



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E
SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA,
INCLUSÃO E DIVERSIDADE
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE**

**REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA
ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA-BA**

Géssica Leal dos Santos

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Géssica Leal dos Santos

Mestranda em Educação Científica, Inclusão e Diversidade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Dissertação apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão e Diversidade da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como requisito parcial para obtenção do Título de Mestre em Educação Científica, Inclusão e Diversidade.

Orientadora: Prof. Dra. Maricleide
Pereira de Lima Mendes

**FEIRA DE SANTANA - BAHIA
2023**

S237r Santos, Géssica Leal dos

Reflexões sobre práticas pedagógicas na educação de jovens e adultos de uma escola pública do município de Amargosa - BA. / Géssica Leal dos Santos. -- Feira de Santana, 2023.

116 f.: il.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Centro de Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade. Programa de Pós-graduação em Educação científica, Inclusão e Diversidade - Mestrado profissional, 2023.

Orientadora: Profa. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Professores - Formação. 3. Educação - Práticas pedagógicas. 4. Democratização da educação. 5. Direito à educação. I. Mendes, Maricleide Pereira de Lima. II. Título.

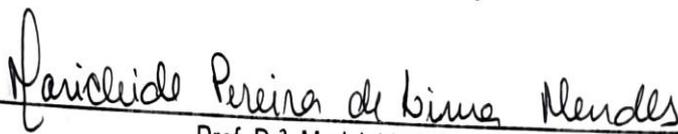
CDD - 374

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE CIÊNCIA E TECNOLOGIA EM ENERGIA E SUSTENTABILIDADE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECD
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO CIENTÍFICA, INCLUSÃO E
DIVERSIDADE - PPGECD

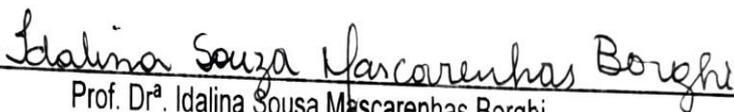
REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA
PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

Comissão Examinadora da Defesa de Dissertação de Mestrado
Géssica Leal dos Santos

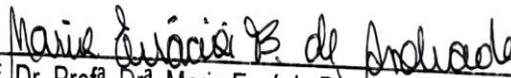
Aprovada em: 04 de julho de 2023



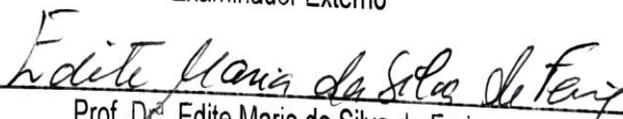
Prof. Dr^a. Maricleide Pereira de Lima Mendes
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Orientador



Prof. Dr^a. Idalina Souza Mascarenhas Borghi
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Interno



Prof. Dr. Prof^a. Dr^a. Maria Eurácia Barreto de Andrade
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Examinador Externo



Prof. Dr^a. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia
Examinador Externo

AGRADECIMENTOS

É com muita emoção que finalizo este trabalho, resultado de muitas lutas, dores, alegrias e, sobretudo, aprendizados. Por vezes me vi no limite de exaustão física e mental, mas recebi apoio de pessoas muito importantes em minha vida, sem elas, certamente, não teria conseguido, assim, externo aqui minha mais profunda gratidão a:

Deus, por me sustentar e guiar nessa caminhada.

Minha amada mãe Deusdete, por ser minha fonte de inspiração, dedico a ela este trabalho, bem como todo meu amor e respeito.

Meu esposo Thiago, por acreditar em mim e caminhar ao meu lado, dando todo o suporte possível para que eu não desistisse.

Meu irmão Márcio e minha cunhada Leilian, por nesse percurso segurarem junto comigo a barra mais pesada que poderíamos imaginar.

Meu pai Geraldo, por seu amor e por ser exemplo de luta e integridade.

Minha sogra Terezinha, pela paciência, por todas as atitudes de apoio e por cada cafezinho, chazinho e lanchinho levados ao meu retiro de escrita.

Meus amores Gabriel, Helena, Bento, Joaquim e Ângelo, por fazerem dos meus dias mais leves, cheios de luz e amor.

Minha Orientadora, Prof^a. Dr^a. Maricleide, por compartilhar tantos conhecimentos, pelos incentivos que tornaram possível a conclusão deste trabalho, mas principalmente, pela paciência nas orientações, por ser tão humana, acolhedora e generosa.

Às(aos) professores(as) do PPGECID, dos quais tive o privilégio de ser aluna ao longo dessa jornada, cada um contribuiu de forma especial para a minha escrita e formação, trazendo seus conhecimentos e possibilitando a minha construção enquanto pesquisadora.

Aos colegas do mestrado, por cada momento de trocas, que eram sempre muito ricas e problematizadoras.

E a todos aqueles que estiveram e estão próximos a mim, cada um do seu jeito, que contribuiu para tornar essa caminhada mais leve e possível.

A estrada
Cidade Negra

[...]

Você não sabe o quanto eu caminhei
Pra chegar até aqui
Percorri milhas e milhas antes de dormir
Eu nem cochilei
Os mais belos montes escalei
Nas noites escuras de frio chorei, ei, ei, ei
Ei, ei, ei, ei, ei, ei, ei

A vida ensina e o tempo traz o tom
Pra nascer uma canção
Com a fé do dia a dia encontro a solução
Encontro a solução

[...]

REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE AMARGOSA

RESUMO: A presente dissertação busca promover reflexões acerca de práticas pedagógicas libertadoras que compreendam a condição humana e histórica dos sujeitos da EJA, possuindo como principais referências: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sandra Leite, Haddad e Di Pierro. Para guiar as reflexões, tivemos como objetivo geral compreender como ocorrem as práticas pedagógicas das professoras da EJA de uma escola pública do município de Amargosa-BA, no intuito de promover proposta de curso de extensão que possibilite o fortalecimento da prática libertadora pautada nos sujeitos, sem negligenciar o conhecimento científico. Para tanto, foi feita inicialmente uma análise do surgimento da necessidade de uma educação voltada para jovens e adultos e a relação política no desenvolvimento do fazer pedagógico. Corroborando com isso, a produção de dados foi desenvolvida com três professoras da EJA de uma escola pública municipal da cidade de Amargosa-BA a partir de uma investigação qualitativa, fazendo uso do questionário e entrevista semiestruturada, colocando as práticas que se articulam com as trajetórias de vida destes sujeitos no centro do diálogo. A análise e tratamento dos dados foram feitos por meio da categorização do material pesquisado, segundo Bogdan e Biklen (1994). Assim, foi possível analisar as marcas políticas e sociais que perpassam a Educação de Jovens e Adultos, bem como, as práticas pedagógicas nessa instituição. Nesse sentido, as falas das professoras permitiram perceber que o trabalho de alfabetizar jovens e adultos numa perspectiva política e libertadora ainda é um desafio às práticas docentes. Tomando como base as análises das falas das entrevistadas, o percurso investigativo, as evidências apresentadas e a sistematização da dissertação, foi elaborada uma proposta de curso de extensão para professores da EJA, buscando fortalecer as práticas pedagógicas emancipadoras e colocando em movimento a luta por uma educação justa, acessível e que tenha como foco a criticidade e visão política necessárias à humanização.

Palavras-chave: Contexto histórico; Educação de Jovens e Adultos; Educação libertadora; Práticas pedagógicas.

REFLECTIONS ABOUT PEDAGOGICAL PRACTICES IN YOUNG AND ADULTS OF A PUBLIC SCHOOL IN THE MUNICIPALITY OF AMARGOSA

ABSTRACT

This dissertation seeks to promote reflections on liberating pedagogical practices that understand the human and historical condition of EJA subjects, having as main references: Paulo Freire, Miguel Arroyo, Sandra Leite, Haddad and Di Pierro. To guide the reflections, we had as a general objective to understand how the pedagogical practices of the EJA teachers of a public school in the municipality of Amargosa-BA occur, in order to promote the proposal of an extension course that allows the strengthening of the liberating practice based on the subjects, without neglecting scientific knowledge. To this end, an analysis was initially made of the need for education aimed at young people and adults and the political relationship in the development of pedagogical work. Corroborating this, the production of data was developed with three EJA teachers from a municipal public school in the city of Amargosa-BA from a qualitative investigation, making use of the essay and semi-structured interview, carrying out the practices that are articulated with the trajectories these subjects at the center of the dialogue. The analysis and treatment of the data were carried out through the categorization of the researched material, according to Bogdan and Biklen (1994). Thus, it was possible to analyze the political and social marks that permeate Youth and Adult Education, as well as the pedagogical practices in this institution. In this sense, the teachers' statements allowed us to perceive that the work of teaching youth and adults to read and write in a political and liberating perspective is still a challenge to teaching practices. Based on the analysis of the interviewees' speeches, the investigative path, the certifications acquired and the systematization of the dissertation, a proposal for an extension course for EJA teachers was elaborated, seeking to strengthen the emancipatory pedagogical practices and accommodate the fight in motion. for a fair, accessible education that focuses on the criticality and political vision necessary for humanization.

Keywords: Historical context; Youth and Adult Education; Liberating education; Practices.

LISTA DE ABREVIATURAS

- ABC – Ação Básica Cristã
- ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BTD – Banco de Teses e Dissertações
- CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEREJA – Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos
- CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
- CONFINTEA – Conferência Internacional de Educação de Adultos
- CRUB – Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
- EDUCAR – Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos
- EJA – Educação de Jovens e Adultos
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
- GT – Grupo de trabalho
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IFG – Instituto Federal de Goiás
- IFRJ – Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Rio de Janeiro
- INCRA – Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEB – Movimento de Educação de Base
- MEC – Ministério da Educação
- MEPF – Ministério Extraordinário da Política Fundiária
- MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
- MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
- PAS – Programa Alfabetização Solidária
- PLANFOR – Plano Nacional de Formação do Trabalhador

PNLD-EJA – Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos

PPGECID – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica, Inclusão Diversidade

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos

Projovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

Pronatec – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

SEEA – Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial

SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem

SESC – Serviço Social do Comércio

SESI – Serviço Social da Indústria

UCS – Universidade de Caxias do Sul

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFMG – Universidade federal de Minas Gerais

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1. Periódicos ANPED----- | 21 |
| Tabela 2. Trabalhos identificados nas edições da ANPED----- | 22 |
| Tabela 3. Catálogo da CAPES (Descritores: Educação; Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas)----- | 25 |
| Tabela 4: Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever por cor ou raça, grupo de idade 15 anos ou mais----- | 59 |
| Tabela 5: Características dos sujeitos da pesquisa----- | 70 |

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Gráfico que se refere às práticas em detrimento dos demais temas no GT18 entre os anos 2013 e 2019 na ANPEd.----- | 21 |
| Figura 2. Gráfico de Produções na área de EJA na BDT da CAPES.----- | 27 |
| Figura 3. Gráfico Quantidade de trabalhos por estado.----- | 28 |
| Figura 4. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015.----- | 52 |
| Figura 5. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2018-2022.----- | 55 |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| INTRODUÇÃO..... | 14 |
| 1 REVISÃO DA LITERATURA | 20 |
| 1.1 Publicações científicas sobre Educação de Jovens e Adultos e suas Práticas Pedagógicas..... | 20 |
| 1.2 Busca nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) | 20 |
| 1.3 Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES | 25 |
| 2 O TENSO CAMINHAR HISTÓRICO DA EJA | 30 |
| 2.1 Primeiros passos da educação brasileira: do período Colonial (1500-1822) ao Império (1822-1889) | 30 |
| 2.2 Primeira República (1889-1930): Novos passos velhos caminhos | 36 |
| 2.3 O trajeto da Era Vargas (1930-1945) à República Populista (1945-1964) | 39 |
| 2.4 E no caminho tinha uma pedra: Golpe Militar (1964-1985)..... | 43 |
| 2.5 Retorno à democracia e o início de uma nova caminhada (1985-2003) | 47 |
| 2.6 Novo período, novas jornadas (2003-2022) | 51 |
| 3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA EJA..... | 58 |
| 3.1 Entendendo a realidade | 58 |
| 3.2 Uma questão humanitária | 62 |
| 3.3 Ruptura com a hierarquia de conhecimentos | 64 |
| 3.4 Construção de Práticas Pedagógicas libertadoras | 66 |
| 3.5 Prática Pedagógica: uma relação dialógica..... | 67 |
| 4 METODOLOGIA..... | 72 |
| 4.1 Lócus da pesquisa | 75 |

| | |
|---|-----|
| 4.2 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos de produção de dados e sua análise..... | 77 |
| 5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA | 81 |
| 5.1 Categoria 1 - Práticas pedagógicas na EJA e suas especificidades..... | 81 |
| 5.2 Categoria 2 - Entrelaços das práticas pedagógicas e os sujeitos da EJA.... | 87 |
| 5.3 Categoria 3 - Práticas pedagógicas na EJA: desafios e perspectivas | 93 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 101 |
| APÊNDICE | 110 |
| APÊNDICE 1 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE | 110 |
| APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS EDUCADORES | 111 |

INTRODUÇÃO

A gente quer valer o nosso amor
A gente quer valer nosso suor
A gente quer valer o nosso humor
A gente quer do bom e do melhor
(GONZAGUINHA, 1988)

Como é colocado no trecho da música “É” do compositor Gonzaguinha, queremos do bom e do melhor fazendo valer o nosso amor, suor e humor, mas, para a educação brasileira, sobretudo para a EJA, fazer valer o bom e o melhor é bastante difícil, pois esta foi atravessada historicamente por autoritarismo de diversas vertentes que influenciaram a sua formação. Até 1988, pessoas com alto poder aquisitivo tinham acesso qualificado ao ensino, enquanto boa parte da população brasileira, em sua maioria mulheres, negras, pobres e de origem camponesa, não tinham garantido por lei o acesso à educação e, assim, precisavam enfrentar uma dura realidade para conseguir o mínimo de instrução escolar. Com isso, a educação assumia um posicionamento elitista, separatista, tirânico e excludente (SOARES, 2001).

Partindo da realidade exposta, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) surge como uma modalidade de ensino que se apropria de uma postura de cunho igualitário, tentando, em alguma medida, suprir as lacunas deixadas pela falta de acessibilidade à instituição escolar na idade indicada. Para compreender a EJA, Arroyo (2007) defende que é preciso conhecer quem são os jovens e os adultos, suas trajetórias humanas e escolares e seu protagonismo social e cultural, assim é possível construir práticas pedagógicas coerentes com as diversas realidades. Ao conhecer quem são esses sujeitos, reconhecemos que eles são motivados por diferentes razões a retomarem os estudos e cada um traz consigo uma história de vida carregada de conhecimentos, sonhos, lutas, frustrações e superações, que nos possibilitam verificar a relevância e as contribuições desta modalidade de ensino para as classes populares.

Quando pensamos na necessidade da EJA, verificamos a existência de uma negação de direitos no período da infância desses sujeitos, que foram condicionados a uma realidade excludente. Apesar dos documentos nacionais,

como a constituição de 1988, pregarem a igualdade, esta ainda não foi consolidada, exigindo maiores esforços no que diz respeito à universalização qualificada da educação, bem como práticas pedagógicas que reconheçam tais marcas históricas.

As marcas de exclusão estão presentes nos sujeitos que compõem a EJA, então, esta precisa assegurar uma educação que perpassa o campo do trabalho e ofereça condições de aprendizagem. Nesse sentido, Arroyo (2007) ressalta a necessidade da reconfiguração do olhar para identificar esses estudantes em seu tempo histórico, possibilitando o reconhecimento e garantia dos direitos humanos, sobretudo, o direito à educação, assim, ao ampliar o olhar sobre os educandos, a EJA será redimensionada.

Voltar a estudar depois de uma longa pausa é um grande desafio e requer muita força de vontade, haja vista que o poder público não oferece subsídios suficientes para o ingresso e permanência desses sujeitos na escola. Por esses motivos, é necessário ampliar o olhar, de modo a garantir práticas pedagógicas que verdadeiramente dediquem-se aos sujeitos e ao que carregam consigo.

Estruturar a EJA à luz de processos pedagógicos que reconheçam o sujeito, sua história e suas expectativas significa reconhecê-lo como cidadão, agregando a pluralidade que muitas vezes é desconsiderada pela cultura escolar. Portanto, a EJA enquanto direito necessita de transformações no sentido de atender e ampliar as pretensões dos educandos. Para isso, o entendimento sobre o sujeito é fundamental. Corroborando a discussão e reafirmando o que discutimos, Soares (2001, p. 213) esclarece que “para se chegar às necessidades, têm que conhecer a realidade. A partir desse conhecimento da realidade, pode-se especificar melhor o que são as necessidades, as exigências, as expectativas, os interesses e os desejos”. Portanto, precisamos pensar no educando da EJA além do espaço escolar, ou seja, compreender a sua trajetória, a relação com o trabalho, sua condição social e cultural, desse modo, pensar em políticas intersetoriais, já que os sujeitos da EJA foram penalizados em diversas dimensões das condições de produção da vida.

Sujeitos sem escolarização não significa que são pessoas sem conhecimentos, estes estão carregados de conhecimentos populares que são

adquiridos através das vivências e construções sociais. Estes são tão enriquecedores e valiosos quanto o conhecimento científico. É tendencioso classificarmos os conhecimentos conforme sua origem social, atribuindo maior valor aos conhecimentos escolares em detrimento dos conhecimentos acumulados pelos estudantes ao longo da vida. A EJA tem o papel de desconstruir essa visão historicamente cultivada e pregar a caminhada unificada do científico e o conhecimento trazido pelos alunos, sem negligenciar a importância de cada um deles.

Os estudantes da EJA possuem especificidades, cargas históricas e culturais as quais não devem ser negadas pela escola, sendo necessárias condutas profissionais capazes de assumir o comprometimento ético de humanização e libertação, levando em conta os estudantes, suas particularidades, cultura e história. Arroyo (2008) denuncia o aprisionamento que velhos modelos de ensino podem ocasionar aos sujeitos da EJA, já que os jovens e adultos são riquíssimos de experiências e conhecimentos, o que suscita o debate de respeitá-los e legitimá-los na construção política que garante o direito público dos marginalizados à educação.

Os contextos e os sujeitos são os mais diversos, com marcas sociais históricas de negligência e marginalização. Na obra *A Pedagogia do Oprimido*, Paulo Freire destaca que esses sujeitos se veem como um problema, isso por pouco saberem de si, nos deixando claro que o contexto de luta pela sobrevivência desde a infância, as dificuldades financeiras, as condições de moradia, saneamento, saúde e alimentação são processos de desumanização e fazem dos educandos da EJA pessoas que não se reconhecem como cidadãos de direitos, que podem e devem buscar essa garantia (FREIRE, 1970). Nesses termos, a EJA deve se colocar para além de uma modalidade de ensino e promover a autoafirmação para os estudantes enquanto seres pertencentes a uma sociedade, com direitos, opiniões e desejos válidos, por isso refletir sobre práticas pedagógicas para a EJA é tão importante, no sentido de mudar o olhar de “sujeitos da falta” para “sujeitos de possibilidades”.

Os contextos de negligência são determinantes na trajetória de exclusão escolar dos sujeitos, cabendo uma discussão acerca dos percursos atravessados pelos alunos da EJA desde os fatores que podem influenciar a não ida ou interrupção escolar na infância, as perspectivas de mudança de vida

com o retorno aos estudos por meio da EJA e as práticas educativas que compreendem e respeitam tal pluralidade.

Essas marcas de negligência e exclusão foram observadas por meio das narrativas dos estudantes da EJA, no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Amargosa, em pesquisa realizada por mim, como Trabalho de Conclusão de Curso da graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, intitulada “Começar de novo: um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam à escola”. Essa pesquisa possibilitou compreender que o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos ao longo da história ultrapassa os limites da educação escolar. O caminhar histórico mostrou que os sujeitos da EJA sofriam com as difíceis condições de vida e negação de direitos, sendo considerados por vezes um problema social. Desse modo, a EJA configura-se como luta permanente por um lugar de direito (SANTOS, 2018) o que motivou a construção da presente dissertação.

Diante do processo investigativo realizado, várias questões foram suscitadas a partir dos resultados revelados pelas narrativas dos estudantes em articulação com as teorias priorizadas na pesquisa. A principal indagação que impulsionou a continuidade da pesquisa pauta-se na seguinte questão: como se dão as práticas pedagógicas desenvolvidas por professores da EJA de uma escola pública do município de Amargosa-BA?

Partindo dessa problemática, o presente estudo contempla como **objetivo geral**: compreender como ocorrem as práticas pedagógicas das professoras da EJA de uma escola pública do município de Amargosa-BA, no intuito de promover proposta de curso de extensão que possibilite o fortalecimento da prática libertadora pautada nos sujeitos, sem negligenciar o conhecimento científico.

Para chegar ao objetivo geral traçamos os seguintes **objetivos específicos**: 1) Analisar as marcas históricas, políticas e sociais que perpassam a Educação de Jovens e Adultos; 2) Compreender como ocorrem as práticas pedagógicas da EJA, a partir das narrativas de professoras de uma escola pública do município de Amargosa-BA; 3) desenvolver proposta de curso de extensão com e para os professores da instituição.

Os estudantes da EJA centralizam o processo de aprendizagem no professor, que para eles é a pessoa que “sabe”, mas sem notar, levam consigo um vasto conhecimento tão enriquecedor e singular que pode contribuir para uma aula com ainda mais enriquecedora (FREIRE, 1989).

Assim notamos a importância da prática pedagógica como uma responsabilidade ética do professor (FREIRE, 1996), que toma como ponto de partida os sujeitos e suas realidades, de modo a colocá-los como protagonistas de sua formação. Freire busca apresentar os processos pedagógicos como práticas de rupturas transformadoras, encarando a história como possibilidade e não determinismos. Partindo desses ideais *Freireanos*, reafirmamos a importância da presente investigação.

É preciso pensar a prática pedagógica dos professores da EJA sob a ótica progressista para fortalecer a dimensão crítica e emancipatória que permita vislumbrar formas de superação da opressão que ameaça os estudantes.

Para organização desta dissertação, a estruturamos em uma introdução e cinco capítulos, nos quais apresentamos uma revisão de literatura, a fundamentação teórica, o itinerário metodológico e os resultados da pesquisa.

Na introdução, apresentamos a problemática de investigação, os objetivos da pesquisa e a aproximação da pesquisadora com a temática pesquisada. O primeiro capítulo apresenta uma revisão de literatura que buscou mapear e analisar as pesquisas sobre a Educação de Jovens, Adultos e Idosos e suas Práticas Pedagógicas, nos periódicos vinculados pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em educação – ANPED e no repositório de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), estabelecendo aproximações entre os contextos de pesquisa para uma compreensão do campo em estudo. O segundo capítulo apresenta como a educação brasileira voltada para os jovens e adultos foi se constituindo ao longo dos anos, para isso são destacados alguns fatos políticos, econômicos e sociais que foram relevantes para a estruturação da EJA desde o Brasil Colônia até os dias atuais. O terceiro capítulo expõe uma discussão acerca das práticas pedagógicas libertadoras que alcançam a realidade dos alunos, valorizando a diversidade e os conhecimentos socialmente construídos. O quarto capítulo aborda os

procedimentos metodológicos da pesquisa, os sujeitos da pesquisa e instrumentos de produção de dados, assim como a técnica que será utilizada para sua análise. O quinto capítulo analisa os dados produzidos no campo, contrapondo com os principais autores que discutem práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, temos as considerações acerca da pesquisa, onde apontamos as principais conclusões que obtivemos ao realizar o estudo teórico sobre a estruturação da EJA, as práticas pedagógicas e a escuta das professoras participantes da pesquisa.

1 REVISÃO DA LITERATURA

Quiçá, um dia, a fúria desse front
Virá lapidar o sonho até gerar o som
Como querer caetanear o que há de bom
(DJAVAN, 1982)

Neste capítulo delineamos uma revisão da literatura, relacionada ao objeto de estudo, com a finalidade de identificar publicações científicas realizadas sobre a Educação de Jovens e Adultos e suas Práticas Pedagógicas. A realização da revisão da literatura aconteceu no ano de 2021 e buscou contribuir com novos debates sobre o tema pesquisado na construção da dissertação, compreendendo que estas construções científicas compõem um contexto histórico e um conhecimento já produzido e acumulado para lapidar novas análises necessárias à compreensão da prática pedagógica na EJA, acompanhando a ideia trazida por Djavan em sua canção, retirando das análises novos conhecimentos, capazes de “caetanear” o que já está posto na literatura.

1.1 Publicações científicas sobre Educação de Jovens e Adultos e suas Práticas Pedagógicas.

O *corpus* da revisão da literatura foi construído a partir das publicações de artigos em anais indicados nas reuniões nacionais entre 2013–2019, que competem aos 4 últimos encontros da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), compreendendo o interesse acerca das práticas pedagógicas que estabeleçam relação com as trajetórias dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no período de 2014 a 2017, dada a sua relevância no cenário da pesquisa nacional com produções em nível de mestrado e doutorado.

1.2 Busca nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd)

A ANPEd é uma entidade filantrópica, fundada em 16 de março de 1978, que reúne programas de Pós-Graduação em Educação, bem como docentes e discentes que estejam associados a estes, solidificando-se como um espaço de debate sobre produções científicas em educação e de formação, voltado para educadores, educandos e gestores. A ANPEd objetiva:

[...] fortalecer e promover o desenvolvimento do ensino de pós-graduação e da pesquisa em educação, procurando contribuir para sua consolidação e aperfeiçoamento, além do estímulo a experiências novas na área; incentivar a pesquisa educacional e os temas a ela relacionados; promover a participação das comunidades acadêmica e científica na formulação e desenvolvimento da política educacional do País, especialmente no tocante à pós-graduação (ANPEd, 2012).

Sendo assim, a escolha da plataforma da ANPEd ocorreu por se tratar de um espaço de extrema relevância para a produção científica em educação no Brasil. Para a busca, utilizou-se o site¹ oficial da ANPEd, delimitando a pesquisa ao Grupo de Trabalho 18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT18), tendo em vista que entre os 23 GT's² que compõem a ANPEd, este é o único GT específico da EJA. Entre os anos de busca ocorreram a 36ª, 37ª, 38ª e 39ª Reuniões Nacionais em 2013, 2015, 2017 e 2019 respectivamente. Nesse período houve o total de 80 trabalhos apresentados pelo GT18.

Após uma leitura seletiva dos títulos e resumos, constatou-se que apenas quatro trabalhos, entre os publicados, abordam diretamente práticas docentes na educação de jovens e adultos, como é possível observar na tabela abaixo:

Tabela 1. Periódicos ANPEd

| Reunião/ano | Quantidade de artigos publicados no GT18 | Quantidade de artigos selecionados |
|-------------|--|------------------------------------|
| 36ª – 2013 | 12 | 1 |
| 37ª – 2015 | 23 | 1 |

¹<http://www.ANPEd.org.br>.

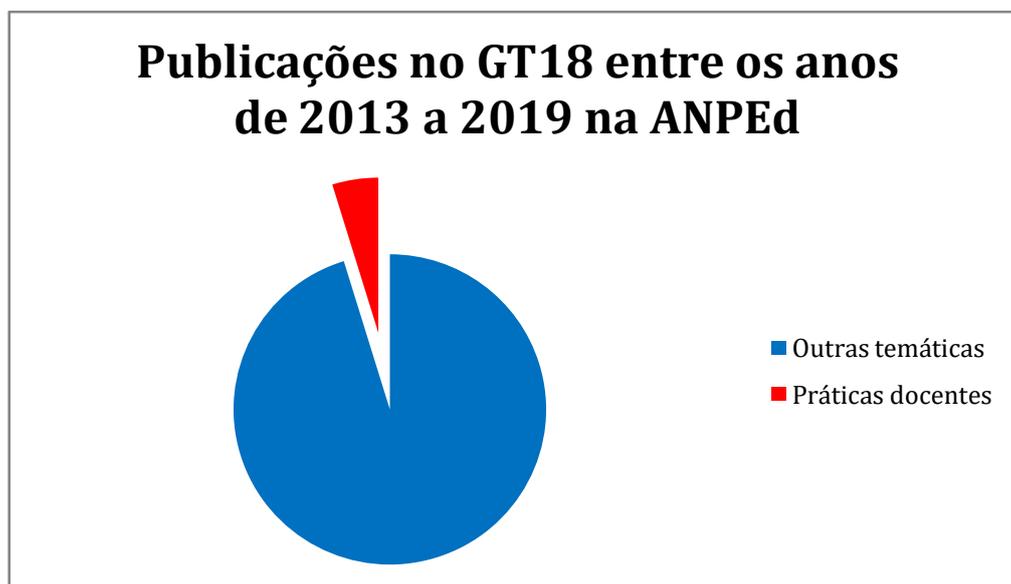
²Os grupos de trabalhos são: GT02 – História da Educação, GT03 - Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, GT04 - Didática, GT05 - Estado e Política Educacional, GT06 - Educação Popular, GT07 – Educação de Crianças de 0 a 6 anos, GT08 - Formação de Professores, GT09 - Trabalho e Educação, GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita, GT11 - Política da Educação Superior, GT12 - Currículo, GT13 - Educação Fundamental, GT14 - Sociologia da Educação, GT15 - Educação Especial, GT16 - Educação e Comunicação, GT17 - Filosofia da Educação, GT18 - Educação de Pessoas Jovens e Adultas, GT19 - Educação Matemática, GT20 - Psicologia da Educação, GT21 - Educação e Relações Étnico-Raciais, GT22 - Educação Ambiental, GT23 - Gênero, Sexualidade e Educação, GT24 - Educação e Arte.

| | | |
|--------------|-----------|----------|
| 38ª – 2017 | 17 | 1 |
| 39ª – 2019 | 28 | 1 |
| Total | 80 | 4 |

Fonte: Dados de Pesquisa, 2021.

Mediante a quantidade de trabalhos escolhidos para análise, percebemos que ainda são poucas as produções acadêmicas que se dedicam a compreender em alguma medida as práticas pedagógicas na EJA, na presente busca, observou-se que somente 5% dos trabalhos tiveram relação com a temática, embora essa seja de extrema relevância para um fazer educacional de qualidade onde a educação é pensada em suas especificidades. Para melhor perceber essa proporção, temos o gráfico abaixo, que demarca em vermelho os trabalhos que se referem às práticas em detrimento aos demais temas.

Figura 1. Gráfico que se refere às práticas em detrimento aos demais temas no GT18 entre os anos 2013 e 2019 na ANPEd.



Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Os trabalhos selecionados trazem quatro vertentes: abordagem teórica da prática docente, como a formação do docente influencia sua prática, estudo da prática de professores atuantes na EJA e práticas na EJA alinhadas com Educação Profissional e Tecnológica. Distribuídos em quatro estados, um (1)

artigo no estado de Rio Grande do Sul, um (1) no estado de Goiás, um (1) no Ceará e um (1) em Minas Gerais.

Tabela 2. Trabalhos identificados nas edições da ANPED.

| Ano | Título | Autor(es) | Instituição | Modalidade |
|------------|---|--|---|-------------------|
| 2013 | Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. | Nilda Stecanela | Universidade de Caxias do Sul – UCS | Artigo |
| 2015 | Proeja, trabalho docente e formação de trabalhadores. | Mad'Ana Desiré e Ribeiro de Castro Sebastião Claudio Barbosa | Instituto Federal de Goiás – IFG | Artigo |
| 2017 | Práxis freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de base-meb no Ceará. | Maria das Dores Alves de Sousa | Universidade Estado do Ceará – UECE | Artigo |
| 2019 | Experiências de educadores com ampla trajetória na educação de jovens e adultos: memórias e resistências. | Trinidad Vaccarezza | Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG | Artigo |

Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Após seleção dos artigos, realizou-se uma leitura mais aprofundada destes, com essa ação foi possível compreender melhor as pesquisas. A seguir serão apontados os principais pontos de cada texto, seguindo a ordem em que aparecem na tabela acima.

Na primeira pesquisa (2013), o autor divide seu texto em três seções, acrescidos das considerações finais e dos referenciais teóricos, debruçando-se no primeiro momento sobre as políticas de EJA em Caxias do Sul, abordando a história oficial narrada nos documentos e nos números que teve acesso no período de desenvolvimento da pesquisa, em seguida as práticas de EJA partindo das narrativas dos professores e gestores envolvidos na história da EJA em Caxias do Sul, e por fim o texto sinaliza as dimensões percebidas,

relacionando às experiências presentes nas narrativas orais dos professores e gestores.

Castro e Barbosa (2015) analisaram dados levantados juntamente com os docentes dos cursos técnicos ligados à EJA do Instituto Federal de Goiás, buscando compreender quem são os sujeitos e como desenvolvem suas práticas. O trabalho se divide em três partes, primeiro os autores apresentam uma discussão sobre a Educação profissional e Tecnológica (EPT) e a EJA ligando à formação de trabalhadores, no segundo momento fazem análise da formação docente para trabalhar na EPT e na EJA e por fim, analisam os dados levantados junto aos docentes ligados ao PROEJA no IFG, casando com a discussão da necessidade de construir uma educação de trabalhadores pautada na emancipação humana.

Sousa (2017), em seu artigo intitulado *Práxis freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de Base-MEB no Ceará*, apresenta o olhar sobre as teorias Freireanas e como estas podem influenciar educadores populares que atuaram no Movimento de Educação de Base– MEB no Ceará a partir das histórias orais de três educadores populares, que atuaram no MEB na década de 1960. Nesse trabalho, a autora traz um olhar histórico/político da sociedade brasileira, compreendendo o momento em que Paulo Freire trata da alfabetização de adultos como instrumento de libertação da opressão gerada pela sociedade de classes.

No quarto artigo selecionado, o autor Vaccarezza (2019) dedica-se a estudar experiências de nove educadores com mais de dez anos de atuação na Educação de Jovens e Adultos, em escolas da rede municipal de Belo Horizonte, partindo de relatos autobiográficos e objetivando documentar e analisar as trajetórias desses docentes. O trabalho fala da construção de uma memória coletiva da EJA, possibilitando a compreensão sobre a prática docente e sua relação com os estudantes dessa modalidade de ensino.

Todos esses estudos mostram a importância das pesquisas na EJA e o quanto estas têm a contribuir com o desenvolvimento social, democrático e crítico do estudante da EJA.

1.3 Trabalhos selecionados no banco de teses e dissertações da CAPES

Para ampliar o olhar sobre as produções acerca das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos no âmbito nacional, foi realizada busca no Banco de Teses e Dissertações (BTD) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que coloca à disposição trabalhos defendidos na pós-graduação brasileira ano a ano. O BTD da CAPES é uma plataforma que objetiva facilitar o acesso de toda comunidade às produções feitas em Mestrados e Doutorados, através de alguns descritores como palavras-chave, área de conhecimento, área de avaliação, ano de publicação, entre outros.

A busca foi feita por meio do acesso ao site³ da CAPES na página do Banco de Teses e Dissertações, na caixa de pesquisa digitaram-se as seguintes palavras-chave: “Educação de Jovens e Adultos” e “Práticas pedagógicas”. Essa ação resultou em um total de 14.155 trabalhos disponíveis. Então aplicaram-se algumas delimitações, a primeira delas foi o tipo de pesquisa “Dissertação de Mestrado” nos anos de 2014, 2015, 2016 e 2017 (os quatro últimos anos evidentes na página), chegando ao total de 2.210 trabalhos.

Com esse resultado, outros descritores foram aplicados para refinar a busca. A grande área do conhecimento ficou estabelecida como as “Ciências humanas”, em área do conhecimento e avaliação aplicou-se “Educação” e a área concentração se delimitou por “Educação e Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas”. Com isso foram obtidos 912 trabalhos.

A partir de então iniciou o processo de leitura dos títulos, em todos que apontavam a EJA ou prática pedagógica como princípio da dissertação era feita a análise do resumo, essa leitura visou identificar as obras que discutiam em alguma medida as práticas pedagógicas na EJA. Embora a página tenha carregado 912 resultados, ficou evidente que a maioria destes não abordavam práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, com isso foram selecionadas 4 (quatro) dissertações que dialogavam com os objetivos deste trabalho, essas dissertações estão descritas na tabela abaixo:

³<https://catalogodeteses.capes.gov.br/catalogo-teses/#/>

Tabela 3. Catálogo da CAPES (Descritores: Educação; Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas)

| Ano | Título | Autor(a) | Instituição | Modalidade |
|------------|--|--|--|-------------------|
| 2014 | PAULO FREIRE NA “ALDEIA” A construção de políticas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos – EJA | Levi Nauter de Mira | Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS | Dissertação |
| 2015 | Conhecer, viver e formar: narrativas sobre a prática do professor na Educação de Jovens e Adultos | Maria das Graças Moreira | Universidade do Grande Rio – UNIGRANRIO | Dissertação |
| 2016 | Educação de Jovens e Adultos: a prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, Ceará | Rita Carolina Gondim da Fonseca Jeronimo | Universidade Federal do Ceará – UFC | Dissertação |
| 2017 | Os saberes nas práticas pedagógicas da Educação de Jovens e Adultos: um estudo para além do livro didático | Maria Lígia Isídio Alves | Universidade Federal da Paraíba – UFPB | Dissertação |

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Os trabalhos acima descritos apontaram em seus textos diferentes análises das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos. Começando por Mira (2014), temos um olhar sobre as políticas públicas e práticas pedagógicas em três escolas municipais em Gravataí, no Estado do Rio Grande do Sul, a dissertação se dedica à EJA, tomando como base o projeto CEREJA (Centro Regional de Educação de Jovens e Adultos), evidenciando as práticas à luz das teorias Freireanas e discussão da educação popular. Para tal utilizou-se entrevistas, observações participantes e Análise de Conteúdo para tratamento dos dados.

Moreira (2015) parte de entrevistas com sete professoras do Curso Técnico de Manutenção e Suporte em Informática na modalidade da EJA, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)

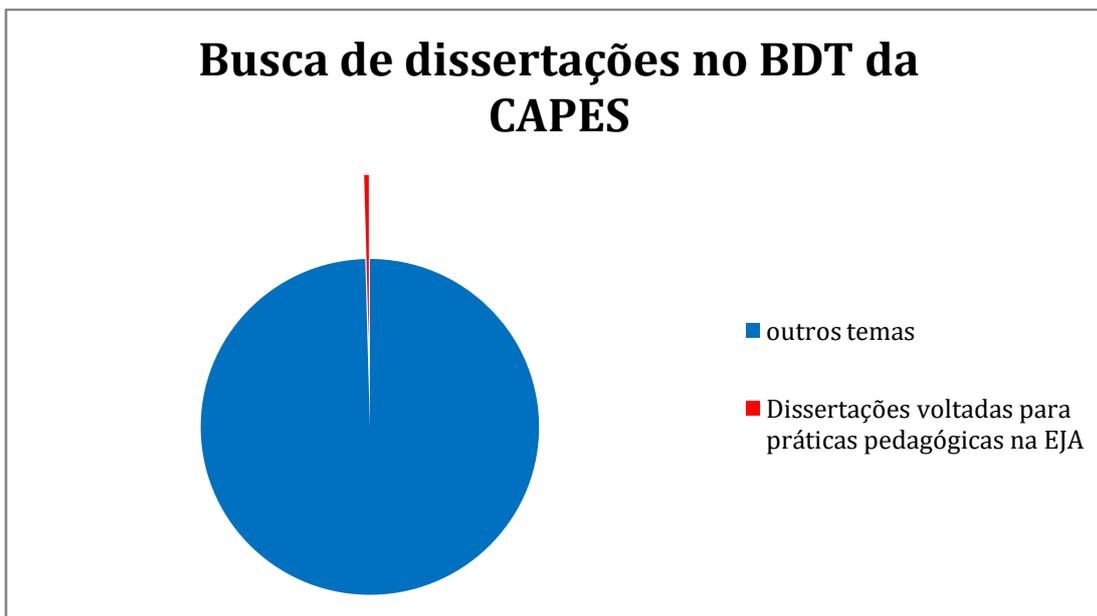
no município de Duque de Caxias, estabelecendo em seu texto relações entre teoria e prática, apresentando o caminhar histórico da EJA, a implantação do PROEJA no IFRJ e trazendo também uma discussão sobre formação docente.

A dissertação escrita por Jeronimo (2016) buscou investigar se os conhecimentos revelados pelos alunos da EJA são considerados na prática pedagógica. Para isso, utilizou-se observação participante, entrevista semiestruturada e a análise do PPP da escola e do portfólio das atividades desenvolvidas, na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental Deputado José Martins Rodrigues, em Maracanaú – Ceará.

Por fim, a autora Alves (2017) explora conteúdos dos livros didáticos utilizados nas práticas pedagógicas da EJA em uma escola rural do município de Lagoa de Dentro – Pernambuco, investigando a interatividade dos conteúdos com práticas docentes, por meio de observação participante, entrevista semiestruturada, narrativas, estudo dos documentos do Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos – PNLD-EJA e análise do próprio Livro Didático da Escola (EJA MODERNA, 2013).

A busca no BDT da CAPES evidenciou que as produções de dissertações no âmbito nacional trazem estudos pertinentes para a compreensão e desenvolvimento das práticas pedagógicas na EJA, porém o número aponta que ainda há poucas produções nessa área e que existe muito a se discutir sobre o assunto, pois dos resultados encontrados na CAPES, apenas 0,43% trilham por essa temática. O gráfico abaixo ajuda a compreendermos melhor essa proporção:

Figura 2: Gráfico de Produções na área de EJA na BDT da CAPES.

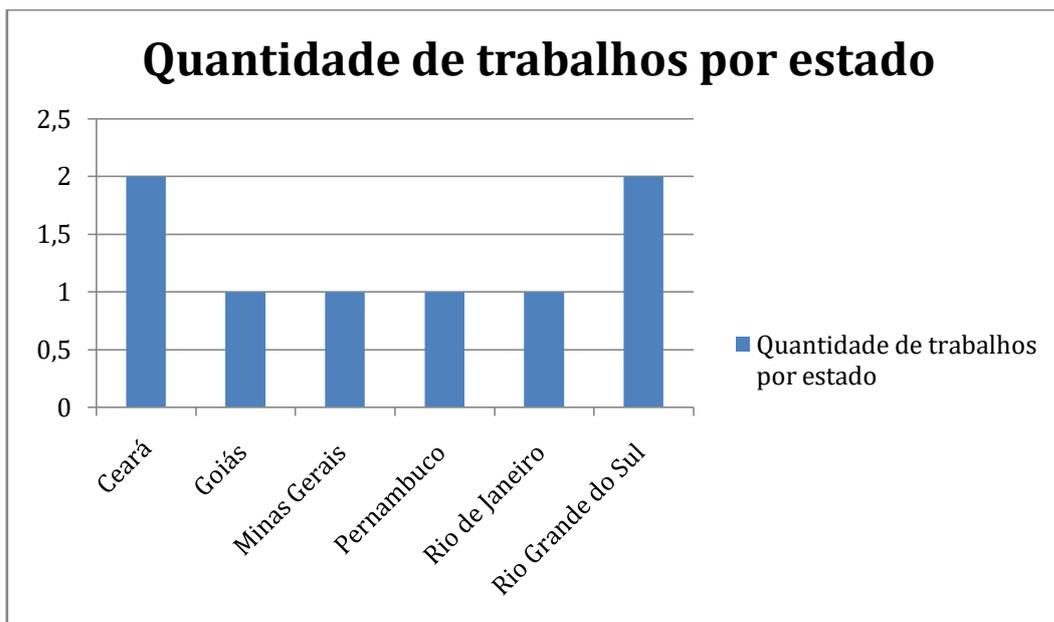


Fonte: Dados da Pesquisa, 2021.

Motivada pela baixa quantidade de trabalhos encontrados na CAPES, uma nova busca foi realizada pretendendo encontrar mais dissertações. Dessa vez foram aplicadas as seguintes palavras-chave: “Educação de Jovens, Adultos e Idosos” e “Práticas pedagógicas”, obtendo um total de 10.628 resultados. Delimitando a pesquisa, foram especificados os descritores, a categoria “Dissertação de Mestrado”, anos 2014, 2015, 2016 e 2017, utilizou como grande área as “Ciências Humanas”, Área de conhecimento e avaliação optou-se por “Educação” e área de concentração “Educação brasileira: gestão e práticas pedagógicas” chegando ao total de 91 trabalhos disponíveis, mas, após uma leitura atenta dos títulos e resumos, foi possível concluir que nenhum deles tratava sobre práticas pedagógicas na EJA.

A análise das pesquisas nas plataformas da ANPEd e CAPES e as considerações levantadas revelaram a necessidade de um olhar mais atento sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que não há uma quantidade expressiva de trabalhos que falam a esse respeito. Evidenciou ainda a urgência em trazer a Bahia para essa discussão, pois entre os trabalhos selecionados nenhum compreende este território. Para melhor perceber essa lacuna, temos o gráfico abaixo, que indica os estados que aparecem nessa busca e têm pesquisa nesta área e a quantidade de trabalhos encontrados por estado.

Figura 3: Quantidade de trabalhos por estado.



Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O resultado desta revisão de literatura ratifica a nossa inquietação acerca da urgência de pesquisas que tratem das práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, visto que a EJA possui interfaces históricas no que se refere à negação de direitos, especialmente do direito à educação. Assim, a EJA precisa ser assumida e assumir-se como um direito do sujeito enquanto ser humano que tem trajetória, o que leva a urgência em pensar as práticas pedagógicas fundamentadas em suas práticas sociais e culturais, no conhecimento construído, modo de vida e de produção da existência, em sua relação com as pessoas e com o ambiente.

2 O TENSO CAMINHAR HISTÓRICO DA EJA

Enquanto os homens exercem seus podres poderes
Morrer e matar de fome, de raiva e de sede
São tantas vezes gestos naturais [...] (CAETANO VELOSO, 1984).

Entender os acontecimentos históricos nos ajuda a compreender o que é trazido por Caetano em sua canção sobre o exercício dos “podres poderes”. Nesse sentido, ao caminhar em uma busca histórica, perpassamos por lutas, conflitos, ideais, avanços e retrocessos, propiciando-nos compreender os alicerces que sustentaram a construção do país. Sendo assim, este capítulo visa situar historicamente a Educação de Jovens e Adultos, e compreender sua origem e a relação com o poder público. Para isso, será feita uma retrospectiva acerca do nascimento da escola e o surgimento da necessidade da educação para jovens e adultos.

2.1 Primeiros passos da educação brasileira: do período Colonial (1500-1822) ao Império (1822-1889)

A chegada dos portugueses, em 1500, ao território que hoje conhecemos como Brasil, significou o início de processos para reestruturação cultural, administrativa e política. Os 30 primeiros anos foram dedicados às manobras que estabeleceriam o monopólio local, após esse período, mais precisamente em 29 de março de 1549, o primeiro governador geral do Brasil, Tomé de Souza, desembarcava acompanhado de soldados, profissionais administrativos e padres jesuítas. São esses últimos que assumiram a educação para adultos com foco doutrinador e religioso (LEITE, 2013).

Conduzida pelo Padre Manoel da Nóbrega, a “Companhia de Jesus”, (nome dado ao grupo de jesuítas catequistas), dedicava-se a ensinar em uma primeira etapa a língua portuguesa, incluindo oralidade, leitura e escrita e o cristianismo. A segunda etapa, de natureza opcional, estendia-se às aulas de canto em coral e música instrumental. Esse ensino apresentava ramificações, por um lado ensino profissional agrícola para os indígenas, por outro, aulas de gramática e viagem ao continente europeu para os filhos dos colonos (LEITE, 2013).

Tais ações constituem as primeiras medidas educacionais do Brasil, mas não consideravam em nenhuma medida a cultura local, além de se dirigirem exclusivamente aos homens. “Embora priorizem a catequese das crianças, os jesuítas estendem suas ações “culturais” e educacionais aos índios adultos, aos filhos dos colonos, aos mestiços e também aos filhos da elite.” (OLIVEIRA; SALES, 2012, p. 42).

Os fatos colocados evidenciam grandes problemas da época colonial, como a exclusão das mulheres das atividades educativas, a invalidação da cultura dos povos originários, a imposição de uma nova cultura, o direcionamento dos brancos às atividades intelectuais, contraposto ao encaminhamento dos indígenas ao trabalho braçal. A verdade é que a base educativa que se firmava tinha em vista seu poder de dominação e alienação, para assim estabelecer o controle que permitisse perpetuar a posse do território, aliado à exploração das riquezas encontradas para abastecer a metrópole (LEITE, 2013).

Mas a Coroa portuguesa passava a expressar insatisfação com a atuação da Companhia de Jesus, que ganhava força e estava cada vez mais autônoma no território pertencente a Portugal. Assim, o então ministro Sebastião José de Carvalho e Melo (Marquês de Pombal) buscou centralizar o poder e economia na realeza, baseando-se nas ideias iluministas que surgiram na Europa no século XVII, instituindo as Reformas Pombalinas, essas reformas fecham em 1759 os colégios jesuítas, em substituição, passam a existir as aulas régias de responsabilidade da Coroa. Sobre esse novo modelo educacional, Oliveira e Sales esclarecem:

[...] as disciplinas passam a ser ministradas isoladamente – aulas régias – por preceptores/professores, muitos deles, leigos e sem nenhuma formação pedagógica, os quais planejam suas aulas independentemente uns dos outros, tratando o conteúdo de forma fragmentada e ainda muito impregnado das concepções jesuíticas (OLIVEIRA; SALES, 2012, p. 42).

Essa nova maneira de conduzir a educação pública estatal apresenta modernizações da cultura portuguesa como o discurso de escola laica, no entanto, é evidente o histórico descaso com a formação dos professores e a pouca preocupação com a qualidade do ensino, evidenciado, também, na fragmentação dos conteúdos, que dificulta a construção de conhecimentos sólidos e contextualizados. O novo modelo de educação dá visibilidade à

inexistência de um currículo, um alinhamento quanto às áreas a serem estudadas e as disciplinas trabalhadas.

Nesse mesmo período, as tropas francesas, sob o comando de Napoleão, avançam e acabam por invadir Portugal, o que obriga D. João VI juntamente com a Família Real a virem para o Brasil. A transferência da corte portuguesa para o Brasil viabiliza uma série de mudanças ao cenário educacional para atender a aristocracia que aqui se instalava. Nesse contexto acontece a abertura da Biblioteca Pública, do Teatro Real e de Academias Militares, fundação do Banco do Brasil, criação da Imprensa Régia, que autorizava a impressão de livros no território brasileiro e criação dos cursos de nível superior em medicina, agricultura, economia política, química e botânica (LEITE, 2013, p.56).

Quanto à educação secundária, nada foi modificado, mantendo as aulas régias, mas as elites as consideravam insuficientes e buscavam por professores particulares que iam até a residência para atender aos seus filhos. Assim, foi iniciada a caminhada de estruturação educacional brasileira, já marcada em seus primeiros passos por rachaduras sociais, condições e ações de dominação e exploração.

Oliveira e Sales (2012) apontam a necessidade por transformações educacionais e acerca disso já ocorriam discussões, tendo em vista um país próximo de 14 milhões de habitantes com aproximadamente 85% da população analfabeta. Essas discussões trouxeram à tona a necessidade por escolas noturnas para adultos com atenção direcionada à formação profissional para atender ao mercado produtivo, ou seja, a prioridade não eram as necessidades e interesses dos estudantes, mas sim do governo vigente e do sistema econômico, podemos afirmar que este tipo de postura se perpetuou por toda história da educação para jovens e adultos.

Seguindo a caminhada, o Brasil, em 7 de setembro de 1822, se estabelece como Estado Nacional com regime monárquico nomeado como “Império do Brasil”. A independência política, motivada principalmente pelo enfraquecimento econômico e político, mobilizou diversas camadas sociais, sobretudo as classes dominantes da época. Contudo, esse passo não trouxe novidades para a educação e o Brasil Império concentrava-se em manter sua independência sem se desligar dos velhos hábitos coloniais.

A elite constituinte preocupava-se com o lento avanço do Império que os deixava para trás em relação ao cenário mundial, especialmente em relação à Europa, local onde a elite completava os estudos. Na tentativa de modificar essa conjuntura e inspirados nos modelos europeus, foi realizada a primeira ação parlamentar da história brasileira, a Assembleia Geral, Constituinte e Legislativa do Império do Brasil no Rio de Janeiro, que resultou na Lei de outubro de 1823, essa tratava em seu texto, entre outras coisas, sobre a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugarejos, criação de escolas para meninas, nas cidades e vilas mais populosas e instrução primária gratuita para todos os cidadãos. No entanto, por se tratar de um texto muito distante da realidade da época, não foi cumprido (LEITE, 2013). Assim conseguimos visualizar as primeiras discussões sobre a estruturação de um sistema educacional, porém com grande carga elitista e machista.

Com a Assembleia Constituinte dissolvida em novembro de 1823, D. Pedro I outorgou a constituição do Império em 1824, que dizia em seu artigo 179:

Art. 179. A inviolabilidade dos Direitos Civis, e Politicos dos Cidadãos Brasileiros⁴, que tem por base a liberdade, a segurança individual, e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, pela maneira seguinte.

[...]

XXXII. A Instrucção primaria, e gratuita a todos os Cidadãos.

XXXIII. Collegios, e Universidades, aonde serão ensinados os elementos das Sciencias, Bellas Letras, e Artes (IMPÉRIO DO BRAZIL, 1824).

O artigo acima citado demonstra a primeira iniciativa em busca de um sistema educacional gratuito para todos os cidadãos, porém sem detalhar como ocorreria e quais ações efetivas seriam tomadas para garantir o cumprimento do artigo. O texto dessa lei estava muito à frente do seu tempo, o que justifica sua inviabilidade para a concretização. Para além disso, a Assembleia Constituinte se desfez em novembro desse mesmo ano, levando D. Pedro I outorgar a Constituição do Império em 1824. A nova constituição aborda a instrução primária gratuita a todos os cidadãos e construção de colégios e universidades.

⁴ O termo “Brazileiros” bem como “Brazil” escritos com a letra “z” respeitam os documentos oficiais do período histórico ao qual se referem.

A lei de 15 de outubro de 1827 se manteve até 1946 como a única lei geral que abordava o ensino elementar (LEITE, 2013). Entre outras coisas, essa lei aponta que a educação é dever do Estado, sugere um planejamento para a localização das escolas, e demonstra que os escritos são fortemente marcados pela monopolização da educação de modo a atender os ideais do momento:

D. Pedro I, por Graça de Deus e unânime aclamação dos povos, Imperador Constitucional e Defensor Perpétuo do Brasil: Fazemos saber a todos os nossos súditos que a Assembléia Geral decretou e nós queremos a lei seguinte:

Art. 1º Em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.

Art. 2º Os Presidentes das províncias, em Conselho e com audiência das respectivas Câmaras, enquanto não estiverem em exercício os Conselhos Gerais, marcarão o número e localidades das escolas, podendo extinguir as que existem em lugares pouco populosos e remover os Professores delas para as que se criarem, onde mais aproveitem, dando conta a Assembléia Geral para final resolução. (IMPÉRIO DO BRASIL, 1827).

Não podemos suprimir o fato de que o país vivia o regime escravocrata nesse período, assim as escolas eram áreas restritas, asquais não poderiam ser frequentadas por pessoas escravizadas e seus filhos, outra restrição imposta era para as mulheres, que só poderiam estudar em escolas específicas.

O Império enfrenta uma série de problemas referentes à economia que afetaram toda população, gerando uma dívida externa cada vez mais difícil de quitar. O cenário caótico faz a educação ficar em segundo plano. Só em 1840 com a ascensão do cultivo cafeeiro que o Império passa a ter exportação de maior valor em relação à importação (*superávit* econômico). Mesmo com melhora econômica, a lei em vigor estabelece muitas restrições à educação que é centralizada ao município da Corte e a maior parte da população não tinha estrutura econômica para acessar e permanecer nas escolas, mesmo que nos anos iniciais do ensino (LEITE, 2013).

A educação imperial passa por uma reforma com o decreto de nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854, no formato desta lei não eram permitidos estudantes menores de 5 anos ou maiores de 15. Determinava, ainda, multa para pais, tutores, curadores ou protetores que tivessem sob sua responsabilidade meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral

fora do espaço escolar, sendo obrigatório o ensino de 1º grau. O mesmo texto diz:

Art. 69. Não serão admittidosà matrícula, nem poderão frequentar as escolas:

§ 1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas.

§ 2º Os que não tiverem sido vacinados.

§ 3º Os escravos. (BRASIL, 1854).

Seguindo a linha do exposto, o decreto de nº 1.331-A, de 17 de fevereiro de 1854 traz ao longo da redação vários absurdos que estruturavam o processo formativo, abrindo precedentes para uma educação pautada na segregação, intolerância, racismo e misoginia.

Em 1855, o território que chamamos de Brasil tinha a população estimada em 7.829.000, desse total menos de 1% estava matriculada em uma unidade de ensino pública (LEITE, 2013, p. 63-64). Embora já houvesse a obrigatoriedade no ensino, o número de escolas era pequeno (1.506 em 1855), sendo que a maioria estava localizada nas Províncias de Minas Gerais (232), Bahia (200), São Paulo (162) e Rio de Janeiro (177). Ou seja, não existia estrutura para que a obrigatoriedade de conclusão do 1º grau se cumprisse.

Esse dado nos dá pistas sobre o nível de escolarização da época, o que elucida a necessidade de já haver políticas públicas voltadas à escolarização de adultos, no entanto essa é uma realidade completamente distante ao proposto no período.

As pessoas escravizadas não tinham direitos, sobretudo quando se tratava de educação escolar. Em 1850 foi proibido o sequestro de pessoas para viver em regime escravocrata, o que não causou grandes alterações para quem já estava submetido a esta condição subumana.

Ainda no período imperial, mais precisamente em 1870, registra-se a criação das primeiras escolas noturnas sem levar em conta a faixa etária dos estudantes ou menos ainda suas necessidades, dito de modo popular, essas escolas funcionavam “aos trancos e barrancos”.

Outras reformas ocorreram na educação até o fim do regime imperial, mas sem apresentar mudanças efetivas no quadro já existente. O país estava bastante movimentado com outros acontecimentos como a abdicação de D. Pedro I em 7 de abril de 1831, Guerra dos Farrapos (1835), Revolução Praieira em 1848 e o fim da escravidão (1888).

2.2 Primeira República (1889-1930): Novos passos, velhos caminhos

Diante desse cenário, a Primeira República aconteceu motivada, principalmente, pela perda da força política da monarquia, uma vez que os militares e elites (sobretudo as elites paulistas) demonstravam grande insatisfação com o regime, o que levou à Proclamação da República⁵ em 15 de novembro de 1889. Tal ato modifica todo cenário político nacional, estabelecendo a eleição popular como forma de escolha dos governantes, que passariam a ter mandatos com tempo pré-estabelecido. Esse período é marcado pela força na produção agrícola (tendo como principal produto o café), além de avanços na modernização como criação de bancos, estradas de ferro, telégrafos e o grande crescimento urbano com o aumento da imigração (LEITE, 2013).

A nova fase nacional representou mudanças na maneira como a população compreendia a sociedade, por outro lado, nas relações de poder não ocorreram grandes modificações, já que as oligarquias mantinham-se privilegiadas e a maior parte da população vivia à margem dos avanços.

Um exemplo claro está no sistema de votação, definido pela Constituição de 1891, segundo esse documento o direito à votação era garantido aos homens maiores de 21 anos, que não eram analfabetos, mendigos, soldados ou líderes religiosos, nesse modelo eleitoral o voto era aberto, dando aos coronéis a oportunidade de interferir diretamente nas escolhas, fazendo uso do seu poder econômico, o que popularizou o termo “voto de cabresto”.

Nesse momento a consolidação econômica, política e territorial era mais importante, fazendo a educação adentrar em segundo plano do propósito nacional, como consequência veio o aumento do número de analfabetos. “O

⁵ A primeira República durou 41 anos (de 1889 a 1930), nesse período tivemos como presidentes: Manuel Deodoro da Fonseca (1889-1891), Floriano Vieira Peixoto (1891-1894), Prudente José de Morais Barros (1894-1898), Manuel Ferraz de Campos Sales (1898-1902); Francisco de Paula Rodrigues Alves (1902-1906), Afonso Augusto Moreira Pena (1906-1909), Nilo Procópio Peçanha (1909-1910), Hermes Rodrigues da Fonseca (1910-1914), Venceslau Brás Pereira Gomes (1914-1918), Delfim Moreira da Costa Ribeiro (1919), Epitácio Lindolfo da Silva Pessoa (1919-1922), Artur da Silva Bernardes (1922-1926), Washington Luís Pereira de Sousa (1926-1930) e Júlio Prestes de Albuquerque (1930).

censo de 1890 indica a existência de 85,2% de analfabetos na população total do país” (OLIVEIRA; SALES 2012, p. 45). Diante desse panorama caótico, o governo provisório enviou ao congresso o projeto de constituição, que visava conferir à União a responsabilidade de instituir a educação pública, porém a proposta não vigora e a educação segue sendo deixada de lado pelos governantes.

As duas primeiras décadas do século XX revelam novas ideias relacionadas à educação, como a Lei nº 1617, de 30 de dezembro de 1906, damos destaque ao artigo 7º que diz:

Art. 7º Aos Estados que dispenderem annualmente com a verba - Vencimentos a professores incumbidos de ministrar instrucção publica primaria, leiga e gratuita, pelo menos 10% da sua receita, poderá a União conceder a subvenção annual correspondente a 25% daquella dotação orçamentaria (ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL⁶, 1906).

Como visto, essa lei estabelece que o governo central deveria ajudar com um quarto das despesas educacionais os Estados que destinavam 10% de sua receita ao ensino primário, mas para conceder tal subvenção o Presidente da República deveria entrar em acordo com os Governos dos Estados, fixando as bases e condições que julgasse convenientes, não conseguindo atender as reais necessidades orçamentárias da educação.

Estamos falando de um cenário em que o número de matrículas nas escolas era baixo e boa parte dos estudantes não finalizavam seus cursos, nesse sentido Oliveira e Sales (2012) comunicam em seus escritos que após a Primeira Guerra Mundial, acontece grande mobilização social buscando ações efetivas na educação elementar, o que levou o Ministro Alfredo Pinto Vieira de Melo a fazer um relatório em agosto de 1921 para o Presidente da República, nesse documento consta que 90% das crianças não estão na escola, esse mesmo documento sugere como solução a nacionalização/centralização do ensino, a obrigatoriedade e homogeneidade e ainda a uniformização dos métodos pedagógicos. Esse relatório resultou na conferência interestadual do

⁶Ao ser instalado o regime republicano, em seu decreto Nº 1 de 15 novembro de 1889, estabelece um novo nome ao país, Estados Unidos do Brasil, constituído por Estados independentes unidos pelo laço da federação. Esse nome tem relação com os ideais republicanos que formaram os Estados Unidos da América. Ao passar dos anos essa nomenclatura se diluiu e o território mantém apenas o nome “Brasil”.

Ensino Primário em 12 de outubro de 1921 no Rio de Janeiro, dando à União a missão de intervir na educação de modo a desanalfabetizar o Brasil.

Esse momento da história nacional é marcado pela autonomia dos estados que adotavam a política educacional que julgassem pertinente seguindo a Constituição de 1891. Nesses termos, a Bahia atravessou diversas leis e decretos que não traziam soluções efetivas para a educação, desse modo, em 1924, Góes Calmon assumia o governo da Bahia com a educação, especialmente, a primária, em situação de abandono pelos governos anteriores. Com isso, existia a urgência em criar medidas para combater tal situação, entres as medidas adotadas pode-se destacar o desenvolvimento de uma legislação para regulamentar a educação estadual, enviada à Assembleia Geral do Estado em julho do mesmo ano.

Anísio Teixeira, diretor de Instrução Pública, foi um dos principais colaboradores na construção do documento que propunha aperfeiçoamentos e inovações à escola. Por meio desse projeto foi promulgada a Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925, essa lei representou o primeiro passo para a reforma da educação pública estadual. O governo instituiu novo decreto complementar quatro meses depois, Decreto nº 4218, de 30 de dezembro de 1925, esse último continha 825 artigos e aprovava o regulamento do ensino primário e normal.

Esses documentos, que tinham grande influência do movimento europeu Escola Nova, chamam a atenção pelo caráter inovador, trazendo ideias de gratuidade educacional, obrigatoriedade e Estado laico. Essas proposições permitiriam levar a escola para um grande número de crianças, já que questões sociais e geográficas eram levadas em consideração. Nesses termos, o objetivo era contemplar educação moral e intelectual, preparando o estudante para a vida em sociedade.

Em uma visão geral, durante a Primeira República, tivemos o coronelismo, política do café com leite, voto em troca de favores, federalismo, Guerra de Canudos, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Greves, Movimento tenentista, Criação do Partido Comunista, Semana de Arte Moderna e Crise do Café (LEITE, 2013). Percebemos com isso, que a educação está constantemente sofrendo com o contexto político vigente, ao abordar a Primeira República é preciso destacar que esse momento teve como

característica o silenciamento populacional por vias violentas, conflitos, greves e crises. Os estados eram responsáveis pelas ações educativas que propiciavam a inexistência de um plano nacional, assim, a educação seguia fragmentada e embora a taxa de analfabetismo fosse muito alta, ainda não se pensava em políticas que atendessem a educação para jovens e adultos.

2.3O trajeto da Era Vargas (1930-1945)à República Populista (1945-1964)

No final da década de 1920, o Brasil, e o mundo, encontravam-se política e economicamente abalados, principalmente pela queda da Bolsa de Nova York, que caracterizou forte estremecimento ao capitalismo. O Brasil foi atingido com a queda das exportações e se esforçava para sustentar o setor cafeeiro, principal produto da economia nacional. Numa medida desesperada, o governo comprava grandes quantidades de café e queimava, na tentativa de evitar a diminuição dos preços no mercado internacional.

Toda essa movimentação resultou na diminuição do poder aquisitivo salarial e desgaste do governo de Washington Luís, aliado a isso, o ambiente político passava por suas intercorrências, eleições acusadas de fraudulentas e assassinato do candidato a vice-presidência na chapa Getúlio Vargas culminaram na Revolução de 1930. O movimento que aconteceu em 3 de outubro de 1930 teve como cabeça o então governador do Rio Grande do Sul Getúlio Vargas, que aliado a outros políticos retiram Washington Luís da presidência, que é assumida por uma comissão composta por generais. Embora Júlio Prestes tenha sido eleito no mesmo ano, por pressões populares a junta provisória de governo passa o cargo de presidente do Brasil para Getúlio Vargas em novembro do mesmo ano, o que dá início ao período que ficou conhecido como Era Vargas.

As mudanças políticas e econômicas marcaram de fato o início de uma nova era, ainda em 1930 acontece a criação do Ministério da Educação, colocando a educação como uma questão de importância nacional (LEITE, 2013).

Em 16 de julho de 1934 é promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, ao decorrer do texto existem diversas abordagens

relacionadas à educação, entre elas destacamos o segundo capítulo, que trata sobre educação e cultura, o artigo 150 diz que compete à União a construção do plano nacional de educação que deve conter o ensino primário integral gratuito com frequência obrigatória aplicável também aos adultos, ou seja, o ensino primário gratuito passa a ser um direito de toda a população, um importante passo para a estruturação de uma educação voltada para os jovens e adultos, o que nos leva a pensar que a inclusão dos adultos foi motivada para o aumento no número de eleitores, já que não se discutia qualidade de ensino para os adultos e saber assinar o nome era uma das exigências para efetivação do direito de votar.

Não podemos perder de vista que o governo é caracterizado pelo autoritarismo, Oliveira e Sales (2012, p. 48) falam que esse aspecto “[...] sufoca os embates dos educadores liberais...”.

Em 1937 foi estabelecida uma nova constituição, sobre essa, Leite (2013, p. 125) fala da inconsistência em alguns pontos da nova constituição:

Representou em alguns pontos um retrocesso na garantia de oportunidade para se implementar uma escola pública para todos e gratuita. Avanços tais como considerar a educação dever do Estado não receberam o mesmo destaque na Constituição de 1937. Levando em conta o contexto político do Estado Novo, a Constituição de 1937 não trouxe grandes perspectivas para a educação. As lutas ideológicas em prol da solução dos problemas educacionais não avançaram e foram abandonadas ou esquecidas (LEITE, 2013, p. 125).

Ainda sobre a constituição de 1937, Leite (2013) esclarece que a proposta anterior de uma educação gratuita e primária garantida aos adultos não se concretizou, deixando que cada Estado oferecesse tal modalidade de ensino quando houvesse necessidade e condições. O autor evidencia ainda que esse documento foi construído por tecnocratas que enfatizavam o ensino pré-vocacional e profissional para as classes de baixa renda. Esse molde era levado em conta, uma vez que existia a necessidade de atender o mercado produtivo que se encontrava em ascensão e necessitava de mão de obra.

Toda a década de 1940 é atravessada por essa preocupação da mão de obra para a acelerada industrialização do país, é nesse contexto que são criados o Serviço Nacional de Aprendizagem (SENAI) em 1942, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946, o Serviço Social do Comércio (SESC) em 1946 e o Serviço Social da Indústria (SESI) em 1946,

disponibilizando o ensino técnico-profissionalizante para a população de baixa renda.

Em 1945 chega ao fim a Era Vargas, motivado por movimento de natureza liberal-democrático, que devolveu ao país a democracia. No ano seguinte é estabelecida uma nova Constituição que, em linhas gerais, traz a necessidade de criação das diretrizes e bases educacionais e a preocupação com a formação para o trabalho.

Em 1947 o Ministério da Educação lança a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes, Oliveira e Sales (2012) explicam que essa campanha propõe alfabetizar os adultos em três meses, oferece curso primário em duas etapas de sete meses e qualificação para o trabalho. Muito embora o objetivo principal tenha sido o aumento da mão de obra produtiva do país, é por meio dessas campanhas que se inicia uma possível estruturação da EJA no Brasil.

Mesmo diante do surgimento de diversas discussões voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, os resultados não foram o esperado, por isso, esse assunto foi uma das pautas do II Congresso Nacional de Educação de Adultos que aconteceu no Rio de Janeiro em 1958. Nessa oportunidade, Paulo Freire apresenta o relatório de nome “A educação de adultos e as populações marginais: o problema dos mocambos”. Esse momento marca o início na mudança de mentalidade sobre a Educação de Jovens e Adultos, trazendo novos olhares de modo a compreender as especificidades destes estudantes e os métodos mais adequados para eles. Haddad e Di Pierro (2000) explicam que até então a ideia que se tinha das pessoas que não eram alfabetizadas era de imaturidade e ignorância, o que reforçava o preconceito.

A partir desse congresso, surgiram novas campanhas e movimentos que se dedicavam a alfabetizar adolescentes e adultos, como: Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (1958), Campanha Nacional de Educação Rural (1959), Movimento de Educação de Base (1961), De pé no chão também se aprende a ler (1961), Movimento Nacional Contra o Analfabetismo (1962), muito embora, nem todos apresentassem um viés libertador.

No período do governo de Juscelino Kubitschek, o Brasil sofreu com a insegurança salarial e a conseqüente perda do poder aquisitivo, uma vez que a proposta governamental de desenvolvimento acelerado, “*cinquenta anos em cinco*”, gerou um descontrole econômico. A instabilidade vivida impulsiona as

crescentes manifestações populares. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o momento político conturbado fez com que a Educação de Jovens e Adultos fosse vista como uma possibilidade de buscar apoio político por parte dos grupos populares, utilizando como plano de fundo da educação ideologias voltadas ao nacional-desenvolvimentismo, pensamento renovador cristão e ao Partido Comunista.

A educação dirigida aos adultos agora não se alicerça apenas nos procedimentos pedagógicos destinados exclusivamente a ler e escrever, introduzindo reflexões sociais e educação política, que foram determinantes para a compreensão do momento político e a organização e consolidação de movimentos em prol dos direitos da população. Assim, era reconhecido que a educação de adultos tinha suas próprias características, trazendo ainda a importância de valorização da cultura popular, como explicam Haddad e Di Pierro (2000).

Em 1961 entra em vigor a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4024/1961, que levou 13 anos para a sua aprovação, esbarrando em diversidade de ideologias e condutas políticas presentes no Congresso Nacional. O artigo 27 apresenta o ensino primário como obrigatório a partir dos sete anos, podendo construir classes especiais ou supletivos para alunos que acessassem a escola após essa idade, esse ponto atendia aos jovens e adultos, atribuindo essa responsabilidade às Unidades Federativas, adequando-se às necessidades socioeconômicas. Outro ponto presente nessa LDB é a possibilidade de conseguir certificado de conclusão do ginásio e colegial por meio de um exame de maturidade para maiores de 16 e 19 anos respectivamente.

As décadas de 1950 e 1960 são fortemente marcadas por manifestos populares que reconhecem a importância e necessidade de uma educação pensada para os jovens e adultos que viviam à margem do conhecimento escolar (OLIVEIRA; SALES, 2012). No final da década de 1950, as potentes ideias estruturadas por Paulo Freire aparecem dando nova cara à educação e pela primeira vez é evidenciada uma pedagogia que valoriza os saberes dos estudantes e suas histórias de vida.

De 1930 a 1965⁷ o país atravessou as criações da constituição e leis, guerras, golpe, criação do ministério da educação e do trabalho, crescimento industrial, progressos e retrocessos que mantinham um sentimento de incerteza na nação, mas que também traziam possibilidades. Porém, em 1964, a esfera política sofre com uma nova situação que acaba por engessar a concepção de educação.

2.4E no caminho tinha uma pedra: Golpe Militar (1964-1985)

O Golpe Militar de 31 de março de 1964 ocorreu em um momento em que o país enfrentava crescentes manifestações populares em prol de reformas políticas, sociais e econômicas, chamadas Reformas de Base, as reformas eram apoiadas pelo governo João Goulart, que visavam amenizar as desigualdades sociais. Entre as medidas podemos destacar a ampliação de crédito bancário aos produtores, ampliação do direito ao voto aos não alfabetizados, valorização dos professores e democratização no uso de terras.

Tais ações incomodaram as elites, e assim, Leite (2013) esclarece que o golpe de estado aconteceu com a justificativa de defender a ordem no país e combater a instalação do comunismo, se consolidando de modo a imprimir uma ruptura política. A arbitrariedade e violência características deste governo duraram 21 anos (1964-1985)⁸ e trouxeram impactos em diversas áreas, principalmente na educação.

A década de 1960 foi marcada pelo acelerado processo de industrialização e informatização, o que acaba por construir um cenário onde a educação é determinante para a entrada no mercado de trabalho, esse quadro gera, segundo Leite (2013), uma corrida pela escolarização. A autora esclarece

⁷ No período entre 1930 e 1964 tivemos como presidentes: A Junta Governativa (formada por Augusto Tasso Fragoso, João de Deus Mena Barreto, José Isaías de Noronha) (1930); Getúlio Dorneles Vargas (1930-1937, 1937-1945 e 1950-1954); José Linhares (1945-1946); Erico Gaspar Dutra (1946-1950); Carlos Cimbra da Luz (1955-1955); Nereu de Oliveira Ramos (1955-1956); Juscelino Kubitschek de Oliveira (1956-1961); Jânio da Silva Quadros (1961-1961); Pascoal Ranieri Mazzili (1961-1961 e 1964-1964); João Belchior Marques Goulart (1961-1964).

⁸ Governantes do Brasil de 1964 a 1985: Marechal Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967); Marechal Artur da Costa Silva (1967-1969); Junta Militar Ministro da Marinha Augusto Hamann Rademaker Grunewald, Ministro do Exército Aurélio de Lira Tavares, Ministro da Aeronáutica Márcio de Sousa e Melo (1969-1969); General Emílio Garrastazu Médici (1969-1974); General Ernesto Geisel (1974-1979); General João Batista de Oliveira Figueiredo (1979-1985).

ainda que essa corrida também interessava ao governo, já que seria fundamental para o crescimento do capitalismo e o destaque do país nas relações internacionais como uma potência. No entanto, a maior atenção foi destinada ao ensino médio e superior de uma minoria privilegiada. As camadas menos favorecidas da população eram dirigidas à educação básica com conclusão em unidades preparatórias para o trabalho. Ainda assim, essa atenção se constituía unicamente nos moldes do regime vigente.

A EJA, segundo Haddad e Di Pierro (2000), sofreu com a repressão destinada aos movimentos de educação e cultura popular, tendo os dirigentes perseguidos ou presos, os ideais censurados e os materiais apreendidos, em razão de serem vistos como ameaça ao governo que se instaurava. Freire (1967) explica que se não tivesse acontecido a interrupção das ações voltadas para a EJA, em 1964 funcionariam em todo o país mais de 20 mil Círculos de Cultura para efetivar a alfabetização de jovens e adultos, desse processo seriam sistematizadas temáticas de interesse dos brasileiros, especialistas iriam analisar estes temas que se tornariam “unidades de aprendizado” (FREIRE, 1967, p.120), dando origem a materiais pedagógicos, assim como textos simples para o processo de alfabetização, esses materiais ficariam à disposição das escolas e universidades, visando sua ampliação.

Nessa conjuntura, o trabalho desenvolvido pelo Movimento de Educação de Base da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) foi sendo tomado pelos órgãos de repressão e pela igreja católica, que o transformou em um instrumento de evangelização, se distanciando do trabalho educativo. Os líderes estudantis e os professores universitários que atuavam em alguma medida nos programas que afetavam as concepções do regime militar eram impedidos de exercer seus direitos políticos ou retirados de suas funções.

Ao longo do Regime Militar, alguns programas foram autorizados, como Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC), o Movimento Brasileiro de Alfabetização MOBREAL e o Ensino Supletivo. Haddad e Di Pierro (2000) explicam que a escolarização básica dos jovens e adultos não poderia ser deixada de lado pelo governo, uma vez que se estabelecia como um importante instrumento de contato com a sociedade, além de auxiliar na melhoria da taxa de escolarização para a construção da imagem de um país que se desenvolvia e

por outro lado, a sociedade já compreendia a EJA como um direito legítimo, de modo a promover uma resposta do Estado.

A Cruzada de Ação Básica Cristã (ABC) foi iniciada no Recife e rapidamente ganhou caráter nacional de natureza assistencialista ao Regime Militar, era coordenado por evangélicos norte-americanos, porém, o grande número de críticas ao gerenciamento fez com que acontecesse sua gradual extinção.

Para substituir a Cruzada, foi criado a partir da Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A administração do programa ficou a cargo, inicialmente, do economista Mário Henrique Simonsen e do ministro da educação, o coronel Jarbas Passarinho. Utilizando como principais verbas as oriundas da loteria esportiva e do Imposto de Renda devido pelas empresas, o MOBRAL se firma como importante ferramenta para levar educação ao cidadão que não teve acesso no período da infância e ainda disseminar os ideais políticos do governo militar. Essa nova proposta de educação foi anunciada pelos seus gestores aos empresários como a solução efetiva do analfabetismo, estabilidade ideológica e construção de força de trabalho alfabetizada (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

De modo a manter os ideais do movimento alinhados nacionalmente, existiam três níveis de operacionalização do programa. Haddad e Di Pierro (2000) explicam que o primeiro se constituiu por meio da Gerência Pedagógica do MOBRAL, central que tinha como função a organização do programa, o treinamento dos profissionais e a avaliação do desenvolvimento educativo, direcionando e estabelecendo a empresas privadas a produção dos materiais didáticos em nível nacional, desconsiderando a diversidade presente em cada localidade, conforme as diretrizes da Secretaria Executiva.

O segundo cabia às Comissões Municipais, formadas principalmente por associações voluntárias de serviços, empresários e parte dos membros do clero, que se responsabilizavam em levar o programa para as comunidades ao recrutar os estudantes, providenciar salas de aula, professores e monitores. O terceiro eram os Coordenadores Estaduais, uma espécie de ponte entre o primeiro e segundo, que supervisionavam as ações nos municípios na tentativa de garantir a homogeneidade esperada para o programa.

O analfabetismo era tratado pelo governo como uma vergonha nacional, porém os programas pensados se preocupavam mais em manter uma doutrinação ideológica do que em ações pedagógicas efetivas que atendessem as demandas escolares dos jovens e adultos de diversas localidades do país. Haddad e Di Pierro (2000) explicam que o MOBREAL sofreu severas críticas por reservar pouco tempo para o processo de alfabetização e pelos métodos de avaliação da aprendizagem, além dos indicadores produzidos pelo programa não terem sido considerados confiáveis. Num intenso esforço de defender a integridade e manutenção do programa, este passou por diversas modificações que só o distanciavam do objetivo inicial de dissipar o analfabetismo.

Outro traço forte, presente no Regime Militar, foi a criação do Ensino Supletivo, regulamentado no capítulo IV da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 11 de agosto de 1971 e explicado no Parecer do Conselho Federal de Educação nº 699 de 1972 e no documento “Política para o Ensino Supletivo” do mesmo ano.

Sobre o Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro (2000, p.117) falam sobre três princípios ou “ideias-forças” fixados pelos documentos oficiais:

O primeiro foi a definição do Ensino Supletivo como um subsistema integrado, independente do Ensino Regular, porém com este intimamente relacionado, compondo o Sistema Nacional de Educação e Cultura. O segundo princípio foi o de colocar o Ensino Supletivo, assim como toda a reforma educacional do regime militar, voltado para o esforço do desenvolvimento nacional, seja “integrando pela alfabetização a mão-de-obra marginalizada”, seja formando a força de trabalho. A terceira “idéia-força” foi a de que o Ensino Supletivo deveria ter uma doutrina e uma metodologia apropriadas aos “grandes números característicos desta linha de escolarização” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.117).

Para esses autores, o Ensino Supletivo foi colocado pelo poder público como um projeto de escola do futuro, que possibilitaria a escolarização dos adultos que não tiveram acesso ao ambiente escolar na infância. A proposta se dava em harmonia com os interesses políticos da época, conciliando a modernização socioeconômica do período com a proposta de apresentar uma educação neutra que atenderia a todos. Ou seja, todos os movimentos voltados para a cultura popular foram desconsiderados, para construir uma mão de obra qualificada que pudesse atuar nos diversos campos de produção, sem explorar a criticidade necessária à formação escolar.

Em resumo, o que o Regime Militar fez foi inicialmente coibir as ações educativas que traziam fortes características dos movimentos de cultura popular, para em seguida instaurar programas e movimentos que condiziam com os ideais políticos vigentes e ao mesmo tempo estabelecer meios de aproximação com a população, utilizando materiais didáticos de caráter nacional e usando ainda o rádio e televisão. Estas ações exibem distintamente a busca por controle ideológico político e a imposição de um modelo de desenvolvimento que beneficiava principalmente a produção industrial.

O documento elaborado pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura em 1972 e enviado à III Conferência Internacional de Educação de Adultos, convocada pela UNESCO em Tóquio, evidencia o caráter de dominação e autoritarismo impregnado nas ações voltadas para a educação, sobretudo, a educação de adultos. O documento aponta esta modalidade de ensino como um rendoso investimento, colocando como papel central da educação o projeto de desenvolvimento nacional nos moldes do regime, desconsiderando qualquer traço pedagógico. O documento aponta ainda a construção da educação com infraestrutura e profissionais condizentes com as exigências socioeconômicas, políticas e culturais (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os feitos acima traduzem a arbitrariedade da Ditadura Militar, o governo compreendia a força da Educação de Jovens e Adultos e assim sempre buscava mecanismos visando neutralizar e dominar essa área da educação, conforme seus princípios e convicções. A utilização de um discurso bem elaborado era uma forte característica desse governo para apresentar os programas como soluções absolutas do analfabetismo e da crise econômica, política e social que se firmava cada vez mais no país.

2.5 Retorno à democracia e o início de uma nova caminhada (1985-2003)

O início da Nova República⁹ foi bastante movimentado no país, a educação brasileira acontecia em meio à crise econômica e inflacionária,

⁹ Presidentes do Brasil entre os anos de 1985 à 2003: Tancredo de Almeida Neves (Eleito em eleições diretas, mas morreu antes de sua posse); José Sarney (1985-1990); Fernando Afonso

diversas privatizações de empresas públicas, extinção de órgãos públicos, demissão de funcionários públicos federais, impeachment e renúncia presidencial. Leite (2013) fala que o cenário no qual o país se encontrava refletia diretamente no sistema educacional, interferindo na qualidade do ensino, bem como nos índices de reprovação, influenciados também pela desigualdade econômica e social.

O rompimento com os moldes políticos ditatoriais, característicos do regime militar, levou ao fim o MOBRAL, substituído pela Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Educar), que embora tenha herdado diversas características do modelo precedente, incorporou à sua estrutura inovações e reformulações às diretrizes político-pedagógicas. A Fundação Educar desenvolvia uma ação indireta de apoio aos municípios, estados e organizações da sociedade civil. A mesma sustentou formações, pesquisas e elaboração de materiais didáticos para todo o país, com intuito de incorporação progressiva aos sistemas de ensino supletivo, isso representou uma mudança significativa no modo como se dá a educação de jovens e adultos, além de propiciar a retomada de práticas da educação popular que foram reprimidas no regime militar (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

A promulgação da Constituição Federal de 1988 foi uma grande conquista para a Educação de Jovens e Adultos, essa Constituição reconheceu a legitimidade do direito à educação pública, gratuita e universal para jovens e adultos, o que ofereceu subsídios jurídicos para a elaboração de constituições estaduais e leis orgânicas municipais, firmando o reconhecimento social desse direito. Houve, nesse período, uma grande movimentação em prol da erradicação do analfabetismo, em 1989 foi formada uma comissão de especialistas em Educação de Jovens e Adultos visando estabelecer estratégias para o ano de 1990, o qual foi definido como Ano Internacional da Alfabetização pela Organização das Nações Unidas (LEITE, 2013).

Haddad e Di Pierro (2000) explicam que ficou estabelecido que a Fundação Educar seria a principal responsável por coordenar a erradicação do analfabetismo, no entanto, em março de 1990 a fundação foi extinta, junto a um conjunto de medidas adotadas pelo governo de Fernando Collor de Melo, que

visavam regular as contas públicas e controlar a inflação, assim, os municípios e estados atuavam com maior intensidade na EJA. No período que antecedeu o *impeachment* do presidente Fernando Collor de Melo, houve a intenção de elaboração de programa para substituir a Educar, porém não foi colocado em prática.

Consolidado o *impeachment* do então presidente Fernando Collor de Melo, seu vice, Itamar Franco, assume o governo tendo o Brasil entre os nove países com mais analfabetos, durante esse momento é iniciado o processo de consulta participativa para a estruturação de um plano de política educacional para assim possibilitar o acesso a recursos internacionais, ligados aos acordos estabelecidos na Conferência Mundial de Educação para Todos. O Plano Decenal foi firmado em 1994, trazendo metas que possibilitassem o acesso e progresso no Ensino Fundamental para jovens e adultos analfabetos ou pouco escolarizados (LEITE, 2013).

Fernando Henrique Cardoso dá início ao seu governo em 1995 e de imediato deixa de lado o Plano Decenal para a implementação de reforma política-institucional da educação pública, viabilizando a construção da Emenda Constitucional nº14/1996, que fragilizou ainda mais a EJA, dando ao Estado a responsabilidade da simples oferta, juntamente com a redução dos recursos advindos do Governo Federal para investimento no Ensino Fundamental e erradicação do analfabetismo. A Emenda Constitucional nº 14/96 deixava de lado o comprometimento da sociedade e governos em erradicar o analfabetismo e universalizar o Ensino Fundamental até o ano de 1998, pontos presentes nas Disposições Transitórias da Constituição de 1988. Assim, já não era mais preciso destinar metade dos recursos ligados à educação para esse fim.

Desse modo, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) vem a partir de uma releitura do Artigo 60 das Disposições Transitórias da Constituição de 1988, com intuito de viabilizar a junção da maior parte dos recursos públicos em um Fundo Contábil por Unidade Federativa, que direcionaria aos estados e municípios de modo proporcional ao número de matrículas contabilizadas no Ensino Fundamental.

Haddad e Di Pierro (2000) esclarecem que a base criadora do FUNDEF requereu regulamentação adicional que possibilitaria o preenchimento de algumas lacunas, a regulamentação teve aprovação unânime no Congresso, mas recebeu veto presidencial, fazendo com que as matrículas dos jovens e adultos no Ensino Fundamental Supletivo não fossem computadas pelo FUNDEF, o que acaba por estagnar o número de vagas disponíveis para EJA e fixa os investimentos no ensino de crianças e adolescentes de 7 a 14 anos. Frente a esta conjuntura e amparados na LDB nº 9.394/96, os municípios alteram os cursos supletivos em cursos regulares de aceleração e flexibilizam o público, ampliando para os demais estudantes da Educação Básica.

O ano de 1996 também é marcado por promulgar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Haddad e Di Pierro (2000) definem a seção destinada à EJA como “curta e pouco inovadora”, contendo apenas dois artigos que reafirmam o direito constitucional à educação para jovens e adultos que trabalham, com as devidas adaptações às especificidades, sendo a oferta gratuita em cursos e exames supletivos. Na LDB/96 a idade para um estudante ser submetido ao exame supletivo se modifica para 15 anos no Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio.

O governo de Fernando Henrique Cardoso carrega a marca de desobrigar os jovens e adultos a cursarem o Ensino Fundamental, por meio de emenda constitucional, o que desencarrega o Estado de incentivar e promover campanhas que estimulem a frequência escolar desses estudantes, além de impactar na obrigatoriedade de direcionar recursos financeiros que subsidiem a EJA (OLIVEIRA; SALES, 2012).

A última década do século XX foi marcada ainda por três programas que se destinavam à alfabetização de jovens e adultos, destacados a seguir. O Programa Alfabetização Solidária (PAS), coordenado pelo Conselho da Comunidade Solidária. Iniciado em 1996, esse programa em linhas gerais tinha a proposta de alfabetizar em cinco meses os jovens de cidades e periferias nas quais os índices de analfabetismo eram maiores. Embora o programa tenha expandido pelo país rapidamente, os resultados não foram tão animadores, já que em três anos o programa chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil estudantes, mas menos de 1/5 aprendeu a ler e escrever pequenos textos, tal

resultado pode ser associado ao curto período destinado à aquisição de uma alfabetização efetiva (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) coordenado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária, colocado em prática a partir de 1998, foi idealizado da articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que focava na alfabetização inicial com duração de um ano para os trabalhadores rurais assentados que não tiveram acesso ao processo de alfabetização (LEITE, 2013).

Mudando um pouco a intencionalidade dos demais programas, o Plano Nacional de Formação do trabalhador (PLANFOR) coordenado pela Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional do Ministério do Trabalho visava qualificar profissionalmente a população economicamente ativa de modo a complementar a educação básica, ofertando educação profissional. Estima-se que 60% dos cinco milhões de trabalhadores atendidos pelo PLANFOR obteve acesso a cursos em habilidades básicas requeridas pelo mercado de trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os anos de 1990 findam com um número elevado de analfabetos, a implementação de novos programas e planos, em sua maioria, desvinculados da escola regular, não foi suficiente para esgotar o que já era, há muito tempo, tido como uma barreira para o desenvolvimento nacional. Assim, é possível compreender que a educação, se não tratada com responsabilidade e direcionamento, pode acabar por sustentar as diversas desigualdades sofridas pela sociedade.

2.6 Novo período, novas jornadas (2003-2022)

No início do século acontece uma troca presidencial¹⁰ e o Brasil passa a ser governado por um partido de esquerda. A posse do Presidente Lula demonstrou maior atenção com a educação nacional, sobretudo a Educação

¹⁰ Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007 e 2007-2011); Dilma Vana Rousseff (2011-2015 e 2015-2016); Michel Miguel Elias Temer Lulia (2016-2019); Jair Messias Bolsonaro (2019-2023); Luiz Inácio Lula da Silva (2023 em vigor).

de Jovens e Adultos. Ainda em seu primeiro ano de mandato, é lançado o programa Brasil Alfabetizado, que tinha como meta proporcionar a inclusão de 3 milhões de jovens e adultos de 15 anos ou mais, que não tiveram acesso à escola, no processo de alfabetização. Mas já no ano seguinte ao seu lançamento, 3,25 milhões de brasileiros estavam sendo alfabetizados por meio desse programa (LEITE, 2013).

Aliado às ações de combate ao analfabetismo, era desenvolvido o programa Fome Zero, que garantia segurança alimentar para a população pobre, que conseqüentemente estava compondo as grandes taxas de analfabetismo. Garantir as condições mínimas de dignificar a vida dos cidadãos trazia reflexos diretos aos espaços escolares e, ao longo dos dois mandatos do presidente Lula, foi possível observar as taxas de analfabetismo caírem. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o analfabetismo para pessoas maiores de 15 anos caiu de 11,8 em 2002 para 9,6 em 2010.

Leite (2013) fala que o programa Brasil Alfabetizado propiciou a consolidação de uma ação efetiva para refutar o analfabetismo, em 2009, quatro (4) instrumentos foram utilizados para a garantia da alfabetização de jovens e adultos, são estes o financiamento, a formação, material e leitura. Para isso, foi estabelecida a Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos, que reunia periodicamente representantes estaduais para trabalhar em conjunto na formulação de metas para a EJA.

Outro ponto a ser destacado do governo Lula, foi o Concurso Literatura para Todos, ocorrido no ano de 2005, que pretendia estimular a produção de materiais literários com textos e estética pensados para os estudantes jovens, adultos ou idosos em processo de alfabetização (MELLO, 2019).

Dando continuidade, no ano de 2009, visando à elaboração de um plano de ação focado na alfabetização e Educação de Jovens e Adultos de forma integrada, foi destinado o valor de R\$11,2 milhões aos estados da Região Nordeste e ao estado do Pará. Nesse mesmo ano foi investido o valor de R\$22,8 milhões para a distribuição de livros didáticos através do Programa Nacional do Livro Didático para Alfabetização de Jovens e Adultos, beneficiando 2,6 milhões de estudantes, além disso, foram distribuídas ainda

100 mil literaturas escolhidas pelo Concurso Literatura para Todos (LEITE, 2013).

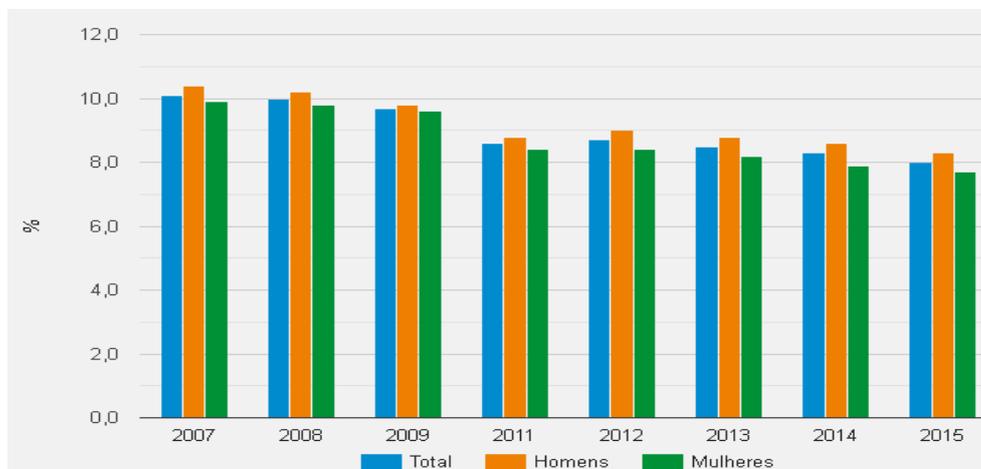
A busca por literaturas para a EJA evidenciou a escassez de materiais que atendessem as especificidades desses estudantes e promoveu o desafiador movimento de produção de novos materiais didáticos. Ao fim do ano de 2008, foram apresentadas duas resoluções, nº 51 e nº44, a primeira subsidiava a produção de materiais pedagógicos/formativos com foco na economia solidária e a segunda incentivava projetos oriundos da sociedade civil que promoviam o acesso à leitura, a formação de leitores, a produção e distribuição de tecnologias educacionais de incentivo à leitura e a pesquisa e avaliação sobre leitura (MELLO, 2019).

Diante de tais ações é possível notar que esse período denota grande atenção voltada para a EJA, onde podemos destacar, ainda, a efetivação de uma política nacional de Educação Profissional tendo como tripé: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a geração de emprego e renda, com a criação de dois programas, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Educação, Qualificação e Ação Comunitária (Projovem) e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja). Além da criação da Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo (SEEA) para mobilizar programas e projetos do governo e iniciativa privada que aspiravam à erradicação do analfabetismo (LEITE, 2013).

Em 2009, o Brasil sediou a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), que expressa em seu documento o crescimento no número de matrículas na EJA, no Ensino Fundamental aumentou de 26,4% para 59,2% entre os anos de 1997 e 2006 e no Ensino Médio o crescimento foi de 344%. O documento evidencia, ainda, que durante o mesmo período, o crescimento de matrículas no ensino médio regular foi de 39%, o que indica que quanto menor for o crescimento da taxa de matrícula no ensino médio regular, maior será a demanda da EJA (BRASIL, 2009 p. 17). Estes dados apontam que o acesso ao espaço escolar estava sendo garantido, embora existissem pontos a serem repensados como a qualificação dos espaços, o acesso a livros e uso de tecnologias.

O Censo Escolar aponta que nos anos subsequentes os números de matrículas na EJA caem gradativamente, em alinhamento, o IBGE indica queda nas taxas de analfabetismo, como aponta o gráfico a seguir:

Figura 4. Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por sexo - Brasil - 2007/2015.



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios 2007/2015.

Ao analisar o gráfico acima, referente à taxa de analfabetismo entre os anos de 2007 e 2015, período que perpassa pelos governos Lula e Dilma Rousseff (primeira mulher eleita presidente do Brasil), compreendemos que, embora o analfabetismo tenha diminuído ao longo dos anos, ainda é um problema efetivo que exige tomadas de decisões coerentes, que respeitem os diversos perfis, idades e culturas dos estudantes, que garantam o acesso e a permanência nas escolas e assegurem materiais didáticos adequados à EJA, ou seja, para um combate eficaz do analfabetismo é necessário olhar para os sujeitos, suas especificidades e seu direito constitucional de educação gratuita e de qualidade, deixando de lado a lógica compensatória ou assistencialista fortemente utilizada no anos de 1990.

Ainda sobre o gráfico, vale destacar a maior incidência entre os homens e o distanciamento progressivo que as mulheres vêm tomando ao longo dos anos, considerando que no ano 2000 o IBGE apontou um percentual maior de mulheres analfabetas e considerando ainda a caracterização machista da sociedade brasileira. Este dado indica resistência aos moldes da sociedade.

Em resumo, o governo Dilma deu continuidade aos programas e projetos instaurados no governo anterior, mas é possível pontuar a gradual substituição do Proeja pelo Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), com cursos de duração curta ou cursos técnicos desvinculados da EJA com a intencionalidade de “elevação de escolaridade, de formação integral e de continuidade do processo de escolarização” (BEIRAL; FERRARI; JULIÃO, 2017, p. 51). O PRONATEC retoma a ideia de uma educação acelerada e fragmentada, focando na formação de mão de obra, o que acaba por distanciar de uma educação libertadora e emancipatória. Este programa beneficiou, sobretudo, as instituições privadas que iniciaram uma corrida no sentido de acessar os recursos disponibilizados pelo mesmo.

O ano de 2016 foi marcado por um golpe de estado, o qual destituiu a presidente Dilma Rousseff do seu segundo mandato presidencial, legitimamente conquistado nas eleições de 2014. A partir de então, as normativas do neoliberalismo retornam ao cenário nacional com o novo presidente Michel Temer, trazendo consigo reajustes fiscais e cortes econômicos voltados à classe trabalhadora, utilizando como alegações os superávits primários e estabilidade orçamentária. Nesse momento, foi vivenciada no Brasil a desarticulação de políticas e ações educativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos, bem como a redução de verbas para políticas sociais, por outro lado, foi garantida estrutura adequada para consolidação do sistema de acumulação na lógica degradante do financeiro-rentista (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020).

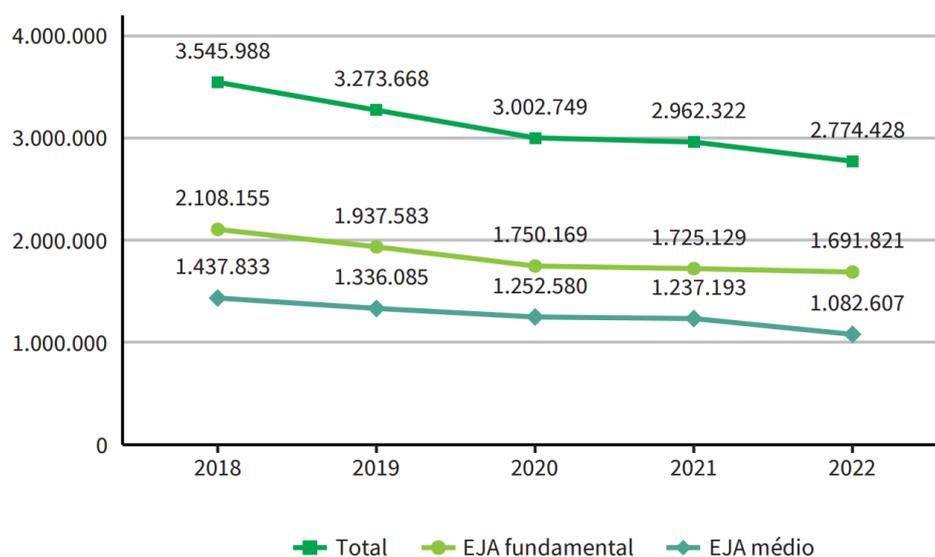
O Brasil Alfabetizado, principal política pública voltada para a EJA, sofreu com a suspensão de verbas e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão foi sendo negligenciada. Barbosa, Silva e Souza (2020) constataram que o resultado instantâneo foi a estagnação dos índices de analfabetismo da população entre 15 e 64 anos, programas como Projovem e Pronera foram afetados com a drástica redução nas verbas e consequente queda na procura por estes espaços formativos. O Pronera, por exemplo, teve a redução orçamentária de R\$30 milhões anuais em 2016 para R\$6,5 milhões em 2018, o que ilustra o cenário de cortes e contenções na educação.

A política neoliberal teve continuidade no governo do presidente Jair Bolsonaro, iniciado em 2019, trazendo ao cenário nacional o ultraconservadorismo político, religioso e cultural, munido de discurso ideológico e agressivo de descredibilização da ciência e das universidades públicas, o que culminou em cortes orçamentários ainda maiores na educação. As políticas e programas federais voltados para EJA que desde o último governo já estavam em declínio, no governo Bolsonaro chegam ao fim (BARBOSA; SILVA; SOUZA, 2020).

Com o decreto nº 9.759/2019, o presidente Jair Bolsonaro revoga a Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos instituída em 2003 para consulta, de modo a assegurar a participação da sociedade no Programa, assessorando na formulação e implantação das políticas nacionais e na supervisão das ações de alfabetização e de educação para jovens e adultos, presidida pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que também foi extinta, desse modo o MEC deixou de ter um setor que se responsabilizasse pela EJA (retomado em primeiro de janeiro de 2023).

Todas essas ações, juntamente com um cenário pandêmico mal administrado pelo governo, fizeram com que as taxas de matrícula na EJA despencassem, como mostra o gráfico abaixo:

Figura 5. Número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos – Brasil – 2018-2022



Fonte: Elaborado pela Deed/Inep com base nos dados do Censo Escolar da Educação Básica 2018-2022.

O gráfico acima, referente ao censo escolar, nos mostra que o número de matrículas na Educação de Jovens e Adultos teve uma queda de 21,8% entre os anos de 2018 e 2022. O nível Fundamental apresentou uma diminuição das matrículas de 1,9%, enquanto o nível Médio 12,5%, o que nos mostra um quadro de inconclusão do processo escolar. Essas taxas são resultados da má administração e ideologia pública vigente, que deixaram de lado a educação, sobretudo quando voltada para as classes sociais mais desfavorecidas.

A EJA ficou esquecida sem incentivos, projetos ou políticas públicas até o fim do mandato do presidente Bolsonaro em 2022, quando ocorreu a eleição presidencial, a qual elegeu o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva para seu terceiro mandato.

O censo mostra que em 2022 possuíamos uma EJA predominantemente de alunos com idades inferiores a 30 anos, representando um total de 50,3% das matrículas, nesta faixa etária a maioria dos estudantes são do sexo masculino, correspondendo a 55,0%, porém, quando nos referimos aos estudantes acima de 30 anos, a maioria são do sexo feminino: 58,9%. Quanto à cor/raça, os estudantes identificados como pretos e pardos configuram 77,5% do Nível Fundamental e 69,3% do Nível Médio. Estes dados nos permitem perceber quem são os estudantes que ocupam a EJA e a qual grupo identitário pertencem. Olhá-los com atenção e responsabilidade possibilita a criação de caminhos que melhor atendam as especificidades dos estudantes, de modo a avançar em políticas públicas efetivas e transformadoras da realidade.

Após a tensa caminhada histórica da EJA, ficamos com o sentimento de esperança do verbo “esperançar” explicado pelo professor Paulo Freire, ao tempo em que ansiamos por um retorno das ações que garantam a efetivação da educação para os jovens e adultos. Estamos diante do recomeço da caminhada, que ao longo da história ocorreu em curtos e lentos passos. Esperançamos por investimentos e políticas públicas que pensem os diversos sujeitos, espaços, culturas. Esperançamos por práticas pedagógicas objetivadas e espaços adequados. Assim, para além de desejarmos as futuras melhoras, precisamos construí-las em conjunto com nossos pares, garantindo que a voz de todos seja ouvida.

3 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO CAMPO DA EJA

Minha dor é perceber
Que apesar de termos
Feito tudo o que fizemos
Ainda somos os mesmos
E vivemos
[...]
Como os nossos pais
(BELCHIOR 1976)

Ao pensarmos práticas pedagógicas, pressupomos comprometimento profissional, através de uma decisão lúcida e objetivada por parte de todos os professores engajados em uma dada situação. Trata-se da capacidade de agir e refletir sobre a ação, de modo a criar resultados e promover transformações em seu meio. Do contrário, repetiremos velhas ações, que não condizem com as especificidades da turma e tempo histórico, e embora ocorram avanços legais, se estes não estiverem impressos no fazer pedagógico, estaremos vivenciando o que está posto na canção “Como nossos pais” de Belchior, repetindo velhos padrões de negação de direitos, como conta a história do Brasil.

Para Freire (1996), algumas práticas pedagógicas são inerentes ao ato de educar, e outras alinham-se às posturas políticas e ideológicas, o que leva a refletir sobre a importância da consciência ao planejar as aulas e levá-las às escolas, consciência essa construída a partir da reflexão crítica e tendo as formações contínuas como espaço promotor do debate e sustentação teórica para uma prática pedagógica apropriada aos estudantes, considerando questões históricas, culturais e políticas e observando a condição humana de cada sujeito. Nesse sentido, o presente capítulo discutirá os diversos aspectos que perpassam pelas práticas pedagógicas em um movimento de emancipação.

3.1 Entendendo a realidade

Ao refletirmos sobre tudo que já estudamos até aqui, compreendemos que a realidade à qual o estudante pertence, em alguma medida, contribuiu para a sua retirada do espaço escolar na idade posta socialmente como regular, por isso, consideramos importante estudar esta realidade, oportunizando a tomada de consciência sobre as classes sociais e como estas interferem na vida ou na qualidade de vida dos indivíduos, trazendo significações e entendimento crítico que viabilizam a permanência desses alunos na escola em seu retorno na juventude, na fase adulta ou quando idosos. É importante perceber, também, como as hierarquias de classes atuam e interferem na tomada de decisão para que saibam a qual interesse estão atendendo ao adotarem uma atitude em detrimento de outra, e sobretudo, que se reconheçam como sujeitos de direitos.

Nesse sentido, Jardimino e Araújo (2014) falam sobre o perfil dos estudantes da EJA, que já estão no mercado de trabalho ou têm a pretensão de ingressar nele, e a certificação tem o objetivo de permanência ou melhorias trabalhistas, para assim obterem ascensão social e vida digna, o que inclui o acesso a outras etapas do ensino, e para isso, enfrentam diversas barreiras familiares e sociais de preconceitos e marginalização. Ter acesso à EJA não garante a permanência na mesma, uma vez que esta modalidade de ensino foi consolidada tardiamente e para atender os interesses políticos de dado grupo, e embora possua diversas especificidades inerentes à modalidade, ainda precisa olhar para os estudantes trabalhadores com mais cuidado.

Desse modo, compreendemos que a escola precisa ser cautelosa em seu fazer educacional, para não ser uma mera formadora de mão de obra que atende as necessidades de um mercado produtivo, trazer a criticidade permite a ampliação do pensamento e entendimento da dinâmica social, construindo uma ponte entre a EJA e os cursos superiores, para assim possibilitar caminhos através dos quais os estudantes acessem espaços trabalhistas até então reservados às elites.

Assim, para firmar metodologias de ensino, a reflexão crítica do contexto social em que os alunos estão inseridos é um passo indispensável. Nesse sentido, vamos compreender qual o contexto geral do município de Amargosa.

O censo do IBGE de 2010¹¹ revela que a taxa de analfabetismo da população da cidade de Amargosa na faixa etária de 15 anos ou mais era de 20,9%, observamos que há maior incidência no grupo de 60 anos ou mais: 52,2% destes são analfabetos, enquanto entre 24 e 59 anos são 18,5%, e entre 15 e 24 anos a taxa é de 3,6%.

Esses dados evidenciam avanços quanto à oferta do ensino municipal na infância, porém deixam nítido um problema histórico com essa mesma oferta. Quando contrapomos com os dados das matrículas do ano letivo de 2022 do Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos, compreendemos que esse grupo com maior índice de analfabetismo não está no espaço escolar que também é de direito. De um total de 130 alunos matriculados na EJA no município de Amargosa (número pequeno diante da taxa de analfabetismo apresentada pelo IBGE), a maioria encontrava-se na faixa etária entre 15 e 23 anos de idade e a minoria possui 60 anos ou mais, sendo que aproximadamente 60% dos estudantes eram do sexo masculino, nos revelando outra problemática quanto à diferença de acesso à escola para homens e mulheres.

Jardilino e Araújo (2014) trazem a necessidade de sanar a diferença de analfabetismo entre homens e mulheres e proporcionar às mulheres não apenas o acesso, mas também a permanência na escola, e para isso é fundamental levar em conta as especificidades femininas e as atribuições que são impostas a elas em uma proporção muito maior do que para os homens, quanto trabalhadoras, donas de casa, mães, pois ainda vivemos em uma sociedade machista com valores patriarcais.

O censo do IBGE 2010 revela ainda que as pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever, residentes na cidade de Amargosa, são em sua maioria pessoas que se autodeclaram como pardas ou pretas, observemos os dados organizados na tabela abaixo:

¹¹ Os dados utilizados referem-se ao último censo do IBGE divulgado sobre o município de Amargosa.

Tabela 4: Pessoas de 15 anos ou mais de idade que não sabem ler e escrever por cor ou raça, grupo de idade 15 anos ou mais

| Cor | Quantidade de pessoas |
|------------|------------------------------|
| Amarela | 31 |
| Branca | 804 |
| Indígena | 11 |
| Parda | 3149 |
| Preta | 1354 |

Fonte: Dados extraídos do site do IBGE, link:

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/pesquisa/23/25124?tipo=ranking&indicador=253>

54

Ainda nos depararmos com dados como esses, onde há uma grande diferença relacionada à etnia, raça ou gênero, percebemos o quanto precisamos avançar na efetividade de políticas afirmativas. Com isso, Jardimino e Araújo (2014) chamam a atenção para o risco de naturalização desse processo histórico de exclusão, onde o professor vê explicitamente esses dados em sua sala de aula e segue a dinâmica escolar normalmente, sem levantar questionamentos quanto a essa realidade com os próprios alunos. Nesse sentido, o professor precisa voltar seu olhar para o seu espaço e promover um movimento de análise coletiva, com os estudantes, sobre esse espaço e tantos outros ocupados por eles, na intenção de refletir, questionar e superar as relações de desumanização e dominação.

Seguindo no desenho panorâmico do município de Amargosa, o IBGE (2010) aponta ainda que 15,9% da população residia em domicílio inadequado quanto ao saneamento e 18% da população possuía classe de rendimento mensal domiciliar *per capita* nominal de até R\$70,00. Quando passamos para a verificação quanto à situação domiciliar (rural ou urbana), notamos que 12,5% da população urbana e 32,9% dos residentes em áreas rurais possuíam esse valor de rendimento mensal domiciliar *per capita*.

Cada sujeito traz consigo as cargas geradas pela desumanização e desigualdades vivenciadas, o saneamento básico inadequado e o rendimento salarial insuficiente para garantia do mínimo dos direitos sociais (saúde, alimentação, educação, lazer) como consta na Constituição de 1988, constrói um perfil populacional marginalizado, que não conhece e nem reconhece os seus direitos de modo a reivindicá-los. A educação efetiva, em seus diversos

aspectos, propicia soltura das amarras sociais em colaboração com a edificação da qualidade de vida. Conhecer esse perfil, as realidades e expectativas permite construir uma proposta educacional coerente aos estudantes e suas singularidades, que reflita sobre as carências, mas que, principalmente, estimule as potencialidades.

Para que o professor compreenda a realidade local e comece entender a de seu aluno, é preciso estudar e se apropriar dessas diversas vertentes que atravessam a EJA, estudar, pesquisar e estar em constante formação é a chave para consolidar a postura crítica ao dar aulas. Freire (1996) diz que ensinar se dilui na experiência primeira de aprender, nesse sentido compreendemos ser responsabilidade do poder público ofertar formação específica para os professores da EJA, além de condições adequadas para o desenvolvimento do trabalho docente. Outro ponto a ser considerado é a latente necessidade de avanço quanto à inclusão escolar, independente de gênero, religião, etnia, raça, espaço geográfico de residência.

3.2 Uma questão humanitária

O capítulo dois desta dissertação “O tenso caminhar histórico da EJA” nos mostrou que a educação para os jovens e adultos é uma conquista recente, legalizada pela Constituição de 1988. Apontou ainda que na maior parte da história, essa modalidade de ensino não recebeu a atenção devida dos diversos governos que perpassaram a gestão do país, exceto quando havia algum interesse relacionado à alienação e dominação. O que acabou por construir um distanciamento da população mais pobre dos espaços escolares e a ideia de que educação é para as elites. A postura adotada pelos governantes parte do entendimento de que a escola se trata de um ambiente privilegiado para a construção de cidadãos atuantes e conscientes de seus direitos, assim, podar a cultura de edificação de direitos humanos é inteiramente conveniente para facilitar o controle da população, tão desejado por diversos governos.

Nesse sentido, Capucho (2012) nos fala da importância da prática pedagógica centrada na Educação em Direitos Humanos, discurso que marca com veemência a necessidade da formação (inicial e continuada) qualificada

para os professores, e assim, construir sustentabilidade teórica/metodológica submersa no campo da Educação de Jovens e Adultos, com ciência da negação histórica de direitos sofrida pelos estudantes desta modalidade e engajada na inclusão de todos, em seu lugar de direito, a Escola.

Desenvolver a EJA com base na Educação em Direitos Humanos tem por finalidade promover o processo de ensinar e aprender sobre os direitos, liberdades e responsabilidades que todas as pessoas têm, preparando esses jovens e adultos para participar ativamente da sociedade e exercer sua cidadania de forma plena e consciente. Como consequência, ajudando a promover uma sociedade igualitária, justa e respeitosa, levando a ações positivas de proteção e defesa destes direitos, combatendo preconceitos e discriminações ao gerar inclusão.

Freire (1996) expõe a necessidade de ensinar a pensar certo para consolidar a formação crítica dos estudantes, para isso, a prática pedagógica não deve caminhar pela memorização mecânica, uma vez que repetir frases fielmente não garante a formação crítica necessária ao entendimento das relações sociais e políticas constituintes do país. Para Freire (1996), a prática pedagógica precisa extrapolar as paredes da sala de aula e perpassar pela realidade do país, do bairro e do lar, respeitando a condição humana de cada estudante que se encontra em constante transformação, dando aos alunos a possibilidade de atuarem como sujeitos construtores do seu próprio conhecimento.

Corroborando esse discurso, Capucho (2012) nos fala que compreender a trajetória de vida dos estudantes da EJA é fundamental ao estruturar qualquer prática pedagógica, a realidade do aluno é o ponto de partida do professor, permitindo que os sujeitos reconheçam em sua história a negação de direitos à qual foram submetidos, não só de modo individual, mas também coletivo, construindo a identidade enquanto classe social, raça, gênero e origem.

A escola necessita assumir o papel de tornar compreensível aos estudantes que estes são sujeitos de direitos, o que não se faz por meio de improvisação ou a partir da perspectiva de compensação ou aceleração, essas ideias, herdadas de governos ditatoriais, não cabem nos moldes de uma educação de qualidade, comprometida com a plena formação dos estudantes

em promover o respeito integral aos direitos humanos, preparando-os para atuação social e combate a qualquer forma de injustiça (CAPUCHO, 2012).

Em outras palavras, o momento de construção do plano de aula interfere diretamente na prática pedagógica, pesquisar, refletir e organizar previamente a aula favorece a qualificação da mesma, aliado a isso, são necessárias políticas públicas verdadeiramente engajadas com o que consta na Constituição de 1988 sobre a proteção da dignidade da pessoa humana, tomando a educação como caminho indispensável ao fortalecimento da democracia e exercício da cidadania. O conhecimento da história da educação nacional e sua relação com o poder público constituem-se como a base para a abertura de novos caminhos que visem chegar a uma sociedade com direitos políticos, econômicos e sociais iguais a todos os cidadãos. Mas, para que isso ocorra na prática, há a necessidade de propiciar aos professores formação permanente capaz de alicerçar a Educação em Direitos Humanos nos diversos espaços formativos de jovens e adultos.

3.3 Ruptura com a hierarquia de conhecimentos

Constitucionalmente, os jovens e adultos são reconhecidos como sujeitos de direito ao conhecimento científico, o que lhes oportuniza uma nova chance de ter acesso ao conhecimento escolar, já que na infância e adolescência esse direito não foi efetivado. Por outro lado, ainda há diversos avanços a serem conquistados, como a superação da ideia de que os sujeitos da EJA não possuem conhecimentos, a extinção de campanhas que tratam esses estudantes como aceleráveis, subjugando sua capacidade intelectual bem como os conhecimentos trazidos da sua comunidade e a seleção de alguns conhecimentos em detrimento de outros, privilegiando determinados grupos.

O exposto representa grande obstáculo à prática pedagógica dos professores atuantes nesta modalidade de ensino, assim, Miguel Arroyo (2017) aponta possíveis caminhos que podem ser trilhados pelos professores. Para Arroyo (2017), o educador precisa compreender a EJA estudando sua história, suas marcas e tensões, bem como a história da construção do conhecimento, o

que possibilitará entender o desprezo atribuído aos conhecimentos oriundos das vivências sociais.

Cabe considerar, portanto, que o conhecimento sobre história é fundamental a uma prática pedagógica consciente, desprezar a segregação feita historicamente a trabalhadores, mulheres, negros, camponeses e povos originários não permite desenvolver práticas pedagógicas que emancipam e libertam, já que o primeiro passo para a libertação é a consciência sobre o que lhe aprisiona. Nesse contexto, o professor trabalha o conhecimento científico sem renunciar aos cursos históricos e políticos e à relação com o conhecimento produzido por cada aluno a partir de suas diversas vivências.

Esse tipo de abordagem ainda precisa ser amadurecido e efetivamente aplicado pelos profissionais de educação para superar a conjuntura da EJA, pois, apesar de o sistema educacional ser um instrumento de promoção da igualdade e aquisição de direitos, o modo como se estrutura estabelece uma hierarquia de conhecimento, reproduzindo as hierarquias de classes sociais. Com essa perspectiva, Arroyo (2017) coloca que apenas os conteúdos previstos no currículo escolar não garantem o acesso aos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados, estes estão presentes no ensino superior, onde grande parte da população empobrecida não consegue acessar, e em menor medida no ensino médio, cabendo ao ensino fundamental conhecimentos elementares. Compreendemos, então, que garantir os conhecimentos mínimos não significa garantir o direito ao conhecimento, e sim, a perpetuação da negação deste direito, deste modo, a EJA deve ser uma ponte segura de acesso às universidades, do contrário, potencializará as hierarquias sociais e do conhecimento.

Perpassando por essas ideias, Freire (1996) critica o ensino bancário, no qual o professor simplesmente leva as informações já postas, e nos fala da prática onde o professor assume uma postura democrática, encorajando e fortalecendo a curiosidade, o questionamento, a criticidade e insubmissão dos seus alunos, sem abrir mão da rigorosidade metódica, viabilizando a aprendizagem crítica e colocando os estudantes como aqueles que são capazes de construir e reconstruir o saber, de modo a anular as hierarquias escolares, superando a fragmentação dos conhecimentos traçados para a escola pelos interesses do capital.

Freire (1996) apresenta grandes contribuições para esse debate, pontuando que o desenvolvimento educativo deve acontecer de maneira contextualizada e de acordo com as necessidades dos sujeitos da EJA. Para Freire, a prática pedagógica deve ser “com” os sujeitos e não “para” eles. Percebemos nas ideias de Freire a defesa de uma pedagogia dialógica e contextualizada, que convida o estudante à reflexão sobre o seu papel e realidade social, com isso, o sujeito luta, mobiliza a mudança, mas não pode ser responsável sozinho, sem políticas públicas, pela mudança.

3.4 Construção de Práticas Pedagógicas libertadoras

Até aqui, compreendemos as estruturas opressoras que causam interferências na vida dos estudantes bem como na conjuntura escolar e a seletividade do que “deve” ser ensinado aos jovens e adultos, com isso, percorremos caminhos possíveis para se chegar a uma educação libertadora. Mas, ainda assim, como é possível elaborar práticas que atendam tantas especificidades?

As questões debatidas até aqui trazem possíveis pistas para a efetivação de práticas pedagógicas na EJA, mas é imprescindível assegurar formação continuada aos professores, possibilitando o debate sobre os processos políticos que levaram à estruturação da EJA, a hierarquia dos conhecimentos e das classes sociais, debatendo o silêncio na história da educação no que tange ao acesso e permanência da população pobre nos espaços escolares e as lacunas institucionais que substanciam a negação de direito ao conhecimento. Ou seja, formação continuada de qualidade é indispensável para que os professores consigam levar às salas de aulas da EJA práticas pedagógicas reflexivas e conscientes, que visem fomentar a libertação das grades impostas pelos sistemas políticos, sociais e econômicos, acarretando a autonomia dos sujeitos. Ou seja, ensinar se dilui na experiência primeira de aprender (FREIRE, 1996), sem perder de vista a importância de investimento na EJA, espaço adequado e financiamento.

Para Freire (1996), a pedagogia da autonomia se faz na constante reflexão crítica da prática, do contrário, a teoria se torna verbalismo e a prática um ativismo reprodutor de violências. Seguindo essa teoria freireana, ensinar

não é transferir conhecimento, e sim criar a possibilidade para a sua produção, o que coloca professores e estudantes em patamar de sujeitos do processo, em uma relação de coexistência.

Toda construção acima apresentada, embora pareça extrapolar o que está posto no fazer pedagógico, nada mais é do que a garantia do direito à educação de qualidade, na tentativa incansável de remar contra a fragmentação do conhecimento, sem perder de vista os princípios básicos da ética e rigorosidade metódica. Não há uma fórmula pronta, como a receita de um bolo, elaborar práticas pedagógicas libertadoras é um movimento que não se esgota, se refaz diferente a cada aula. Temos então um tripé na elaboração de práticas pedagógicas: primeiro, a formação permanente de qualidade para os profissionais; segundo, o conhecimento das diversas realidades dos estudantes presentes na sala de aula e da comunidade onde estão inseridos; por fim, a reflexão crítica das ações em sala para daí transformá-las e torná-las transformadoras. Assim, o sistema escolar reformula o pensamento pedagógico ao reconhecer a condição humana, histórica e cultural dos estudantes, propiciando aulas críticas para a chegada destes alunos a uma vida justa e digna.

Nesse sentido, Freire (1970) elucida que a visão de padronização socialmente construída pelos estudantes requer atenção do profissional de educação com valorização dos conhecimentos trazidos por cada um, efetivação de aulas críticas e incentivo à participação, ligados às práticas educativas diversificadas, flexíveis capazes de incluir e trazer o olhar crítico de autoconhecimento (FREIRE, 1970). A EJA movimenta-se para estar a favor de seus educandos e promover o processo reverso ao que os levou à marginalização social.

3.5 Prática Pedagógica: uma relação dialógica

A história nos mostra que, em determinado período, o direito de votar era exercido pelos cidadãos que, dentre outros termos, soubessem assinar o próprio nome, como constava na Constituição de 1891, onde dizia que o direito à votação era reservado aos homens maiores de 21 anos, que não eram

analfabetos, mendigos, soldados ou líderes religiosos, esse é um dos muitos exemplos de como ao longo da história os conhecimentos escolares se relacionam como os espaços de convivência social e político. O exemplo anterior demonstra que saber assinar o próprio nome era o parâmetro para não ser caracterizado como analfabeto, porém, ao longo dos anos e no avançar das pesquisas em educação, esse conceito se modificou e ampliou.

Resultante das numerosas contribuições do educador Paulo Freire para a educação e dos órgãos que regulamentam a educação, atualmente, quando dizemos que uma pessoa é alfabetizada, se espera mais que a escrita do próprio nome, espera-se um conjunto de conhecimentos e habilidades que propiciem a leitura e o entendimento do sistema de escrita alfabética nos vários contextos sociais. Portanto, compreender do que se trata alfabetização e a relação com a prática pedagógica é fundamental para qualificar as aulas na EJA, desse modo, Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) explicam que alfabetização trata-se do processo de aquisição da escrita alfabética tendo em vista o uso efetivo dessa aquisição nos diversos contextos.

Ao compreendermos essa definição, notamos que compreender o sistema alfabético nos diversos meios de convivência social é inerente ao ato de alfabetizar e precisa estar posto nas práticas pedagógicas adotadas pelos professores, do contrário, estaremos falando da educação bancária explicada por Freire (1996). Por este motivo, espera-se que aconteçam concomitantemente durante as aulas. Quando um aluno compreende o sistema alfabético e consegue decodificá-lo sem atingir a capacidade de aplicar, compreender e ampliá-lo com autonomia nos espaços em que convive, significa dizer que a alfabetização aconteceu de forma mecânica.

Seguindo essa mesma linha, Albuquerque, Morais e Ferreira (2013) dizem que os estudantes da EJA chegam à sala de aula com conhecimentos do mundo em que vivem sem estarem alfabetizados, assim, com ajuda de um escriba ou ledor, estes estudantes conseguem interagir nos inúmeros espaços sociais que requerem tais habilidades. Isso se vincula a Freire (1989), que diz que a leitura de mundo antecede a leitura da palavra e uma é responsável pela ampliação da outra. Partindo destas prerrogativas, julga-se correto o educador fazer uso de palavras do cotidiano de seus estudantes, bem como de textos que contemplem suas realidades e expandam para a realidade atual dos

diversos aspectos sociais, políticos e econômicos, dando sentido e significado ao ato de estudar, de modo que aprender ler e escrever não se limitem às técnicas, e sim, ocorram em sua totalidade como o processo de compreensão crítica do mundo (FREIRE, 1989).

Mas, para partir da realidade do aluno, primeiro é preciso conhecê-la, ouvir os alunos é um passo importante ao planejar as práticas pedagógicas, ação que deve percorrer todo processo educativo. Promover momentos de escuta é para Freire (1989) um dever do educador, pois ao ouvi-los temos também o espaço para falar com eles e não simplesmente falar para eles. Com isso, Freire (1989) nos explica que ao adotarmos uma postura de educador libertador e democrático, assumimos o compromisso de compreender as reivindicações da classe trabalhadora, para ajudá-los a dissolver as estruturas autoritárias. Ao tomar consciência do discurso dos estudantes, é possível ter um ponto de partida para iniciar as práticas pedagógicas que atendem as especificidades dos educandos.

Desse modo, o uso de palavras e textos oriundos da realidade do país e da realidade do educando possibilita e facilita a construção de uma aula crítica, uma vez que as discussões promovidas pelos educadores terão mais facilmente a participação dos estudantes, já que estes observarão o pertencimento ao que está sendo tratado em sala de aula, viabilizando a contribuição a partir da sua realidade e da sua leitura de mundo. Freire (1989) afirma que a alfabetização não é o ensino puro de palavras, sílabas ou letras, a alfabetização se faz na construção da capacidade de entendimento e ampliação do sistema alfabético, espera-se que nas salas de aulas os alunos sejam mobilizados a produzir novos conhecimentos partindo do que já está posto.

Sendo assim, não há passividade na ação de educar, professores e alunos configuram-se como sujeitos protagonistas na construção do conhecimento, numa relação curiosa, indagadora e dialógica. As aulas constituídas com momentos isolados de fala e escuta acabam por fugir da problematização necessária à educação emancipadora, o educador precisa instigar a curiosidade, trazendo os alunos para o debate das ideias, estruturando uma troca dialógica na medida em que propõe a conscientização

política de grupos populares e incentiva sua organização, com vistas à participação num projeto de transformação social (FREIRE,1996).

Um caminho para tal é o Círculo de Cultura, que consiste em instigar a curiosidade e criticidade dos estudantes, por meio de rodas de diálogos onde acontece uma troca horizontalizada entre os sujeitos pertencentes ao processo de educar. Esta ação educativa permite a análise das práticas sociais, bem como da realidade de cada indivíduo e seu coletivo, tornando compreensivo o seu protagonismo na construção histórica, cultural e social, permitindo a ampliação do olhar e a retomada da dignidade de direito humano (FREIRE, 1989).

Nessa perspectiva, Arroyo (2017) nos traz uma reflexão do quanto os estudantes não se sentem pertencentes ao espaço escolar, o que nos leva a refletir, também, sobre os escritos de Freire (1989), no que se refere ao trato que o educador precisa ter ao sistematizar o ensino, considerando os anseios, expectativas e reivindicações dos alunos e da comunidade, de modo a significar o ensino. Nesse caso, a escolha de materiais precisa ser criteriosa de maneira a não serem utilizados aqueles que trabalham como exercícios mecânicos de repetição para a simples memorização, ou seja, é necessário o uso de materiais que problematizam a realidade, possibilitando ao aluno a construção do conhecimento a partir de situações concretas, carregando a chance de se fazer uma leitura baseada na leitura de mundo anterior e partindo para a leitura, reflexão, escrita e reescrita da palavra, o que conduz a apreensão e não apenas a memorização. Consideramos pertinente salientar que os exercícios de escrita são extremamente importantes para a aquisição do sistema de escrita alfabética, como é colocado por Freire (1989) sobre a prática ser um importante passo para aprender. A crítica está na repetição mecânica para a simples memorização.

Nessa perspectiva, Freire (1989) apresenta uma sequência de livros trabalhados na alfabetização em São Tomé e Príncipe, chamados de “Cadernos de Cultura Popular”.Tratam-se de livros pensados a partir da realidade local com textos de linguagem simples e não simplista, como colocado pelo autor, e exercícios que buscavam a ampliação da escrita associada a problematizações, que visavam trabalhar a alfabetização e a pós-alfabetização, trazendo a realidade do país naquele momento histórico. Assim,

ao trabalhar a criticidade durante as aulas, esperava-se que os estudantes se reconhecessem como sujeitos também responsáveis pela estruturação do país. Por esse motivo, não é possível pensar na neutralidade do processo educativo, já que o objetivo é a formação de cidadãos ativos nos diversos processos que constituem uma sociedade.

4 METODOLOGIA

Quem me dera ao menos uma vez
Explicar o que ninguém consegue entender
Que o que aconteceu ainda está por vir
E o futuro não é mais como era antigamente
(RENATO RUSSO, 1986)

Renato Russo em sua letra já traz a importância da explicação e como as perspectivas mudam conforme o passar do tempo, assim, este capítulo dedica-se a traçar o caminho metodológico, tendo em vista que esta é a parte central para se chegar aos objetivos delimitados. O termo “metodologia” deriva da palavra “método”, do Latim “*methodus*”, que significa “caminho ou a via para a realização de algo”. Nessa linha de pensamento, Freitas e Prodanov (2013) apresentam a metodologia como utilização de procedimentos e técnicas que devem ser consideradas na produção do conhecimento e assim comprovar a legitimidade e aplicabilidade em diferentes espaços sociais.

Desse modo, notamos que a construção científica se firma em tais procedimentos e técnicas. Mas é importante ressaltar o que é colocado por Minayo (2001), que desde o início da existência humana os indivíduos buscam explicar, de diferentes formas, os fenômenos a sua volta, sendo a ciência apenas mais uma maneira de encontrar essas explicações.

Ao buscar a etimologia da palavra “Ciência”, compreendemos sua essência, já que esta vem do Latim “*scientia*”, que significa conhecimento. Mas Ferreira e Oliveira (2019) fazem um alerta para a crise paradigmática vivenciada atualmente, uma vez que as várias definições de ciências podem induzir o pesquisador iniciante ao erro, o que reforça a importância da fundamentação teórica partindo dos objetivos que o trabalho almeja alcançar.

Ao propor este estudo, entendemos a pesquisa conforme Gil (2002, p.17), que a define “[...] como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”. Assim, por meio da pesquisa é possível aprofundar os conhecimentos a respeito de qualquer conteúdo o qual o pesquisador se propõe a investigar.

Para atribuir qualidade e veracidade ao processo desenvolvido, é imprescindível que o trabalho seja bem estruturado com metodologias predefinidas de acordo ao que melhor se aplica aos objetivos do estudo. Seguindo essa linha de análise, Chizzotti (2011, p.19) destaca que:

A pesquisa, deste modo, reconhece o saber acumulado na história humana e se investe do interesse em aprofundar as análises e fazer novas descobertas em favor da vida humana. Essa atividade pressupõe que o pesquisador tenha presente as concepções que orientam sua ação, as práticas que eleger para a investigação, os procedimentos e técnicas que adota em seu trabalho e os instrumentos de que dispõe para auxiliar o seu esforço. É, em suma, uma busca sistemática e rigorosa de informações, com a finalidade de descobrir a lógica e a coerência de um conjunto, aparentemente, disperso e desconexo de dados para encontrar uma resposta fundamentada a um problema bem delimitado, contribuindo para o desenvolvimento do conhecimento em uma área ou em problemática específica (CHIZZOTTI, 2011, p.19).

Sendo assim, serão apresentados os processos metodológicos selecionados para o melhor desenvolvimento da pesquisa de modo a atender o que propõem os objetivos desta investigação.

Apoiamo-nos nas Ciências Sociais, que visam compreender a realidade social, partindo das diferentes relações dos diversos sujeitos que a vivenciam, tendo a compreensão inicial de que os significados trazidos pelos atores sociais atribuem ao seu contexto, relações entre o objetivo e a subjetividade humana. Essa abordagem caracteriza uma ruptura com o positivismo e estabelece a pesquisa qualitativa como uma nova forma de caminhar sobre os enfoques epistemológicos e metodológicos na estruturação científica, valorizando o papel ativo dos indivíduos no processo de construção do conhecimento, bem como a subjetividade da interpretação e entendimento do real (SILVA, 2013).

Motivados por perguntas, os pesquisadores buscam soluções ou explicações para diferentes questões que envolvem a nossa sociedade, perpassando por concepções teóricas, técnicas de mergulho à realidade estudada e análise interpretativa do pesquisador. Minayo (2001) advoga que, nas Ciências Sociais, o investigador precisa levar em consideração as especificidades do espaço histórico, uma vez que os sujeitos se constituem a partir das relações do que está posto historicamente e das projeções do que está sendo construído. Nesse sentido, consideramos que a pesquisa não se preocupa, exclusivamente, com sua representação numérica nem com a

operacionalidade das variáveis ou hipóteses, assim se firmando nas ciências sociais com caráter qualitativo.

Partindo do exposto, podemos afirmar que, ao pesquisar realidades sociais, é necessário refletir sobre as abordagens qualitativas que acompanharão o pesquisador pelo campo da subjetividade pesquisada, nesse sentido, Silva (2013) reconhece que metodologias positivistas seriam insuficientes, por isso, alinhar as perspectivas que complementam e estruturam o caminho da investigação é fundamental. Com isso, é possível afirmar que esta pesquisa tem fundamentação qualitativa, uma vez que busca compreender como ocorrem os processos de práticas pedagógicas dos professores da Educação de Jovens e Adultos.

Para Chizzotti (2011, p. 28), “o termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetivos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”.

Indo mais a fundo, é possível compreender que a pesquisa qualitativa tem sua origem na ação do antropólogo, como explica Augusto Triviños (1987) sobre a notoriedade da importância de interpretação ampla das informações sobre a vida dos povos pesquisados, o pesquisador não fica longe da realidade pesquisada e estabelece uma participação ativa nas vivências da realidade que está sendo estudada. Assim o ambiente caracteriza-se como principal fonte para obtenção das informações necessárias para a construção da pesquisa qualitativa, é neste espaço que o pesquisador precisa encontrar e analisar os questionamentos norteadores.

A realidade é construída e reconstruída constantemente, isso dificulta a formulação prévia de hipóteses que descrevam ou determinem o contexto social. Para compreender a realidade, o investigador precisa, na maioria das vezes, estabelecer relação prolongada com os sujeitos e contextos, valorizar a subjetividade e significações, caminhando assim pela perspectiva qualitativa, reconhecendo que os sujeitos possuem saberes fundamentais à análise e compreensão do real. Mas essa ação precisa ser pensada e fundamentada para que tenha valor e rigor científico, correlacionando aos objetivos traçados, que estabelecemos na construção deste estudo.

No desenvolvimento desta pesquisa, partimos da realidade concreta dos educadores da EJA, estabelecendo uma relação de parceria e colaboração, considerando os diferentes sujeitos, as organizações e a dimensão histórica, para assim chegar à realidade social, como propõe Brandão (2006), transformando a relação sujeito-objeto em sujeito-sujeito, sabendo que o espaço e as pessoas envolvidas são fontes de conhecimentos, os quais serão fundamentais para o enriquecimento desta investigação.

Brandão (2006) aponta o caráter político e ideológico da pesquisa participante e sua essência firmada em ideias educativas, colocadas como maneira dialética de se obter conhecimentos referentes a assuntos sociais, o que permite ao pesquisador atuar e vivenciar diretamente toda dinâmica estabelecida pelo campo pesquisado. Refletir sobre a prática em pesquisa participante é fundamental, já que as dinâmicas sociais podem apresentar situações inesperadas, o que exige uma reconstrução da ação por parte do pesquisador, redefinindo assim as necessidades da pesquisa.

Desse modo, veremos a seguir os instrumentos e métodos selecionados para a produção dos dados, respeitando todo delineamento traçado até aqui.

4.1 Lócus da pesquisa

A pesquisa aconteceu no Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos que está localizado na cidade de Amargosa no estado da Bahia, localizada na mesorregião do Centro-Sul Baiano, no Vale do Jiquiriçá, distante aproximadamente 269 km da capital baiana, Salvador. O censo 2022 do IBGE apontou que atualmente há 36.522 habitantes no município e a área da unidade territorial está estimada em 431,655 Km², com predominância dos biomas Caatinga e Mata Atlântica, ao longo do ano as temperaturas da cidade variam entre 15°C e 26°C. Vale destacar, ainda, que o nome “Amargosa” foi inspirado em uma espécie de pombo de carne amarga, porém saborosa, comumente encontrado na região, o que atraía diversos caçadores, que diziam “vamos às amargosas”.

O território desse município, até meados do século XIX era de domínio de indígenas Karirís, que falavam as línguas Karamuru e Sapuyá, estes foram

assassinados e dizimados pelos colonizadores. Por volta do ano 1840 é iniciada, por duas famílias, a construção de um povoado em volta de uma igreja, este povoado vinha se destacando pela prosperidade nas produções de fumo e café e nas trocas comerciais.

Em 1877, com a resolução provincial nº 1.726, o povoado passava ser a Vila de Nossa Senhora do Bom Conselho de Amargosa, separando-se do território da Tapera (atual cidade de Santa Terezinha). Em 19 de junho de 1891, passa à condição de cidade pelo então governador do Estado da Bahia, Dr. José Gonçalves da Silva. A grande imigração e a colonização europeia no fim do século XIX deixaram marcas culturais e arquitetônicas que perduram até os dias de hoje, ao caminhar pela cidade não é difícil encontrar construções que remetem aos primórdios da construção da cidade.

Nesse período o comércio baseava-se em armazéns de secos e molhados, empórios e na importação e exportação de produtos da agricultura local, sobretudo por contado cultivo de café e fumo. A mão de obra baseava-se no regime escravocrata, com pessoas que foram sequestradas no continente Africano e submetidas a este regime. Embora esta vinda tenha sido criminosa, os africanos também trouxeram consigo diversas influências que também fazem parte da identidade da cidade de Amargosa, observadas nas músicas, danças, grupos de samba de roda, capoeira, na religiosidade, culinária, folclore e produções agrícolas.

Em 1892 foi estabelecido o Ramal da Estrada de Ferro de Nazaré, contribuindo para que a cidade vivenciasse seu ápice econômico. O território estava em pleno desenvolvimento e crescimento populacional, nesse contexto, em 1894 foi inaugurado o Hospital da Santa Casa de Misericórdia, trazendo aos moradores mais qualidade de vida e tornando-se cada vez mais atrativa para novos moradores. Mas em 04 de março de 1966 a linha férrea foi desativada, tendo como um dos motivadores a queda na produção cafeeira, fazendo Amargosa perder sua hegemonia econômica para cidades vizinhas.

Amargosa hoje é conhecida como “cidade jardim” por suas belas praças, e além disso, os típicos festejos juninos são um forte marco cultural que ajuda a movimentar a economia local. O século XXI tem representado ao município de Amargosa a retomada da ascensão econômica com o crescimento do

comércio, de indústrias, a instalação da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia e melhorias na infraestrutura, voltando a atrair novos imigrantes.

4.2 Os sujeitos da pesquisa, instrumentos de produção de dados e sua análise

Os sujeitos participantes da pesquisa foram educadores da EJA, atuantes da rede municipal de Amargosa/BA. A escolha dos participantes foi intencional e aconteceu a partir do seguinte critério de inclusão: docentes que atuassem na EJA e que desejassem participar do estudo.

Para a produção dos dados, contamos com a participação de três docentes da instituição, que nesta pesquisa tiveram nomes fictícios: Aline, Eliana e Maisa. Em reunião com estas, apresentamos o projeto de pesquisa detalhadamente ao abordar objetivos, produto, metodologia, referencial teórico, e os critérios éticos, vantagens e desvantagens ao confirmarem a participação na pesquisa. Na oportunidade foi possível também retirar as dúvidas das docentes e entregar-lhes a carta convite para que participassem nas produções de dados que compõem a dissertação. Para formalizar o aceite, as professoras assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (arquivo presente no apêndice).

Prosseguindo, segue abaixo tabela com os nomes fictícios das participantes do estudo, onde destacamos o perfil delas, contemplado no instrumento: questionário. Nota-se que na formação docente, no geral, têm especialização e são pedagogas.

Tabela 5: Características dos sujeitos da pesquisa

| GRUPO | NOME/IDADE | TEMPO NO SERVIÇO PÚBLICO | TEMPO DE ATUAÇÃO NA EJA | GRADUAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO |
|------------------------|-------------------|---------------------------------|--------------------------------|------------------|----------------------|
| DOCENTES DA EJA | Aline, 55 anos | Mais de 21 anos | Entre 01 e 05 anos | Letras | Especialização |
| | Eliana, 45 anos | Mais de 21 anos | Entre 06 e 10 | Pedagoga | Especialização |

| | | | | | |
|--|-------------------|----------------------|----------------------|----------|----------------|
| | Maisa, 53 anos | Entre 11 e15 anos | Entre 11 e15 anos | Pedagoga | Especialização |
|--|-------------------|----------------------|----------------------|----------|----------------|

Fonte: Dados extraídos do questionário aplicado aos professores participantes da pesquisa.

Ao lermos Lakatos e Marconi (2003), é possível notar a diversidade de instrumentos e técnicas à disposição do pesquisador, cabendo a este interpretar cuidadosamente a escolha que melhor atende os objetivos da pesquisa, bem como, atenção à rigorosidade e controle ao aplicá-los.

Para produzir os dados necessários ao desenvolvimento desta pesquisa, inicialmente foi aplicado um questionário, socializado com todas as professoras participantes, com o intuito de realizar uma aproximação do perfil destas e levantar alguns elementos da realidade de atuação na EJA.

Posteriormente, foi feita uma entrevista com cada docente. Gil (2002) coloca sobre a flexibilidade deste tipo de instrumento na produção de dados, embora o pesquisador faça um planejamento prévio, elaborando os pontos a serem discutidos e as perguntas a serem realizadas, no momento da aplicação não precisam estar engessadas, permitindo ao pesquisador adicionar uma nova moldagem à entrevista conforme a necessidade, o que facilitará estabelecer as categorias no momento de análise.

Lakatos e Marconi (2003) dizem que ao estabelecer uma relação de confiança com o entrevistado, o entrevistador terá uma porta aberta para acessar diversas informações que de outra forma não seria possível, construindo ainda mais dados para a sua análise.

A partir disso, foi estabelecido um diálogo prévio, que objetivava verificar se estavam confortáveis e sobre a disponibilidade em contribuir com o debate, além do agendamento do melhor local e horário para a efetivação das entrevistas. A organização prévia dos questionamentos garantiu a fluidez das falas e o gradual aprofundamento das questões, permitiu a exibição das ideias das participantes a partir de um roteiro pensado com antecedência e seguido no momento das entrevistas, com objetivo de proporcionar uma imersão na realidade vivenciada pelas professoras para a realização de discussões que permitam a identificação das demandas do objeto de pesquisa e possibilitar a construção da proposta de curso de extensão.

As entrevistas foram realizadas por meio de encontros presenciais em sala reservada na própria instituição de ensino, sendo solicitada, às participantes, autorização prévia para sua gravação em áudio, a partir do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, utilizado também para preservar as demais questões éticas da pesquisa. Desse modo as falas foram transcritas e examinadas posteriormente, essa ação respeitará e preservará a identidade de cada colaborador.

É possível ressaltar que as entrevistas ocorreram tranquilamente e as entrevistadas pareciam estar confortáveis com o momento, tornando o resultado extremamente rico, esse é um ponto para o qual Lakatos e Marconi (2003) chamam a atenção, pois os sujeitos participantes terão seus pensamentos colocados diante de outra pessoa, estes podem se sentir coagidos ao falar, por medo da exposição ao julgamento e avaliação alheia, para além disso, há normas e padrões socialmente construídas que podem inibir a fala genuína do entrevistado, cabendo ao pesquisador estabelecer um ambiente confortável e distante de falas que tragam julgamentos. Lakatos e Marconi (2003) ainda falam da importância de as entrevistas serem finalizadas cordial e pacificamente, para garantir ao entrevistador a possibilidade de entrar em contato novamente com o colaborador para obtenção de novos dados, caso haja necessidade.

Levando em consideração os pontos anteriormente citados, é possível compreendermos a importância e o cuidado ao tratar e analisar os dados evidenciados nos processos de ida a campo. Para Bogdan e Biklen (1994), a análise dos dados é uma ação sistematizada de organização e busca, que proporciona a ampliação do próprio conhecimento acerca do assunto tratado e permite externar para outras pessoas os resultados do que foi encontrado. Para os autores, este processo perpassa pelo movimento de dividir o material produzido em unidades manipuláveis, compreendendo padrões e pontos relevantes a partir do olhar do pesquisador, resultando em produtos que servirão para que os conhecimentos produzidos cheguem, também, a outras pessoas.

Bogdan e Biklen (1994) ressaltam que o procedimento de analisarmos os dados após sua produção requer do pesquisador certos cuidados, como a transcrição atenta de tudo que foi posto em entrevista, mas, após a transcrição,

o recomendado não é a análise imediata, é preciso dar uma pausa e descansar, de modo que ao retornar ao material ganhará um novo ânimo para analisar. Assim, é necessário fazer nova leitura da transcrição, o que corroborará a percepção de outros aspectos que não tinham sido notados anteriormente, como a repetição de certas ideias, palavras e padrões, o que é chamado pelo autor de “categorias de codificação”. Essa classificação dos dados facilita a atribuição de significações a fim de detectar as ligações com os autores e teorias referenciados.

Os arquivos da transcrição das entrevistas foram organizados e identificados, distinguindo cada entrevistado, em seguida minuciosamente analisados para reconhecer os códigos presentes que se associavam ao objetivo da pesquisa, assim, a categorização feita neste trabalho tomou como parâmetro os objetivos convencionados no início do movimento investigativo. As categorias de codificação foram estabelecidas após a análise dos extratos das falas das professoras entrevistadas, como sugerem Bogdan e Biklen (1994). Nesse sentido, as categorias que emergiram para análise nesta pesquisa foram três, que são: **Categoria 1** – Práticas pedagógicas na EJA e suas especificidades; **Categoria 2** – Entrelaços das práticas pedagógicas e os sujeitos da EJA; **Categoria 3** – Práticas pedagógicas na EJA: desafios e perspectivas.

A partir de cada categoria, foi feita outra análise nas transcrições das entrevistas de modo a estruturar a interpretação do pesquisador sobre o material obtido, que busca para além do que está posto, atribuindo-lhe significados e evidenciando os conteúdos e conceitos latentes.

É pertinente ressaltar que todas as etapas metodológicas passaram pelo Conselho de Ética para serem validados e postos em prática, sendo aprovadas pelo comitê: CAAE: 58788122.7.0000.0056. Com isso pretende-se desenvolver proposta de curso de extensão com e para os professores da instituição, com a intenção de fortalecer as práticas pedagógicas que são vivenciadas na escola.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS: REFLEXÕES SOBRE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EJA

Há um passado no meu presente
Um Sol bem quente lá no meu quintal
Toda vez que a bruxa me assombra
O menino me dá a mão
(Fernando Brant / Milton Nascimento, 1980)

Fernando Brant e Milton Nascimento são assertivos ao trazer em sua canção a relação da história com a atualidade, onde encontramos adversidades “bruxas”, porém, ao buscarmos soluções, é possível superá-las. Assim, ao refletirmos sobre práticas pedagógicas, nos colocamos em uma condição de tentar compreendê-las de maneira ampla, desde a história até as barreiras impostas por diversas vertentes, para daí conceber ressignificações do fazer pedagógico buscando a qualificação necessária à educação. Nesse sentido, este capítulo toma como base os questionários e entrevistas com as professoras atuantes na EJA, para traçar uma reflexão sobre as práticas pedagógicas voltadas para jovens e adultos.

5.1 Categoria 1 - Práticas pedagógicas na EJA e suas especificidades

Essa categoria e suas respectivas análises emergiram a partir das narrativas das participantes (100% mulheres) e é ponto de partida para as reflexões aqui propostas, pois traz as concepções sobre as práticas pedagógicas na EJA destas professoras.

Ao estudarmos Paulo Freire (1996), compreendemos que o ato de ser professor com foco na prática educativa libertadora e transformadora nos faz diversas exigências, como a rigorosidade metódica, pesquisa, ética, consciência do inacabado, curiosidade, saber escutar, dialogar, manter constantemente a reflexão crítica sobre a prática, dentre outros aspectos inerentes à profissão. Porém, ainda recebemos influências da tensa história, no que diz respeito à construção da educação voltada para os jovens e adultos, que tardiamente se propôs a pensar sobre práticas efetivas ao ensinar os

jovens e adultos a terem autonomia, e assim, se libertarem das práticas opressivas de uma sociedade elitista.

Nessa direção, faremos uma reflexão acerca dos extratos das falas das professoras bem como os dados dos questionários preenchidos pelas mesmas, de modo a compreender como ocorrem as práticas pedagógicas de uma escola pública do município de Amargosa-BA e assim atendermos ao segundo objetivo desta pesquisa.

Em um primeiro momento, todas as professoras entrevistadas falam a respeito da diferenciação das práticas pedagógicas ao atuarem na EJA em relação a outros níveis de ensino, segundo as professoras, o olhar para estes alunos precisa ser mais sensível, levando em conta todas as relações de negação de direitos que sofreram ao longo da vida, que os levaram a interromper os estudos quando mais jovens. Nesse contexto, destacamos a fala da professora Eliana, que traz uma discussão sobre as diferentes faixas etárias dos estudantes da EJA, ressaltando a carga e diversidade de conhecimentos desses sujeitos, bem como os múltiplos objetivos que motivam esses estudantes a irem para a escola. A professora reconhece que há heterogeneidade em qualquer modalidade de ensino, porém, ao trabalhar com jovens e adultos, estamos lidando, também, com suas trajetórias de vida que resultam em objetivos diferentes dos estudantes do ensino tido como regular, ao dizer que:

O professor, se não tiver um olhar diferenciado para clientela que a gente tem da EJA, que é bem diversificada, né? A gente tem um público de jovens, um público de adultos e um público de idosos. Então, são três faixas etárias diferentes que têm olhares diferentes e tem também objetivos diferentes. Então, se a gente não tiver um olhar nesse momento da prática sensível pra isso, a gente não consegue dar conta do que a modalidade pede. Porque se você for dar uma aula como você dá a uma turma da mesma série do diurno que só têm praticamente jovens, claro que todas têm uma heterogeneidade, mas são alunos mais jovens que estão praticamente na mesma faixa etária e cá não, na EJA não, a gente tem uma sala diversa em conhecimento e na faixa etária, então precisa sim de um olhar diferenciado na modalidade¹² (ELIANA).

A fala da professora Eliana perpassa pelos escritos de Arroyo (2017), que nos explica que de fato é necessário um olhar mais cuidadoso para os estudantes da EJA, pois, segundo o autor, tiveram sua humanidade roubada e

¹² As respostas dadas pelas entrevistadas foram transcritas na íntegra, respeitando a oralidade de cada sujeito.

assim precisamos reconhecer tal desumanização como uma realidade, a qual precisa ser desconstruída, nesse movimento a atuação do professor é fundamental, este não pode perder de vista que aqueles estudantes vieram do trabalho para a escola e, igual a qualquer outro aluno, é um sujeito de direito ao conhecimento e de saber as relações de poder que impactaram em suas vidas. Estar na sala de aula após um dia inteiro de trabalho representa urgência e exigência em saber sobre como ocorrem essas estruturações de poder, para assim resgatar sua humanidade, outrora arrancada: “Uma história da qual são vítimas históricas, exigindo conhecê-la” (ARROYO, 2017, p.14).

Arroyo (2017) traz a realidade da maioria dos educandos da EJA, que saem de seu trabalho em direção à escola, como também é relatado pela professora Aline (2022): “eu acho um nicho muito diferenciado, por conta da idade, por conta que trabalham durante o dia, muitos chegam cansados.” Partindo dessa realidade, Arroyo (2017) coloca a necessidade do trabalho escolar voltado para o reconhecimento de classe social (classe trabalhadora) na construção da identidade coletiva, já que a escola se trata de um espaço social e político dos coletivos, esconder esse caráter escolar acaba por reforçar as hierarquias sociais de classe, gênero e raça. A escola precisa ser, sobretudo, um espaço de resistência.

Cruzando as duas falas anteriores, das professoras Eliana (2022) e Aline (2022), podemos refletir sobre a escolha desses sujeitos, que mesmo marcados por uma vida de negligências, e um dia exaustivo de trabalho, seguem para a escola para um terceiro turno durante anos. Como bem colocou a professora Eliana (2022), há objetivos e perspectivas, caso contrário, não fariam essa escolha estando nitidamente cansados, como percebe a professora Aline (2022). Nesse sentido, Arroyo (2017) fala que embora tenham uma sobrevivência indigna, optar pelo itinerário do terceiro turno é uma escolha cheia de significados humanos, que desafiam a atuação pedagógica, levando ao questionamento: “Que significados descobrir e trabalhar?” (ARROYO, 2017, p.32). Sobre esta realidade, a professora Maisa (2022) diz:

Eu sempre parto de um exemplo de vida, eu busco neles alguma necessidade, a gente parte de uma problemática deles para que a gente possa voltar para o conteúdo, porque se não for dessa forma fica aquele ensino regular, e a EJA precisa ter um trato pedagogicamente diferente (MAISA).

Comparando o questionamento trazido por Arroyo (2017) e a fala da professora Maisa (2022), podemos refletir sobre o que coloca Freire (1989), quanto à necessidade da prática pedagógica estar aliada à realidade concreta numa dimensão técnica, assim, intelectual, para se chegar ao saber. Envolver-se em práticas de estudos pressupõe o entendimento individual, mas principalmente coletivo, sendo então uma barreira encontrada nos espaços escolares o fato de nem sempre os estudantes estarem conscientes sobre as relações sociais presentes no ato de estudar, cabendo ao professor evidenciar possíveis caminhos para a tomada de consciência. Por isso, Freire (1989) enfatiza como demanda educacional instigar a curiosidade dos sujeitos frente aos diferentes espaços de relações humanas, tomando consciência da sua condição humana, histórica, social, de construtor e transformador da realidade, “[...] que não apenas sabem, mas sabem que sabem” (FREIRE, 1989, p.34).

Nessa perspectiva, Freire (1967) traz a possibilidade de como trabalhar o que é colocado pelas professoras entrevistadas. Em seus escritos, o autor apresenta o Círculo de Cultura como um caminho inteligente para se chegar a uma participação pautada na liberdade e criticidade dos estudantes, abrindo mão do autoritarismo e imposições da escola por uma relação horizontalizada e dialógica. Saber ouvir e coordenar o diálogo com os alfabetizandos possibilita a efetiva participação destes em seu próprio processo formativo, mobilizando o professor à efetivação de uma prática contextualizada e que condiz com os objetivos que os levaram a esta realidade do terceiro turno, trazendo-os à consciência da importância da escola e do que realmente estão buscando ali, ou seja, tornar compreensível para os estudantes seus próprios objetivos para que aprendam sabendo o que, e porque, aprenderam.

Dando sequência, conhecer o repertório vocabular dos estudantes é extremamente importante para construir estratégias que chamem a atenção curiosa dos alunos de modo a facilitar a assimilação dos assuntos tratados ou até mesmo da estruturação da escrita alfabética a partir de Palavras Geradoras (FREIRE, 1967). Tais palavras, extraídas do cotidiano dos estudantes, podem ser percebidas pelos educadores apoiando-se nos momentos de diálogo ou até mesmo em visitas às comunidades às quais pertencem os sujeitos. A professora Eliana (2022) nos fala a respeito de visitas feitas visando à busca ativa dos alunos evadidos do ambiente escolar, a mesma relata como as visitas

e os diálogos lhe proporcionaram abrir o olhar para a realidade dos alunos, fazendo com que sua postura tomasse novos rumos.

Conhecer o ambiente de convivência social no qual os estudantes estão inseridos nos permite uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica, além de propiciar compreender melhor os discursos trazidos pelos alunos e até mesmo algumas atitudes tomadas por estes. Ao estudarmos Freire (1967), percebemos que uma visita como esta feita pela professora Eliana pode nos oferecer um vasto material para a composição das aulas, além de conhecer palavras que fazem parte do universo vocabular dos educandos, dialogar com a comunidade oportuniza maior aproximação da realidade e inquietações que circundam aquele grupo de pessoas, a partir daí é possível construir situações problemas para que sejam debatidas e solucionadas com os estudantes, permitindo a ampliação para situações regionais e nacionais. Compreendemos então que nesse momento o educador fará muito mais do que ensinar o caminho para solucionar, ele oferecerá novas indagações levando à reflexão crítica de qual é a melhor solução, assim o aprendizado se consolida em meio à análise do concreto, fazendo dos educadores e alunos sujeitos ativos na construção e ampliação do conhecimento numa relação dialógica.

Mas as três professoras falam dos desafios de trabalhar um determinado conteúdo, mesmo que partindo do contexto dos estudantes, o principal desafio seria de alfabetizar os alunos, concomitante ao trabalho voltado para conteúdos do currículo escolar, nesse sentido destacamos a fala da professora Maisa (2022):

E às vezes, o professor quer trabalhar dentro daquelas necessidades dos alunos mas o sistema impede que você faça um trabalho direcionado para essas necessidades, porque quando você se encontra em uma sala de aula com alunos que não estão alfabetizados no sexto e no sétimo e você tem conteúdos pra dar, conteúdos que são do sexto e do sétimo ano e que você precisa tá trabalhando ao mesmo tempo com os alunos que não estão alfabetizados e com os alunos que estão praticamente lendo e escrevendo, mas não de uma forma fluente e você precisa tá lá trabalhando esse conteúdo é a nossa grande dificuldade (MAISA).

A professora Maisa fala sobre as turmas do sexto e sétimo ano do Ensino Fundamental II, séries em que é esperado que os estudantes já estejam com as bases do sistema de escrita e leitura alfabéticas consolidadas, porém, não é esta a realidade exposta pelas professoras. A inquietação é visível nas

falas de cada uma, que precisam avançar em conteúdos de disciplinas como Geografia, História, Ciências e até mesmo Língua Inglesa, o que demanda conhecimentos do sistema alfabético para apreenderem. Embora este quadro seja comum a todas as entrevistadas, os possíveis caminhos para superação ficam em um campo latente.

Diante da problemática apresentada, retomamos a Freire (1967), que consegue englobar aos Círculos de Cultura muito mais que a compreensão de um assunto de interesse coletivo, como também a efetiva alfabetização na perspectiva do letramento.

Ao planejar os Círculos de Cultura, após compreender e problematizar os diversos aspectos da realidade dos alfabetizados e ampliando aos aspectos culturais, sociais e políticos, dentro das disciplinas ministradas por cada professora, é possível destacar palavras que estão presentes no dia a dia destes alunos para iniciar a compreensão do sistema de escrita alfabética. Freire (1967) explica que em um primeiro momento deve-se apresentar a Palavra Geradora selecionada, promovendo uma discussão acerca das suas implicações de modo a esgotar todas as colocações dos sujeitos, seguindo para a observação da palavra, o estudo do seu significado e a relação com este, partindo então para a apresentação dessa mesma palavra separada em sílabas, fazendo o reconhecimento de cada uma delas para então iniciar a análise das famílias fonêmicas presentes na mesma, estudando-as isoladamente e em conjunto num movimento de formar novas palavras, tornando evidente que a escrita na língua portuguesa se dá por meio de combinações fonêmicas (FREIRE, 1967).

Freire (1967) fundamenta que esse processo de apreensão da escrita possibilita os jovens e adultos serem alfabetizados criticamente, distanciando-se dos processos de memorização e repetições mecânicas. O autor traz em seus escritos experiências reais do usufruto desta concepção educativa com jovens e adultos, obtendo resultados surpreendentes, houve estudantes que no primeiro dia já estavam escrevendo palavras de estrutura simples e até mesmo com sílabas complexas que ainda não tinham sido trabalhadas. Ao compreender qual é o trajeto para se construir uma palavra, o estudante consegue aplicá-lo na estruturação de novas palavras, ampliando o conhecimento obtido. Freire (1967) segue explicando que em

aproximadamente um mês e meio a dois meses os estudantes conseguiam escrever cartas simples, fazer a leitura de um jornal e também estabelecer uma discussão a respeito de assuntos locais ou nacionais, sendo, então, caminhos possíveis para a elaboração de práticas pedagógicas que efetivamente trazem os alunos para o centro da construção dos conhecimentos, uma vez que os sujeitos da pesquisa encontram-se em turmas nas quais a maioria dos alunos não finalizaram o processo de alfabetização e duas das três entrevistadas expressaram no questionário não sentir que suas práticas pedagógicas contemplam todos os estudantes da turma.

Assim, vemos que a educação voltada para jovens e adultos demanda do professor sensibilidade para construir as estratégias mais adequadas, que possibilitem a leitura do contexto ao qual o aluno pertence, para que a partir disso possa se estruturar a organização metódica e sistemática das ações visando contemplar a todos da turma, compreendendo, acolhendo, valorizando e colocando no centro das discussões assuntos do cotidiano dos alunos, para daí ampliar o olhar de modo a terem o entendimento crítico das relações de sua vida com os distintos aspectos sociais, econômicos e históricos. Com isso, é possível evidenciar o protagonismo dos estudantes em tempo que há o desenvolvimento da criticidade e entendimento das relações de classes. Nessa natureza, a construção do conhecimento se dá a partir de um vínculo dialógico entre os educadores e educandos, fazendo da escola um espaço onde é possível reconhecer as ligações e interferências históricas, sociais, políticas e econômicas na vida de cada indivíduo, colocando no campo do debate as possíveis soluções para superação das hierarquias de classe.

5.2 Categoria 2 - Entrelaços das práticas pedagógicas e os sujeitos da EJA

Essa segunda categoria emerge dos diálogos promovidos na escola. Falamos sobre as práticas pedagógicas e os sujeitos da EJA. Quando pensamos na EJA da cidade de Amargosa, reconhecemos que possui um perfil específico, os dados do IBGE, contrapostos aos dados das fichas de matrículas do município (observados no terceiro capítulo), nos permitem avaliar que há um número baixo de matrículas diante da taxa de analfabetismo da população, e

ao considerarmos os relatos das professoras, mesmo aqueles que estão frequentando a escola não reconhecem a efetiva importância desta em suas vidas, levando à ponderação de dois pontos: primeiro, a necessidade de uma campanha educacional que incentive a população a buscar seu direito constitucional de acesso à educação; e segundo, um trabalho interno, na escola, de construção de significado ao ato de estudar, que se dá a partir do desenvolvimento da criticidade ao compreender o real papel da educação enquanto agente fundamental para a libertação de fatores sociais, políticos e econômicos que os colocaram em posição de marginalização.

Sobre o primeiro ponto, tratado no parágrafo anterior, ao estabelecer uma campanha para conscientização da população, para além de levar ao conhecimento de todos o direito à educação, também construiremos redes de valorização à escola, promovendo maior incentivo aos que já estão nesse processo formativo. A professora Aline (2022) reconhece que o local de convivência dos alunos pode interferir no reconhecimento de valor da escola, isso fica evidente em sua fala, quando diz:

[...] tem uns que mesmo você tentando atender aquele, compreender onde ele vive e o que ele precisa, tudo para poder ajudá-lo melhor, ele vai continuar desinteressado, porque ao redor dele só tem isso, desinteresse [...] Não sei, tem uma coisa que me angustia muito é isso, queria tanto achar, tanto achar um jeito de tocá-los lá dentro e eu ainda não sei, e eu tento viu, já tentei muitas práticas diferentes abordagens diferentes, mas, ainda tem meninos que entram e falam: - Já fez a chamada? (ALINE).

No momento dessa fala, a professora muda a expressão facial, tom de voz e encolhe os ombros, demonstrando um sentimento legítimo de angústia e preocupação com seus alunos. Além de relatar a interferência do meio em que vivem os estudantes, a professora esclarece que há um esforço em prol de compreender a realidade desses estudantes, e trazer significações, mas ainda se depara com aqueles que valorizam apenas o registro da frequência em detrimento dos conhecimentos, nos deixando uma incógnita quanto a sua visão da escola e da visão de si nesse espaço (ARROYO, 2017). A inquietude da professora nos revela a necessidade de ações formativas que visem subsidiar as práticas e tomadas de decisão dos profissionais da educação, que se encontram diante da responsabilidade de alfabetizar, trazendo esses estudantes para o protagonismo de sua formação, com senso crítico e ocupando os espaços que são deles por direito, permitindo que os alunos

encontrem significado em ir para a escola após um dia cansativo de trabalho. Nesse sentido, compreender o perfil dos estudantes é fundamental.

As fichas de matrículas nos mostram que o Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos tem em sua maioria estudantes jovens, na faixa etária entre 15 e 23 anos de idade. Jardimino e Araújo (2014) evidenciam que a EJA anos atrás era formada por adultos que não tiveram acesso à educação na infância e retornaram em busca de novas oportunidades, mas atualmente temos uma EJA composta por jovens, que muitas vezes nem ao menos saíram desses espaços escolares, e sim, foram excluídos do ensino regular, buscando voluntariamente a EJA ou direcionados pelo sistema educacional. Nesse contexto, a professora Aline (2022) diz:

[...] há de se fazer alguma coisa pela aquela faixa etária, que é onde tá o desajuste do desinteresse maior, não nos adultos, nos adolescentes, nos jovens, os adultos não, os adultos estão carentes de aprender, desejosos de aprender e estão aqui para isso, vem com toda a demanda de dificuldade da idade de sair de sua casa, mas eles estão aqui, eles não faltam aula, os jovens faltam aula, alguns não trabalham, aí trazem bebida para cá e outras “cositas más” entendeu? (ALINE).

Aline (2022) nos leva a perceber que os adultos que procuram a EJA têm uma consciência maior sobre a escola e o que buscam, assim estão mais focados e alinhados nisso, já os jovens ainda não valorizam os conhecimentos a que podem ter acesso nesse espaço, agindo com descaso e leviandade. Nessa direção, Jardimino e Araújo (2014) dizem que os jovens e os adultos estudantes da EJA demandam dos professores olhares diferenciados, já que os objetivos e as perspectivas de vida são distintos. Para explicar as atitudes trazidas pela professora Aline (2022), a professora Maisa (2022) tem uma teoria, ela diz que:

Em termo dos alunos, eles têm vergonha de mostrar que eles não sabem, por isso muitos são indisciplinados na sala de aula, eles não ficam, eles ficam fazendo de conta que eles sabem, que eles que não querem estudar, mas é a vergonha de dizer “professora eu não sei” muitos desses alunos foram expulso do ensino regular e foram colocados à noite porque os professores não souberam trabalhar com esses alunos e esses alunos são transferidos para a noite e eles sabem tudo que fazem com ele, eles entendem e essa questão da autoestima muito baixa dos nossos alunos eles as vezes acham que nem eles têm condição de aprender aí eles ficam fazendo de conta que eles não se interessam, que não estão nem aí (MAISA).

Os relatos das professoras quanto ao grande número de jovens ocupando as salas de aula da EJA compõem uma realidade chamada por

Jardilino e Araújo (2014) de “juvenilização da EJA”. Essa nova configuração de turmas noturnas necessita de uma investigação de modo a conhecer os valores, projetos e experiências. A professora Maisa aponta uma problemática quanto ao trabalho pedagógico realizado nas turmas diurnas, que acaba por desencadear nos alunos o descrédito em si mesmos, esse tipo de conduta revela a necessidade de práticas pedagógicas que considerem as especificidades de cada aluno, além de posturas respeitosas e éticas diante dos educandos, levando-os a concluírem os estudos no tempo esperado e com a qualidade de vida.

Maisa (2022) traz ainda em sua fala que há certo grau de consciência dos alunos, mas ao analisarmos os acontecimentos, podemos concluir que se trata de uma consciência ingênua (FREIRE, 1989), embora eles compreendam os mecanismos que os levaram até a EJA, mantêm atitudes que os reforçam, de modo a não reconhecerem a natureza política e transformadora da educação. A escola é um local que precisa ensinar a pensar certo, como coloca Freire (1996), mas pensar certo está atrelado à ação em prol de mudança da realidade.

Ao trabalharmos a superação dessa visão ingênua e neutra dos educandos, a partir de uma postura política, estamos corroborando para que haja também a solução ao que a professora Maisa (2022) traz ainda sobre a vergonha dos alunos de expor que não sabem determinado assunto ou conceito, já que a escola é o lugar certo para se estar quando há o desejo de aprender, se esconder atrás de perfil de indivíduo que parece não se importar com o próprio aprendizado aparenta ser um mecanismo de defesa, na tentativa de não sofrer discriminação em uma sociedade grafocêntrica, onde há padrões que “devem” ser seguidos, isso evidencia urgência no desenvolvimento de um trabalho crítico alfabetizador, reforçado pela fala da professora Eliana (2022): “A gente vê que por eles não estarem alfabetizados eles acabam se desinteressando.”

Seguindo na análise da fala da professora Maisa (2022), concordamos com Jardilino e Araújo (2014) ao falarem que esse público majoritariamente jovem nas escolas noturnas é de fato um grande desafio para os educadores, uma vez que é necessário conduzir as práticas pedagógicas estabelecendo relações de importância e interdependência da vivência enquanto cidadão com

o espaço escolar, pois, embora haja avanços quanto à compreensão do direito à educação, ainda não há o efetivo reconhecimento da ação transformadora propiciada por ela. Mas o currículo escolar não atende essa demanda, como é possível verificar na fala da professora Aline (2022):“O que a escola está ensinando está muito afastado da realidade deles e com isso a falta de significado fica muito evidente”. O que é posto pela professora Aline (2022) acaba por exigir da escola novos olhares e novas posturas.

Ainda seguindo na análise da última fala da professora Maisa (2022), a mesma trata também da expulsão desses alunos do ensino regular, nessa perspectiva, Jardilino e Araújo (2014) chamam atenção para problemas sociais, de adolescentes que não conseguem se manter na escola regular e por questões financeiras ingressam no mercado de trabalho, restando apenas o turno da noite para estudar, existem os casos de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, não avançam nas séries até chegar à idade em que o sistema faz a transferência para EJA ou mesmo aqueles que vão para as escolas noturnas para acelerar seus estudos, por meio de exames supletivos para a conclusão dos cursos, ancorados pela LDB nº 9.394/1996, art. 38.

Estar no mercado de trabalho é uma realidade para os estudantes da EJA. Nesse sentido, Arroyo (2017) coloca em pauta a importância de reconhecer efetivamente estes educandos como trabalhadores, para fazer com que a escola se prepare para recebê-los, construindo um projeto político-pedagógico próprio, pensando na organização das turmas, no tempo escolar e nos horários, considerando os limites impostos pelo trabalho. Pensando nessa condição, a professora Aline (2022) compreende que não há tanta disponibilidade de tempo para que estes alunos estudem antecipadamente em casa para uma aula ou mesmo para realizar uma avaliação, assim ela diz:

Minhas provas, diferentes das demais que eu trabalho, costumo colocar um ponto de estudo na prova, o assunto que eu trabalhei no caderno, o assunto que eu dei na aula, eu coloco ele na prova, porque eu sei que ali tem alunos que trabalham durante o dia não tem tempo de estudar, eles já chegam em casa e já vem direto muitas vezes pra cá, as vezes nem comem, vem direto pra escola. Então eu coloco toda plataforma de consulta, na prova, pra que aquela prova seja o estudo dele e a execução da prova ao mesmo tempo, eu sinto essa necessidade, ou seja, eu faço isso com as outras modalidades? Não. É porque é específico, eles precisam (ALINE).

Embora o currículo escolar não seja preparado pensando na realidade dos estudantes trabalhadores, como coloca Arroyo (2017), a professora Aline (2022) nos mostra que há ações que são adotadas pelos professores de modo a reconhecer o meio de sobreviver destes, a professora constrói uma avaliação escrita, composta por textos que subsidiam o entendimento e memória dos assuntos já trabalhados em aula, mostrando ter um olhar diferenciado para com aqueles que não conseguem estabelecer uma rotina de estudos¹³. Para além disso, reconhecer esses estudantes como trabalhadores deve significar o desenvolvimento de aulas que tragam discussões sobre as leis trabalhistas, obtendo avanços quanto à consciência crítica acerca dos direitos reservados aos trabalhadores e à postura de resistência a qualquer tipo de exploração. Vemos, então, que há uma linha tênue expressa entre a compreensão da realidade dos estudantes e a fragilização das propostas educacionais/currículo.

Quando perguntadas sobre currículo escolar, todas as professoras consideram que este não atende às necessidades da EJA. A professora Eliana (2022) ainda complementa, dizendo se tratar de muitos conteúdos para pouco tempo de aula. Ao prezarmos por qualidade, não estamos necessariamente tratando de quantidade, para a EJA é muito mais pertinente ter um currículo flexível de modo a se adequar à realidade da turma, consistente quanto aos conteúdos e o acesso à cultura, tratando sobre a riqueza cultural produzida e acumulada ao longo dos anos, além dos movimentos sociais, lutas de classes e relações políticas num movimento de humanizar e conscientizar (ARROYO, 2017). Mas ainda que se tenha um currículo ideal, saber trabalhar todas essas vertentes é fundamental, assim compreendemos que a formação docente deve ser constante no sentido de preparar os professores para atuarem criticamente, levando os alunos a compreenderem os conteúdos, partindo do seu redor e ampliando para as diversas esferas de organização social.

Sobre esse trabalho escolar de humanização, Arroyo (2017) coloca que a memória histórica é, também, um direito humano que deve ser explorado na sala de aula, tornando compreensível aos alunos quais coletivos sociais, de gênero e raça monopolizaram estas memórias e quais foram marginalizados.

¹³ Consideramos importante destacar neste ponto, que a avaliação se dá, principalmente, no processo de ensino, a partir da construção diária de conhecimento.

Nesse contexto, a professora Maisa (2022) coloca que há uma resistência por parte dos educandos ao estudarem conteúdos que tratam sobre a escravização de povos africanos, ela diz:

Eu tava dando sobre movimentos abolicionistas, vim substituir uma professora que tinha antes trabalhado essas questões das leis que levaram os negros serem livres e eu vim falando dos movimentos, que esses negros não foram libertos da noite para o dia e tal... então, eles disseram “ah professora a senhora vem de novo com esse conteúdo” eu acho que é um conteúdo que machuca muito, por que as vezes sempre a gente trabalha pelo aquele lado dolorido que aconteceu que eles foram humilhados, então até filme que eles enxergam muito o sofrimento eles não gostam, pelo menos a experiência desse ano, porque eu tô trabalhando com história pela primeira vez com eles, aí eu trouxe um vídeo que falava que tinha algumas cenas pesadas que o ator tava acorrentado sofrendo e tal, muitos disseram “ah professora quero ver isso não” é como se eles não quisessem saber e outro disse “de novo sobre negros, sobre escravos” entendeu? (MAISA).

Ao analisarmos o que é colocado pela professora, reconhecemos que de fato é doloroso estudar a história do Brasil, pois estamos tratando de um país que foi construído a partir da exploração de pessoas, abusos e diversos outros crimes, mas ainda assim, não podemos negligenciar tais memórias, estas são fundamentais para compreendermos a atualidade e as relações de poder que ainda se fazem presentes em nossa nação. Ter consciência dos crimes cometidos ao longo da história possibilita impedir que estes voltem a acontecer e subsidiam a criação de mecanismos legais para combatê-los. Mas, tratando-se de construção de aulas, é possível trabalhar, também, experiências positivas da população negra.

Diante de todo o exposto, compreendemos que as professoras, participantes da pesquisa, reconhecem que os sujeitos da EJA possuem características próprias que tornam essa modalidade de ensino sedenta por práticas pedagógicas que construam pontes entre os cidadãos e seus direitos constitucionais, sobretudo o direito ao conhecimento, este, por sua vez, se faz a partir do entendimento crítico da própria realidade. Notamos que existem esforços docentes para construir a proximidade necessária entre a escola e os contextos aos quais os alunos estão inseridos, mas é inegável que existem desafios e inquietações na caminhada em direção ao fazer pedagógico contextualizado e centrado na formação humana.

5.3 Categoria 3 - Práticas pedagógicas na EJA: desafios e perspectivas

Nesta categoria, a vertente usada perpassa pelas partilhas vivenciadas no estudo, pois quando trazemos uma reflexão sobre as práticas pedagógicas na educação voltada para jovens e adultos, nos deparamos com fragmentações oriundas das relações históricas que originaram a EJA. Os sujeitos pertencentes à EJA estão em meio a diversos conflitos sociais, culturais, econômicos e políticos que traduzem, em parte, a complexidade neste campo educativo, que por vezes ultrapassa o conceito de modalidade de ensino.

Arroyo (2005) coloca que a intencionalidade de atuação na EJA precisa estar absolutamente clara, de modo a não permitirmos qualquer pacote de proposta, nesse sentido, não cometeremos mais os erros que historicamente foram cometidos com a EJA, ao pôr em prática ações indefinidas e transitórias de assistencialismo, voluntarismo e amadorismo, frente a campanhas que tratavam a EJA como uma urgência momentânea de fácil solução.

Ao voltarmos o nosso olhar para a EJA, precisamos ter consciência da responsabilidade pública visando à superação das inconsistências, mas este processo perpassa pelo imprescindível movimento primeiro de reconhecer os desafios encontrados nas escolas, para isso, utilizamos o processo de escuta das professoras que nos apontaram as principais barreiras encontradas por elas na efetivação de práticas pedagógicas na EJA. Assim, a professora Eliana (2022) expõe que:

Assiduidade é um fator terrível pra colocar em prática nossa metodologia, porque a gente pensa naquele aluno aí já tá fazendo uma atividade diferenciada com ele pra tentar alfabetizar, tentar melhorar ali, mas ele vem hoje, aí amanhã ele não vem, aí na próxima semana ele vem dois dias, então assim, a gente faz, mas não dá para atingir por completo ou na medida que a gente pensou né? Pensou naquela metodologia, pensou naquela dinâmica de ser uma semana com 5 dias seguidos, uma sequência didática que fosse trabalhada hoje, amanhã terça, quinta... entendeu? E acaba que isso vai se fragmentando. (ELIANA)

Para compreender o que é colocado pela docente, recorreremos a Arroyo (2005), que nos diz ser o ponto de partida perguntar: Quem são esses estudantes? Ao refletirmos sobre a EJA, temos uma resposta literal na própria nomenclatura da modalidade “Educação de Jovens e Adultos”, assim vemos especificidades do público atendido por esta modalidade, chegamos, então, à

indagação: Quais características a juventude e a vida adulta atribuem a um estudante? Para responder esta pergunta, memoramos Arroyo (2017), que nos explica se tratar de sujeitos de escolha, nem sempre livres, que iniciaram esta caminhada na infância e possuem um dia sobrecarregado por trabalhos exaustivos, assim, pertencentes a percursos humanos e desumanizantes carregando as marcas, muitas vezes expostas no próprio corpo, da severidade destas caminhadas.

Seguindo essa linha, e pensando na explicação trazida por Arroyo (2017), nos vem mais uma pergunta: O tempo escolar reconhece estes estudantes como trabalhadores? Pensando nos múltiplos contextos de pessoas que passam horas se deslocando de casa para o trabalho e deste para a escola, é humanamente impossível ter dias exaustivos de trabalho e estar todas as noites na escola disposto e atento. Nesse sentido, concordamos com Arroyo (2017), quando traz que para além de compreender as relações de trabalho, o estudante precisa ser reconhecido como trabalhador e assim a escola dispor de uma organização própria para receber seus estudantes trabalhadores, considerando que estes sujeitos nem sempre terão a possibilidade de controlar o tempo de trabalho, o que interfere no tempo de estudo. O currículo precisa se reestruturar, ampliando as possibilidades para garantir a frequência escolar pensando nos horários e turmas.

A professora Eliana (2022) traz outro ponto desafiador quando diz: “Eles ainda não se veem naquele contexto [...]”. A professora está se referindo à visão que os educandos têm de não pertencentes ao espaço escolar, o que os leva ao desinteresse pelas aulas. Em uma visita rápida à história da educação, compreendemos que a escola foi pensada pelas elites, para as elites, o que propiciou uma construção histórica de que o contexto escolar não é direito de determinados grupos, reforçando as hierarquias de classe, gênero e raça. Ter direito à escola foi uma conquista tensa e recente na história do país, esta ainda se mantém em esforços para se estabelecer como um direito humano (CAPUCHO, 2012).

Diante de todo o exposto, compreendemos que trazer os estudantes e suas diversas marcas sociais e culturais ao protagonismo escolar é fundamental na construção de uma educação específica para a EJA, que reconheça e respeite a diversidade dos sujeitos e assim promover e consolidar

o sentimento de pertencimento dos grupos, historicamente marginalizados, aos espaços escolares. Capucho (2012) coloca que a educação tem um papel importante na garantia dos direitos humanos, por seu poder de formação e reconhecimento das identidades coletivas, viabilizando a criação de novas, em oposição às opressões e violências presentes na formação do país, o que aparentemente não está no campo de concordância e interesse da burguesia que ainda preza pela geração de mão de obra para os subempregos.

Corroborando essas ideias, Arroyo (2017) nos diz que para os estudantes da EJA se compreenderem como pertencentes ao ambiente escolar é preciso criar significações, permitindo que a escola trate dos interesses dos jovens e adultos trabalhadores, os alunos precisam ver suas necessidades, cultura e essências expressas no ambiente escolar, permitindo-lhes estabelecer relações entre o estudo dos conhecimentos socialmente produzidos e acumulados com suas realidades, viabilizando o protagonismo na construção do próprio conhecimento.

Outra barreira encontrada pela professora Eliana (2022) está na alfabetização não consolidada pelos alunos e propõe aulas de reforço para alfabetizar os alunos da EJA, quando diz:

A gente tem batido muito nisso, desde o início do ano, fazer como se fez nas turmas regulares, sistema de reforço escolar né? Que a gente precisava aqui na EJA, a gente não tem, era para se ter né? Porque a gente tinha que pensar nesses alunos que não se alfabetizou e que tá lá (ELIANA).

A educadora Eliana (2022) aborda um ponto importante e vívido na escola, muito se fala em alfabetizar, mas é preciso compreender que a alfabetização para jovens e adultos não se dá do mesmo modo como com crianças. Jovens e adultos possuem trajetórias de vida que também são formadoras, carregam características culturais e sociais das relações estabelecidas e têm ideias sobre o que buscam e esperam da escola, estes elementos não podem ser desconsiderados. Nessa direção, Freire (1967) nos ajuda a mudar o olhar para os estudantes que ainda estão em processo de alfabetização, chamando-os de alfabetizandos, entendendo que estes alunos, a partir do momento que reiniciaram a rotina de estudos, estão passando pelo processo de alfabetização, essa mudança de olhar proposta por Freire (1967) possibilita uma reflexão sobre o papel da escola na formação dos discentes,

em seus escritos, o autor traça um passo a passo¹⁴ de como devem se dar as ações pedagógicas para alfabetizar os estudantes da EJA de modo contextualizado e associado à realidade, com uso de temas específicos de interesse do grupo e partindo do repertório vocabular dos alunos, conseguindo trazê-los ao centro do processo formativo e requerendo sua participação constante.

A professora oferece, como proposição, a implementação de aulas de reforço escolar para consolidar a base alfabética desses estudantes com professores de apoio, mas quando pensamos na realidade da EJA, qual seria o tempo a mais que o aluno precisaria dispor para ter acesso a esse mecanismo, uma vez que estamos falando de estudantes trabalhadores? Em que medida aulas de reforço irão aproximar os alunos do ambiente escolar? Arroyo (2017) observa a necessidade de as ações escolares serem estabelecidas tendo como referência o meio de sobrevivência de cada indivíduo e a precarização destes, de modo a existir uma articulação entre o tempo de trabalho e o tempo escolar, para que não aconteça a potencialização de mais injustiças sociais e econômicas, assim, esse reforço escolar pode ser uma possibilidade de avanço, desde que sejam levadas em consideração as especificidades da EJA.

Nesse sentido, Arroyo (2017) reflete sobre a conduta errônea da escola ao tratar os educandos como carentes, que ao saberem ler e escrever terão a solução de todos os conflitos e carências, impossibilitando a construção de um projeto que os veja como trabalhadores, produtores de conhecimentos e cultura.

Ainda trazendo os desafios, Maisa (2022) nos aponta algumas questões:

Em termo de sistema, é conteúdos que respeitem essa necessidade dos alunos e que estejam realmente voltados para eles, às vezes a gente fica com muito conteúdo, de forma conteudista e que não leva ao desenvolvimento social realmente dos alunos (MAISA).

Freire (1989) deixa clara a importância de um processo investigativo inicial com os alunos e comunidade para identificar os saberes, interesses e repertório vocabular que possibilitarão a valorização da identidade coletiva, para a partir disso ampliar os conhecimentos para outras esferas, mas quando se tem um currículo fechado e engessado, esse tipo de ação não é possível, e

¹⁴ Discutido no capítulo três desta dissertação.

acaba por acontecer o que é exposto pela professora Maisa, quando diz que os alunos não são atendidos pela escola em sua totalidade. A existência de muitos conteúdos demanda do professor certa celeridade e ao considerarmos a realidade trazida pela professora Eliana (2022), sobre o grande número de faltas, teremos uma fragmentação maior do entendimento dos alunos a respeito dos assuntos abordados em sala de aula.

A docente Maisa (2022) continua seu discurso e diz:

Eu acho que a gente ainda não tem uma proposta concreta definida para a Educação de Jovens e Adultos, essa mistura de jovem com adultos e idosos é uma fragilidade que está presente a todo momento, precisa ter um olhar diferenciado, porque a prática a forma de você trabalhar com esses alunos é diferente, e a gente precisa também de um material didático um livro que tenha temas voltados para eles, as vezes a gente fica pesquisando temas para trazer para sala de aula, qual é o melhor o que condiz com a realidade da gente então essa carência existe(MAISA).

A professora aponta que as diferentes faixas etárias em um mesmo espaço formativo dificultam a ação pedagógica, já que a forma como lidar com cada uma delas é distinta. Mas é preciso compreender que a sala de aula é um espaço para os diversos grupos sociais que não tiveram a possibilidade de acessar o ensino dito regular ou foram excluídos dele, acreditamos na diversidade como ponto positivo para a EJA, o que se contrapõe ao enquadramento em salas de aulas por idade, o contato com diferentes práticas sociais permite a ampliação dos conhecimentos e consolida a existência de variadas identidades coletivas que carregam saberes construídos na vida cotidiana.

A professora Maisa fala da inexistência de um livro didático condizente com o perfil coletivo dos estudantes, ter materiais consistentes e coerentes é fundamental para o avanço dos alunos quanto à sistematização e consolidação do que está aprendendo. Para além disso, materiais didáticos qualificados subsidiam a elaboração e planejamento das aulas, como os cadernos de cultura popular trabalhados por Freire (1989) na alfabetização e pós-alfabetização dos estudantes em São Tomé e Príncipe. Trata-se, portanto, de um material que ajudará os alunos a ampliarem os conhecimentos adquiridos, com textos e propostas de escritas contextualizadas e com proximidade da realidade dos alunos e não cadernos de atividades repetitivas e mecânicas.

Na tentativa de superar os desafios apontados pelas professoras, estas se organizaram e pensaram em um projeto no qual os estudantes recebessem uma bolsa de estudos para frequentar a escola. A professora Eliana (2022) nos contou o seguinte:

A gente sempre colocou que deveria ter um estímulo para esses alunos, o que faria com que esses alunos não evadissem? Que eles quisessem estudar? Que eles quisessem vir para escola? Então, a gente pensou em diálogo nas coordenações nesse auxílio estímulo, seria um auxílio que, eles recebessem uma bolsa, aí a gente tinha uma colega que é vereadora e ela fez um projeto e mandou para o executivo pra ver a possibilidade de se ter. Pensando na possibilidade desses alunos virem para escola e permanecerem, com uma bolsa estímulo, a gente pensou em considerar a frequência e a nota, no aproveitamento para receber a bolsa. Já estava na câmara, não sei em que pé tá, mas já tinha ido para as mãos do prefeito, então assim, era uma das propostas que a gente teve e que foi dialogado aqui com essa professora que também é vereadora (ELIANA).

A bolsa de estudos, pensada pelas professoras da instituição, pode afetar positivamente diversos aspectos na vida dos estudantes no tocante à dignificação do acesso à escola, fomentar o aumento da frequência, incentivar a dedicação aos estudos e atenção nas aulas, mas aliado a isso é preciso estabelecer uma série de outros ajustes, como a organização curricular conforme a especificidade dos estudantes quanto ao local onde vivem e a identidade coletiva a qual pertencem, estabelecer aproximação com a realidade dos alunos bem como o universo vocabular deles, considerar o tempo escolar levando em conta o tempo de trabalho, estruturação de materiais didáticos pedagógicos consistentes e contextualizados e principalmente priorizar o protagonismo dos educandos, colocando-os no centro de sua própria formação.

Na Educação de Jovens e Adultos, o ensino está diretamente ligado às vivências dos alunos, suas trajetórias, grupo social, gênero e cor, sendo assim, precisa de um trabalho sistematizado, previamente planejado, sem perder de vista a flexibilidade das experiências escolares, tudo isso sustentado por políticas públicas efetivas que examinem as diversidades e particularidades que compõem a EJA, para possibilitar a ampliação dos conhecimentos desses estudantes, assim compreendemos que campanhas não darão conta de tantas minuciosidades.

Esse é um movimento de olhar a singularidade da EJA e seus sujeitos, oferecendo os mecanismos necessários para o acesso e permanência na escola de modo qualificado, enxergando a capacidade e potencialidade de aprender e ser um cidadão consciente de seus direitos e deveres, com participação efetiva na condução de sua comunidade e grupo social de modo a superar as ações alienadoras e desumanizantes a que historicamente foram submetidos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Caminhando pela noite de nossa cidade
Acendendo a esperança e apagando a escuridão
Vamos, caminhando pelas ruas de nossa cidade
Viver derramando a juventude pelos corações
Tenha fé no nosso povo que ele resiste
Tenha fé no nosso povo que ele insiste
E acordar novo, forte, alegre, cheio de paixão
(Milton Nascimento e Fernando Brant, 1978)

Na tentativa de fazer o que propõem Milton Nascimento e Fernando Brant na canção “Credo”, foram reunidas nesta pesquisa referências na área da educação voltada para jovens e adultos, visando compreender como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores da EJA de uma escola pública do município de Amargosa-BA, para a partir disso, promover proposta de curso de extensão que possa possibilitar o fortalecimento da prática libertadora pautada nos sujeitos, sem negligenciar o conhecimento científico.

Nesse sentido, a discussão perpassa em um primeiro momento pela história da educação brasileira e o surgimento da necessidade da EJA. Ao analisarmos tais marcas históricas, políticas e sociais da educação como um todo, notamos que a escola foi feita por burgueses para burgueses, já apresentando um problema em seu início, uma vez que a configuração escolar delimitava os grupos pertencentes a este espaço e excluía as classes populares. Esta exclusão foi criando uma sociedade em que a maioria dos cidadãos eram analfabetos, fato que também não interessava às elites e governos, que buscavam alcançar potências mundiais ou perpetuar o poder, fazendo emergir a urgência de dar início às escolas voltadas para a educação de jovens e adultos, estas marcadas por descaso. O fato é que a educação brasileira, sobretudo aquela que se direciona aos jovens e adultos, surge para atender as demandas de um determinado grupo, assim, a sua fundamentação pouco considerava as reais necessidades e interesse dos sujeitos estudantes da EJA.

Há curtos e lentos passos, a EJA passa por um processo de ascensão na história recente do país, provocado por governos populistas e avanços das pesquisas na área, corroborando assim para a efetivação de políticas públicas que garantem condições minimamente adequadas para acesso e permanência

aos espaços de formação. Tais avanços evidenciaram a importância de conhecer os sujeitos, suas trajetórias e meio de sobrevivência e assim construir uma EJA a partir deles, colocando essa modalidade de ensino em um campo tangível e significativo para os estudantes. Assim, a história da educação indica que ainda há muito a avançar, como apontam os dados do IBGE quanto ao índice de analfabetismo no país. Para o enfrentamento desta problemática esperam-se progressos quanto às políticas públicas, organização curricular da aprendizagem, sistematização da carga horária e procedimentos pedagógicos, todos construídos no âmbito da realidade conforme as demandas dos jovens e adultos estudantes trabalhadores.

Durante a pesquisa, nos debruçamos sobre as teorias que tratam sobre as práticas pedagógicas para a EJA, o que nos permitiu reconhecer que a dignidade humana precisa ser o centro desse processo, sendo então uma demanda pedagógica a ação crítica para a humanização daqueles que passaram pelo movimento de desumanização a partir das negações de direitos, das condições de trabalho, saneamento, saúde, moradia ou qualquer outra forma de marginalização, partindo da premissa de que a educação trata-se de um direito humano fundamental (não único) à participação efetiva na sociedade. A escola precisa assumir seu papel essencial de formação, mas reconhecendo e validando a pluralidade cultural e as vivências que constituem as identidades coletivas, tão formadoras quanto os espaços formais.

As entrevistas com as docentes da EJA atuantes no município de Amargosa nos proporcionaram compreender a realidade do chão da escola a partir da ótica de quem assume as práticas pedagógicas diariamente. Cada entrevistada apresentou sua singularidade de visão e atuação na educação voltada para os jovens e adultos, deixando evidente que há grandes esforços para atender todas as demandas educacionais que desafiam a EJA, porém os fatores que ultrapassam o poder de decisão das professoras acabam por criar barreiras para a efetivação da educação em seus diversos aspectos. Quando contrapomos a pergunta inicial da pesquisa e as falas das professoras, compreendemos que o trabalho de alfabetizar jovens e adultos numa perspectiva política e libertadora ainda é um desafio às práticas docentes.

Tomando como base as falas das professoras, bem como todo percurso investigativo, as evidências apresentadas e a sistematização da dissertação, foi

elaborada uma proposta de curso de extensão, buscando fortalecer as práticas pedagógicas emancipadoras e colocando em movimento a luta por uma educação justa, acessível e que tenha como foco a criticidade e visão política necessárias à humanização.

Por fim, desejamos que esta produção possa propiciar novos debates e investigações sobre a EJA, assim como desejamos avançar nas discussões aqui fomentadas, partindo para outras pesquisas que ampliem este trabalho e na tentativa de avançar no entendimento sobre a Educação de Jovens e Adultos.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Eliana Borges Correia de; MORAIS, Artur Gomes de; FERREIRA, Andréa Tereza Brito. A relação entre alfabetização e letramento na Educação de Jovens e Adultos: questões conceituais e suas reflexões nas práticas de ensino e nos livros. *In*: LEAL, Telma Ferraz (org.). *et al. Alfabetizar letrando na EJA: fundamentos teóricos e propostas didáticas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013. p. 13-30.

ALVES, M. L. I. **Os saberes nas práticas pedagógicas da educação de jovens e adultos**: um estudo para além do livro didático. 2017. 220f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2017.

AMARGOSA "Cidade Jardim". UFRB Centro de Formação de Professores. Disponível em: <https://www.ufrb.edu.br/cfp/conheca-o-cfp/473-amargosa-cidade-jardim>. Acesso em: 23 jul. 2023.

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

ARROYO, M.G.: Um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M.; GOMES, N. L. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 19-50.

ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *In*: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis (org.). **Construção coletiva**: contribuições de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, 2008.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerário pelo direito de uma vida justa. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

BAHIA. **Lei nº 1846, de 14 de agosto de 1925**. Reforma a Instrução Pública do Estado. Salvador, BA, 1925. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/134871/15%20-%20Lei%20N.%201.846%2c%20de%2014%20de%20Agosto%20de%201925.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BARBOSA, S. C.; CASTRO M. D. R. de. PROEJA, trabalho docente e formação de trabalhadores. *In*: 37ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. GT18, 2015. **Anais** [...]. 2015. Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/Trabalho-GT18-4020.pdf>. Acesso em: 15 mai.2021.

BARBOSA, Carlos Soares; SILVA, Jaqueline Luzia da; SOUZA, José Carlos Lima de. Desafios do tempo presente na escolarização de jovens, adultos e

idosos: Agenda para a nova década. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 13, n. 32, p. 1-19 Jan/Dez 2020.

BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria; JULIÃO, Elionaldo Fernandes. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Poiésis**, Tubarão, v. 11, n.19, p. 40-57, jan./jun. 2017. Disponível em:
[file:///C:/Users/Thiago/Downloads/admin,+03_AS+POL%C3%8DTICAS+DE+E+DUCA%C3%87%C3%83O+DE+JOVENS+E+ADULTOS+NA+ATUALIDADE+COMO+DESDOBRAMENTO+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+E+DA+LDB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Thiago/Downloads/admin,+03_AS+POL%C3%8DTICAS+DE+E+DUCA%C3%87%C3%83O+DE+JOVENS+E+ADULTOS+NA+ATUALIDADE+COMO+DESDOBRAMENTO+DA+CONSTITUI%C3%87%C3%83O+E+DA+LDB%20(1).pdf) Acesso em: 27 jan. 2023.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto – Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A pesquisa participante e a participação dapesquisa: um olhar entre tempos e espaços a partir da América Latina. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu (orgs.). **Pesquisa participante**: a partilha do saber. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2006. p.1-13.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição Política do Império do Brasil**. Rio de Janeiro, 1824. Disponível em:
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm. Acesso em: 17 out. 2021.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda crear escolas de primeiras letras em todas as cidades, villas e logares mais populosos do Império. Rio de Janeiro, 1827. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM.-15-10-1827.htm#:~:text=LEI%20DE%2015%20DE%20OUTUBRO,lugares%20mais%20populosos%20do%20Imp%C3%A9rio.&text=1%C2%BA%20Em%20todas%20as%20cidades,primeiras%20letras%20que%20forem%20necess%C3%A1rias. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto n.1331 A de 17 de fevereiro de 1854**. Aprova o regulamento para a reforma do ensino primário e secundário no Município da Corte. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>. Acesso em: 23 out. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 1, de 15 de novembro de 1889**. Proclama provisoriamente e decreta como fôrma de governo da Nação Brasileira a Republica Federativa, e estabelece as normas pelas quaes se devem reger os Estados Federaes. Rio de Janeiro, 1889. Disponível em:<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1-15-novembro-1889-532625-publicacaooriginal-14906-pe.html>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1891)].**Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1891. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1824-1899/constituicao-35081-24-fevereiro-1891-532699-publicacaooriginal-15017-pl.html>. Acesso em: 25 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 1.617, de 30 de dezembro de 1906**. Fixa a despezageral da República dos Estados Unidos do Brazil para o exercício de 1907, e dá outras providências. Rio de Janeiro, 1906. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1900-1909/lei-1617-30-dezembro-1906-582004-publicacaooriginal-104708-pl.html#:~:text=Fixa%20a%20despeza%20geral%20da,1907%2C%20e%20d%C3%A1%20outras%20providencias>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 27 jan. 2022.

BRASIL. **Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html#:~:text=Fixa%20as%20Diretrizes%20e%20Bases%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Nacional.&text=a%20condena%C3%A7%C3%A3o%20a%20qualquer%20tratamento,de%20classe%20ou%20de%20ra%C3%A7a.&text=%C3%80%20fam%C3%ADlia%20cabe%20escolher%20o,deve%20dar%20a%20seus%20filhos>. Acesso em: 28 jan. 2022.

BRASIL.[Constituição Federal (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 9.759 de 11 de abril de 2019**. Extingue e estabelece diretrizes, regras e limitações para colegiados da administração pública federal. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2019/decreto/d9759.htm. Acesso em: 15 nov. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**: Resumo Técnico. Brasília, 2023.

CAPUCHO, Vera. **Educação de Jovens e Adultos práticas pedagógicas e fortalecimento da cidadania**. São Paulo: Cortez, 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2011.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se complementam. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Ernani Cesar; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Editora FEEVALE, 2013.

FERREIRA, Rosilda Arruda; OLIVEIRA, Alcivam Paulo de. A pesquisa em política educacional: contribuições para superar os *déficits* epistemológicos. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 16, n. 46, p. 46-68, 2019.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projeto de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago. 2000, p. 108-130.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE.

Disponível

em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/amargosa/pesquisa/23/25124?tipo=ranking&indicador=25354>. Acesso em: 06 mai. 2023.

JARDILINO, José Rubens Lima; ARAÚJO, Regina Magda Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos: sujeitos, saberes e práticas**. São Paulo: Cortez, 2014.

JERONIMO, R. C. G. da F. **Educação de Jovens e Adultos: a prática docente em escola pública municipal de Maracanaú, Ceará**. 2016. 120f. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2016.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, Sandra Fernandes. **O direito à Educação Básica para Jovens e Adultos na Modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

MELLO, P.E.D. Políticas públicas para a produção de materiais didáticos para educação de jovens e adultos no Brasil entre 1995 e 2017: avanços, contradições e recuos. *In*: PAIVA, J. **Aprendizados ao longo da vida: sujeitos, políticas e processos educativos** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2019. p. 79-96.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRA, L. N. de. **Paulo Freire na “aldeia”**: A construção de políticas e as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos – EJA. 2014. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2014.

MOREIRA, M. das G. **Conhecer, viver e formar**: narrativas sobre a prática do professor na educação de jovens e adultos. 2015. 127f. Dissertação (Mestrado em Humanidades, Culturas e Artes) – Universidade do Grande Rio, Duque de Caxias, 2015.

NOSSA História. Prefeitura de Amargosa. Disponível em: <https://amargosa.ba.gov.br/municipio/nossa-historia/>. Acesso em: 23 jul. 2023.

OLIVEIRA, J. P.; SALES, S. C. F. Política de EJA no contexto da educação nacional: breve histórico da educação e de políticas de EJA no Brasil. *In*: ARAGÃO, JOSÉ W. M. *etal.*(org.). **Gestão democrática e a formação continuada em conselhos escolares**: desafios, possibilidades e perspectivas. Salvador: Faced-PPGE-UFBA, Edufba, 2012.

SANTOS, Géssica Leal dos. **Começar de Novo**: um estudo sobre as trajetórias de exclusão e expectativas de jovens e adultos que retornam a escola. Trabalho de Conclusão de Curso (Pedagogia) – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia-UFRB, Amargosa, 2018.

SILVA, Eugénio Alves da. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**, Angola. 1 dez. 2013, p. 77-99.

SOARES, L. J. G. As políticas de EJA e as necessidades de Aprendizagem dos Jovens e Adultos. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: Novos Leitores Novas Leituras**. Campinas-SP: Mercado da Letras, 2001. p. 201-224.

SOUSA, M. das D. A. de. Práxis freireana: narrativas de educadores populares que atuaram no movimento de educação de base-MEBno Ceará. *In*: 38ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPEd. GT18, 2017. **Anais [...]**. 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_629.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.

STECANELA, N. **Políticas e práticas de EJA em Caxias do Sul**: dimensões do concebido, do vivido e do percebido. *In*: 36ª REUNIÃO NACIONAL DAANPEd. GT18, 2013. **Anais** [...]. 2013. Disponível em http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_trabalhos_pdfs/gt18_3245_texto.pdf. Acesso em: 11 mai. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciênciassociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987. 175p.

VACCAREZZA, T. Experiências de educadores com ampla trajetória na educação de jovens e adultos: memórias e resistências. *In*: 39ª REUNIÃO NACIONAL DAANPEd, GT18, 2019. **Anais** [...]. 2019. Disponível em: http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_40_0. Acesso em: 11 mai. 2021.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos da cidade de Amargos

Pesquisadora responsável: Géssica Leal dos Santos

Orientadora: Prof. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes

Universidade/Campus: Universidade Federal do Recôncavo Da Bahia - Centro De Ciência e Tecnologia em Energia e Sustentabilidade

Curso: Mestrado Profissional em Educação Científica Inclusão e Diversidade

Telefone para contato: (75) 988277489

Local da coleta de dados: Centro Municipal de Educação de Jovens e Adultos – Amargosa-BA

Os pesquisadores do presente projeto se comprometem a manter o sigilo, a preservar a privacidade e o anonimato dos sujeitos cujos dados serão coletados em momentos do questionário e entrevista com áudio gravado. Concordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas preservando o anonimato dos sujeitos e serão mantidas em poder do responsável pela pesquisa, Géssica Leal dos Santos e sua orientadora Prof. Dra. Maricleide Pereira de Lima Mendes por um período de 5 anos. Após este período, os dados serão destruídos.

Feira de Santana – BA, 02 de maio de 2022.

Géssica Leal dos Santos

Maricleide P. de L. Mendes

APÊNDICE 2 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS EDUCADORES

TÍTULO DO PROJETO DE PESQUISA: **Reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação de jovens e adultos da cidade de Amargosa**

Pesquisadora: Gêssica Leal dos Santos

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO PARA OS EDUCADORES

Prezado (a) Educador (a)

Convido-o(a) a participar, como voluntário(a), da Pesquisa intitulada “Reflexões sobre práticas pedagógicas na Educação de jovens e adultos”. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Gêssica Leal dos Santos, sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação Educação Científica, Inclusão e Diversidade, da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), sob orientação da Prof^ª Dr^a Maricleide Pereira de Lima Mendes e seguirá o que dispõe a Resolução 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde que determina diretrizes éticas específicas para as ciências humanas e sociais. O objetivo desse estudo é compreender como ocorrem as práticas pedagógicas dos professores da EJA de uma escola pública, no intuito de promover proposta de curso de extensão que possibilite o fortalecimento de uma prática pautada nos sujeitos, sem negligenciar o conhecimento científico.

Para justificar a escolha dessa vertente foi feita uma análise das pesquisas presentes nas plataformas da ANPEd e CAPES e as considerações levantadas, revelaram a necessidade de um olhar mais atento sobre as práticas pedagógicas na Educação de Jovens e Adultos, haja vista que não há uma quantidade expressiva de trabalhos que falam a esse respeito. A busca evidenciou ainda, a urgência em trazer a

Bahia para essa discussão, pois entre os trabalhos selecionados nenhum compreende a este território.

A pesquisa será realizada, provavelmente, no período de maio a novembro de 2022, através de uma pesquisa participante com utilização de questionário e entrevista com os professores (as) da Educação de Jovens e Adultos. Ressaltamos que para integrar este estudo é necessário que o participante faça parte do quadro de docentes que atuam na EJA da rede pública do município de Amargosa. Solicitamos que a produção de dados ocorra com a autorização de gravação de áudio, isto se faz necessário para que possamos alcançar os objetivos esperados com a presente pesquisa. No primeiro momento, será realizada uma reunião para apresentação do projeto e na seqüência faremos o agendamento para a aplicação do questionário presencial, sendo este o primeiro instrumento a ser utilizado, que tem como objetivo contribuir com a aproximação do perfil dos educadores e levantar alguns aspectos da realidade de atuação da Educação de Jovens e Adultos no município de Amargosa.

No segundo momento, após estudo e interpretação das informações coletadas a partir dos questionários, teremos a entrevista, esta é um importante instrumento, pois, por meio da interação entre pesquisador e participante, podemos colher dados a partir das perguntas previamente formuladas focadas nos objetivos da pesquisa, obtendo as informações desejadas, além de revelar os significados atribuídos pelos participantes ao objeto investigado; por conseguinte, nos propomos construir de forma participativa uma proposta de curso de extensão que reflita as práticas e ações educativas voltadas para a Educação na EJA por meio de práticas libertadoras, sendo apresentado como produto da nossa pesquisa. O teor da entrevista tem como foco conhecer a rotina educativa do docente participante; saber se o participante identifica ações que trabalhem a temática no espaço educacional que atua; familiarizar-se com as demandas que o educador participante se depara nas rotinas da escola e, como é percebido a temática e os recursos disponíveis para educar no dia-a-dia pensando na Educação de Jovens e Adultos.

No que se refere ao tempo pensado para aplicação do questionário e da entrevista semiestruturada, informamos que será proporcional a possibilidade dos entrevistados e de forma que estes não comprometam o rendimento do instrumento de produção de dados; assim, após apresentação da temática e explicação do foco da pesquisa, objeto e ensejo do estudo, será entregue no encontro posterior o questionário que os participantes responderão de acordo com o seu tempo disponível, conforme etapas pontuadas. Já a entrevista será agendada e condicionada a disponibilidade do

participante, marcando o dia e horário que melhor encaixe na agenda dos educadores participantes com duração mínima de 1 hora.

Estamos cientes que participar de uma entrevista pode gerar desconforto, contudo, salientamos a relevância da pesquisa para a educação e o caráter educativo que almejamos a cada questão levantada. Os riscos decorrentes de sua participação nesta pesquisa são: o desconforto por responder questões relacionadas as suas práticas educativas adotadas em sala de aula, a possibilidade de atrapalhar a rotina laborativa, e a necessidade de oportunizar/disponibilizar do seu tempo.

Todavia, com o objetivo de evitar desperdícios de tempo e desconfortos algumas providências serão tomadas, a exemplo a possibilidade de aplicação do questionário e entrevista, em horários que não choquem com as atividades laborativas e que possam ocorrer dentro do tempo de carga horária já dispensada nas atividades educativas e num horário agendado de forma que não altere significativamente as rotinas existentes. Caso a pesquisadora responsável, perceba outros risco ou danos ao participante da pesquisa, comunicará o fato ao Sistema CEP/CONEP para avaliar a necessidade de adequar ou suspender o estudo, responsabilizando-se pela assistência aos participantes.

A participação nos encontros presenciais será de suma importância para que o participante possa avaliar a contribuição dessa intervenção no seu processo formativo, bem como possibilitar sua colaboração na avaliação do produto educacional.

No que se refere aos riscos quanto à COVID-19, sinalizamos que devido a emergência de saúde pública em decorrência da pandemia, os contatos ocorrerão com todos os participantes de máscara, álcool gel para a limpeza das mãos e se possível a vacinação em tempo oportunizado conforme o calendário vacinal. Este ponto requer atender a demanda que solicita, esclarecer que os cuidados e situação que possam causar possível danos foram pensados, de forma a diminuir o máximo possível os riscos de contaminação nos contatos estabelecidos a cada etapa da pesquisa. A explicitação dos possíveis danos decorrentes da participação na pesquisa, além de pensar nas providências e cautelas a serem empregadas para evitar situações que possam causar dano, considerando as características do participante da pesquisa. (Capítulo III, Seção II, Art. 17, item II, da Resolução N° 510/2016, CNS).

Todos os resultantes da investigação serão confidenciais e empregados especificamente para elaboração do nosso relatório de pesquisa, produção de artigos, divulgação em revistas e periódicos especializados, em congressos e simpósios sobre pesquisas educacionais.

Todos os registros ficarão sob nossa responsabilidade, em sigilo, resguardando a identidade dos participantes, que assim desejarem, durante todas as fases da pesquisa. Os dados coletados, serão mantidos em poder e responsabilidade da pesquisadora em arquivo físico ou digital, pelo período mínimo de 05 (cinco) anos, sendo estes acessos restritos até a sua publicação e de responsabilidade do pesquisador. Fotos e vídeos poderão ser produzidos com o objetivo de evidenciar a realização da pesquisa em publicações científicas, caso seja autorizado por você, entretanto será assegurada a confidencialidade, a proteção da imagem e não serão divulgadas ou utilizadas para outro fim que não seja o da pesquisa, mantendo esses registros em sigilo e proteção. Em nenhum momento sua identidade será exposta durante a apresentação dos resultados.

Ressaltamos que será garantido ao participante, ter acesso aos tópicos que serão abordados nos instrumentos de coleta de informações antes de seu aceite, e após o seu consentimento, e se assim desejar, às questões formuladas nestes instrumentos. Também lhe será assegurado o direito de não responder qualquer questão contida nos instrumentos de coleta de informações, o livre acesso aos dados e resultados, bem como o direito de solicitar resposta a qualquer dúvida com relação aos procedimentos.

Destacamos que o educador participante terá acesso garantido ao registro de consentimento sempre que solicitado, será entregue ao participante um documento com todas as informações se algum item não for contemplado nas informações expostas neste termo. O participante da pesquisa receberá uma via do presente termo após aceite e assinatura, cuja cópia também será assinada pelo pesquisador responsável (Cap. III, Seção II, Art.17, Item X. Resolução 510/2016, CNS).

Escalaremos que se ao aceitar participar desta pesquisa estará contribuindo para a disseminação de conhecimentos e para a melhora das práticas educativas para os diversos, uma vez que este estudo produzirá conhecimento educacional importante para a comunidade científica, pesquisadores e educadores interessados pela temática; bem como a sociedade em geral que passará a possuir cidadãos e cidadãs que foram educados com base nas Práticas Educativas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos.

A colaboração com a pesquisa não acarretará em outros custos para você e não será disponível nenhuma compensação financeira adicional para a sua participação. Você será ressarcido (a) caso haja despesas decorrentes da pesquisa não previstas neste Termo e será indenizado (a) por eventuais danos decorrentes da pesquisa.

Sua participação não é obrigatória, e o educador(a) tem plena autonomia para decidir se quer ou não participar, bem como poderá retirar sua participação a qualquer momento sem precisar justificar e sem sobre qualquer prejuízo, contudo sua participação é muito importante para este estudo. Após ser esclarecido(a) sobre as informações referente à pesquisa, caso aceite participar, rubrique as páginas e assine ao final deste documento, que está sendo apresentado em duas vias. Uma delas é sua e a outra do pesquisador responsável. Em caso de recusa o (a) educador (a) não será penalizado de forma alguma.

Ressalta-se que este termo, bem como o Projeto de Pesquisa foram avaliados e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) da UFRB. O CEP é um colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, de caráter consultivo, deliberativo e educativo, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos (Capítulo VII.2 da Resolução Nº 466/2012).

Sua participação na construção da proposta de curso de extensão é de suma importância pois, esta visa fortalecer as práticas pedagógicas pautadas nos sujeitos, sem negligenciar o conhecimento científico para a Educação de Jovens e Adultos, com suas contribuições será possível dar vida a este produto educacional que será construído tendo você como partícipe desse produto.

Você será informado do resultado final do projeto, e sempre que desejar receberá esclarecimentos sobre qualquer etapa do estudo, entrando em contato com a pesquisadora no telefone fornecido abaixo.

Esta pesquisa foi submetida à apreciação pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Em caso de dúvida quanto à ética na condução desse estudo, aos princípios éticos na proteção dos direitos humanos, a dignidade, a autonomia, a não maledicência, confidencialidade, privacidade, a defesa dos interesses dos participantes da pesquisa quanto sua integridade e dignidade e o desenvolvimento de pesquisas dentro dos padrões éticos, o (a) educador (a) pode entrar em contato através dos meios abaixo.

Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

Telefone: (75) 3621-6850

Endereço Eletrônico: <https://www2.ufrb.edu.br/cep/>.

Endereço: Rua Rui Barbosa, 710, Amargosa – BA

CEP: 44380-000

Horário de atendimento: 09:00-12:00 e das 13:00-16:00

Informações sobre a pesquisa

Pesquisadora Responsável: Géssica Leal dos Santos

Telefone para contato: (75) 98827-7489

E-mail: gessicalb@aluno.ufrb.edu.br

Endereço: Loteamento Santo Antônio, Rua D nº. 10. Amargosa-Ba. CEP: 45300-000

Caso você se sinta esclarecido(a) quanto aos procedimentos, riscos e benefícios envolvidos, e concorde em colaborar, na condição de participante da pesquisa, este documento deverá ser:

- *Impresso e assinado no local abaixo reservado e rubricado em todas as páginas que compõe este termo, declarando assim o seu consentimento livre e esclarecido;*
- *Digitalizado, salvando em seus arquivos uma cópia do documento eletrônico e enviando uma cópia para o e-mail do pesquisador para que seja arquivado.*

Eu,

_____,
 declaro ter sido informado(a) dos objetivos da pesquisa acima de maneira clara e detalhada. Sei que em qualquer momento poderei solicitar novas informações e alterar minha decisão se assim o desejar. A pesquisadora GÉSSICA LEAL DOS SANTOS certificou-me de que todos os dados desta pesquisa serão confidenciais e em caso de dúvidas poderei contatá-la através do telefone (75) 98827-7489. Esta autorização é gratuita, nada tendo a reivindicar por esta participação ou pelo uso do material. Ainda declaro ter recebido uma via deste termo de consentimento, tendo-me sido dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Responsável pela pesquisa: _____

Géssica Leal dos Santos

Participante da pesquisa: _____

Amargosa- BA, _____ de _____ de _____