animação.	DVD	Autoria de até 10 integrantes, duração entre 3' e 5'. Os roteiros inspirados em histórias de vida semelhantes às dos discentes e que pudessem servir de inspiração para outros/as.

Fonte: elaboração da autora, a partir de informações do DOM nº 6.388, de 29 de julho de 2015, p. 36-43.

A partir da escrita original, destaca-se mais algumas informações pertinentes para o entendimento do trabalho da pesquisa, especificamente sobre premiação e a importância de registro em publicação por categoria de linguagem artística:

Foram cerca de 90 (noventa) projetos inscritos, sendo: 25 (vinte e cinco) de literatura, 39 (trinta e nove) de composições musicais e 26 (vinte e seis) de curtas-metragens. Foram selecionados os 10 (dez) projetos de cada linguagem artística, sendo premiados os 3 (três) primeiros colocados de cada uma delas, com direito a receber um Tablet de 7". Segundo o Edital, se em qualquer etapa fosse comprovada falsidade nas informações, o(a) aluno(a) perderia o direito ao prêmio.

Em complementação e com fonte de estímulo à continuidade deste Projeto, os 30 projetos selecionados tiveram a oportunidade de ser transformados em material didático, recebendo a finalização de produção artística qualificada, sendo publicados em formato de revista (textos), CD's e DVD's (músicas e curtas-metragens respectivamente) e distribuídos com toda a Rede Municipal de Ensino, a cada uma das 433 (quatrocentas e trinta e três) unidades escolares, com a finalidade de estimular a manutenção e o surgimento de projetos semelhantes (Jesus, 2016, p. 6-7).

Outro destaque a ser trazido, é que há uma compreensão de que a MC 2015 não foi exclusivamente desenvolvida para discentes da EJA. Mas, se assim é, por que encampar um estudo de análise dos documentos? Na verdade, o material já existe, e pode ser utilizado para trabalhar-se com a modalidade da EJA exaltando pontos positivos e problematizando o que se faz necessário, e além disto, dar oportunidade para ter elementos para modificar novos projetos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Nesta seção é imprescindível retomarmos o foco nos objetivos estabelecidos para a investigação, onde apresentaremos as reflexões sobre como as questões étnico-raciais são abordadas nos documentos da MC 2015, e se mantêm relação com as demandas da Educação de Jovens e Adultos. As categorias analíticas das quais emergiram os dados a *posteriori* foram autoestima dos negros/as; empoderamento, com relevância nas questões étnico-raciais; manifestações de reverência e valorização do legado dos africanos e seus descendentes; as personalidades que foram vinculadas positivamente aos feitos em favor da população negra.

A pesquisa, no intuito de relacionar os trabalhos à categoria de Empoderamento étnico-racial, levou em consideração a presença de mensagens que demonstrassem um olhar crítico, com argumentação aprofundada, e que enfatizassem a resistência do povo negro. Também foram consideradas as estratégias desenvolvidas desde a época da colonização para criar e transformar situações, como a organização dos quilombos, das irmandades religiosas e, mais recentemente, a luta do Movimento Negro.

Dentre os documentos publicados pela MC 2015, somente a *Revista Prêmio Áfricas* consta um prefácio situando o leitor sobre o Projeto, seus objetivos, entre outros detalhes, o que é um item importante, já que o material pode ser acessado por pessoas que desconheçam a Lei nº 10.639/03, além de que, com o passar dos anos, possa ser necessário compreender o espaço temporal em que aquelas produções foram criadas.

O Parecer CNE nº 003/2004 aponta a necessidade de que seja feito o

[...] mapeamento e divulgação de experiências pedagógicas de escolas, [...] secretarias de educação, assim como levantamento das principais dúvidas e dificuldades dos professores em relação ao trabalho com a questão racial na escola [...] (Brasil, 2004a).

Nesse sentido, percebeu-se que os documentos não trazem nenhuma ilustração relacionada aos conteúdos explorados, detalhe que levaria a publicação a contemplar a recomendação de incluir ilustrações de personagens negros, assim como de outros grupos étnico-raciais.

Notou-se também, que a inserção de uma seção que informasse sobre os autores/as, trazendo dados biográficos, agregaria qualidade às publicações, visto que uma atividade deste cunho não é recorrente, sendo necessário tomar medidas para dar visibilidade aos participantes e inspirar outras atividades similares.

Quadro 3 – Distribuição das categorias nos documentos da MC 2015

Categoria	Revista										CD										DVD									
	T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	V1	V2	V3	V4	V5	V6	V7	V8	V9	V10
AUT	■					■			■									■	■		■									
EMP							■										■											■	■	
RE											■												■	■	■					
HER		■	■	■	■	■			■	■	■	■	■	■	■	■				■					■	■	■	■	■	

AUT: autoestima; EMP: empoderamento étnico-racial; HER: herança histórica e cultural africana e afro-brasileira; REP: representatividade étnico-racial.

Fonte: adaptado de Jesus (2018, p. 80).

O Quadro 3 esboça a distribuição dos temas, em cada categoria, através do preenchimento dos quadrinhos. Foi um recurso utilizado pela autora para colaborar no entendimento e dar agilidade na análise. Verifica-se que 100% dos trabalhos fez ressonância com, pelo menos, uma das categorias. A categoria das Heranças históricas e culturais africanas e afro-brasileiras obteve o maior número de vínculos, com 47%. Ao passo que a categoria Empoderamento teve apenas 13%, com o menor percentual.

PRÊMIO ÁFRICAS

O Prêmio Áfricas admitiu somente autorias individuais, em virtude disto, a Revista contou com dez textos, em que a maioria foi de autoria feminina. Quanto aos/às professores-orientadores/as, foram encontrados nove, em razão de uma professora ter orientado dois trabalhos, em escolas diferentes. Um aluno da EJA, ficou como terceiro colocado e recebeu premiação. Houve, ainda, uma aluna da EJA que ficou em décima colocação. Os demais oito autores/as são dos níveis Fundamental I e II (Quadro 4).

A *Revista Prêmio Áfricas* é colorida, do tipo brochura, com dimensões de 14 x 21 cm e 28 páginas. Constam dois contos, oito poemas, prefácio situando sobre o Projeto e o prêmio, além de indicar no início de cada texto: autores/as, professores-orientadores/as e o nome da unidade escolar participante. Traz a ficha técnica e marcas institucionais. O tipo e tamanho de fonte foram considerados favoráveis à leitura.

Quadro 4 - Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio Áfricas

Título	Código
Além da cor	T1
A capoeira	T2
África terra vermelha	T3
Os negros no Brasil	T4
Somos todos herdeiros	T5
Beleza Negra	T6
A história de uma mudança	T7
Desperte! Você é África	T8
Poesia negritude	T9
Negro eu sou	T10

Fonte: Jesus (2018, p. 79).

Identificou-se três textos que se enquadram na categoria Autoestima, cada um com aspectos distintos. T1 aborda a jornada de um indivíduo negro que alcança diversos ganhos materiais, dos quais, grande parte da população negra não tem acesso, mas enfrenta rejeição em sua comunidade local. O T6 retrata a alegria e o encanto da autora com sua estética negra. Por fim, o T9 menciona a satisfação e o orgulho associados à negritude, mas voltados para a autoestima de todos os negros.

Já na categoria Empoderamento étnico-racial, foi apontado o conto intitulado *A história de uma mudança* (T7). No texto, Tiana é uma menina negra e pobre que vivencia solidão e sofrimento no ambiente escolar, sem que haja a percepção/intervenção da família ou de seus/as professores/as. No texto, estão postos aspectos das relações inter-raciais, onde crianças não negras (Tom, Naiara e Carla) apelidam pejorativamente e humilham a protagonista. Oferece possibilidades de problematizarmos o quanto o racismo é estruturante na sociedade e como, por muitas vezes, fica invisibilizado.

[...] Mas, como toda garota, gostaria de ter amigos. Entretanto aqueles que poderiam ocupar esse papel na sua vida, não tinham o menor respeito por ela e isso a entristecia. Tudo acontecia pelo fato de ser negra e de família humilde, esses eram os motivos dos maus-tratos. A menina chorava muito quando ouvia tais palavras: macaca, preta, negrinha e outras impertinências feitas por pessoas tão arrogantes (T7).

Cavalleiro (2005b) relata situação similar através de pesquisa realizada em escolas paulistas, onde nos mostra inúmeros exemplos de práticas discriminatórias experienciadas por crianças negras, e o quanto suas falas expressam o sofrimento, sendo o silêncio, a marca maior de sua expressão: não se queixavam nem na escola e nem em casa, assim como a personagem retratada. É possível percebermos que a autora revela a dicotomia experimentada por Tiana, sendo a escola o espaço social que proporciona seus momentos de tristeza, contrastando com a alegria desfrutada junto à família.

PRÊMIO ÁFRICA DE TODO (O) MUNDO

O CD Prêmio *África de Todo (o) Mundo* se apresenta com capa em acrílico e encartes coloridos, onde estão identificados autores/as, professores-orientadores/as, unidades escolares participantes, ficha

técnica e marcas institucionais. As composições receberam produção musical profissional, com qualidade técnica semelhante a um CD musical comercial. Percebeu-se uma diversificação nos gêneros contemplados, com a presença de Samba, Hip Hop, Rap, Reggae, não havendo a presença dos gêneros Pagode/Arrocha.

Quadro 5 – Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio *África de Todo (o) Mundo*

Título	Código
Curta nossa cor	M1
Obrigada, África	M2
Cultura de um povo	M3
Abará	M4
África é nossa	M5
Nossa cor	M6
África no mundo	M7
África na raça	M8
Curta nossa cor, compartilhe com amor	M9
África, Brasil, Bahia	M10

Fonte: Jesus (2018, p. 79).

Neste prêmio constatou-se que três composições musicais se destacaram na categoria Autoestima: M3, M8 e M9. Essas canções, embaladas por ritmos envolventes, apresentam recorrentes afirmações de que ser negro é algo positivo, expondo razões de sucesso para esse sentimento de contentamento.

Cultura de um povo (M3), um samba que deixa sobressair a valorização estética e cultural da população negra ao exaltar qualidades como: ter coragem, força, muita fé, inteligência e alegria de irmão, que foram herdadas dos africanos. A composição não se ocupou de fazer denúncias ou protestos, mas fala de heroísmo, da arte e da cultura que a África espalhou pelo mundo.

O samba *África na raça* (M8) fala da existência de racismo e preconceito, mas evidencia o valor de ser negro e que todos têm a descendência africana “correndo nas veias”, ao afirmar que a África está em qualquer um de nós. A canção celebra a luta dos antepassados para exigir direitos e respeito para a raça negra. O reggae *Curta nossa cor, compartilhe com amor* (M9) celebra com alegria a contribuição do povo negro para o Brasil, embora mencione que o povo brasileiro é produto da miscigenação de várias matrizes civilizatórias.

Quanto à categoria Empoderamento étnico-racial identificou-se ressonância em alguns trechos do Rap *África no mundo* (M7), a única composição musical que se encaixou nesta categoria:

África no mundo, nossa mamãe África

África no mundo não, o mundo na África

Um povo que sofre muito com preconceito

Cumpra com seus deveres

E luta por seus direitos (M7).

O trecho acima denota um caminhar com a história do continente africano desde a história antiga até a contemporaneidade. Os versos destacam o papel da África em relação ao mundo e a formação da diáspora africana, em virtude da escravização. Menciona os efeitos das práticas preconceituosas, mas reconhece que em contrapartida há resistência e insubmissão, qualidades que, em geral, são pouco mencionadas, dando lugar à imagem de aceitação e subordinação.

PRÊMIO *CURTA A NOSSA COR*

O DVD Prêmio *Curta Nossa Cor* foi distribuído em capa plástica e encartes coloridos, identificando o nome do Projeto, roteiristas, professores-orientadores/as, unidades escolares a que pertencem, ficha técnica e marcas institucionais. Os curtas-metragens foram mantidos conforme gravação original, recebendo apenas uma edição para sequenciá-los conforme a ordem classificatória.

Dessas obras, três estão identificadas como ficção, cinco como documentários e dois como animações. Ao final de cada uma delas, os créditos trazem informações complementares sobre outros sujeitos envolvidos na produção, sem que haja uma padronização, havendo mais detalhamento em uns, que em outros.

Quadro 6 – Codificação adotada para os trabalhos do Prêmio Curta a Nossa Cor

Título	Código
As nossas raízes	V1
<i>Ubuntu</i> : sou quem sou, por que somos todos nós	V2
<i>Saraw Brown e nossa cor</i>	V3
Doura Alves: uma história que vale ser contada	V4
As cores do <i>Trobogy</i>	V5
A criação do homem, segundo a mitologia iorubana	V6
Brincadeiras cantadas de matrizes africanas	V7
Viver Beiru	V8
Transição	V9
O lugar	V10

Fonte: Jesus (2019, p. 80).

Na categoria Autoestima, o prêmio contemplou dois vídeos (V1 e V2), que se destacam por suas abordagens antagônicas. Enquanto o V2 exalta a beleza e a exuberância das estéticas e da cultura de pessoas negras, tudo isto no ambiente escolar. Já o V1 direciona sua atenção para cenas de sofrimento, a dor e a humilhação, recriando situações vivenciadas durante o período escravocrata, mas que, no entanto, é possível verificar comportamentos semelhantes na atualidade, que são tipificados como crime de Racismo.

Optou-se por não reproduzir cenas originais neste trabalho, mas, na Figura 2 é possível confrontar o cenário remontado pelo grupo vencedor do Prêmio. O retrato da violência sofrida pela população negra, tanto na época da colonização, quanto num cenário mais contemporâneo, fala sobre a autoestima, ainda que de forma dolorosa. Eis um exemplo de conteúdo, que não foi encenado por turmas da EJA, mas que trata diretamente do cotidiano dos seus discentes.

Figura 2 - Ilustrações similares às cenas trazidas nos Curtas



Fonte: à esquerda o quadro *Pelourinho* de Jean-Baptiste Debret, e à direita, a foto *Todos Negros*, publicada n'0 *Jornal do Brasil*, em 30 de setembro de 1982 por Luiz Morier.

Na categoria Empoderamento, este prêmio destacou dois vídeos, ambos produzidos pelos Anos finais do Ensino Fundamental: *Viver Beiru* e *Transição* que partem de argumentos diferentes, mas que sublinham o quanto o empoderamento é substancial para o enfrentamento do racismo.

O documentário *Viver Beiru* (V8) conta a história da formação do bairro Beiru/Tancredo Neves, que é atribuída ao quilombo dos negros Beiru. Na década de 1980, junto com melhorias de infraestrutura, a localidade teve seu nome mudado para Tancredo Neves, em homenagem ao presidente eleito e morto, e hoje é tratado por ambos os nomes. Trazem como uma personagem central uma Yalorixá, que narra as origens do bairro.

Viver Beiru traz depoimentos enaltecendo algumas áreas do bairro, relatando a visão depreciativa enfrentada e mostrando que existem muitos atributos dignos de orgulho para moradores e a comunidade em geral. Ao final, deixa um convite, tanto para quem mora ou como para quem visita a localidade, para que cada vez mais haja colaborações para que tais referências mudem (Jesus, 2018, p. 103).

O documentário *Transição* (V9) elegeu como tema central a importância da valorização estética negra, com ênfase ao estímulo da preservação das características do cabelo natural, sem processos de alisamentos químicos ou quaisquer outras técnicas que modifiquem a característica dos fios. Teve-se a participação da antropóloga Naira Gomes, que faz um relato pessoal, além de realizar uma intervenção na escola, destacando várias estéticas entre os alunos. Além disto, o curta apresenta uma composição musical interpretada por uma das alunas que se apoia no tema. Segue um trecho:

Ser negra não é tentar seguir um padrão imposto pela mídia, que insiste em ter pessoas de pele clara, cabelos lisos e louros. Ser negro é chegar sem nenhuma vergonha e dizer: eu sou uma mulher negra, eu sou um homem negro e mereço respeito. Revelar seus cachos sem medo e enfrentar o preconceito de cabeça erguida (V9).

O entendimento é da total relação da proposta de Educação Antirracista vincular-se ao Empoderamento, ainda que se trate de um mecanismo processual e muito particular, variando de indivíduo para indivíduo.

Para esta categoria Heranças históricas e culturais, encontrou-se três vídeos com relevância: V6, V7 e V10. Nos dois primeiros está explicitamente o desejo de mostrar o quanto o cotidiano da sociedade recebeu e recebe a influências de costumes originalmente africanos. Já o V10 apresenta as atividades pedagógicas concernentes ao que preconiza a Lei nº 10.639/03.

Em *A criação do homem, segundo a mitologia lorubana* (V6) uma aluna reconta o mito da criação do homem, numa animação ilustrada a partir de imagens desenhadas e coloridas também por crianças. Ali são mencionados vários nomes de Orixás, descrevendo seu papel e sua importância no feito: *Olorum*, *Oxalá* e *Nanã*. *Olorum*, o Deus supremo, confere a *Oxalá* o dever de criar o homem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo com os Parâmetros Curriculares Nacionais na área de Artes, uma obra de arte representa uma visão cultural e particular do seu autor, ganhando significado único para quem a aprecia. A investigação em voga apreciou trinta obras de arte, impregnadas de questões étnico-raciais, conforme recomendado pelas Diretrizes Curriculares. No entanto, é importante ressaltar que cada obra reflete a perspectiva de seus/as autores/as, e estão impregnadas das suas vivências cotidianas.

A análise realizada mostrou que a coleção de documentos oficiais da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra 2015 aborda questões étnico-raciais em seu conteúdo, em consonância com as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08. No entanto, também identificamos diversos equívocos na abordagem de alguns temas, reforçando estereótipos negativos.

Considera-se ser louvável que se promova e apoie novas iniciativas de elaboração dos materiais didático-pedagógicos a serem usados na modalidade da EJA na RMES, podendo mobilizar para a tarefa, a participação de entidades representativas do Movimento Negro, dos Povos indígenas e dos Povos e Comunidades Tradicionais e da sociedade civil. Entretanto, dar continuidade à possibilidade do corpo discente ser protagonista no processo é um ponto fundamental e importante. Inclusive, conforme nos lembra o Professor Munanga (2005), resgatar a história do povo negro não deve ser tarefa das pessoas negras, mas sim de pessoas de qualquer origem étnica. No manejo de investigar a história “desconhecida”, todo corpo discente tem chance de aprender, refletir e ampliar a visão do desrespeito e injustiças sofridas historicamente por diferentes grupos étnicos: é a Educação Antirracista em prática.

REFERÊNCIAS

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERTH, Joice. **O que é empoderamento?** Belo horizonte: Letramento, 2018.

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

BRASIL. **Lei nº 10.639/03, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana - Lei 10.639/2003**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 2004b.

CAVALLEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In*: OUANE, Adama; MELO, Alberto; SHEPARD, Dalila; GRIGSBY, Katherine; FÁVERO, Osmar; HENRIQUES, Ricardo. **Educação anti-racista: caminhos abertos** pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 65-104.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

CAVALLEIRO, Eliane. Introdução. *In*: OUANE, Adama; MELO, Alberto; SHEPARD, Dalila; GRIGSBY, Katherine; FÁVERO, Osmar; HENRIQUES, Ricardo. **Educação anti-racista: caminhos abertos** pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 11-20.

FAGUNDES, Tereza CRISTINA Pereira Carvalho. **Metodologia da pesquisa**. Especialização em EAD. Salvador: UNEB/EAD, 2009. 22p.

FRANCO, Maria L. **Análise de conteúdo**. 4 ed. Brasília: Liber Livro, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GIL, Antônio C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOMES, Nilma (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1 ed. Brasília: MEC/UNESCO, 2012. 421 p.

GOMES, Nilma. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: OUANE, Adama; MELO, Alberto; SHEPARD, Dalila; GRIGSBY, Katherine; FÁVERO, Osmar; HENRIQUES, Ricardo. **Educação anti-racista: caminhos abertos** pela Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005a. p. 39-64.

GOMES, Nilma. Educação e Relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005b. p. 143-154.

GOMES, Nilma. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *In*: FÁVERO, Osmar; IRELAND, Timothy Denis (Orgs.). **Educação como exercício de diversidade**. Brasília: UNESCO, MEC, ANPED, 2005c. 476 p.

IBGE. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Educação 2019. Notas Técnicas – v. 1.7. Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: ago. 2023.

JESUS, Dejjária S. **Educação Antirracista no Contexto da Educação de Jovens e Adultos**: uma análise da Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra. 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação, Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Salvador, 2018.

JESUS, Dejjária S. Mostra Criativa Salvador de Arte, Educação e Cultura Negra: experiências alusivas à Lei nº 10.639/03 na EJA. *In*: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3, 2016, Florianópolis. **Anais [...]**, 2016. v. 1. Florianópolis: UFCAR/UNEB, p. 61-71.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1996. 99 p.

MENDES, Rosana Maria; MISKULIN, Rosana Giaretta Sguerra. A análise de conteúdo como uma metodologia. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], v. 47, n. 165, p. 1044-1066, 2017.

MUNANGA, Kabengele. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. *In*: RAMOS, Marise N.; ADÃO, Jorge M.; BARROS, Graciete Maria N. **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003. p. 35-50.

MUNANGA, Kabengele. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Superando o Racismo na escola**. 2 ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 15-20.

MUNANGA, Kabenguele. **Estratégias e políticas de combate à discriminação racial**. São Paulo: Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabenguele; GOMES, Nilma. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global, 2006.

PEREIRA, Antonio. **A epistemologia da educação social de rua do Projeto Axé**: um estudo de análise documental. *Revista Educação em Questão*, Natal, v. 39, n. 25, p. 188-224, set./dez. 2010.

PIMENTEL, Alessandra. O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n. 114, nov., 2001, p. 179-195.

SALVADOR (2003a). Decreto nº 23.778, de 9 de janeiro de 2013. Cria Grupo de Trabalho para elaborar e executar um programa de comemorações dos eventos relativos à história e cultura afro-brasileira. **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXV, nº 5.772, p. 5, 10 de janeiro de 2013.

SALVADOR (2013b). Portaria SEMUR nº 006/13, de 28 de fevereiro de 2013. Designar o Grupo de Trabalho, de acordo com o Decreto nº 23.778 de 09 de janeiro de 2003. **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXV, nº 5.803, p. 17, 28 de fevereiro de 2013.

SALVADOR (2013c). Portaria Conjunta nº 001/2013, de 28 de agosto de 2013. Instituir a Mostra Criativa “Salvador Arte e Cultura Negra”, elaborada pelo Grupo de Trabalho criado pelo Decreto nº 23778 de 09 de janeiro de 2013 na Secretaria Municipal da Reparação, com a colaboração das Secretarias Municipais da Educação e do Desenvolvimento, Turismo e Cultura, que se destina a elaborar e executar um programa de comemorações dos eventos relativos à História e Cultura Afrobrasileira, que obedecerá ao Regulamento disposto no Anexo I. **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXV, nº 5.923, p. 65-66, 31 de agosto de 2013.

SALVADOR (2015a). Portaria 280/2015, de 29 de julho de 2015. Edital do Concurso para seleção de composições musicais nos gêneros: Hip Hop, Rap, Samba, Reggae, Arrocha e Pagode, cujo tema é: “A África de todo (o) Mundo”. **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXVIII, nº 6.388, p. 36-38, 29 de julho de 2015.

SALVADOR (2015b). Portaria nº 281/2015, de 29 de julho de 2015. Edital do Concurso para seleção de Filmes de Curta Metragem, nos gêneros: ficção, documentário e animação, cujo o tema é: “Curta Nossa Cor”. **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXVIII, nº 6.388, p. 38-41, 29 de julho de 2015.

SALVADOR (2015c). Portaria nº 282/2015, de 29 de julho de 2015. Edital do Concurso para seleção de Obras Literárias nos gêneros: poemas e contos, cujo tema é "África (s)": **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXVIII, nº 6.388, p. 41-43, 29 de julho de 2015.

SALVADOR. **Decreto nº 28.853 de 14 de setembro de 2017**. Dispõe sobre a criação, composição, estruturação, competência e funcionamento do Comitê Técnico de Supervisão e Acompanhamento das Ações de Implementação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 no Município de Salvador, e dá outras providências. Salvador: Leis Municipais, 2017.

SALVADOR. **Lei nº 9.451/2019**. Institui o Estatuto da Igualdade Racial e de Combate à Intolerância Religiosa no âmbito do Município de Salvador e dá outras providências. Salvador: Leis Ordinárias, 2019.

SALVADOR. Portaria nº 060/2014, de 31 de janeiro de 2014. Publica Instrução Normativa orientando os (as) gestores (as) e as equipes escolares para o cumprimento do que determina as referidas Leis. **Diário Oficial do Município de Salvador**, ano XXVII, nº 6.029, p. 11, 31 de janeiro de 2014.

SALVADOR. **Resolução nº 008/05**. Estabelece normas para inclusão no Sistema Municipal de Ensino de Salvador das disposições da Lei nº 10.639 que altera a Lei nº 9.194.96 e da outras providências. Salvador: Norm{ativas}, 2005.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista brasileira de história & ciências sociais**, [S. l.], v. 1, n. 1, 2009, p. 1-15.



15

Tereza Maria Gomes Figueiredo

A LITERATURA INFANTOJUVENIL:

PRETEXTO LITERÁRIO PARA A ARTE DE
APRENDER (AUTOCONHECER/RELACIONAR-SE)
DA PESSOA JOVEM, ADULTA E IDOSA

INTRODUÇÃO

O presente capítulo constitui um recorte adaptado da pesquisa *Que História é Essa? Literatura Infantil, Vivência da Arte de Aprender e Consciência da Vida*, apresentada ao Programa Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social da Fundação Visconde de Cairu e se propõe a questionar sobre a experimentação de uma proposta de projetos literários pedagógicos inovadores à Educação de Jovens e Adultos – EJA, baseados nos pressupostos da Educação contextualizada defendidos por Paulo Freire (2014). Tomando como referência central a relação entre a leitura de mundo do/a educando/a (vida pessoal e trabalho), escola e a Leitura da Palavra.

Dentro da minha experiência como Divulgadora Literária de Editoras Infantojuvenis e do meu trabalho como Coordenadora Pedagógica na área da Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador, identifico a importância para o desenvolvimento da leitura e escrita, bem como para a ampliação da leitura de mundo dos/as educandos/as e a implantação de mais e mais projetos literários que envolvam a Literatura Infantojuvenil adequada à EJA.

Projetos Literários que visem além da formação da leitura e da escrita, a vida integral do/a educando/a, numa dimensão leitora formativa, interativa e historicamente situada em consonância com os anseios do/a educando/a no que diz respeito ao processo ensino-aprendizagem literária da EJA, articulando assim à preparação para a vida sob a ótica da *arte de viver, arte de aprender* (autocóncier/relacionar-se) (Soares, 2007) numa perspectiva crítica e emancipatória junto com as palavras literárias – pretextos literários da Literatura Infantojuvenil adequada a EJA.

Quando se aborda Projetos Literários para a EJA com o uso da Literatura Infantojuvenil é necessário não se abdicar das histórias que podem levar o/a educando/a leitor/a a níveis mentais que o/a propiciem desenvolver mais ainda a leitura do mundo e a leitura da palavra (Freire, 2013), proporcionando-o/a assim a vivência da arte de aprender (autoconhecer/relacionar-se). Permitindo-o/a ler as palavras literárias – pretextos literários em Projetos Literários que colocam o/a educando/a leitor/a na condição de coautor/a do mundo do/a autor/a, sendo capaz de escrever e inscrever-se na própria história com consciência, imaginação, autoria e autonomia.

Através das histórias apresentadas/trabalhadas por meio de Projetos Literários, podem-se observar que tanto se pode ler e imaginar o mundo do/a autor/a como se pode ler e escrever uma história nova, um *mundo novo*, uma nova leitura, uma nova imagem, transformando assim o que lê, ouve. Aprendendo literalmente a vivência da arte de aprender (autoconhecer/relaciona-se), a partir da leitura da palavra literária – Pretexto Literário com a Literatura Infantojuvenil adequada para a EJA.

Como objetivo principal deste capítulo visamos: mensurar, então, a vivência *da arte de aprender*, (autoconhecer/relacionar-se) a arte de viver o mundo e avaliar a leitura da palavra do/a educando/a leitor/a jovem, adulto/a, idoso/a. E como objetivo específico: observar o que o/a educando/a apresenta além do que costumava apresentar cotidianamente, através de novas questões apresentadas, falas, pensamentos, conceitos, ideias, propostas, desejos, comportamentos, sentimentos, sonhos, expressões, reflexões, interpretações apresentados por ele/a na vida e principalmente na própria sala de aula.

Como pesquisa teórica encaixa respaldada em Aciolli (2012), Brenman (2010), Cademartori (2010), Coelho (2003), Colomer (2012), Marconi e Lakatos (2006) e Zilberman (2003), dentre outros/as, como em estudos sobre a literatura voltada para as crianças e jovens que atenda ao público da EJA.

Já se referindo ao estudo da leitura da palavra literária de qualidade e da condição ontológica da vida vivida no presente do aqui, agora, visando a um mundo mais consciente, generoso e atento às necessidades de uma educação integral do/a educando/a leitor/a, a pesquisa entremeia-se com a teoria de Soares (2007) em a arte de aprender/autoconhecer-se; e na obra de Brenman (2012) no viés da literatura humanista – além de revisitar as obras de Barreto (2013) e Freire (2011, 2013).

Metodologicamente, realiza-se a pesquisa bibliográfica versando sobre o conceito, a trajetória, os princípios e os propósitos do pretexto literária de qualidade voltada para a EJA, já que o processo de conhecimento da população engajada na pesquisa/artigo é a consequente ampliação de seu entendimento a respeito de uma situação particular que faz parte da ação que levará à mudança em seu benefício (Marconi; Lakatos, 2006).

Espera-se que o presente trabalho possa também encantar a mente e o coração dos/as leitores/as, que, iguais a nós, amam, divulgam, promovem, emocionam-se e vibram com as *palavras* literárias de qualidade que agradam crianças, jovens, adultos/as e idosos/as e que, sobretudo são fontes de ampliação de imaginação da consciência de vida.

A LEITURA DO MUNDO PRECEDE A LEITURA DA PALAVRA

Segundo Freire (2015), o domínio da leitura da palavra possibilita a participação/inclusão na sociedade letrada efetivamente, pois é por meio da leitura da palavra que melhor se lê/interpreta o mundo, que o ser humano se comunica com mais objetividade/assertividade, tem acesso a mais informação, expressa-se com mais

autonomia e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões do mundo interno e externo. A importância dos Projetos Literários com as Literaturas Infantojuvenil adequadas favorece a transformação pessoal do/a educando/a jovem, adulto/a e idoso/a na sociedade.

Os Projetos Pedagógicos que têm como *pretexto literário* as leituras das Literaturas Infantojuvenis adequadas podem possibilitar mudanças na vida do/a educando/a, uma vez que os *pretextos* adequados dão subsídio para compreender e interpretar os fatos da vida cotidianas pessoais e sociais. Com isso, defendemos mais ainda a ideia de que as histórias das Literaturas Infantojuvenil devem ser escolhidas adequadamente e previamente para se apresentar ao público da EJA e para que assim elas possam proporcionar mudanças e desenvolvimentos na vida pessoal e social por meios das Literaturas, *pretextos adequados* à interpretação da leitura das palavras, mas também que se possibilite reler melhor o mundo, parafraseando novamente aqui Paulo Freire (2013).

Existem situações na Leitura do Mundo e na Leitura da Palavra que podem ser observadas pelo/a educador/a atento/a, comprometido/a e envolvido/a na sala de aula com a educação e com seus/as educandos/as jovens, adultos/as e idosos/as, que avalia, percebe e acompanha o desenvolvimento e envolvimento dos/as educandos/as no espaço/tempo junto aos Projeto Literários desenvolvidos.

Faz-se imprescindível assumir a defesa da postura da prática psicossocial (subjativa) da leitura da Literatura Infantojuvenil, quando se vê e se percebe a leitura do mundo e a leitura da palavra dos/as educandos/as da Educação de Jovens e Adultos – EJA.

Inúmeras pesquisas existentes indicam o quanto os contos maravilhosos/fabulosos populares foram adaptados para atender à Literatura Infantojuvenil que surgiu nos séculos XVI e XVII (Zilberman, 2013), e que essas narrativas tidas como maravilhosas/encantadoras/fabulosas, conhecidas também como contos de fadas, desde



a origem, funcionavam como ferramenta/bússola de conscientização da realidade adulta, autoconhecimento, transmissão de valores, costumes, culturas e que pode ainda na atualidade fazer parte da realidade da sala de aula da EJA, já como bem pontuado por Ilian Brenman (2012), poucas coisas agradam igualmente as crianças, jovens, adultos/as e idosos/as como as boas histórias e narrativas.

Já se sabe que a Literatura Infantojuvenil pode ser usada no desenvolvimento da linguagem oral e da escrita, bem como em qualquer outra exigência literária imposta pela educação básica, mas devendo corresponder sempre à capacidade leitora do/a seu/a leitor/a, independentemente de ser criança, jovem, adulto/a e/ou idoso/a; entendendo então que os *pretextos* apresentados da Literatura Infantojuvenil para a EJA devam sempre acompanhar o entendimento e a interpretação individual de cada educando/a leitor/a, respeitando a sua habilidade, ou seja, sua própria condição leitora de mundo e de leitor/a da palavra, desenvolvendo, gradativamente o eu leitor/a em relação ao/a outro/a, ao/a autor/a/ escritor/a e a vida, levando assim a construir a vivência da arte de viver e da arte de aprender (autoconhecer/relacionar-se), a arte de melhor ler o mundo e ler a palavra.

Com a trajetória conceitual e histórica da Literatura Infantojuvenil, dos contos maravilhosos populares, vemos então que, subjetivamente, as narrativas se inter-relacionam com a vivência da *arte de aprender* (autoconhecer/relacionar-se) (Soares, 2007), levando o/a leitor/a até o autoconhecimento e ao relacionamento/aprendizagem consciente com o mundo.

Mesmo que os/as educadores/as não “compreendam” ainda conceitualmente sobre a vivência da *arte de aprender* (autoconhecer/relacionar-se) (Soares, 2007), mas a experiência da vida social é a própria vivência da *arte de viver* (autoconhecer/relacionar-se). E no que tange à questão psicossocial, a Literatura Infantojuvenil com suas histórias adequadas leva também ao autoconhecimento, relacionamento com a vida, além de possibilitar mais ainda a ampliação da leitura de mundo.



As narrativas fabulosas, trabalhadas ou não nos Projetos Literários contribuem para o entendimento das relações humanas, vendo-as “nas voltas que a vida dá” segundo a moral das fábulas e de algumas das histórias, deduzindo entre outras coisas que: uma boa atitude leva a outra; os/as pequenos/as amigos/as podem se revelar os melhores aliados/as; não se ache melhor que seu/a semelhante, pois todos/as são iguais e todos/as têm suas idiossincrasias; nenhum ato de gentileza é coisa vã; não se deve julgar a importância de um favor, pela aparência externa do/a seu/a benfeitor/a. Sendo a ética uma questão que pode e deve ser pontuada na interpretação e mediação dos textos narrativos infantojuvenis, além de muitos outros valores e sentimentos presentes no conceito da vivência da arte de aprender (autoconhecer/relacionar-se).

Os Projetos Literários para a EJA com as Literaturas Infantojuvenis adequadas edificam a vivência da *arte de aprender* (autoconhecer/relacionar-se) chegam até o/a educando/a leitor/a através do *pretexto literário* adequado e contextualizado *que propicia o desenvolvimento integral do ser humano – pretextos literários* apresentados por educadores/as comprometidos/as com o desenvolvimento integral do/a educando/a, como vimos nos anos de 2018/2019 nas apresentações/exposições da culminância do Projeto Leitores e Contadores da EJA – PLCH da EJA de algumas escolas municipais que atendem a EJA, onde os/as educandos/as leitores/as apresentaram releituras e interpretações dos textos de Literaturas Infantojuvenis que impactaram suas leituras de mundo, ressoam de forma significativa em suas vidas e foram lidos e trabalhados nas fases do PLCH da EJA.

Pode-se assim, por meio das Literaturas Infantojuvenis adequadas à EJA, contribuir para o desenvolvimento integral do/a educando/a jovem, adulto/a e idoso/a, através da defesa e da apresentação dos valores e a vida humana contidas nestas narrativas. Através da provocação/interpretação que acontece no desenvolvimento dos pretextos literários transformadores de mentes e mundos usados no PLCH EJA.

O capítulo ratifica que os propósitos primordiais dos textos narrativos literários dos contos populares tidos como fabulosos/maravilhosos, bem como sobre a potencialidade e capacidade não exploradas da Literatura Infantojuvenil com a intenção de evidenciar o poder conscientizador dos *pretextos literários* adequados a EJA, visa apresentar o significado e o sentido mais profundo das questões existenciais da vida. Por meio dos pretextos adequados para EJA que potenciam a transformação da percepção e visam o desenvolvimento integral do ser humano pode-se chegar mais rapidamente a vivência da arte de aprender (autoconhecer/relacionar-se).

Verificando ainda que, se não houver a interpretação/mediação, a Literatura adequada à EJA exaure em si mesma, suprimindo os belos pretextos literário que se apresenta ao/a educando/a leitor/a, e este é o problema da leitura da Literatura adequada à EJA realizada sem reflexão e mediação. O/A educando/a leitor/a jovem, adulto/a, idoso/a deve ponderadamente ser instigado/a, inconscientemente ou conscientemente para a reflexão e conscientização da imagem/texto que se apresenta levando até a vivência da arte de aprender (autoconhecer/relacionar-se).

O/A educador/a mediador/a que contribui com a interpretação literária indica a necessidade para que os/as leitores/as percebam a importância fundamental do uso da Literatura adequada à EJA como uma visão da vivência da arte de aprender. Para tanto é necessário apresentá-la, apreciá-la, analisá-la, contextualizá-la e interpretá-la de forma adequada aos/as educandos/as da EJA.

Considerando que, quando se fala na reflexão do ensino do pretexto adequado à EJA, precisa-se enfrentar vários desafios, dentre eles, formar educadores/as que saibam escolher a literatura adequada à realidade da EJA, leituras que ajudem os/as educandos/as a enfrentar os problemas da vida, não visando somente, o texto fácil para oralizar; mas sim, fomentar a formação de leitores/as críticos/as capazes de ler as entrelinhas, mantendo a opinião própria

e confrontando com o/a autor/a quando discordarem, mantendo-se autônomos/as integralmente; formar educandos/as da EJA leitores/a capazes de se envolver com outros mundos que a Literatura oferece; leitores/as que se identificam com os semelhantes, se solidarizam com o/a diferente, apreciam e contemplam a palavra literária transformadora de mentes e mundos que desenvolve influentemente a vida trabalhada em projetos literários.

PROJETO LEITORES E CONTADORES DE HISTÓRIAS – PLCH EJA

O Projeto Leitores e Contadores de Histórias da EJA – PLCH EJA foi uma proposta apresentada por mim e validada pela Diretoria Pedagógica da Rede Municipal de Ensino de Salvador a partir da adaptação do Projeto Contadores de Histórias criado anteriormente pelas GRs Cajazeiras, Liberdade e Subúrbio I.

No ano de 2016 o PLCH EJA foi validado na Rede Municipal, começando a ser implantado nas escolas que ofertam a EJA e continua a acontecer amplamente nas unidades escolares até a atualidade (2023).

O propósito do PLCH EJA é intensificar as práticas de leitura dentro e fora do ambiente escolar, proporcionando discussões que consolidem estratégias pedagógicas reais, utilizando a leitura como um mecanismo de conhecimento e consolidação da identidade cultural, elemento essencial para a ampliação da leitura da palavra e da leitura do mundo.

Para a Educação de Jovens e Adultos – EJA assim como para outras modalidades de ensino, um dos maiores desafios enfrentados é combater o decrescente interesse de alguns educandos/as

pela leitura e conseqüentemente, pela produção escrita. Autores/as como Sant'Anna(2011)apontam que fazer da leitura um hábito, depende da acessibilidade ao livro e o estímulo. O PLCH EJA visa, portanto, tornar o livro cada vez mais acessível, tornando-o algo atracente para o/a leitor/a educando/a da EJA envolvido/a cada vez mais com a leitura das palavras, ou seja, com os pretextos da literatura infantojuvenil adequados.

O Projeto Leitores e Contadores de História EJA é **dividido em três fases, chamadas de Fase A, Fase B e Fase C. Na Fase primeira (A)**, o/a educador/a é o responsável por selecionar, ler e contar histórias para os educandos/as. **Na segunda (B)**, os/as educandos/as contam as histórias escolhidas e selecionadas para os colegas de sua sala de aula. **Na terceira fase (C)**, os/as educandos/as contarão histórias para educandos/as de outras salas em sua própria escola.

A culminância do PLCH EJA acontece no final com a **Fase C**, onde também os/as educandos/as poderão ser orientados/as pelos/as educadores/as a produzirem um livro coletivo por sala e/ou escola onde constarão (escreverão) histórias e ilustrações criadas por eles/as próprios/as para apreciação pública.

Afirmando que o desenvolvimento da imaginação e da consciência pode ser proporcionado pelas leituras das palavras *literárias adequadas* e transformadoras que fazem o/a leitor/a crescer integralmente e continuar a pensar reflexivamente sobre si mesmo/a e sobre a vida, defende-se a implantação do PLCH nas escolas que atendem jovens, adultos/as e idosos/as.

A LITERATURA INFANTOJUVENIL USADA NO PLCH EJA COMO PRETEXTO LITERÁRIO PARA O DESENVOLVIMENTO INTEGRAL DO/A EDUCANDO/A

A Literatura infantojuvenil pode e deve ser usada ainda para o processo do autoconhecimento e ampliação da leitura do mundo, através da interface desta Literatura com a concepção da vivência da arte de aprender, arte do autoconhecer-se, que implica a arte de viver defendida por Krishnamurti (Soares, 2007).

As Literaturas Infantojuvenis de qualidade usadas no Projeto Leitores e Contadores de Histórias EJA fazem parte de uma teoria da palavra literária voltada para as crianças e jovens, que agrada a também adultos/as e idosos/as e pode ser fonte de ampliação da leitura do mundo, parafraseando (Freire, 2011).

Defende-se que o Projeto Leitores e Contadores de História EJA e suas práticas leitoras com a Literatura Infantojuvenil ampliam o conhecimento do *eu* e do *outro/a* na relação com a vida, consequentemente alargando a leitura do mundo do educando/a da EJA.

A Pesquisa de Figueredo (2015) e outras tantas indicam e ratificam no resultado que os contos maravilhosos populares foram adaptados para atender à Literatura Infantojuvenil que surgiu nos séculos XVI e XVII, e que essas narrativas maravilhosas/encantadoras, conhecidas como contos de fadas desde a sua origem, funcionavam como ferramenta para o autoconhecimento, entendimento da realidade, como transmissores de valores, costumes, culturas, enfim eram instrumentos que produziam informações, socializações, conhecimentos sobre o funcionamento da relação do ser humano com o mundo interno e externo, utilizados pelos povos da antiguidade – e que na atualidade, pode-se e deve-se usufruir

das narrativas infantojuvenis também como uma ferramenta de extensão às percepções e experiências sobre a vida e do desenvolvimento humano integral. Assim então, observa-se que muitas das palavras literárias voltadas para as crianças e adolescentes têm em comum com a vivência da arte de aprender (autoconhecer-se/relacionar-se) (Soares, 2007), além da condição ontogênica adequada de viver e ler a palavra literária e ler o mundo no aqui e agora de cada momento, de cada leitura, tem ainda em comum a capacidade de fazer o/a educando/a leitor/a autoconhecer-se, encantar-se, apaixonar-se e envolver mais com a vida.

Por isso e todos os outros benefícios que a literatura Infantojuvenil de qualidade traz ao/a leitor/a, foi realizada a defesa veemente da implantação do PLCH EJA para os/as educandos/as das Escolas Municipais de Salvador que ofertam a Educação de jovens, adultos/as e idosos/as.

Uma grande parte das *palavras literárias* (Literaturas Infantojuvenis), voltadas para crianças e jovens, adultos/as e idosos/as que chamamos de qualidade e transformadoras, é certificada anualmente pelos órgãos nacionais competentes, com os selos de Altamente Recomendável da Fundação Nacional do livro Infantil e Juvenil – FNLIJ, como o Programa Nacional de Bibliotecas Escolares – PNBE ou é laureada pelo Programa Nacional do Livro e da Leitura – PNLL e o Prêmio Jabuti, promovido pela Câmara Brasileira do Livro.

As Literaturas Infantojuvenis transformadoras conhecidas, sobretudo, como de qualidade, são *fonte de consciência e desenvolvimento integral* já que trabalham com o desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos/as leitores/as crianças, jovens, adultos/as e idosos/as e se configuram como geradoras de novas palavras, imagens, formas, ideias, conceitos e emoções. Acabando por ressoarem com as ideias, pensamentos, sentimentos, conceitos, emoções e imagens interiores do/a educando/a leitor/a da EJA.

Tais narrativas podem provocar, alterar e estabelecer novas concepções e conceitos mentais, suprimindo os construídos erroneamente em situações anteriores e assim podem remodelar uma nova consciência sobre si e sobre a vida, permitindo-lhes a continuarem pensando, imaginando e criando novas ideias e novos mundos.

Podemos compreender, segundo especialistas na área da educação e da psicologia, que a Literatura Infantojuvenil é uma excelente alternativa para concorrer com aparatos da nova tecnologia (celular, *notebook*, *tablet*), que ainda não apresentam muitos estudos efetivos sobre suas seguranças e consequências no cérebro e na vida de seus usuários e que são vendidos “como promessa de ‘boa vida’, excitação e progresso” (Glendinning, 2012, p. 142).

Defendemos que o uso da Literatura Infantojuvenil no PCLH EJA precisa ser não só como decodificação das palavras, dos textos, mas sobretudo para o desenvolvimento integral da consciência é defendida por Barreto (2013, p. 47). Percebendo, continuamente, o texto das palavras literárias que atendem a infância, a juventude, ao/a adulto e ao/a idoso/a como o pretexto literário que pode ser fonte de desenvolvimento integral na EJA. Já que as leituras do PLCH EJA são devidamente selecionadas e apresentadas pelo/a educador/a mediador/a, provocador/a e instigador/a das potências proporcionadas pelas narrativas literárias infantojuvenis adequadas.

Assim pode se desenvolver no PLCH EJA e provocar também, no ato da leitura, do pretexto literário, o pensar correto defendido por Soares (2007, p. 147):

[...] descoberto por cada indivíduo [leitor/a], através da vivência do autoconhecimento ou da *arte de aprender* na relação consigo e com os outros [com o texto/autor/a]. Na vivência da descoberta das causas que provocam o funcionamento do seu pensamento – sentimento condicionado, o ser humano pode iniciar o processo de compreensão de si na sua existência diária e, a partir dessa auto-compreensão, aprender a pensar/sentir com consciência.

Quando se lê/ouve o pretexto literário transformador como uma potencial fonte de visão de desenvolvimento integral está-se lendo/relendo o texto do/a autor/a e também o próprio texto interno inconsciente ou consciente, que pode emergir e ser analisado através da relação consciente consigo mesmo/a e com o/a outro/a/ autor/a personagem/mundo.

No momento da leitura, o/a leitor/a, adequadamente mediado/a pelo/a educador/a do PLCH EJA pode dar-se conta que as narrativas da Literatura adequadas à EJA poderão ser, sim, fonte consciente de desenvolvimento integral/autoconhecimento. Estes conhecimentos despertados a partir dos pensamentos e das emoções como medo, alegria, entusiasmo, receio dentre outros sentimentos, surgem, permitindo-lhe deparar-se para mundo desconhecido e não explorado de concepções construídas e armazenadas em algum lugar da memória.

São construções conceituais que permitem conduzir à imaginação, ao sonho, à fantasia, à visualização fecunda e até a criação de novos conceitos e ações significativas para a vida, pois como bem apresenta Bettelheim (2015, p. 9): "se esperamos viver não apenas de momento a momento, mas sim verdadeiramente conscientes de nossa existência, nossa maior necessidade e mais difícil realização será encontrar um significado em nossas vidas". As *palavras literárias* transformadoras de consciência que visam desenvolver integralmente crianças, jovens, adultos/as e idosos/as e acabam oportunizando, muitas vezes, a visualização de um significado para si e para o mundo através de suas narrativas.

O significado sobre a vida e a compreensão madura sobre si mesmo/a acontece de forma gradual, ou seja, passo a passo a partir das fases da vida humana – infância, juventude, maturidade e velhice. Defendemos, então, que a Literatura adequada à EJA contribui conscientemente com o início à continuidade do crescimento/desenvolvimento integral destas etapas e por isso trabalhadas no PLCH EJA.



Sobre o seu mundo, pois, como evidencia Bettelheim (2015, p. 9), a “aquisição de habilidades, inclusive de ler, fica, destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de impressionante a nossa vida”, então defende-se este arrebatamento proporcionado pela Literatura adequada à EJA, este que leva à continuidade, à valorização e ampliação da leitura de si e do mundo e que pode e deve ser trabalhada no PLCH EJA como também em outro Projetos literários.

Numa leitura conscientizadora o/a leitor/a pode ver as experiências de vida, posta à prova com a apresentação de novos conceitos, ideias, oportunidades, sonhos, fantasias e realizações existenciais e circunstanciais. Uma Literatura adequada à EJA, significa a possibilidade de proporcionar o pensamento crítico, criativo além do desenvolvimento integral consciente.

Essa função conceituadora da Literatura Infantojuvenil, usada ou não no PLCH EJA pode ser transformadora de mentes e mundos, não deve ser negligenciada e desprezada como uma questão não inerente à escola da EJA, já que a psicologia cognitiva literária estabelece a compreensão do texto através dos “estudos sobre as narrativas como construção da realidade e sobre os processos psicológicos implicados o uso literário da linguagem” (Colemer, 2012, p. 77), cabendo ao ensino da EJA a responsabilidade pelo desenvolvimento intrínseco aos processos literários educacionais e psicossociais.

A Literatura Infantojuvenil pretextos literários da EJA podem ser oferecidos como visão consciente do desenvolvimento integral, pois apresentam e relatam as mazelas e potencialidades, as alegrias e as angústias da condição da vida humana. Visto assim, a inconsciência deixa de ser mais um refúgio para o enfrentamento do mundo, pois ele é apresentado nas narrativas com todas suas condições e contradições que somente o próprio ser vivente/personagem literário e sabedor da sua história pode e deve enfrentar.

A história apresentada como pretexto literário da EJA, trazida como uma leitura (conhecimento) do inconsciente e dos arquétipos passa a ser o conhecimento/leitura do inconsciente – dizendo de outra forma, passa a ser uma conscientização literária sobre si e sobre o mundo. O mundo novo que se esvai e que surge a cada narrativa mostra o aqui e o agora de uma nova leitura, nova consciência que se apresenta como um ajuste, uma alternativa ou determinação de mudança da leitura da palavra e do mundo. Nesta perspectiva a narrativa pode apresentar o eu leitor/a e construir uma nova leitura do eu e da própria história.

O poder de síntese da Literatura Infantojuvenil apresentado por Bettelheim (2015), Colemer (2012), Merege (2010) e Zilberman (2003) aponta para a possibilidade de novas leituras entre o passado e o futuro; entre o eu e o/a outro/a; entre a vida e a morte; entre o masculino e feminino; entre o dia e a noite; entre o amor e o medo; entre a alegria e a tristeza; entre o prazer e a dor; entre o trabalho e o ócio; entre a inércia e o movimento; entre a transformação e a estagnação; entre a verdade e a mentira; entre a luz e a escuridão; entre a fantasia e a realidade; entre o ser e o ter; entre o céu e a terra, consciências construídas a partir da leitura da palavra e da leitura de mundo ampliadas pela imaginação proporcionadas pelo pretexto literário apresentado e mediado no aqui e agora no PLCH EJA.

As narrativas adequadas à EJA, além de contribuírem para formação leitora do seu público-alvo, podem ajudá-lo na consciência/abertura do mundo e da palavra já que a literatura procede sintetizando:

Por meio dos recursos da ficção uma modalidade que tem amplos pontos de contato com o que o leitor pode viver. Assim por mais exacerbada que seja a fantasia do escritor ou mais distanciada e diferente das circunstâncias do espaço e tempo dentro das quais uma obra foi concebida, o sintoma de sua sobrevivência é o fato de que ela continua a se comunicar com seu destinatário atual, porque ainda fala de seu mundo, com suas dificuldades

e soluções, ajudando-o, pois, a conhecê-lo melhor (Zilberman, 2003, p. 25).

Um/a leitor/a seduzido/a pela síntese e ludicidade da Literatura adequada que o permite ler/ver a si mesmo/a e ao mundo a partir de novas histórias, novos conceitos, novas lógicas, novas visões muitas vezes distanciadas e diferenciadas do vivido cotidianamente, é capaz de, assim, ler os textos e ampliar a leitura de mundo cada vez mais.

Tal literatura, tida como *pretexto literário para EJA*, apresenta a sua estética, atraindo assim o/a leitor/a para releitura proporcionada e provocada no ato de ler, de forma sutil, atrativa e lúdica no PLCH EJA. É este um dos fenômenos literários que acontece de forma singular e arrebatadora, no plural das Literaturas Encantadoras e Transformadoras, que pode ser usada na EJA. Elas podem, assim, tocar e arrebatrar os/as leitores/as jovens, adultos/a e idosos/a até seu mundo interior e o confrontar com a vida externa levando a possíveis modificações de vida.

A construção literária estética e ética da Literatura Infantojuvenil selecionada e apresentada no PLCH EJA, pode levar ao encantamento, proporcionando ao/a educando/a leitor/a a ressonância de forma transformadora e significativa levando-o/a à percorrer e a explorar, consciente ou inconscientemente, sua própria vida. Segundo Bettelheim (2015), os contos populares pouco transmitem sobre a condição da vida moderna, já que surgiram bem antes da modernidade, mas através deles:

Pode-se aprender mais sobre os problemas íntimos dos seres humanos e sobre as soluções corretas para suas dificuldades em qualquer sociedade do que com qualquer outra história compreensível por uma criança. Como a criança está exposta a cada momento à sociedade em que vive, certamente aprenderá a enfrentar suas condições, desde que seus recursos íntimos lhe possibilitem (Bettelheim, 2015, p. 12).

O próprio texto/história apresentado ao/a leitor/a *atrai* com sua estética literária através da sua ressonância consciente ou inconsciente, então a “exploração”, “investigação”, “mudança” de si mesmo/a pode acontecer, já que segundo o próprio autor os contos populares conseguem atingir as camadas obscuras do inconsciente e acabam por contribuir para a mudança de vida e para o seu desenvolvimento de integral.

A crítica literária, às vezes desumana e injusta, com a Literatura Infantojuvenil, a classifica como fora dos cânones acadêmicos. Um dos aspectos também deste trabalho, no entanto, é apresentá-la na configuração humanista/transpessoal como ferramenta de crescimento na formação leitora e no desenvolvimento integral do ser humano.

A grande especialista na área de alfabetização infantil, Emília Ferreiro (Ferreiro *apud* Lener, 2007, p. 4) escreve que “a melhor recomendação que se pode fazer de um livro é mostrar que ajuda a continuar pensando”. Uma Literatura transformadora de mentes e vidas deve ser apresentada ao seu público como forma de fazê-lo continuar pensando reflexivamente, imaginando, ruminando e desenvolvendo a capacidade leitora adequada, permitindo, no entanto, ler a si e ao mundo de forma contínua, consciente, autônoma e transformadora.

Sabemos que a construção/desenvolvimento da consciência é uma vivência singular, vivida individualmente por cada pessoa. Uma experiência leitora singular e significativa permite que a *palavra literária* voltada para os/as leitores/as se torne, sim, uma visão consciente para o seu autoconhecimento e relacionamento com o mundo exterior.

Eduardo Galeano, jornalista e escritor Uruguaio, dizia-nos que os cientistas afirmam que somos feitos de átomos, mas que um passarinho contou para ele que também somos feitos de histórias. Acreditamos nesta construção e desenvolvimento consciente do eu

e da vida através das histórias, das várias histórias, de muitas histórias que acontecem no mundo imaginário/ficcional e no mundo real.

Entendendo que as narrativas devem e precisam ser entendidas numa perspectiva conscientizadora – pretextos literários para EJA, porque com a imaginação proporcionada pelas histórias apresentadas no PLCH EJA pode proporcionar o desenvolvimento consciente integral e a autoconsciência leitura de si e do mundo, sempre que devidamente mediada.

A atração por uma certa narrativa apresentada (pretexto literário para EJA) ao/a leitor/a acontece pela ressonância dos campos mórficos, ou seja, uma forma ou “uma tentativa de inserir descobertas individuais em um modo coerente, do qual, algumas partes estão destinadas a ser aperfeiçoadas no futuro” (Taggar *apud* McTaggart, 2008, p. 23-24). As partes que foram tocadas pela leitura da palavra literária transformadora poderão e deverão ser aperfeiçoadas, modificadas no aqui agora, e/ou no futuro, de acordo com sua capacidade cognitiva, afetiva e emocional.

A questão é exatamente apresentar os vários textos narrativos existentes (os pretextos literários), que possam ser a fonte consciente do desenvolvimento integral e aperfeiçoamento do eu leitor/a e da vida no aqui agora e no futuro; narrativas que possibilitem a submersão interna e a emersão externa, ampliando a leitura do mundo e de si mesmo.

O pretexto literário narrativo conscientizador para a EJA permite que a narrativa crie novas possibilidades para si e para o mundo, através de histórias que ampliam a consciência da vida; histórias da vida que pertencem ao ser humano e ao mundo, mas que não tinha sido vivido, experimentado pelo/a leitor/a.

A narrativa apresentada no PLCH EJA pode submergir para dimensões internas não conhecidas e não vividas, incompletas que podem se completar e se tornar vivas no mundo interior do/a autor/a/



ilustrador/a e do/a leitor/a – no ato da escrita e da leitura, exatamente como uma condição psíquica relatada por Bettelheim (2015, p. 51):

Fenômenos psicológicos arquetípicos, e simbolicamente sugerem a necessidade de se alcançar um estado mais elevado de individuação – uma renovação interior que é obtida a partir do momento em que forças pessoais e racionais inconscientes se tornam disponíveis para a pessoa.

O pretexto narrativo da Literatura apresentado e lido no PLCH EJA, passa a ser o texto literal, a inscrição, a imagem interior que faltava no enredo da vida para continuar formando o eu e o mundo do/a leitor/a no ato da leitura e na ruminação do texto narrativo lido, propiciando a individuação proposta pela psicologia humanista junguiana e pela psicologia transpessoal.

Ao submergir no pensamento/imaginação não pensado/imaginado e não sentido anteriormente de forma consciente, a Literatura transformadora leva o/a educando/a leitor/a da EJA a se inserir, então, na compressão, no desvendamento e desenvolvimento de si e do mundo. Pensamento e imaginação surgidos através da leitura pretexto literário que, provavelmente, o tirará da inconsciência e o levará à consciência sobre si e sobre o mundo – desde que devidamente mediada, interpretada e refletida.

“A imaginação é mais importante que o conhecimento” (Einstein, 1931 *apud* Vinhas, 2011), portanto, defendemos que a imaginação proporcionada através daquela determinada leitura pretexto é a que poderá ampliar a consciência sobre si mesmo e a consciência sobre vida, permitindo a mudança e transformação dos pensamentos, ideias, emoções, sentimentos diante das situações apresentadas pela realidade.

O registro, a mudança interior acontece a partir da leitura da imagem, do texto, da poesia que o toque naquele momento, daquela determinada forma, possível graças à imaginação, o pensamento, a percepção e o arrebatamento do mundo interior em contato com



aquela narrativa atraída pelo campo mórfico que ressoa e que provoca seu desenvolvimento e aperfeiçoamento na vida.

Quanto mais o/a educando/a leitor/a do PLCH EJA se conscientiza através do pretexto literário, mais a imaginação criadora torna possível a visão/leitura do seu mundo interno e externo e assim poderá se envolver e desenvolver conscientemente na construção da sua história.

Através dos textos-fonte de visão consciente do desenvolvimento integral, o/a educando/a leitor/a da EJA pode se conhecer melhor e entender o/a outro/a que se revela no pretexto literário para a EJA, ao imergir nas imagens e situações do texto do/a escritor/a/ilustrador/a, ele é apresentado ao mundo literal da narrativa da Literatura que é possível conscientemente ou inconsciente se revelar, pois:

Para que uma história realmente prenda a atenção [...]. Deve entendê-la e despertar a sua curiosidade. Contudo para enriquecer a sua vida deve estimular a imaginação: ajudá-la a desenvolver seu intelecto e a tornar clara suas emoções; estar em harmonia com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam (Bettelheim, 2015, p. 11).

No ato da leitura se apresenta a história lida e não lida, anteriormente, internamente, aquele determinado pretexto literário prende a atenção do/a educando/a leitor/a, aquela determinada imagem inscrita e suscitada no interior. Quando exposta, apresentada, percebida na leitura encanta e ao mesmo tempo aponta para outra direção, para outro texto, outras narrativas, porque uma história só não satisfaz, não se evidencia tudo que se precisa saber sobre si e sobre a vida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando que o ato da leitura da palavra literária pode ser vivido através da imaginação e da consciência, em situações não pensadas, não idealizadas e não vividas anteriormente, novas imagens, possibilidades, percepções e interpretações podem então se apresentar na tela mental e ampliar literalmente a imaginação do/a educando/a leitor/a da EJA proporcionalizada e validada pelo Projeto Leitores e Contadores de Histórias – EJA

Como a leitura da palavra literária de qualidade refletida, analisada e interpretada pode se submergir a níveis que somente aquela determinada leitura poderá adentrar, torna-se um pretexto literário, transformador, inscrito e perceptível daquela leitura para a vida visando um sujeito educado/a integral.

Quando se aborda o uso da Literatura Infantojuvenil de qualidade adequada à EJA na sala de aula como pretexto literário do PLCH EJA pode-se levar o/a educando/a leitor/a à níveis mentais que o/a propiciem conhecer melhor a leitura da palavra e a leitura do mundo (Freire, 2013).

A Literatura infantojuvenil de qualidade adequada à EJA amplia a imaginação a partir das imagens emergentes através daquele pretexto literário proporcionado pelo PLCH EJA, permite o/a educando/a leitor/a visualizar novas formas internamente, através da leitura da palavra literária e externamente à leitura do mundo.

As palavras literárias de qualidades apresentadas pelo PLCH EJA, segundo os/as educadores/as da EJA e os projetos de culminância apresentados pelas unidades escolares no final do período letivo à comunidade escolar (discentes e docentes) e à Equipe Técnica da EJA da Secretaria Municipal da Educação – SMED permitem ampliar

a imaginação e a consciência de vida, colocam o/a educando/a leitor/a na condição de coautor/a do mundo do/a autor/a, sendo capaz de escrever e inscrever-se na própria história com consciência, imaginação, autoria e autonomia.

Vemos ainda estas condições em situações do PLCH EJA, que ilustram bem esta condição, de imaginação, autoria e autonomia literária nas falas de educadores/as e educandos/as quando em visitas conversamos sobre a importância do PLCH EJA dentro das unidades escolares do Ensino Municipal de Salvador.

O/A educando/a leitor/a do PLCH EJA pode experimentar o ato da leitura consciente defendido por Freire (2013). Pode levantar uma situação nova em cada leitura, criando novas imagens, novos mundos e novas palavras, a partir das palavras que emergem com aquele pretexto literário de qualidade, criando novas conexões conscientes e até mesmo inconscientes, como nos sinaliza Bettelheim (2015), através das histórias.

As palavras literárias que atendem a infância, adolescência, juventude, ao/a adulto/a e ao/a idoso/a podem ampliar a imaginação e a consciência de vida, quando devidamente apresentadas, mediadas e interpretadas como percebemos nas unidades escolares que desenvolveram o PLCH EJA, segundo observações empíricas.

A partir dos resultados da pesquisa e da conversa com os educadores que acompanham o PLCH EJA na Rede Municipal de Salvador, podemos ver que os pretextos da Literatura Infantojuvenil de qualidade exercitam a imaginação e a consciência de si e da vida, ampliando a leitura da palavra literária e a leitura do mundo exatamente como nos aponta Freire (2013) quando diz que a leitura da palavra implica a continuidade da leitura do mundo.

Por meio da leitura da Literatura Infantojuvenil de qualidade o/a educando/a leitor/a do PLCH EJA pode testemunhar o mundo do/a autor/a e/ou dos personagens, mas também testemunhar o seu

próprio “mundo” e ser autor/a/ator/a da própria história. A ampliação da imaginação e a consciência da vida proporcionada no ato da leitura é uma ação singular e “autoperceptível”, que só na própria experiência leitora se vive, se compreende, se desperta, exatamente como a autoconsciência desperta na vivência ontológica da arte de aprender (autoconhecer-se) defendida por Soares (2007).

Como mensurar então a ampliação da imaginação e a consciência da vida do educando/a leitor/a? Respondendo, observando o que o/a educando/a apresenta além do que costumava cotidianamente seja através novas questões, falas, pensamentos, conceitos, ideias, propostas, desejos, comportamentos, sentimentos, sonhos, expressões, reflexões, interpretações (Figueredo, 2015).

Situações que podem ser observadas pelo educador/a atento/a, comprometido/a e envolvido/a com a educação. Iguais aos/as educadores/as do PLCH EJA, que analisaram desta forma seus/as educandos/as. Mesmo sabendo que estão indo contra aos roteiros didáticos da escola e assumindo a defesa da postura da prática social e psicossocial da leitura como relatos ouvidos dos/as educadores/as envolvidos/as no PLCH EJA.

Então a partir do apresentado no artigo, vimos que as literaturas do PLCH EJA exercitam e ampliam a imaginação. Elas são fontes de conhecimento, consciência, desenvolvimento e crescimento cognitivo, emocional e psicossocial, humano, já que o pretexto literário de qualidade apresentado, analisado, refletido e interpretado não é esgotado numa única leitura e em uma única obra literária.

O Brasil não poderá ser um país justo enquanto as crianças, jovens, adultos/as e idosos/as de todas as classes, forem aliados do contato com o mundo dos sentidos significados das Literaturas adequadas de qualidade, sem este acesso, as escolhas do público de baixa renda, principalmente, diminuem muito, já que as escolhas que lhes acabam sobrando não são, infelizmente, de um livro na mão



e ideias novas e adequadas na cabeça, mas, muitas vezes, uma faca, um vaso de cola, uma doença mental/cognitiva ou ainda a mão e a mente vazias, sem contato com as novas ideias proporcionadas pelas leituras da Literatura Infantojuvenil de qualidade. Ficando muitas vezes, a pedir sem um presente, encantador, transformador e poético, das respostas das palavras literárias.

A Literatura adequada à EJA e apresentada pelo PLCH EJA pode impactar mente e vida, pode-se construir vínculos verdadeiros e satisfatórios com a própria existência e com as pessoas, tornando-se menos dolorosos os limites reduzidos do tempo e da existência; além de ser uma desejável e importante visão/percepção para o autoconhecimento e divulgação dos valores culturais da sociedade ou civilização.

A autoconsciência evocada pela experiência literária por meio de leituras adequadas ao nível de percepção do/a educando/a leitor/a resulta na formação da consciência crítica indispensável à vida humana. As contradições e os equívocos fazem parte da vida de qualquer pessoa e a Literatura transformadora inclui estes temas no universo da infância, juventude, da vida adulta e da vida do idoso/a, permitindo o pensar e se conscientizar melhor na vida. O ser humano pensa, tem sentimentos, desejos e frustrações. A seu modo, cada um/a quer se conhecer, encontrar seu lugar no mundo, entendendo e elaborando seus sentimentos, desejos e frustrações.

As narrativas literárias adequadas à EJA constroem vínculos importantes com a consciência e o autoconhecimento e divulgando os valores culturais e sociais de várias gerações, povos reais ou ficcionais. Sendo assim, estas consciências/conhecimentos levam às escolhas da vida que repercutem no desenvolvimento pessoal e também na vida psicossocial, no desenvolvimento integral da vida de qualquer educando/a leitor/a.

Mantendo a indicação da prática literária humanista este capítulo se fundamenta também em projetos educativos integrativos, na Educação Integral para responder como a Literatura Infantojuvenil adequada à EJA deve ser usada em Projetos Literários/Sala de Aula como uma fonte de formação leitora e principalmente como fonte para o relacionamento com o mundo literalmente.

Este capítulo, portanto, evidencia que é preciso esforço e comprometimento com ensino-aprendizagem integral (cognição e emoção) para que a escola da EJA consiga formar educandos/as leitores/as comprometidos/as com a Literatura de qualidade que ampliem a vivência da arte de aprender e promovam o desenvolvimento integral do ser humano, apontando assim a necessidade de mais pesquisas nesta área da Literatura Infantojuvenil adequada à EJA e suas possíveis transformações na arte de aprender a ler melhor o mundo e ler as palavras da Literatura adequadas à EJA

Os pretextos narrativos adequados à EJA transformadores tendem à reflexão crítica da realidade dos/as leitores/as já que esta é uma condição importante para que possam reavaliar/examinar o que não se ajusta mais às suas existências, para que, com seus potenciais transformadores, possam desenvolver novos padrões de consciência de vida, possibilitando que os/as educandos/as leitores/as possam entender e modificar sua realidade.

O estudo também constata a necessidade de pesquisas sobre a Literatura adequada à EJA que valorize sua condição dialógica e analítica da existência humana ontológica do momento presente, sem o condicionamento das velhas crenças errôneas condicionada/anunciada pela vivência da arte de aprender, ou seja, uma literatura que conscientize seu público-alvo promovendo o desenvolvimento integral do ser humano. Podendo então estimular cada vez mais o desenvolvimento humano integral através da Literatura adequada, utilizada diariamente no cotidiano dos projetos literários para EJA, já

que a Literatura Infantojuvenil atende também a modalidade defendida na Teoria e na Prática de uma educação Integral no campo da estética/espiritualidade, da ética e da ciência.

O pretexto literário da Literatura adequada, quando mediado e refletido, pode sim oferecer condições para que os/as educandos/as leitores/as deem formas manifestas e utilizáveis às suas potencialidades em todos estes campos do Eu (estética/espiritualidade), do Nós (ética) do Ele (verdade/ciência), como se ler em histórias da Literatura infantojuvenil de qualidade.

A Literatura adequada apresentada no PLCH EJA permite que o ser humano leitor/a possa refletir e ponderar diante das situações (leituras) apresentadas, colaborando assim para um novo desenvolvimento/modelo de prática literária que deve ser pensada para as necessidades da contemporaneidade e pesquisada em novos trabalhos científicos. Sendo assim, a Literatura adequada, (pretexto literário para a EJA) representa a palavra literária transformadora, pode sim ampliar a imaginação e vivência da arte de aprender (auto-conhecer/relacionar-se) desde que devidamente contextualizada, analisada e interpretada, como acontece no PLCH EJA.

Considera-se aqui que, em vez de concluir este capítulo, ele acaba por deixar a indicação para uma exploração/pesquisa futura para que se possa responder às indagações apresentadas a seguir sobre a Literatura Infantojuvenil adequada à EJA. A Literatura adequada à EJA pode ser usada diariamente em sala para desenvolver nos/as educandos/as pensamentos autônomos e críticos, bem como formular os juízos de valor de modo que possam decidir por si mesmo agindo nas diferentes circunstâncias da vida? O espaço da sala de aula da EJA pode ser sim usado diariamente para “explorar/interpretar” as questões subjetivas da Literatura adequada para este público e suas infinitas possibilidades no que se refere à conscientização da vida? A Literatura adequada à EJA lida e trabalhada em sala de aula (ou não trabalhada) reaparece na vida humana como um texto conscientizador de vida?

Respondendo empiricamente a essas questões anteriormente levantadas, provavelmente, poder-se-á mensurar, demonstrar mais ainda o poder, a capacidade e potencialidade da Literatura adequada à EJA para o desenvolvimento integral do ser humano através de uma educação que sustenta a concepção pedagógica da arte de aprender e autoconhecer/relacionar-se conscientemente com a vida.

Considero a Literatura Infantojuvenil uma adequada alternativa para os/as educandos/as da EJA, para o experimento consciente da vivência da arte de aprender (autoconhecer/relacionar-se). Porque é na imaginação/interpretação do pretexto literário adequado para EJA que se pode conhecer também e descobrir o que se busca da vida. Lembrando, portanto, citando Carlos Drummond de Andrade (2012 p..23) "se buscarmos bem, encontraremos. Não a elucidação (duvidosa) da vida, mas a poesia (inexplicável) *da vida*".

REFERÊNCIAS

- ACIOLLI, Socorro. **Aula de leitura com Monteiro Lobato**. São Paulo: Biruta, 2012.
- AGUIAR, Tânia; BRON, Luiz Guilherme. **Educação, mitos e ficção**. São Paulo: Cengage, 2010.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Lição de coisas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- BARRETO, Maribel Oliveira. **Teoria e prática de uma Educação Integral**. Salvador: Sathyarte, 2013.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. São Paulo: Paz & Terra, 2015.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996.
- BRENMAN, Ilan. **Através da vidraça da Escola: Formando novos leitores**. Belo Horizonte: Aletria, 2010.
- CADEMARTORI, Lúgia. **O que é literatura infantil**. São Paulo: Brasiliense, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas-símbolo, mitos, arquétipos**. São Paulo: DCL, 2003.

COLOMER, Teresa. **A Formação do Leitor Literário**. São Paulo: Global, 2012.

FIGUEIREDO, Tereza M. G. **Que História é Essa?** Literatura Infantil, Vivência da Arte de Aprender e Consciência da Vida. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional Multidisciplinar em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social) – Fundação Visconde de Cairu, Salvador, 2015.

FREIRE, Paulo **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz & Terra, 2013.

GLENDINNING, Chellis. **Quando a tecnologia fere**: ao encontro da Sombra. São Paulo: Cultrix, 2012.

LERNER, Delia. **Ler e escrever na escola o real, o possível e o necessário**. Porto Alegre: Artmed, 2007

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamento de metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2006.

MCTAGGART, Lynne. **O campo**. Em busca da força secreta do universo. São Paulo: Rocco, 2008.

MEREGE, Ana Lúcia. **Os contos de fadas**. Origens, história e permanência no mundo moderno. São Paulo: Claridade, 2010.

SOARES, Salgado Noemi. **Educação Transdisciplinar e arte de aprender**. Salvador: EDUFBA, 2007.

SANT ANNA, Afonso Romano. **Ler o mundo**. São Paulo: Global, 2007.

VINHAS, Tânia. Frase da semana: "A imaginação é mais importante que o conhecimento" (Einstein). **Super Interessante**, 03 out. 2011. Disponível em: <http://super.abril.com.br/blogs/superblog/frase-da-semana-a-imaginacao-e-mais-importante-que-o-conhecimento-einstein/>. Acesso em: 20 maio 2015.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na Escola**. São Paulo: Global, 2003.

SOBRE AS ORGANIZADORAS

Cleide Pereira Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões. Mestra em Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação pela Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Pedagoga pela Universidade Federal da Bahia, Professora da EJA e Coordenadora Pedagógica da Rede Pública de Ensino de Salvador. Participante do Grupo de Estudos, Pesquisa e Experimentações Educacionais – GEPEE.

E-mail: cleide2471@gmail.com

Cristiani Castro do Lago

Mestra em Educação de Jovens e Adultos – EJA pela Universidade Estadual da Bahia, MPEJA/UNEB, Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Educação de Salvador, atuando como Pedagoga/Técnica Pedagógica da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – CJA na Secretaria Municipal de Educação – SMED.

E-mail: cristianilago@educacaosalvador.net

Valcineide Santos de Almeida

Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC), da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), Coordenadora Pedagógica e Professora da Rede Municipal de Ensino de Salvador-Bahia.

E-mail: valcineidealmeida@educacaosalvador.net

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Adalice Maria Azevedo Santana

Especialista em Educação Profissional em Metodologia de Ensino para a Educação Profissional – UNEB (2016). Especialização em Relações Públicas – UNEB (2000). Licenciatura em Filosofia – UCSAL (1991). Técnica Pedagógica da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos – CIA na Secretaria Municipal de Educação – SMED.

E-mail: adalicesantana@educacaosalvador.net

Dalva Lúcia Aguiar Carvalho

Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia – MPEJA, Pedagoga, Especialista em Gestão Escolar; Alfabetização e Letramento em EJA; Professora da Rede Municipal de Salvador.

E-mail: dalvalcarvalho@yahoo.com

Daniel Amaral Barros Souza

Mestre em Educação de Jovens e Adultos – UNEB, Licenciado em Pedagogia, Coordenador Pedagógico da Secretaria Municipal da Educação de Salvador.

E-mail: dan.amaral.barros@gmail.com

Dejária Santiago de Jesus

Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Universidade Estadual da Bahia, DMMDC/UNEB, Mestra em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade Estadual da Bahia, MPEJA/UNEB.

E-mail: dejaria.dmmdc@gmail.com

Édva de Sousa Martins

Doutora em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia – UNEB.

E-mail: Esmartins@uneb.com

Edna Rodrigues de Souza

Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia. Professora concursada na Rede Pública Municipal de Salvador. Conselheira Municipal de Educação de Salvador.

E-mail: ednapepe@hotmail.com

Elenilda Moreira de Sá Costa

Mestra em Educação e Contemporaneidade – Programa de Pós-graduação PPGEduc, UNEB. Especialista em Psicopedagogia, Gestão Escolar e Tecnologias Educacionais, Professora da Educação Básica no cargo de Diretora de escola da EJA e Coordenadora da EJA da Gerência Regional de Educação – Pirajá.

E-mail: elenildacosta@educacaosalvador.net

Eliane Cadoná

Pós-doutora em Educação (UFRGS), Doutora em Psicologia (PUCRS), Mestra em Psicologia Social. Psicóloga formada pela URI – Câmpus de Frederico Westphalen. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da URI/FW.

E-mail: eliane@uri.edu.br

Hilmara Silva dos Santos

Mestranda em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), Pós-graduanda em Metodologias ativas da aprendizagem (UNIVASF), Especialista em Tutoria em Educação a Distância (UCM), Professora estatutária da rede municipal de educação de Salvador.

E-mail: hsilvadosantos@gmail.com

Luciene Leal Alves Goes dos Santos

Mestre em Educação de Jovens e Adultos – UNEB/MPEJA (2018), Especialista em Neuropsicopedagogia – Faculdade de Vitória (2022), Especialização em Alfabetização e Letramento – Faculdade de Vitória (2017), Especialização em Educação Especial – Faculdade de Vitória (2017), Especialização em Psicopedagogia – FACCEBA (2009), Especialização em Educação de Jovens e Adultos – UNEB (2002). Professora da Rede Municipal de Salvador – SMED desde 2005 e Coordenadora Pedagógica da Rede Municipal de Salvador.

E-mail: lucienelealalves@yahoo.com.br

Marcelo Silva Borges

Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), Pedagogo (Faculdades Integradas Olga Mettig), Especialista em Metodologias Interdisciplinares e Interculturais (UNILAB), Especialista em Filosofia Contemporânea (Faculdade São Bento). Atua como Coordenador Pedagógico na Rede Municipal de Salvador desde 2014; atua como professor-tutor do curso de Pedagogia EAD (UNEF); atuou na equipe pedagógica do Programa TOPA (SEC); atuou como Técnico de Monitoramento do PAR (MEC).

E-mail: marceloborges@educacaosalvador.net

Nilzete Araújo Silva

Mestra em Educação de Jovens e Adultos – UNEB, Bacharel em Artes Plásticas, Licenciada em Desenho e Plástica, Arte-Educadora, Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador.

E-mail: nilzetearte@gmail.com

Rosângela Caires Viana

Mestranda (UNEB), Professora da educação básica, técnica e tecnológica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IF Baiano/Campus Senhor do Bonfim), Licenciada em pedagogia – UFBA, Especialista em Atendimento escolar especializado (Faced São Luís EAD) e alfabetização e letramento (UFBA).

E-mail: Rosangela.viana@ifbaiano.edu.br

Rossival Sampaio Morais

Especialista em Mídias e Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) e Metodologias Ativas, pela UNIVASF. Mestrando em Ensino pela UNIVATES. Professor na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA.

E-mail: rossivalmorais@educacaosalvador.net

Silvia Leticia Costa Pereira Correia

Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenadora Pedagógica na Rede Municipal de Ensino de Salvador-BA.

E-mail: silviacorreia@educacaosalvador.net

Taise Caroline Longuinho Souza

Mestre em Educação de Jovens e Adultos – UNEB. Pesquisadora em educação, direitos humanos e currículo. Professora da Rede Municipal de Salvador. Atuou como docente e na equipe SMED com o desenvolvimento de ações de planejamento e apoio pedagógico. Professora da Rede Estadual da Bahia.

E-mail: taiselonguinho@gmail.com

Tânia Regina Dantas

Doutora pela Universidad Autónoma de Barcelona. Mestre em Ciências da Educação pela Université de Paris 8 – Vincennes. Professora Titular B da Universidade do Estado Bahia (UNEB). Primeira Coordenadora e Proponente do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos da UNEB. Líder do Grupo de Pesquisa Formação, Autobiografia, Políticas Públicas – FORMAPP. Autora e organizadora de mais de 30 livros.

E-mail: taniaregin@gmail.com

Tereza Maria Gomes Figueredo

Mestrado Profissional em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social pela Fundação Visconde Cairu (2016). Coordenadora Técnica pedagógica da Coordenadoria de Educação de Jovens e Adultos (CJA) na Secretaria Municipal de Educação de Salvador.

E-mail: terezafigueredo@educacaosalvador.net

Verônica de Souza Santana

Mestre em Educação (UFBA), Especialista em Ensino Pesquisa e Extensão em Educação (UNEB), Pedagoga (UFBA), Estudante de pós-graduação em Educação Digital (UNEB), Coordenadora Pedagógica e Professora da Rede Municipal de Educação de Salvador.

E-mail: veronicasantana@educacaosalvador.net

SOBRE A PREFACIADORA

Profa. Dra. Tânia Regina Dantas

Doutora em Educação – Universidade Autônoma de Barcelona (UAB), Espanha. Professora Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGeduc) da UNEB/Bahia. Ex-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Autobiografia e Políticas Públicas (FORMAPP).



www.PIMENTACULTURAL.com

A EJA NO MUNICÍPIO DE SALVADOR

Contextos,
olhares e
possibilidades