



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS, MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**

SALVADOR-BAHIA

2017

LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO

**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia - UNEB, Área de Concentração 2- Formação de Professores como requisito para obtenção do título de mestre.

Orientadora: Profa. Dra. Rosemary Lapa de Oliveira

SALVADOR – BAHIA

2017

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Bibliotecária: Jacira Almeida Mendes – CRB: 5/592

Laurindo, Lívia dos Santos Ribeiro

Projeto político pedagógico da educação de jovens e adultos: concepções e proposições / Lívia dos Santos Ribeiro Laurindo. – Salvador, 2017.
156f.

Orientadora: Rosemary Lapa de Oliveira

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos. Campus I.

Contém referências e apêndices.

1. Educação de jovens e adultos. 2. Educação e Estado - Brasil. 3. Currículo escolar - Construção social. I. Costa, Graça dos Santos. II. Oliveira, Rosemary Lapa de. III. Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação.

CDD: 374.98161

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center;"> <div data-bbox="766 403 877 448"> <p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p> </div> <div data-bbox="893 336 989 448">  </div> <div data-bbox="1005 358 1117 448"> <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> </div> <div data-bbox="1244 336 1372 448">  </div> </div>
---	---

FOLHA DE APROVAÇÃO

“PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES”

LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 20 de março de 2017, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Joceniides Zacarias Santos

Prof^a. Dr^a. Joceniides Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Universidade do Estado do Pará – UEPA
Doutorado em Educação
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC

Érica Valéria Alves

Prof^a. Dr^a. Érica Valéria Alves
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade de Campinas - UNICAMP

Aos meus queridos pais, José Wilson Ribeiro Laurindo (*in memoriam*) e Cleonice dos Santos Ribeiro, por terem me ensinado a viver com dignidade e a sempre buscar os meus ideais com honestidade. A vocês, devo o que sou hoje. Em especial à minha mãe, que dedica a sua vida com exclusividade às suas filhas e por ser minha companheira fiel de todas as horas. Mãe, você é o meu tudo. Te amo incondicionalmente. Dedico ainda, ao meu amado esposo, Jair Francisco, a quem carinhosamente chamo de “Lindo”. Obrigada, por dedicar parte da sua vida a mim, por caminhar lado a lado comigo nessa longa jornada, por ter me incentivado a percorrer as trilhas desse mestrado, mostrando-me que com esforço e dedicação eu chegaria ao final de mais uma etapa de minha vida. Te amo! E eu não poderia deixar de dedicar ainda, ao meu amado filho, presente que Deus me deu no último ano do mestrado, quando eu ainda escrevia este texto. Filho, você foi minha força e inspiração maior.

AGRADECIMENTOS

Expressar neste momento algumas palavras de agradecimento às pessoas que direta ou indiretamente compartilharam os momentos de luta, de alegrias, de cansaço e de realizações é de fundamental importância. Afinal, essa conquista não é só minha, é nossa. Por isso, sou eternamente grata à:

A Deus, autor de minha vida, luz que direciona o meu viver.

A meu pai, pelo exemplo de homem de caráter, inspiração para a minha caminhada.

À minha mãe, pelo exemplo de mulher guerreira, a razão do meu viver.

Ao meu esposo, pela compreensão nos momentos de ausência.

Ao meu filho, José Wilson Neto, que ainda no meu ventre foi compreensivo e fruto de minhas inspirações. Te Amo pequeno lindo da mamãe! Você é o maior e melhor presente que Deus me deu.

Às minhas amadas irmãs, Ana Cristina e Flávia pelo apoio constante, por acreditarem em mim e por caminharem junto comigo nessa estrada do saber.

À minha sogra D. Socorro, pelo incentivo diário.

Aos amados tios Tuniquinho e Jáfia, pelas sábias palavras que incentivaram meus momentos difíceis e pelo enorme carinho.

À querida prima de coração Aninha e tia Mariluse por terem me acolhido tão bem em suas residências em Salvador.

Às queridas tias Ninha e Laura por diversas vezes me incentivarem a não desistir.

À minha orientadora Rosy Lapa, pelo admirável e cuidadoso trabalho de orientação que realizou comigo. Obrigada pró, suas contribuições foram fundamentais.

À minha amada amiga Sandra Lousada, a quem tanto admiro, pelo constante carinho, respeito e incentivo. E por sempre acreditar em mim.

À minha amiga Thaíse, pessoa que Deus escolheu para caminhar junto comigo durante o mestrado, pelo cuidado, respeito, carinho e atenção, sempre prestados. E pelas palavras motivadoras.

À Escola Jardim Imperial, aos meus queridos professores do Fundamental II, em especial à coordenadora geral Risélia, por serem compreensíveis nas horas de ausência e acreditarem no meu profissionalismo.

Carinhosamente, obrigada!

“O ser humano é, naturalmente um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de objeto”.

(FREIRE, 2007, p. 119)

LAURINDO, Livia dos Santos Ribeiro. **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**. 156f. 2017. Dissertação (Mestrado) Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa intitulada “Projeto Político Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos: Concepções e Proposições” teve como objetivo analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos, tendo em vista que o PPP é um importante documento que norteia as inter-relações dos sujeitos envolvidos no contexto escolar, bem como direciona toda a organização do trabalho pedagógico. Como referencial teórico, dialogamos com Arroyo (2007), Di Pierro (2000), Freire (1979, 1987, 1996, 1992), Gadoti (1994, 1997, 2000), Haddad (1987, 1993, 2015), Paiva (2003), nas discussões acerca do contexto histórico, marco e desenvolvimento da EJA no Brasil; nas ponderações sobre o papel político e pedagógico do PPP e a sua construção coletiva dentro da escola, corroboramos com Vasconcellos (2000), Veiga (1998, 2012); nos estudos sobre o currículo, tivemos como referenciais Macêdo (2002, 2010, 2011), Moreira (2007, 2013), Sacristán (2008), Santos (1997), Silva (2003); nas discussões sobre formação do professor da EJA, dialogamos com Laffin (2013, 2015), Tardif (2002); em gestão do planejamento pedagógico da EJA, nos respaldamos nas ideias de Luck (1998), Paro (2001), Veiga (1998, 2003). Bardin (1997) e Gil (1995) contribuíram com a discussão metodológica, pesquisa qualitativa, dispositivos e técnicas de pesquisa. O estudo problematizou a seguinte questão: Quais são as concepções/percepções dos professores da EJA da rede municipal de ensino de Barreiras-BA acerca do PPP dessa modalidade de ensino? Para responder a tal questão, utilizamos uma abordagem qualitativa, tendo como base metodológica o estudo de caso. Para tanto, os dispositivos utilizados foram questionários, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Fizemos, por fim, a triangulação das informações através da análise de conteúdo entre as entrevistas e a análise documental do PPP das escolas pesquisadas. Os sujeitos da pesquisa foram professores e coordenadores que atuam na EJA das escolas investigadas. A revisão teórica e a pesquisa exploratória realizada em *locus* mostraram que é preciso levar em consideração as mudanças sociais, econômicas e culturais dos sujeitos envolvidos nessa modalidade de ensino, na perspectiva de uma educação que possibilite a aprendizagem de conhecimentos científicos e tecnológicos dos jovens e adultos que por sua vez, necessitam ser inseridos no mercado de trabalho. Os resultados desta pesquisa possibilitaram a elaboração do projeto de intervenção tendo como público alvo os professores, coordenadores e gestores que atuam na EJA, sob a autorização da Secretaria Municipal de Educação, intitulado Dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA cujo objetivo é discutir o PPP como elemento articulador da práxis pedagógica, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA em sua proposta.

Palavras Chave: Projeto Político Pedagógico. EJA. Currículo.

LAURINDO, Livia dos Santos Ribeiro. **PEDAGOGICAL POLITICAL PROJECT OF EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS: CONCEPTIONS AND PROPOSITIONS.** 156f. 2017. Dissertation (Master degree) Department of Education, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2017.

ABSTRACT

The present research entitled "Pedagogical Political Project in the Education of Young People and Adults: Conceptions and Propositions" had the objective of analyzing the teachers' conceptions about Youth and Adult Education, considering that the PPP is an important document that guides the inter- Relations of the subjects involved in the school context, as well as directs the whole organization of the pedagogical work. As a theoretical reference, we interviewed Arroyo (2007), Di Pierro (2000), Freire (1979, 1987, 1996, 1992), Gadoti (1994, 1997, 2000), Haddad (1987, 1993, 2015), Paiva, In the discussions about the historical context, milestone and development of the EJA in Brazil; In the considerations about the political and pedagogical role of the PPP and its collective construction within the school, we corroborate with Vasconcellos (2000), Veiga (1998, 2012); In the studies on the curriculum, we had as references Macêdo (2002, 2010, 2011), Moreira (2007, 2013), Sacristán (2008), Santos (1997), Silva (2003); In the discussions about teacher training at the EJA, we dialogued with Laffin (2013, 2015), Tardif (2002); In management of EJA pedagogical planning, we support the ideas of Luck (1998), Paro (2001), Veiga (1998, 2003). Bardin (1997) and Gil (1995) contributed to the methodological discussion, qualitative research, devices and research techniques. The study questioned the following question: What are the conceptions / perceptions of the teachers of the EJA of the municipal network of teaching of Barreiras-BA about the PPP of this modality of education? To answer this question, we use a qualitative approach, based on the case study. For this, the devices used were questionnaires, semi-structured interviews and documentary analysis. Finally, we did the triangulation of the information through the content analysis between the interviews and the documentary analysis of the PPP of the schools surveyed. The subjects of the research were teachers and coordinators who work in the EJA of the schools investigated. The theoretical review and exploratory research carried out at the locus showed that it is necessary to take into account the social, economic and cultural changes of the subjects involved in this modality of education, in the perspective of an education that enables the learning of scientific and technological knowledge of the young and adults Which in turn need to be inserted into the labor market. The results of this research made possible the elaboration of the intervention project with the target audience being the teachers, coordinators and managers who work in the EJA, under the authorization of the Municipal Secretary of Education, entitled Dialogando sobre Pedagogical Political Project of the EJA whose objective is to discuss PPP As an articulating element of the pedagogical praxis, considering the construction of conceptions and propositions that assure the existence of the EJA in its proposal.

Key words: Pedagogical Political Project. EJA. Curriculum.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPCs	Centro de Cultura Popular
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IESB	Instituto de Educação Superior do Brasil
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEB	Movimento de Educação de Base
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR	Programa Plataforma Freire, Curso de Pedagogia
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PPP	Projeto Político Pedagógico
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROJOVEM	Programa Nacional do Governo Federal de Inclusão de Jovens na modalidade urbana
URBANO	
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos
REDA	Regime Especial de Direito Administrativo
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade do Estado da Bahia

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

ILUSTRAÇÃO 1	Mapa Físico do Município de Barreiras-BA	66
--------------	--	----

LISTA DE TABELAS

TABELA 1	Funções da EJA	30
TABELA 2	Oferta da EJA em Barreiras – BA	67
TABELA 3	Caracterização dos participantes da pesquisa	69
TABELA 4	Descrição dos objetivos geral e específicos do PPP da ESCOLA B	87

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS	24
2.1	PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO CURRICULAR DA EJA.....	31
2.2	GESTÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EJA: O LUGAR DA EJA NO PPP	40
2.3	O CURRÍCULO COMO EIXO NORTEADOR DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EJA	48
2.4	AS INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EJA	55
3	CAMINHOS DA PESQUISA	65
3.1	SITUANDO O <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	66
3.1.1	Caracterização do <i>Lócus</i> I da pesquisa: Escola A	67
3.1.2	Caracterização do <i>Lócus</i> II da pesquisa: Escola B	68
3.2	SUJEITOS DA PESQUISA	69
3.3	TÉCNICAS E DISPOSITIVOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	70
3.3.1	Análise das Informações – Análise de Conteúdo	71
4	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES.....	73
4.1	ANÁLISE DOCUMENTAL.....	73
4.1.1	Estrutura do PPP das Escolas A e B: organização, justificativa e princípios didáticos	75
4.2	ANÁLISE DAS ENTREVISTAS	89
4.2.1	O lugar da EJA no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas.....	90
4.2.2	Proposições dos pesquisados acerca da EJA.....	100
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
	REFERÊNCIAS	109
	APÊNDICE I – PESQUISA EXPLORATÓRIA	116
	APÊNDICE II – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES E COORDENADORES	117
	APÊNDICE III – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	123
	APÊNDICE IV - APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA – DIALOGANDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA	125

ANEXO I - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP 153

1 INTRODUÇÃO

Este estudo teve como objetivo analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos. O citado estudo baseou-se na minha experiência profissional enquanto professora no Ensino Fundamental I e II, da Educação Básica de Jovens e Adultos, na Educação Profissional e no Ensino Superior. Essas experiências formativas levaram-me à busca de uma investigação acerca da complexidade que envolve o lugar da EJA no PPP como elemento articulador de práticas de qualidade de ensino no ambiente escolar e nas análises e leituras realizadas durante o curso de Mestrado Profissional em EJA da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), tais como:

Arroyo (2007), Di Pierro (2000), Freire (1979, 1987, 1996, 1992), Gadoti (1994, 1997, 2000), Haddad (1987, 1993, 2015), Paiva (2003), os quais trazem discussões acerca do contexto histórico, marco e desenvolvimento da EJA no Brasil; Vasconcellos (2000) e Veiga (1998, 2012) contribuem com as ponderações sobre o papel político e pedagógico do PPP e a sua construção coletiva dentro da escola; Macêdo (2002, 2010, 2011), Moreira (2007, 2013), Sacristán (2008), Santos (1997), Silva (2003) dialogam sobre o currículo da EJA; Laffin (2013, 2015) e Tardif (2002) discutem a formação do professor da EJA; em gestão do planejamento pedagógico da EJA, nos respaldamos nas ideias de Luck (1998), Paro (2001), Veiga (1998, 2003), Bardin (1997) e Gil (1995) contribuem com a discussão metodológica, pesquisa qualitativa, dispositivos e técnicas de pesquisa.

No decorrer de vivências teóricas e práticas, foram observadas algumas angústias como a inexistência de identidade curricular para a EJA nas escolas e o distanciamento dos alunos na construção da identidade da própria instituição em que estudam, notadamente nas expectativas relacionadas aos fazeres e saberes pedagógicos da EJA. Assim, ao fazer alguns recortes para organizar as ideias nesta pesquisa, procurei destacar dimensões temporais e espaciais que marcaram verdadeiramente a minha trajetória formativa. Não foi uma tarefa fácil, mas compartilho das ponderações de Freire (1987) ao afirmar que nos educamos quando tomamos consciência dos problemas sociais, culturais e políticos em que nossos(as) alunos (as) estão inseridos, porque também sofremos com eles.

A partir dessas reflexões, fez-se necessário escrever a respeito dessa trajetória profissional. Então passei a analisar como é difícil falar da minha atuação enquanto docente, sem mencionar a minha formação pessoal e as pessoas que passaram na minha vida e deixaram

marcas importantes para a trajetória profissional. Independente das reflexões feitas, elas contribuíram para o meu desenvolvimento enquanto sujeito histórico-social.

Tal entendimento tornou-se significativo para buscar a construção do conhecimento acadêmico. De forma autônoma, ativa, cidadã e profissional, vejo que a educação promove o desenvolvimento da sociedade, porém é preciso conquistar a inclusão de todos em prol da qualidade de ensino, ou seja, inserir não apenas nas discussões mas no fazer pedagógico a história de vida do aluno da EJA com suas expectativas, angústias, dificuldades e incertezas frente às aprendizagens escolares, ancorada em uma qualidade de ensino, voltada para a valorização cultural e humana do sujeito que constrói história e é por ela construído também de modo que possua voz para participar da construção do seu projeto de vida escolar.

Neste momento de interiorização-exteriorização, expresso no presente estudo, faço uma leitura e releitura da minha história enquanto freireana, que acredita na educação como patrimônio da humanidade e, por isso, a escola como *lócus* em que os sujeitos podem ampliar as possibilidades de reconstrução de novos saberes educativos. Nessa perspectiva, no ano de 2001, comecei a ministrar aulas no município de Barreiras-BA como professora da Alfabetização, hoje 1º ano do Ensino Fundamental. Em 2005, iniciei meu processo formativo no curso de Pedagogia com habilitação na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental na Faculdade São Francisco de Barreiras (FASB).

Nesse espaço, tive o privilégio de ser aluna de professores (as) comprometidos (as) com a formação intelectual, social, cultural e humana de seus alunos. Destaco aqui, as aulas de Currículo, EJA, Sociologia e Práticas Supervisionadas que direcionaram meus estudos de forma mais crítica e politizada. Agradeço cada intervenção feita por todos os professores que com exímio profissionalismo me instigaram a pensar a realidade sobre o prisma de como ela se mostra e não por concepções pré-estabelecidas.

Ainda acerca do curso de Pedagogia, é importante destacar que a disciplina de EJA, mesmo tendo sido ministrada com uma ementa diversificada e pertinente ao contexto dessa modalidade de ensino, levantando discussões desde as Diretrizes Curriculares da EJA até as contribuições freireanas no processo pedagógico, não foi suficiente para que eu me percebesse enquanto professora a atuar nesse referido contexto. Além da carga horária de 60 horas/aulas ser restrita para se discutir e revisitar todo o contexto histórico da EJA e suas especificidades, a própria abordagem do curso estava voltada para a Educação Infantil e o Ensino Fundamental regular, discutindo suas implicações para o desenvolvimento da criança e não do jovem e do adulto.

Então, no terceiro semestre de Pedagogia, fui convidada por um professor da Faculdade para ministrar aulas nas 3ª e 4ª séries, hoje 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em uma escola particular de referência na cidade de Barreiras-BA. Participei da aula didática, atividade seletiva, e fui aprovada. Nessa mesma escola, realizei meus estágios supervisionados do curso de Pedagogia. Foi uma experiência riquíssima, uma vez que, naquele espaço, tive a oportunidade de crescer profissionalmente, ampliar e estender minha atuação também no Ensino Fundamental II e no Ensino Médio da mesma escola.

O processo formativo em EJA começa a se descortinar a partir do ano 2009, quando iniciei uma especialização em Coordenação Pedagógica. Ano em que participei de uma seleção para professora de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) da Secretaria de Educação do Estado da Bahia e fui aprovada. Então saí da rede particular de ensino e comecei a lecionar no Colégio Estadual Herculano Faria, na EJA, modalidade que tem como objetivo oportunizar o acesso à educação a jovens e adultos que não conseguiram por algum motivo, no transcorrer de suas vidas, completar seus estudos no período apropriado.

Desenvolvi um trabalho na área de Ciências Humanas, voltado para a pesquisa, participação cidadã e intervenção social com os alunos do PROJOVEM URBANO¹, Programa Nacional do Governo Federal de Inclusão de Jovens na modalidade urbana que visa a formação integral do jovem entre 18 e 29 anos que não concluiu o ensino fundamental, para inseri-lo no mercado de trabalho e possibilitar a ele o exercício da cidadania. Destaco que a minha primeira experiência (atuação docente) na EJA se deu através do PROJOVEM URBANO, a qual foi instigante e me levou à busca incessante pela construção de conhecimentos teóricos acerca dessa modalidade de ensino que viessem subsidiar a minha prática.

A continuidade do meu percurso em EJA se consolidou através das minhas vivências e experiências com esse programa, pois fui convidada para dar aulas no Instituto de Educação Superior do Brasil (IESB), ministrando as disciplinas de EJA, Didática, Avaliação da Aprendizagem, Recreação Escolar, dentre outras.

Outra experiência, porém no campo do ensino superior que merece destaque, foi a atuação como professora formadora no Programa Plataforma Freire (PARFOR), Curso de Pedagogia, no Departamento de Ciências Humanas Barreiras - Campus IX, da Universidade Estadual da Bahia (UNEB), ministrando as disciplinas: Fundamentos da Práxis Pedagógica IV e V, como também Estágio Supervisionado IV e V.

¹Oferecido na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Em 2014, ministrei aulas nas disciplinas já citadas no VI período. Busquei oferecer aportes teóricos e práticos que auxiliaram os alunos/professores a identificarem, problematizarem e construírem alternativas de investigação da prática pedagógica, à luz dos teóricos que discutem concepções contemporâneas de educação e das políticas públicas educacionais, tendo em vista as relações que as mesmas estabelecem com o fazer pedagógico.

É importante destacar que nas disciplinas Fundamentos da Práxis Pedagógica V e Estágio Supervisionado V ministradas na PARFOR/UNEB – Campus IX, as ementas buscaram identificar características socioeconômicas e culturais da escola e dos espaços não escolares, compreendendo a prática educativa vivenciada através da pesquisa-ação. Articulou também, a teoria com a prática num processo integralizador, buscando intervir de forma crítica e transformadora no processo de ensino-aprendizagem na EJA e nos espaços não escolares, criando e recriando elementos de discussão dos componentes curriculares do curso, bem como os princípios, éticos, sociais e culturais, que norteiam os objetivos e as propostas atuais implementadas pelas políticas educacionais.

Nesse sentido, ministrar a referida disciplina levou-me a revisitar os aportes teóricos e práticos da EJA através de constantes diálogos junto aos alunos do curso de Pedagogia. Possibilitou-me refletir acerca das especificidades da EJA em seu contexto escolar e social, pois, assim como ressalta Pimenta e Anastasiou (2008, p. 204), “o ensino não se resolve em um único olhar: exige constantes balanços críticos dos conhecimentos produzidos no seu campo (as técnicas, os métodos, as teorias) para deles se apropriar”. Desse modo, direcionei durante a minha experiência na docência superior meu planejamento pedagógico para a realidade concreta dos (as) meus (minhas) alunos (as), promovendo o diálogo entre os conceitos do campo científico a serem apreendidos com as diferentes experiências e visões de mundo de cada um. Ademais, vejo que a riqueza do processo educacional está na relação complexa entre a heterogeneidade e a singularidade tanto das ciências quanto das vivências humanas.

Retomando as atividades com a EJA, ao término do programa PROJOVEM URBANO, em 2011, fui transferida para o Centro Territorial de Educação Profissional da Bacia do Rio Grande para atuar como professora do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA)², na Modalidade de Jovens e Adultos, que tem

² Segundo informações colhidas em site mantido pelo Governo Federal, o PROEJA pretende contribuir para a superação do quadro da educação brasileira explicitado pelos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios-; PNAD divulgados, em 2003, que 68 milhões de Jovens e Adultos trabalhadores brasileiros com 15 anos e mais não concluíram o ensino fundamental e, apenas, 6 milhões (8,8%) estão matriculados em EJA. A partir desses dados e tendo em vista a urgência de ações para ampliação das vagas no sistema público de ensino ao sujeito

por objetivo oferecer oportunidade de conclusão da educação básica, juntamente com a formação profissional àqueles que não tiveram acesso ao ensino médio na idade regular.

Essas experiências com a modalidade de ensino EJA, o PROJOVEM e o PROEJA foram motivadoras e acrescentaram amplamente o conhecimento na área, pois me permitiram refletir constantemente sobre a prática pedagógica e entender, especialmente, a EJA como uma política que busca garantir o acesso à formação intelectual, cultural e profissionalizante àqueles que historicamente lhes foram negados o direito à educação em seu devido tempo e espaço.

Nessa direção, Gadotti (2000) ressalta que é preciso garantir os direitos à educação dos sujeitos que se encontram vulneráveis socialmente, pois o analfabetismo representa a negação da cidadania plena, uma vez que o direito à educação não se limita ao acesso à escola, ele precisa perpassar o contexto da sua permanência no sentido de dar condições de apropriação de cultura pelo jovem e adulto. Ademais, oferecer caminhos para que esse direito seja respeitado é também caracterizar o ensino da EJA enquanto espaço de luta e de conquistas frente ao que estabelece a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) em seu artigo 26. Assim, o direito e oportunidades de acesso à leitura e à escrita vislumbram uma formação além do ambiente escolar, ou seja, uma formação do homem social.

A docência na EJA colaborou para que eu pudesse iniciar a coordenação pedagógica nessa modalidade na rede municipal em 2012. Apesar de constituírem atuações diferentes, ou seja, a docência e a coordenação pedagógica, estas duas são interligadas visto que o planejamento, o ensino e a aprendizagem são elementos presentes e constitutivos dos seus fazeres profissionais. É preciso vivenciar a primeira para subsidiar a ação da outra. As necessidades e os conflitos só são conhecidos tendo o contato com eles. Embora exista uma cultura de colocar na EJA profissionais menos capacitados ou, os que não têm outra disponibilidade de turno, encontrei na instituição em que hoje atuo pessoas com compromisso e empenhadas em fazer a diferença na EJA.

Não tive dificuldade para desenvolver minhas atividades, pelo contrário, a equipe me deu condições para resgatar atividades institucionais que estavam esquecidas como a Mostra de Conhecimento, Socialização de Projetos bimestrais, Gincana Estudantil, as quais acredito serem elementos de significância para a aprendizagem nas turmas de EJA.

jovem e adulto, o Governo Federal instituiu, em 2005, no âmbito federal o primeiro Decreto do PROEJA nº 5.478, de 24 de junho de 2005, em seguida substituído pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduz novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. Disponível: portal.mec.gov.br/proeja

Sob o ponto de vista formativo, aprendi e continuo a respeitar as interfaces da EJA com a convivência e o dia a dia do exercício profissional. Há que se pensar nas especificidades desses sujeitos da aprendizagem, desde as condições físicas das escolas, o material didático, ao suporte psicopedagógico tão necessários aos dias de hoje.

Assim, pude perceber, durante o curso de formação, como também ao longo desses anos na docência, na coordenação pedagógica e como pesquisadora da EJA, alguns impasses no campo do planejamento docente, ou seja, a falta de espaço e tempo para o planejamento coletivo entre os docentes, ausência de espaço para reflexões e ações relevantes no contexto da sala de aula. Nesse sentido, me propus a analisar as concepções dos professores acerca da EJA, uma vez que toda ação educativa pressupõe um planejamento, isso inclui planos de aula elaborados pelo professor e plano de trabalho elaborado pelo coordenador pedagógico para subsidiar a ação docente, os quais expressam suas concepções de trabalho com essa modalidade.

É difícil orientar um professor sem que se projete suas perspectivas de trabalho com os alunos, da mesma forma é contraditório atuar na coordenação sem sistematizar as atividades de trabalho. Portanto, o acompanhamento das atividades docentes ocorre concomitantemente ao desenvolvimento do meu plano de trabalho, porque assim tenho melhores condições de subsidiar a prática do professor, dando-lhe suporte pedagógico no que diz respeito à realização de estudos para redimensionar as ações quando necessário. Nessa perspectiva, a pesquisa buscou identificar as proposições de Educação de Jovens e Adultos presentes nas propostas pedagógicas de duas escolas municipais, considerando que foram as primeiras escolas a oferecer o ensino noturno no município de Barreiras – BA.

Movida por essas inquietações, busquei o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), que visa à produção de conhecimentos, à atualização permanente dos avanços da ciência e das tecnologias, à formação e o aperfeiçoamento de profissionais na área da educação de jovens e adultos, atendendo às demandas sociais e profissionais. O mestrado surgiu para dar suporte e responder às inquietações vividas no percurso formativo enquanto docente e pesquisadora da EJA, especialmente no que diz respeito ao lugar da EJA no PPP.

De acordo com o regimento do MPEJA, disponível em: <http://www.uneb.br/mpeja>, o curso tem como objetivo geral a qualificação profissional de recursos humanos com capacidade científica, didático-pedagógica, técnica, política, e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da educação de jovens e adultos, atendendo às peculiaridades desse campo e aos novos paradigmas educacionais para esta área. Assim, participei do processo

seletivo, fui aprovada, e estou aqui apresentando a pesquisa que desenvolvi acerca dessa modalidade de ensino.

É importante destacar que as disciplinas ministradas no contexto do mestrado contribuíram para as discussões teóricas dessa pesquisa, a saber: reflexões acerca dos Movimentos Sociais da EJA, Políticas Públicas da EJA, Currículo, Contribuições Freireanas, Relações Étnico Raciais, A Formação do Professor Pesquisador, Seminários Temáticos e Direitos Humanos. Nesse contexto, a relevância desse estudo se firmou na possibilidade de contribuir com as discussões sobre a intencionalidade da construção do PPP na EJA, no sentido de fomentar proposições curriculares que primam pelo direito à cultura e à formação humana dos alunos, notadamente nessa modalidade de ensino como garantia de uma educação pública de qualidade.

No contexto deste mestrado, percebi muitas discussões em EJA e poucas no viés do PPP. Por isso, este estudo se justificou por ser um tema inovador no campo de discussões acerca das temáticas que envolvem a EJA. De acordo com pesquisas realizadas sobre o estado da arte na EJA por Haddad (2002) no banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, e LAFFIN (2015) no estudo “A pesquisa em EJA *stricto sensu* da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas”, não houve ainda estudos que viessem contemplar o lugar da EJA no PPP das escolas. Fazendo um levantamento das produções acadêmicas no banco de teses da CAPES de 2002 a 2015 não foi encontrada nenhuma dissertação ou tese versando sobre o PPP em EJA.

Diante desse contexto, esta pesquisa apresentou o seguinte problema: Quais são as concepções/percepções dos professores da EJA da rede municipal de ensino de Barreiras-BA acerca do PPP dessa modalidade de ensino? Sendo assim, analisamos o Projeto Político Pedagógico de duas escolas municipais, verificando se o discurso teórico condiz com as ações didático pedagógicas expressas durante a entrevista semiestruturada.

Para tanto, a metodologia desta pesquisa ancorou-se em uma abordagem qualitativa, tendo como método o estudo de caso. Para realizar uma pesquisa dessa natureza, utilizamos as técnicas de entrevistas semiestruturadas, questionários e análise documental. Para analisar as informações provenientes da coleta dos citados dispositivos, fizemos uso da técnica de análise de conteúdo fundamentada em Bardin (1997). Os atores desta pesquisa foram oito (08) professoras e duas (02) coordenadoras das escolas pesquisadas.

Pensar o PPP na EJA implica fazer uma revisão histórica dessa modalidade de ensino e compreender a construção de propostas pedagógicas que respondam às suas necessidades.

Assim, durante muito tempo, a educação foi permeada pelo paradigma do consenso, adotando a linearidade e a verticalidade nos seus processos. O currículo tinha um caráter puramente burocrático, centralizado nos setores administrativos da educação, estando ausentes, o professor, o aluno e a comunidade local, principais atores para a elaboração curricular, pois são eles os maiores interessados nesse processo educativo (SACRISTÁN, 2013).

Segundo Veiga (1998), final dos anos 40 e início dos anos 50, visando a sua própria manutenção e consolidação, o Estado passou a utilizar o planejamento como mecanismo de intervenção, ultrapassando o setor econômico, enfatizando, inclusive, as políticas sociais. Nessa perspectiva, adota-se uma concepção de planejamento operacional, priorizando a eficiência e dando ênfase às técnicas, aos instrumentos e aos meios, abordando cada aspecto separadamente e concebendo o planejamento, sobretudo, como de responsabilidade dos administradores.

As Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs (BRASIL, 2010) para EJA ressaltam que diante das mudanças ocorridas a partir dos anos 90, referentes às proposições curriculares da EJA, bem como das políticas educacionais de regulamentação e acesso a essa modalidade de ensino, observou-se que o Brasil precisava avançar em direção a uma democratização do ensino, através da oferta da EJA e a efetivação de diretrizes curriculares que respondessem aos anseios de cidadãos que a ela acorriam.

Segundo Libâneo (2004), a escola é o espaço por excelência das práticas educativas, pois tanto a organização quanto a gestão educam, exercendo influência sobre o modo de pensar e agir das pessoas, tornando-se, assim, responsável pela reprodução ou mudança das estruturas vigentes. Também evidencia que da mesma forma que as pessoas são influenciadas pela organização, ela pode mudar com as pessoas, uma vez que tanto a sua estrutura quanto os processos de gestão podem constituir-se de forma coletiva, pelos vários segmentos que a compõem. Assim, fica evidente que as pessoas mudam com as práticas organizativas e as organizações mudam com as pessoas.

Nesse contexto, o PPP ganha força ao fomentar a autonomia da escola para efetivação de um plano de ação voltado à realidade da comunidade local, sendo necessário analisar a participação e elaboração desse instrumento político para formação de um currículo comprometido com as atuais exigências sociais e orientado para a apreensão de habilidades e competências indispensáveis à participação e inserção social.

Destacamos que o público da EJA, caracterizado pela distorção idade-série, apresenta diversos motivos para justificar seu ingresso na escola, como por exemplo, desenvolvimento da aprendizagem em curto espaço de tempo, diferente do tempo normal e adequado, ou seja,

alijeiramento do processo de ensino-aprendizagem, visto que cursam duas séries em um ano escolar e têm os conteúdos da série regular condensados para atender ao funcionamento da modalidade EJA, várias reprovações e a necessidade de trabalhar precocemente para contribuir no orçamento familiar. Assim, quando retornam à escola, suas necessidades de aprendizagem são outras. Daí, a importância do viés do PPP e suas implicações teóricas e práticas no aporte pedagógico da EJA como possibilidade de validar vozes que por tais circunstâncias precisam se afirmar como sujeitos histórico-sociais.

Portanto, esta pesquisa dividiu-se em cinco capítulos, de modo a favorecer uma análise do PPP da EJA das escolas pesquisadas. O segundo capítulo, traz o Referencial Teórico desse estudo e teve como objetivo apresentar um breve panorama da história, marco e desenvolvimento da EJA no Brasil, bem como discutir a importância da construção de um currículo que contemple as necessidades desse público. Para tal, faz uma análise de acordo com as orientações propostas nas DCNs de EJA que balizam essa modalidade de ensino.

Destaca, ainda, a importância da construção do PPP, sendo realizada pelos diversos segmentos que compõem a comunidade escolar. O currículo da EJA e a formação do professor foram discutidos como elementos fundamentais na melhoria da qualidade de ensino em todo o seu contexto. O capítulo contemplou também o papel do gestor na organização do trabalho escolar, discutindo o reconhecimento da necessidade da gestão na EJA e as implicações administrativas e pedagógicas de todos que estão envolvidos na construção do PPP.

O terceiro capítulo, Caminhos da Pesquisa, objetivou apresentar a estruturação da pesquisa e como se deu o seu referencial metodológico. Assim, caracteriza-se uma abordagem qualitativa respaldada com o método estudo de caso, utilizando-se de dispositivos como questionários, entrevista semiestruturada e análise documental.

O quarto capítulo, Apresentação e Análise das Informações, objetivou revelar os achados do estudo de caso com a análise dos resultados da pesquisa, a partir das respostas dos questionários, das entrevistas semiestruturadas e da análise documental. O capítulo trouxe uma triangulação entre os documentos e sujeitos, apresentando os pontos de encontros/ desencontros dos mesmos.

O quinto e último capítulo discorreu sobre as considerações finais acerca dos resultados deste estudo, apresentando as categorias estudadas e as proposições formativas para a construção do PPP na EJA.

Enfim, a presente pesquisa é um convite à reflexão sobre as concepções e proposições do PPP na EJA a partir da experiência de duas escolas da cidade de Barreiras-BA acerca do

planejamento para EJA. Portanto, será possível construir novos subsídios de análise das proposições curriculares e pedagógicas da EJA, contribuindo para o aprofundamento dessas discussões junto aos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino.

2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

Ao analisar a história da EJA no Brasil, Cunha (1999) revela que é muito recente. Embora venha acontecendo desde o período colonial de uma forma mais assistemática, as iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos são conquistas mais contemporâneas. No Brasil Colônia, a educação com referência à população adulta era uma educação cristã-católica, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional.

A partir da década de 30, como descreve Ribeiro (1997), a educação básica de adultos deu início à demarcação do seu espaço no contexto histórico da educação no Brasil, momento este em que de fato começa a se fortalecer um sistema gratuito de educação elementar no país. É importante destacar que nesse período a sociedade brasileira vivenciou transformações correlacionadas ao processo de industrialização assim como, ao contingente populacional em diversos centros urbanos.

Com a Constituição de 1934, a educação passa a ser um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Art. 149). A Educação de Adultos passa a dispor da gratuidade e da obrigatoriedade da educação. Nessa época, foram lançadas diferentes campanhas destinadas à Educação de Adultos visando uma diminuição do número de analfabetos no Brasil, como também em 1947 a criação do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos.

O professor Lourenço Filho orientou o desenvolvimento de campanha que previa a alfabetização de adultos num período de três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, seguida por uma etapa de capacitação profissional. O adulto analfabeto passou a ser reconhecido como ser produtivo capaz de raciocinar e resolver seus problemas.

A primeira campanha de educação de EJA, segundo Cunha (1999), foi lançada pelo governo no período de 1947, período em que essa modalidade de ensino é referendada pela definição da sua própria identidade. Caracterizou-se enquanto Campanha Nacional de massa e tinha como objetivos alfabetizar adultos em três meses, ofertar o curso primário em dois períodos de sete meses, capacitar profissionais e propor o desenvolvimento comunitário.

Apesar dessa campanha não ter apresentado grande progresso, como discute Soares (2006), foram vislumbrados pontos positivos no que concerne ao preconceito instaurado sobre

essa modalidade de ensino. O adulto analfabeto passou a ser reconhecido enquanto ser produtivo, capaz de construir a sua própria história de vida, raciocinar, resolver problemas e gerar alternativas de ação.

Segundo Paiva (2003), no final da década de 50 surgiram muitas críticas em relação à Campanha de Educação de Adultos, uma vez que a aprendizagem dos adultos foi caracterizada como superficial, estando intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de um método inadequado e ao curto período em que a alfabetização acontecia. Nesse sentido, é importante acrescentar que tais críticas foram positivas no sentido de contribuírem para que surgissem novas visões acerca do analfabetismo em diversas regiões do país e a perspectiva de uma nova Pedagogia para contemplar a alfabetização de adultos referenciada pelo educador Paulo Freire.

Com inspiração no pensamento pedagógico de Freire (1979), no início da década de 60, surgiram os principais programas de alfabetização de adultos dos quais podemos citar: O Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Centro de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse paradigma pedagógico almejava um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social.

Paiva (2003, p. 65) argumenta que a “Alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e da possibilidade de superá-los”. Portanto, era necessário que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo. Nessa linha de raciocínio, percebemos que a alfabetização de jovens e adultos fora entendida como um meio para a resolução dos fatos cotidianos, visto que, estando envolvidos num contexto de desigualdade, os alunos seriam capazes de fazer a leitura de mundo e interagir com criticidade.

Freire (1979) elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, norteadada pelo seguinte princípio: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Na visão de Freire, a educação e a alfabetização se confundem, pois ele coloca a alfabetização como domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes o que resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto. Com a propagação de suas ideias por todo o país, seu trabalho com a educação popular ficou sendo reconhecido nacionalmente, com principal destaque à educação de adultos.

Contrapondo a proposta de alfabetização de Freire, em 1967 surge, no âmbito de um Governo Militar Ditatorial, o Movimento Brasileiro de Alfabetização³ (MOBRAL), destinado a um público de 15 a 30 anos de idade, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente, adquirir técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos.

Paiva (2003) ratifica que esse Movimento se despiu de toda significância crítica e problematizadora proposta outrora por Freire. Ressalta ainda que em meados da década de 70, o Mobral se expande em nível territorial com uma nova proposta de educação integrada, ou seja, a conclusão do antigo curso primário. Posteriormente com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5.692/71, implantou-se o Ensino Supletivo, tendo um capítulo específico para a EJA. Essa Lei limitou o dever do Estado à faixa etária de 7 aos 14 anos de idade, embora reconhecesse a educação de adultos como um direito de cidadania, o que pode ser notificado como um desenvolvimento positivo para a EJA no país. De acordo com Paiva (2003, p. 46-47),

o termo EJA ainda é muito recente em nosso país, uma vez que a nossa educação permaneceu por muito tempo restrita ao caráter mais religioso do que educacional. De início a educação de jovens e adultos era concebida no conjunto, como parte da educação popular, pois a educação elementar incluía as escolas noturnas para adultos que, durante muito tempo, foram a única forma de educação para esse segmento do país.

Nessa perspectiva, a oferta do ensino básico expandiu-se consideravelmente e alcançou diversos setores sociais. O crescimento da educação elementar foi incitado pelas ações do governo federal, que demarcou diretrizes educacionais para o país, apresentando as respectivas responsabilidades dos estados e municípios.

Segundo Cunha (1999), com o desenvolvimento industrial, no início do século XX, inicia-se um processo lento, mas crescente, de valorização da EJA. Porém, ela passou a ser valorizada sob olhares diferenciados, entre esses olhares tinham os que a entendiam como domínio da língua falada e escrita, visando o domínio das técnicas de produção, a aquisição da leitura e escrita como instrumento de ascensão social, meio de progresso da base de votos.

A partir daí, o contexto histórico da EJA é marcado a partir da sua inserção nas políticas públicas educacionais por meio das transformações ocorridas na sociedade brasileira através do processo de industrialização e de seus impactos no cenário da economia nacional e das novas configurações do mercado de trabalho.

³ O Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) foi criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967 e propunha a alfabetização funcional. A pessoa iria aprender leitura, escrita e cálculo para sua integração na sua comunidade e obtenção de melhores condições de vida (LEITE, 2013, p.21)

Nos anos 80, surgiram os projetos de pós-alfabetização, que tinham como objetivo um avanço na linguagem escrita e nas operações matemáticas básicas. No entanto, em 1985, o Mobral foi extinto e substituído pela Fundação EDUCAR, que deixou de executar diretamente os projetos e passou a dar apoio técnico e financeiro às iniciativas existentes.

Isso ocorreu, também, porque a década de 80 foi marcada pela difusão das pesquisas sobre língua escrita que lançaram novas luzes na alfabetização de adultos. Em 1988 foi promulgada a Constituição, que ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o ensino fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Desde o final dos anos 80, Fávero (2004) esclarece que a referida lei incorporou mudanças conceituais nessa modalidade de ensino, a destacar que a transição do ensino supletivo para a EJA contribuiu para a expansão do conceito de educação. Antes era entendido como ensino, concebido como simples instrução, enquanto o termo educação é visto de forma mais ampla, compreendido em diferentes processos e contextos de formação.

Em 1990, foi extinta a Fundação Educar, sucedânea do Mobral, logo após a posse do governo Fernando Collor de Mello. Com isso, surgem novas configurações no cenário da EJA, especialmente em relação à implementação do Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), desenvolvido pelo MEC que teve como objetivo mobilizar a sociedade em prol da alfabetização de crianças, jovens e adultos por meio de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. Isso porque, a contagem da população realizada pelo IBGE em 1996 verificou que entre os brasileiros com 15 anos ou mais, 15,3 milhões (14,2%) não completaram sequer um ano de escolaridade, 19,4 milhões (18,2%) têm apenas de um a três anos de instrução e outros 36 milhões (33,8%) completaram de quatro a sete anos de escolaridade (IBGE, 2015).

A partir dos anos 90, o desafio da EJA passou a ser o estabelecimento de uma política, bem como, de metodologias criativas, com a universalização do ensino fundamental de qualidade. No entanto, em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Ao criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o governo excluiu as matrículas no ensino supletivo do cálculo do alunado do ensino fundamental, que é a base de cálculo para os repasses de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas.

Na LDBEN, Nº 9.394/96, em seus Artigos 37 e 38, ressalta-se especificamente a EJA enquanto modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram oportunidades de estudar ou

dar continuidade aos estudados no ensino fundamental e médio em idade regular. São também referências legais da EJA os seguintes documentos:

O Parecer 11/2000 e a Resolução 01/2000 - ambos do Conselho Nacional de Educação, instrumentos que apresentam o novo paradigma da EJA e sugerem: extinguir o uso da expressão supletivo; restabelecer o limite etário para o ingresso na EJA (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio); atribuir à EJA as funções: reparadora, equalizadora e qualificadora; promover a formação dos docentes e contextualizar currículos e metodologias, obedecendo os princípios da Proporção, Equidade e Diferenças.

A Resolução n.º 51, de 16 de setembro de 2009, publicada no Diário Oficial da União que dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD -EJA).

A Resolução n.º 3, de 15 de Junho de 2010, Institui Diretrizes Operacionais para a EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos, desenvolvida por meio da Educação a Distância. (BRASIL. MEC. CNE,2000).

Apesar da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9.394/96, diluir as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento do ensino regular para crianças, adolescentes e jovens, em seu Artigo 3.º, ressalta alguns pontos importantes sobre a EJA: a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a garantia de padrão de qualidade, a valorização de experiência extraescolar e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Os referidos princípios serviram de base para a implantação de diferentes propostas voltadas para a EJA, apesar das limitações e dificuldades de efetivação que essa modalidade de ensino enfrenta. Problemas esses, que em sua maioria são oriundos de questões metodológicas imbuídas da ausência de formação inicial e continuada dos professores especificamente para o ensino na EJA, assim como a falta de materiais didáticos adequados aos sujeitos da aprendizagem desse segmento.

Diante do contexto histórico aqui apresentado, é importante destacar que a Constituição Brasileira de 1988, em seu Art. 208, reza que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia do: I – Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que não tiveram acesso na idade própria”; já a LDBEN Nacional n.º 9.394, de 1996, nos seus artigos 37 e 38, reconhece essa modalidade de ensino nos seguintes termos: Art. 38 “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Assim, discorre Paiva (1987, p. 90):

tem-se hoje uma nova LDB. Não a de nossos sonhos, mas a que resultou de um embate concreto das forças sociais organizadas. Mesmo não trazendo a concepção de jovens e adultos que se desejava, pelo caráter restrito de educação que propõe, pode-se ampliar a leitura do texto legal e encontrar nele passagens por onde se trilhem caminhos mais permanentes para a educação de um segmento afastado das virtualidades do saber ler e escrever, com autonomia, no mundo contemporâneo.

Diante do presente contexto, pode-se dizer que o Brasil apresenta interesse em normatizar a EJA. O que de fato marca as conquistas legais e o crescimento dessa modalidade de ensino. Isso, por conseguinte, a coloca no universo dos direitos humanos, uma vez que o direito à saúde e à vida são prerrogativas do direito público subjetivo de todo e qualquer cidadão. Acerca da realidade brasileira no contexto histórico da EJA, Haddad (2002, p. 5) discute que

Se for verdade que houve um esforço nacional de ampliação formal dos direitos educacionais e, dentro deste esforço uma progressiva e permanente ampliação dos direitos dos jovens e adultos; se é verdade que no âmbito dos organismos internacionais os documentos e acordos firmados produziram pressões que reforçaram estas características de ampliação de direito no plano formal, a tradução destes dois movimentos em uma efetiva política nacional de superação do analfabetismo de jovens e adultos, bem como da universalização de educação básica entre esta população acabou por não se realizar.

Assim, se reconhece o esforço em garantir o direito ao jovem e ao adulto de progredir a educação formal. Por outro lado, também se observa a não efetivação desse direito na realidade, pois não houve diretrizes capazes de contemplar a permanência desses sujeitos da aprendizagem no espaço da escolarização, tendo em vista que possuem história de vida pessoal e profissional que precisam ser respeitadas. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 108),

a EJA sempre compreendeu um conjunto diverso de processos e práticas formais e informais relacionadas à aquisição ou ampliação de conhecimentos, de competências técnicas e profissionais ou de habilidades socioculturais [...] quase todos os domínios da vida social.

Por isso, é importante que o trabalho pedagógico da EJA priorize as experiências socioculturais dos alunos, já que alguns processos de aprendizagem se desenvolvem em atividades extras escolares nem sempre de forma sistematizada, porém contribuem para a leitura crítica de mundo, bem como para o aprimoramento das vivências práticas que ampliam as possibilidades de inserção dos jovens e adultos no mundo do trabalho.

Ainda a esse respeito disso, Haddad (1993) ressalta que a EJA se apresenta dentro de um contexto de educação voltada para os excluídos do sistema educacional de ensino, para a classe dos menos favorecidos da sociedade e para os jovens e adultos dos diversos setores populares e sociais.

Nesse sentido, apresentamos as DCNs (2010) para a EJA como exemplo de expansão do seu direito formal no Brasil. Esse documento vem regulamentar e normatizar o contexto dessa modalidade de ensino, de acordo explica Soares (2005, p. 20):

Representantes dos órgãos normativos e executivos dos sistemas, com as várias entidades educacionais e associações científicas e profissionais da sociedade civil hoje existente no Brasil [...] as sugestões, as críticas e as propostas foram abundantes e cobriram desde aspectos pontuais até de fundamentação teórica.

Vale destacar que em 1998, com a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incrá), ampliaram-se os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. O programa apoiava projetos em todos os níveis de ensino.

O parecer CEB11/2000 ressalta as três funções estabelecidas para a EJA: a função reparadora, que se refere ao ingresso no âmbito dos direitos civis, pela restauração de um direito negado; a função equalizadora, que propõe garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade de modo a proporcionar maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos que até então foram mais desfavorecidos; por último, a função qualificadora, que corresponde às necessidades da atualização e de aprendizagens contínuas próprias do momento em que nos encontramos.

Importa destacar as Funções da Educação de Jovens e Adultos: função reparadora, função equalizadora e a função qualificadora norteada pelos princípios ilustrados no quadro a seguir:

Tabela 1 - Funções da EJA

FUNÇÃO	PRINCÍPIOS NORTEADORES
Função Reparadora	- Reconhecimento da igualdade ontológica de ter acesso a um bem real, social. - Acesso e permanência a uma educação de qualidade que possibilite a criação de situações pedagógicas satisfatórias para atender às necessidades de aprendizagem específicas de alunos jovens e adultos.
Função equalizadora	- Igualdade de oportunidades favorecendo novas oportunidades de inserções no mundo do trabalho na vida social, nos espaços das estéticas e nos canais de participação; - Garantia de acesso a novas formas de trabalho e cultura.
Função qualificadora	- Educação permanente, com base no caráter incompleto do ser humano, cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não-escolares.

FONTE: Proposta Curricular Educação de Jovens e Adultos (BRASIL/MEC, 2002)

Observa-se que ao longo da história houve muitas mudanças de conceitos em relação a EJA, porém, é importante que haja políticas públicas consistentes com o objetivo de

desenvolver uma educação de fato e com qualidade, tendo em vista os princípios de cidadania firmados pelo processo de humanização.

É necessário ressaltar que a EJA possui um público com histórias de vida diferentes do ensino fundamental regular. Muitas vezes marcadas por contínuos fracassos escolares, outras tantas vezes, oprimidas pelas condições desfavorecidas socialmente. Por essa razão, a EJA não faz parte de um projeto isolado, necessita de um currículo e de práticas pedagógicas próprias, através das quais poderá se perceber de fato, a sua função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Em 2003, o MEC anunciou que a alfabetização de jovens e adultos seria uma prioridade do novo governo federal. Foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo durante o mandato de quatro anos do governo do Excelentíssimo Senhor Presidente da República Luís Inácio Lula da Silva. Nesse contexto, foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado com as seguintes ações: Alfabetização de jovens e adultos e Formação de alfabetizadores. Em 2007, a EJA passa a ser contemplada com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB).

Portanto, como pôde ser visto, os desafios ainda perduram por décadas, o que revela a urgência de se redimensionar o trabalho com a EJA em torno da qualificação dos profissionais da área do currículo em sua formação teórica e prática e das condições estruturais em que os alunos, as alunas são alocados nas escolas. Igualmente, é preciso não perder o foco na formação intelectual e humana dos jovens e adultos, especialmente nos projetos desenvolvidos nas escolas que devem ter como eixo norteador o PPP como instrumento de validação de vozes.

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO CURRICULAR DA EJA

Em conformidade com a Constituição de 1988 e com a LDBEN/1996, sabemos que o PPP é um instrumento fruto das políticas educacionais que primam pela autonomia das escolas públicas, tendo em vista que seus fundamentos se baseiam nos princípios da gestão democrática a partir do regime de colaboração entre o Plano Municipal de Educação, Plano Estadual e o Plano Nacional.

Nessa perspectiva, as DNCs (2010)⁴ afirmam que a dinâmica do PPP reside no trabalho conjunto das instâncias municipais, estaduais e federais, respeitando a realidade de cada escola e região do país. Por isso, é um documento que abrange em seus princípios, metas e objetivos, a formação continuada dos professores, o perfil dos alunos, a organização curricular da escola (concepções metodológicas, avaliativas, ações interdisciplinares e administrativas). Trata-se de um instrumento que movimenta a escola, por meio de parcerias comunitárias e de posturas dialogadas com todos os seus sujeitos.

De acordo com as diretrizes, a autonomia das escolas, bem como a organização do seu currículo necessitam das seguintes atitudes:

- a) realizar diagnóstico adequado dos sujeitos do processo educativo e seu território de inserção;
- b) desenvolver concepções de conhecimento, aprendizagem e avaliação e ‘encarná-las’ no PPP, com visão crítica para futuras mudanças;
- c) precisar a qualidade social da educação na unidade circundada por realidade conhecida e considerada na gestão escolar;
- d) refletir criticamente sobre os resultados das avaliações externas e manifestar-se a respeito dessas formas de avaliação como contribuição da unidade escolar;
- e) trabalhar curricularmente para a garantia do acesso, permanência e superação das reprovações;
- f) ampliar a democratização das relações de trabalho, pesquisa conjunta, presença da ‘sociedade’ do entorno, decisões colegiadas, construção de projetos, trabalho em sala de aula, formação e avaliação.

O PPP é impostergável, pois segue a dinâmica do calendário escolar e impossível de ser escrito senão pela comunidade que pretende construir uma ação curricular rigorosa e prazerosa, um processo de ensino-aprendizagem que considere os sujeitos dessa ação e modos de trabalho que garantam apreensões criativas do conhecimento, a par de atitudes e compartilhamentos originais.

Por essa razão, as diretrizes conceituam o PPP como um documento de identidade comunitária e escolar, ademais, a proposta curricular de cada instituição de ensino, deve estar de acordo com suas características, necessidades singulares, bem como concepções pedagógicas e escolhas. Conforme Veiga (2004) apud Maia e Costa (2013, p. 19),

Ao construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos para diante, com base no que temos, buscando o possível. Nessa perspectiva, o projeto político pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas.

⁴ Síntese elaborada pelo conselheiro Luiz Roberto Alves. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro). Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

Desse modo, o PPP é considerado como um processo democrático e de reflexão permanente acerca dos problemas vivenciados pela comunidade escolar e seu entorno. Evidentemente, ao pensarmos, em especial nos sujeitos da EJA, nos deparamos não somente com questões pedagógicas, mas, sobretudo sociais marcadas por processos históricos excludentes.

Nesse contexto, o processo de ensino-aprendizagem nas salas de aula da EJA caracteriza-se por um processo com dificuldades e desafios cotidianos para alunos e professores na cidade de Barreiras-BA. Compreender as situações específicas desses sujeitos da aprendizagem significa pensar em construir uma identidade que atenda aos anseios do trabalho pedagógico e que valoriza o ensino nessa modalidade, levando em conta a produção dialética do conhecimento, a formação cidadã do aluno jovem-trabalhador que é desafiado a produzir conhecimentos e se adequar à realidade escolar.

Essa construção, configurada na elaboração do PPP suscita as necessidades da EJA, na medida em que definem os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica da instituição que o elabora. Ao construí-lo, as escolas são levadas a repensar e a reconstruir a filosofia do seu trabalho educativo, em busca de uma estrutura harmônica e consistente com as próprias crenças, desejos e sonhos.

Comprendemos assim, que a elaboração do projeto pedagógico é uma construção permanentemente inacabada, que ao se operacionalizar na prática cotidiana, gera novas visões que o retroalimentam, incorporando-lhe novos desafios que, por sua vez, demandarão outras respostas por meio de revisões sistemáticas feitas com a participação dos alunos jovens e adultos. Desse modo, exatamente por ser um projeto, esse documento não está definitivamente pronto, ao contrário, supõe a busca constante de alternativas viáveis à consecução do trabalho pedagógico, mostrando o compromisso com a realidade e as exigências de novas práticas educacionais.

Maia e Costa (2013) destacam que os jovens e adultos que frequentam as turmas de EJA buscam um retorno ao sistema de ensino de modo que a escola lhe permita o ingresso ao mercado de trabalho com conhecimento suficiente para compreender as demandas tecnológicas e científicas da atualidade. Afinal, a Constituição Federal de 1988 e a LDBEN 9394/96 garantem essa oportunidade oferecida na escola como direito assegurado a todo cidadão pelo Estado.

Assim, o cumprimento de políticas educacionais que fundam o acesso e a permanência dos alunos na escola, em todos os níveis de ensino, é papel do Estado e esse por sua vez, delega às instituições escolares o dever de ampliar e executar uma proposta pedagógica de qualidade que possibilite a preparação profissional e o direito a essa educação. Portanto, percebemos que a partir do PPP da instituição, as políticas educacionais podem ser consolidadas e o direito à educação, respeitado.

Nesse sentido, a produção do conhecimento veiculada na escola deve perpassar um PPP que corresponda às especificidades dos jovens e adultos numa perspectiva humana em que o trabalho esteja intercalado com a cidadania.

De acordo com Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. No projeto pedagógico, é possível conhecer quem são os jovens e os adultos, bem como suas histórias, trajetórias sócio-étnico-raciais, para subsidiar a produção do seu conhecimento.

Nessa análise, Veiga (1998, p.72) acrescenta que o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas, “um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado”.

O projeto pedagógico na EJA precisa ser entendido como espaço de formação e produção de conhecimentos privilegiados para aqueles que não conseguiram estudar na idade própria, mas que desejam conquistar um lugar na sociedade que cada vez mais exige o domínio da leitura e da escrita como pontos fundamentais para atuação no mercado de trabalho e para a vida cidadã.

Assim, entendemos que o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas que possam contemplar a aprendizagem na EJA. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola. Ademais, como salienta Veiga (2012), o PPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Nessa lógica, compreende-se que todo projeto pedagógico da escola é, também, o projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos dos alunos da EJA. É político no sentido do compromisso com a formação cidadã dos sujeitos envolvidos. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável,

comprometido, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Evidentemente que as definições: político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Nesse propósito, consideramos o PPP como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade.

Desse modo, é possível contemplar o ensino na EJA pautando-se nas ideias freireanas como princípio articulador do saber acadêmico com o conhecimento de mundo que os alunos possuem. Discutindo e vivenciando os princípios da educação libertadora de Freire (1992) constrói-se cultura e saberes plurais possivelmente identificados no PPP.

Pensar e agir assim, é fazer do ato de planejar um caminho seguro que leva à discussão e à superação das práticas vazias, desvincilhadas do cotidiano escolar. Num contexto maior é, dar sentido ao planejamento. Como diz Vasconcellos (2000, p. 36), “é querer mudar algo, acreditar na possibilidade de mudança da realidade, perceber a necessidade da mediação teórico-metodológica. É preciso que o educador veja o planejamento como necessário e possível”.

As condições que a escola hoje oferece colocam o professor num desafio. Existe uma cobrança demasiada do projeto de trabalho, do planejamento do professor que deve fazê-lo em comunhão com os demais profissionais da escola. Todos sustentam e elaboram o “suposto projeto”, entregam-no à secretaria da escola, onde será arquivado, guardado caso alguém queira saber se os professores realmente o fizeram. Depois, esquecem-se de acompanhar o professor em sua trajetória didático-pedagógica. São práticas isoladas, cada um executa aleatoriamente e trabalha os conteúdos que achar cabíveis, de maneira própria. Aquele momento de “reflexão” acaba sendo um tempo perdido, serviu apenas para cumprir exigências técnico-burocráticas da escola. De acordo com Vasconcellos (2000, p. 169), o PPP é:

O planejamento global da instituição. Pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

A busca desses princípios está na base que deve constituir o PPP, a autonomia, o estímulo à participação de todos, o compromisso com a formação do cidadão e a avaliação

como elemento dinâmico que perpassa todo o processo. Essa deve apontar as condições necessárias ao seu desenvolvimento.

Para Veiga (2012), a escola que elabora o seu PPP tem condições de trabalhar as questões pedagógicas de modo mais autêntico e fazer do ato educativo uma forma de trabalho participativo e transformador. Na medida em que é o professor que está ali contando a realidade de sua sala de aula e tem o aluno presente na tomada de decisões, dizendo quais são suas dificuldades e suas expectativas para superá-las, se constitui num ambiente de formação e tomada de consciência do trabalho que realiza. Pois o PPP tem sentido quando parte de uma reflexão coletiva acerca da estrutura organizacional escolar, quer envolvendo aspecto sociológico, filosófico e pedagógico, quer aspectos afetivos, sócio morais, interpessoal.

O projeto pedagógico, portanto, ganha sentido na efetivação da autonomia da escola que não depende somente das propostas elaboradas pelas Secretarias de Educação, mas da competência que ela mesma tem para traçar e executar propostas que atendam e compreendam finalidades culturais e sociais da comunidade escolar. Logo, ressalta Veiga (1998, p. 20):

envolvendo a todos, é que a escola pode desenvolver uma educação para a transformação do homem político, compreendendo que é definindo o tipo de sociedade que queremos construir, que podemos discutir qual a concepção de educação correspondente.

No âmbito escolar, se discute muito a respeito da construção do PPP com a participação de todos os envolvidos: pais, alunos, professores, funcionários e comunidade como maneira de retratar a realidade desse contexto. Entretanto, quando nos deparamos com a realidade do ensino noturno, especialmente para a EJA, vemos essa premissa ser modificada.

Observamos que não há participação efetiva dos alunos jovens e adultos na sua constituição no sentido de representar suas vozes como identidade da instituição. Nesse sentido, temos um dos principais entraves na elaboração do PPP que contemple a EJA. Se suas vozes não são ouvidas, logo não há sentimento de pertença, ou seja, o aluno da EJA apenas usa um espaço da escola, que muitas vezes se restringe à sala de aula, de uma escola que não é sua, que não configura ou que não está organizada e pensada para responder e atender às necessidades deste público, já que a escola é do e para o aluno do ensino regular (Ensino Fundamental) que possui vivências e estrutura própria.

Assim, a abordagem do PPP que deveria ser norteada em princípios de uma escola democrática, pública e gratuita, conforme orientam Veiga e Carvalho (1994), acaba sendo meramente burocrática, pois esquece que o aluno da EJA tem o direito à igualdade de condições

para acesso e permanência na escola, à qualidade para todos do ensino oferecido, à participação de uma gestão democrática e à liberdade para aprender alicerçado numa intencionalidade educativa advinda da própria valorização do magistério, que por sua vez reflete a qualidade do ensino ministrado a partir de um projeto de formação continuada dos professores.

Segundo Veiga e Carvalho (1994, p. 50): “o grande desafio da escola, ao construir sua autonomia, deixando de lado seu papel de mera “repetidora” de programas de “treinamento”, é ousar assumir o papel predominante na formação dos profissionais”. Logo, essa afirmativa nos leva a refletir sobre a relevância da formação do professor que atua nas classes de EJA, uma vez que ele precisa o tempo todo deixar claro sua intencionalidade educativa, alicerçando práticas de autonomia e chamando a responsabilidade e compromisso de todos com o saber técnico-formal. Assim, não há como politizar oferecendo espaço de discussão com os alunos sem ter essa postura, primeiro como professor. Dessa maneira, a criação da identidade da EJA na instituição e sua consequente representação no PPP estão também condicionadas à atuação docente e à ideia de autonomia que esse documento tem para com os alunos nesta conjuntura.

Autonomia e participação dos alunos da EJA estão fundadas na obra de Freire. Nesse contexto, significa dizer que a autonomia está relacionada à democratização da gestão educacional e essa, por sua vez, “implica mudança da cultura de práticas educacionais, para que este conceito deixe de ser abstrato e incorpore o cotidiano das escolas” (FREIRE, 1987, p. 85). A autonomia, portanto, deve permear uma ação intencional como princípio articulador do saber acadêmico com o conhecimento de mundo.

A construção do PPP na EJA implica também uma reflexão acerca da identidade dos seus alunos. Identidade que não se resume ao levantamento dos dados sócio econômicos, mas abrange a inclusão de aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos capazes de articular a participação e a permanência do aluno nessa modalidade de ensino. Para esse processo se efetivar, é necessário, segundo Veiga (2012, p. 98) ter claro que:

o processo de reconstrução do projeto político pedagógico da escola não se efetiva baseado em receitas, nem mesmo em conceitos de autores que podem pretender trazer as respostas aos problemas singulares que nossas escolas enfrentem. O que compete a cada um de nós é o envolvimento para que, juntos, possamos superar o que temos, tomar o projeto em nossas mãos e coordenar ações, pois temos um amplo espaço de reconstrução, de possibilidades abertas a serem gestadas a cada momento.

Podemos inferir, logo, que o PPP resulta na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos e, neste contexto específico, na aprendizagem dos alunos da EJA quando são ouvidos e representados com a singularidade necessária do mundo em que vivem. Diante de

toda discussão até aqui apresentada, nos resta a indagação: como efetivar a participação do aluno da EJA na construção do PPP, tendo sua identidade representada como ator sujeito do processo? Segundo Veiga (2012, p. 103),

Pensar em um projeto político pedagógico da escola pressupõe pensar em um projeto político pedagógico social, no qual todos estejam implicados na reconstrução do que possuem. Não é preciso que algumas questões sejam envolvidas nesse processo a fim de possibilitar a todas as condições de efetiva participação.

Nesse sentido, em meio ao processo de participação democrática, é preciso viabilizar a preservação dos direitos do aluno no que diz respeito à liberdade para aprender, igualdade de condições de acesso à escola, e à existência de uma gestão democrática que assegure a identidade do jovem e adulto como polos de desenvolvimento da aprendizagem curricular. Estes princípios se articulam o tempo todo para dar voz aos alunos não apenas na elaboração do PPP, mas na sua representatividade/vivência diária que leva em conta aspectos sociais, culturais e educacionais.

Nessa perspectiva, teremos um PPP que de fato seja expressão dos valores de toda a comunidade, que desencadeia o diálogo como princípio fundante da sua existência. Atrelado a esse importante pilar para a construção do PPP na EJA, a autonomia do aluno, está a atuação do professor. Muitas vezes, desvalorizados e sem apoio de programas que possam subsidiar a prática pedagógica, percebem a necessidade de uma adequação da escola para receber o aluno, uma vez que trabalha com um público que deixou de estudar há muito tempo ou que não apresenta pré-requisitos para o programa curricular proposto.

Assim, o professor, a professora se pergunta então como fazer para que estudantes aprendam. De um lado, tem a exigência curricular a cumprir, de outro, a necessidade de aprender conceitos básicos que norteiam a própria aprendizagem. A insegurança e o sentimento de impotência diante de uma sala repleta de alunos com diferentes defasagens educacionais caracteriza uma realidade complexa e desafiadora para os professores.

Essas questões embora latentes na maioria das instituições, não são retratadas na proposta pedagógica. Isso mais uma vez revela um distanciamento entre o contexto real e conflituoso da EJA e o que é escrito no documento de muitas instituições que ofertam EJA, não se tem a verdadeira voz dos sujeitos que constroem histórias (professores e alunos), pois se o professor não é ouvido, certamente não ouvirá seu aluno também. Corroboramos das ideias de Souza (2001, p. 216) ao pontuar que deve haver uma “indissociabilidade da relação indivíduo

– sociedade e o fato de que o referido projeto, como identidade da escola, possibilita aos sujeitos que constroem a reflexão dos componentes sociais, éticos e políticos que orientam suas ações”.

Desse modo, a construção da identidade da EJA no PPP vai gradativamente ganhando espaço. À medida que se reconhece a possibilidade de articular os saberes técnicos aos práticos dos próprios alunos e oferecer a eles uma reflexão crítica necessária, qualifica-se o sujeito (aluno) a construir, conceber e acompanhar a escola como espaço de transformação social. Portanto, a construção do projeto pedagógico assume, de fato, seu papel social uma vez que os sujeitos estão a todo tempo reconstruindo relações e práticas sociais mediadoras pelo diálogo e pela intencionalidade educativa dos docentes.

A escola e o público da EJA passam então a realizar um trabalho fundamentado num contexto social real que pode ser naturalmente caracterizado como um processo de construção da sua identidade e da autonomia. Assim, é possível vislumbrar um PPP que vai além do restrito burocrático, enquanto documento formal ou sistematização de planos pedagógicos, pois, “na construção do projeto político-pedagógico os sujeitos devem ser reconhecidos como agentes de um fazer e de um saber na medida em que mediatizam as relações entre escola, sociedade e conhecimento” (SOUZA, 2001, p. 232).

Esses pressupostos indicam que quando a escola reconhece a importância de ouvir também os alunos, no sentido de representar a identidade desses sujeitos, o PPP desencadeia discussões fundamentais quanto a sua estrutura organizacional. Assim, o ensino, a aprendizagem e a própria visão que a escola possui de cidadania engendram uma constante reflexão acerca do seu cotidiano, seja identificando os problemas, seja viabilizando alternativas para dirigi-los numa perspectiva coletiva.

A estrutura organizacional aqui mencionada diz respeito às normas da escola, às crenças e vivências culturais dos alunos e dos demais atores, aos princípios pedagógicos da instituição. Este último atrelado especialmente ao trabalho (ensino-aprendizagem) na EJA que considera as dificuldades e os avanços no tocante à leitura, um dos grandes entraves da ação educativa nessa modalidade.

Ouvir as vozes dos alunos é também considerar e redimensionar o ensino para um público com tantas dificuldades para compreender os conteúdos curriculares. Portanto, é buscar meios e comprometer-se com a melhoria das condições de existência impulsionando o aluno para uma ação transformadora. Desse modo, a “leitura de mundo contribui para percebermos a multiplicidade presente em cada contexto e permite o levantamento de situações significativas

para a comunidade, que servirão de eixos norteadores para a construção do projeto eco pedagógicos” (ANTUNES E PADILHA, 2010 p. 55).

Por isso que na visão de Freire (1979) essa leitura deve permear toda a construção de uma proposta pedagógica para a EJA. Não há como esquecer as relações que os alunos mantêm com os saberes extracurriculares, pois estes ajudarão na própria definição do seu currículo. A interpretação da realidade em diferentes contextos possibilita uma construção coletiva feita com a multiplicidade das visões desses alunos.

2.2 GESTÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EJA: O LUGAR DA EJA NO PPP

Ao dialogar sobre as especificidades da EJA, observa-se a necessidade de se repensar o seu lugar no PPP, tendo como respaldo a reflexão do papel da gestão educacional como propulsora de ações que possibilitem a viabilização do processo formativo dos alunos numa perspectiva pedagógica e humana. Ademais, é preciso que os gestores definam não somente concepções e diretrizes da EJA, mas que desenvolvam estratégias que contemplem as dimensões políticas, culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos que por diversas razões compõem essa modalidade de ensino.

Por essa razão, as discussões em torno do que e quem constitui a gestão escolar são vastas. Urgem, especialmente na EJA, serem articuladas às decisões políticas e pedagógicas coletivamente, uma vez que o presente texto pauta-se na abordagem e que, a gestão enquanto princípio de articulação das atividades realizadas na escola, ação e participação⁵ dos envolvidos, impulsiona uma organização no direcionamento de caminhos, elaboração e decisão de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo de trabalho: diretor, professores, coordenador pedagógico, alunos, pais e outros.

Nesse contexto, a gestão escolar é compreendida como organização que possui autonomia nos processos de descentralização de poder, eficiência na deliberação de decisões e, principalmente, tem com as pessoas que trabalham e com as que estão ligadas indiretamente à escola, o comprometimento de construir saberes necessários à participação consciente no que se pretende realizar. Desse modo, atende aos anseios da comunidade em geral.

⁵ Segundo Maia e Costa (2013) a designação de participação é atribuída ao trabalho associado de pessoas que analisam e decidem situações no encaminhamento de ações pensadas em conjunto.

Nessa abordagem, Libâneo (2004) esclarece que as decisões não são tomadas por uma única pessoa, mas pela coletividade dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico da escola. O diretor aqui entendido como agente que, conhecendo e participando ativamente das situações no interior da escola, é capaz de construir parâmetros, liderando ações que as tornem adequadas ao alcance dos objetivos da instituição de ensino e possa lançá-los para discussão com a equipe de trabalho. Necessariamente atende os princípios de uma administração escolar que gerencia seus processos a partir da necessidade constatada na realidade escolar e que busca soluções para os problemas que surgem em torno do processo ensino-aprendizagem.

Logo, o diretor precisa assumir uma postura de líder daquele que consegue reunir necessidades e expectativas da comunidade escolar, articulando as decisões em torno de objetivos comuns. Nesse sentido, a liderança funciona mais como capacidade de tomar iniciativas e buscar colaboração do que como atitude impositiva no grupo. Ademais, Vieira (2009) salienta que gestão escolar refere-se às incumbências na unidade de ensino que vão desde a elaboração à execução da sua proposta pedagógica para assegurar o cumprimento da lei e administrar pessoas e recursos (VIEIRA, 2009).

Ao gestor cabe, portanto, saber distribuir as tarefas como maneira de alcançar eficácia e qualidade nos serviços que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, construindo junto aos profissionais da instituição um PPP que vislumbre a educação enquanto meio de transformação das situações vividas, fortalecendo, assim, as estruturas pedagógica e administrativa da instituição com participação, distribuição de tarefas e a tomada de consciência da realidade vivida. Vale ressaltar que, conforme Freire (1996, p. 105),

o papel da autoridade democrática não é transformando a existência humana num calendário escolar tradicional [...] mas deixar claro que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

Em outras palavras, a gestão democrática requer relações compartilhadas que possam fortalecer ações integradas e consistentes ao bem comum da instituição, a partir de uma visão global dos recursos disponíveis, das pessoas, dos processos internos e externos (gerenciamento) e do próprio currículo como um todo. Desse modo, o contexto do exercício de liderança participativa para Lück (1998, p. 37) é:

Uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. É a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa dentro do sistema de ensino. Baseada no bom senso – a delegação de autoridade àqueles que estão envolvidos na produção de serviços educacionais –, é construída a partir de modelos de liderança compartilhada, que são os padrões de funcionamento de organizações ao redor do mundo, com alto grau de desempenho.

A direção está, portanto, ligada à competência do desenvolvimento das funções e na realização do planejamento das ações que imprescindivelmente precisam fazer parte do conhecimento específico e da capacidade de liderança desenvolvida pelo gestor. A esse respeito, para o entendimento da direção escolar, Sacristã apud Ferreira (2008, p. 307), afirma que:

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo.

O autor elucida que as práticas empreendidas pelo gestor revelam como são pensadas questões inerentes ao cotidiano escolar. O funcionamento de uma instituição envolve diversos elementos que necessitam do trabalho integrado entre os profissionais e a comunidade escolar para mostrar eficiência, ou seja, é preciso que as atividades sejam pensadas e postas em prática no conjunto. Desse modo, o grupo pode decidir que encaminhamentos tomar em determinadas situações a partir da existência do PPP construído pela equipe para atender aos anseios reais da comunidade escolar.

Logo, o PPP é considerado pela própria LDBEN 9394/96 como instrumento de gestão da escola, uma vez que tem como finalidade a efetivação da qualidade do ensino público. Para tanto, deve contar com a participação de todos os segmentos da instituição como possibilidade de validar vozes, anseios e, sobretudo atender a reais necessidades que ali se encontram. Nesse processo, a gestão democrática passa a legitimar a identidade da própria instituição, como também fomenta sentimentos de pertencimento e cooperação por parte de todos os sujeitos que compõem esse cenário.

Por essa razão, este estudo direciona a atenção aos sujeitos da EJA que diante das literaturas contextualizadas historicamente e das experiências marcadas pelo cotidiano, concebem que a gestão democrática possa fortalecer o PPP, enquanto instrumento capaz de combater a exclusão e discriminação dos alunos da EJA na medida em que se propõe atender a singularidade desse público. Pois, conforme Veiga (2003, p. 277),

Um processo de construção coletiva fundada no princípio da gestão democrática reúne diferentes vozes, dando margem para a construção da hegemonia da vontade comum. A gestão democrática nada tem a ver com a proposta burocrática, fragmentada e excludente; ao contrário, a construção coletiva do projeto político pedagógico

inovador procura ultrapassar as práticas sociais alicerçadas na exclusão, na discriminação, que inviabilizam a construção histórico-social dos sujeitos.

Assim, é preciso compreender a dimensão emancipatória do PPP enquanto possibilidade de uma educação alicerçada nos princípios de cidadania que prima pela valorização da qualidade da educação, pela singularidade de cada modalidade de ensino, pelo incentivo da coletividade nas decisões do grupo, pelo diálogo entre gestores, comunidade escolar e secretarias de ensino.

Entendemos aqui, que com o PPP, o gestor e os demais profissionais⁶ se tornam autônomos a ponto de escolher os caminhos e reavaliar estratégias para alcançar novas metas. Diante dessas considerações, encontram-se fortemente entrelaçadas a formação e a atuação do gestor como princípios fundamentais ao desenvolvimento das atividades necessárias numa instituição de ensino. De acordo com Lück (1998, p. 15), a gestão participativa situa-se:

Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades do cliente.

A autora destaca, ainda, que esse modelo de gestão envolve professores, funcionários, pais, alunos e outros que demonstram interesse na melhoria da escola de maneira a conhecer os problemas e intervir na solução dos mesmos. O entendimento de gestão pressupõe processos de participação, trabalho pensado e implementado coletivamente. Dá-se aí a importância da formação do gestor como pressuposto de sua atuação eficaz.

Por formação, entendemos processo de socialização e de tomada de consciência humana e profissional. Socialização que está condicionada a diferentes níveis de informação, comunicação e ação mediada pelo sujeito em contextos variados. A abrangência da socialização envolve a satisfação pessoal e profissional de modo a oferecer meios de crescimento na construção de saberes necessários às relações humanas.

Tal formação requer que o gestor desenvolva uma concepção de participação que não esteja atrelada simplesmente à execução, mas às decisões concernentes. Segundo Paro (2001), a participação precisa ser considerada enquanto condição objetiva em que se desenvolvem

⁶ Profissionais da educação, nesta pesquisa, é o termo utilizado para representar o conjunto das pessoas que desempenham alguma função numa instituição de ensino sem necessariamente atuarem na prática da docência. Inclui todas as atividades inerentes ao trabalho escolar: administrativo, financeiro, pedagógico, jurídico, social e outros.

práticas e relações na escola e seja vista como processo histórico de construção coletiva. Para tanto,

Não se trata, todavia, de descartar a participação na execução como se ela fosse um mal em si, pois ela pode constituir até mesmo uma estratégia para se conseguir maior poder de decisão. O que temos observado a esse respeito é que, na medida em que a pessoa passa a contribuir financeiramente, quer com seu trabalho na escola, ela se acha em melhor posição para cobrar o retorno de sua colaboração e isso pode dar-lhe maior estímulo na defesa de seus direitos e resultar em maior pressão por participação nas decisões. Além disso, a participação de pais na realização de pequenos reparos, em serviços de limpeza, organização ou cumprimento de tarefas [...] acaba por lhes dar acesso a informações sobre o funcionamento da escola e sobre fatos e relações que aí se dão e que podem ser de grande importância, seja para conscientizarem-se da necessidade de sua participação nas decisões, seja como elemento para fundamentar suas reivindicações nesse sentido (*ibid*, p.51).

Desse modo, o gestor, ao potencializar os membros da comunidade para opinarem e contribuírem na organização do trabalho escolar está oferecendo meios eficazes para o enriquecimento das atividades desenvolvidas pelas diferentes esferas presentes na escola.

Assim, as atividades não são delegadas a uma única pessoa, mas são distribuídas entre os participantes do processo. Porque numa organização escolar precisam existir essencialmente, pessoas comprometidas com ações pedagógicas, técnicas-administrativas e comunitárias. Pessoas que, observando normas disciplinares, controle de frequência de alunos, matrícula, sistema de assistência pedagógica, dentre outras, constroem as articulações necessárias ao desenvolvimento de uma educação de qualidade.

A LDBEN Nº 9.394/96 em seu Art.64 pondera para o exercício em administração escolar, que os profissionais adquiram formação em cursos de graduação ou pós-graduação. Isso implica a necessidade do conhecimento específico para a atuação dos gestores escolares. Esses conhecimentos podem aliar saberes práticos aos conhecimentos teóricos produzidos pelas ciências da educação e, assim, desenvolver ações que possibilitam a eficácia dos processos de ensino-aprendizagem, do trabalho pedagógico realizado, considerando o incentivo à formação em serviço dos docentes e a participação consciente de todos os envolvidos nesse contexto.

Decorrentes da formação profissional são observados vários elementos fundamentais à prática do gestor: desenvolvimento pessoal, satisfação pelo trabalho realizado e desejo de mudança percebida no contexto das suas ações cotidianas. Desse modo, é necessário que o gestor possua uma visão ampla das situações que engendram a EJA na instituição de ensino como maneira de poder intervir com melhores condições no encaminhamento de decisões e da busca de resultados em prol da comunidade escolar.

Para tanto, é preciso olhar a EJA em sua especificidade, pois segundo Machado, Correia, Dantas (2015), a garantia da permanência dos alunos está no PPP, na formação dos professores, na metodologia de ensino, nos arranjos das disciplinas e seus respectivos horários. Portanto, é na gestão democrática da escola que se deve observar o cotidiano desse público.

O alcance da qualidade dos resultados de aprendizagem, segundo Libâneo (2004), está diretamente ligado à qualificação e competência dos que conduzem esse processo. Por isso, a equipe de trabalho precisa promover constantemente atividades de aperfeiçoamento profissional, buscando atender às necessidades de uma formação que se acredita ser condizente com as implicações da sociedade atual para uma formação cidadã.

O desenvolvimento dessa formação que envolve consciência crítica das relações que nos cercam não se limita à atuação apenas dos professores, mas de toda a equipe de trabalho a partir do momento em que os envolvidos percebam a necessidade e a importância da participação na resolução de problemas, tomada de decisões e indicação de novas estratégias. Assim, o gestor, enquanto articulador dos processos educativos desencadeados na escola, passa a conhecer os contextos das práticas pedagógica, administrativa, financeira e jurídica presentes na instituição, apontadas por Veiga (1998).

Afinal, a escola precisa de profissionais com um perfil capaz de promover a qualidade nos processos educativos e que desenvolvam um trabalho em grupo para, potencialmente, estimular seu próprio crescimento enquanto pessoa e profissional da educação. Desse modo, é possível buscar constantemente melhores condições de trabalho para atender às especificidades de atribuições profissionais situadas historicamente na comunidade da qual é sujeito participante.

Logo, o desempenho e o desenvolvimento da escola encontram-se atrelados à competência profissional dos sujeitos que lá atuam. Implica a aquisição de saberes científicos, conhecimentos construídos num espaço de formação específica e prática experienciada em contextos educativos, como o próprio fazer pedagógico em sala de aula e vivências cotidianas no âmbito da administração de processos e do fazer pedagógico da EJA de uma instituição de ensino.

Assim, o processo de gestão envolve vários aspectos que precisam estar interligados para o alcance dos objetivos previstos no funcionamento da instituição através de serviços de qualidade. O ambiente de trabalho requer, para isso, pessoas comprometidas e responsáveis com o desenvolvimento de metas escolares estabelecidas numa prática de planejamento participativo e coerente com as expectativas do público jovem e adulto.

Professores, funcionários, gestores são profissionais que precisam vivenciar no dia a dia da instituição, práticas de pensamento, criatividade e tomada de decisões inteligentes, no sentido de estabelecer os meios para que a organização do trabalho escolar possa realmente se efetivar em atividades em prol da aprendizagem, formação pessoal e profissional dos jovens e adultos e dos profissionais que dela fazem parte.

Nesse contexto, é relevante a discussão em torno dos saberes que se fazem necessários à prática profissional dos professores e dos gestores no desenvolvimento de ações que sistematizem e implementem o trabalho pedagógico da instituição na EJA. Em outras palavras, a prática educativa em si mobiliza diversos saberes. O profissional que deseja realizar com competência suas atividades, necessita articulá-las para a construção de uma proposta pedagógica real às condições e possibilidades da escola. Segundo Tardif (2002, p. 181),

A prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e a adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servir-lhes, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

A atuação então, expressa um saber-fazer e um saber-ser, que são pessoais e que se consolidam no trabalho cotidiano. Entretanto, Tardif (2002) sinaliza que caracterizar a prática enquanto toda a experiência de aprendizagem é restringir a ampla visão dos saberes de ação que podem os profissionais desenvolver. Considerando o saber uma construção coletiva, a equipe de trabalho leva em conta as ideias, argumentações, relações sociais existentes e o poder de validação das ideias apresentadas mediante o conhecimento teórico acerca dessa questão.

Isso não quer dizer que o gestor tenha que saber tudo em todas as relações inerentes à escola, mas que seja capaz de compreender o porquê das ações desenvolvidas e dos problemas surgidos e que ofereça alternativas para as mesmas de modo prático e compreensível, claro e consciente do que se deseja para os jovens e adultos da comunidade escolar. Por isso, a articulação dos diferentes contextos pedagógico, administrativo, financeiro e jurídico presentes na escola precisa ser discutida coletivamente para encaminhar novas estratégias e buscar soluções para os desafios cotidianos. Há que se investir num trabalho compartilhado, em que as pessoas possam inferir e decidir acerca da melhoria dos objetivos educacionais e sociais da escola. De acordo com Luck (1998, p. 18), fundamentalmente:

Para a organização ter sucesso, é necessário que os diretores busquem conhecimento específico e a experiência dos seus companheiros de trabalho. Os diretores participativos baseiam-se no conceito da autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado a representantes da comunidade escolar e as responsabilidades são assumidas em conjunto.

Nesse entendimento, evidenciam-se a necessidade de atitudes de comprometimento e competência do gestor na realização das atividades coletivas e na condução dos processos de tomada de decisão. Portanto, a atuação do gestor não se separa da sua formação, pois segundo Veiga (2012), constituem, sim, atividades complementares que são capazes, através de sua articulação, de contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas de qualidade no processo de ensino-aprendizagem, que englobam saberes oriundos das esferas administrativas, pedagógicas, jurídicas e financeiras da instituição de ensino.

O conhecimento, como busca incessante dos sujeitos atuantes na sociedade e paralela à prática desenvolvida na instituição, precisa estar ligado à capacidade profissional, pessoal e social dos jovens e adultos e profissionais que atuam na escola. De modo que as aprendizagens construídas proporcionem o desenvolvimento da escola e que as situações-problema possam ser compartilhadas, analisadas e discutidas com responsabilidade por todos, buscando diferentes encaminhamentos para novas práticas educativas que sejam capazes de responder às necessidades de todos.

Nesse sentido, é possível desenvolver uma gestão democrática que envolva a todos nas decisões que dizem respeito à organização e ao funcionamento escolar. A organização do trabalho escolar está desse modo, entrelaçada às características funcionais da instituição, ou seja, uma vez esclarecidos os nortes de percurso da escola, seus objetivos e metas, suas concepções e identidade, temos claro a sua existência enquanto espaço de reprodução e produção de saberes necessários à atuação consciente nos grupos e relações sociais.

Considerando, pois, a escola como espaço de formação, os processos de organização da instituição, que envolvem os encaminhamentos pedagógicos, jurídicos e financeiros entrelaçam elementos importantes para fazer parte das discussões da equipe de trabalho e, fundamentalmente do conhecimento do gestor, uma vez que a estrutura organizacional requer reflexões e ações em torno de pressupostos teóricos e metodológicos que permeiam a concepção e implementação de propostas pedagógicas que visam o desenvolvimento de todos os setores presentes na escola.

Dáí a necessidade da construção do PPP, enquanto reflexo e instrumento de transformação da realidade, que seja capaz de responder às necessidades da comunidade,

averiguar problemas e encaminhar soluções para os mesmos. Assim, o gestor enquanto responsável pelo monitoramento do trabalho escolar pode colocar em discussão elementos afins das diferentes esferas na organização do trabalho pedagógico da escola.

Nesse contexto, Veiga (1998) faz ponderações a respeito da efetivação da organização do trabalho escolar tendo como requisito os saberes desenvolvidos pelo grupo, professores, diretores e demais profissionais: conhecimento crítico das propostas educacionais, de políticas públicas que possam conduzir a construção de um projeto pedagógico real e necessário ao atendimento de anseios da comunidade escolar.

O papel desempenhado pelo diretor nas escolas está relacionado ao conhecimento que este tem acerca das situações presentes na instituição de ensino, especialmente, a realidade de EJA. Pois, à medida que as decisões administrativas são tomadas, necessariamente devem atender anseios também pedagógicos, os quais estão ligados ao âmbito jurídico e financeiro do contexto escolar. À medida que ocorre a articulação, a sistematização das discussões se torna fortalecida e o trabalho mais produtivo e de qualidade.

Portanto, a criação de condições para que ocorra qualidade no processo de ensino-aprendizagem através das ações desencadeadas coletivamente pela equipe de trabalho, partem da articulação encaminhada pelo gestor. Esse, por sua vez, descentraliza poder, distribui tarefas, discute a proposta pedagógica da escola com seus membros através da autonomia alicerçada nas quatro esferas básicas da instituição que, por conseguinte, requerem compromisso e responsabilidade na implementação de atividades por parte de todos os envolvidos no processo educativo da EJA.

Para tanto, é preciso garantir seu papel no PPP a partir da gestão democrática que respeite os alunos em suas singularidades, ao mesmo tempo, que atenda suas necessidades com vistas à formação intelectual e cidadã. Afinal, é preciso trazer para a realidade dos alunos da EJA vivências democráticas que deem a eles condições de superação dos processos de exclusão social.

2.3 O CURRÍCULO COMO EIXO NORTEADOR DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EJA

Discutir o PPP na EJA é contemplar o currículo que trata de questões inerentes ao que se ensina na escola. Nesse sentido, o currículo implica em propostas educativas que considerem

as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero dos alunos, valorizando-os em suas especificidades, conforme discutem Moreira e Candau (1997).

No entendimento de Sacristán e King (2008) tais propostas apresentam-se como funcional para a EJA. Em outras palavras, um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos requer um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula.

A nossa experiência docente nos leva a entender que não é possível nem positivo descrever uma definição fechada e universal sobre o que o aluno da EJA deva aprender. As propostas curriculares para EJA tratam de uma base comum nacional e uma parte diversificada, assim como para o ensino fundamental regular. Mas o currículo deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e serem autores da sua própria história de vida e gerarem as suas alternativas de ação. O objetivo é aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmos, sua participação na e sobre a sociedade e integrar-se progressivamente (BRASIL, 2001). Nesse contexto, a proposta curricular da EJA (BRASIL, 2001, p. 163) esclarece que:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida.

O que nos parece evidente é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identificamos ser adequado para o trabalho com a EJA que o currículo possa ser mediado a partir da diversidade de alunos, de cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

Para a elaboração de um currículo fundado na realidade social e pautado na capacidade de dialogar com os sujeitos educativos e com seus saberes, é necessário uma ação de natureza coletiva que envolva o diálogo entre os membros da comunidade escolar. Tal discussão deve ser norteadada por intensões educativas dos professores, gestores, pais e alunos que possibilitem

o diálogo entre os conhecimentos científicos desenvolvidos na escola com os do senso comum produzidos culturalmente na sociedade, conforme dialoga Sacristán (2008).

O referido autor destaca ainda que ao discutir o tema currículo escolar é abordada a ideia de que ele se constrói no movimento de junção entre o que é proposto oficialmente para o aluno e a prática docente, envolvendo assim a questão prescrita das orientações legais e as subjetividades do fazer docente. Sendo assim, currículo da escola não é a representação dos documentos oficiais nem tampouco uma decisão pessoal do professor, mas um “artefato cultural” que se movimenta pela dialética do conhecimento e informação. Logo, prima pela validação de vozes dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ademais, em nossos estudos, pesquisas, atuação em coordenação pedagógica e ensinamentos dedicados à EJA, percebemos que uma das preocupações evidentes é com o currículo. A opinião constante dos professores é que deve existir um currículo especial e específico para a modalidade de EJA.

Essas indicações são necessárias. Porém, o que observamos é que as soluções das questões do currículo na EJA não se dão simplesmente através de mudanças organizacionais do currículo que se relaciona à distribuição de carga horária e ou sequência de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, mas também a definição de objetivos relacionados a esses conteúdos e ao desenvolvimento de avaliação e métodos de ensino.

A reflexão acerca do currículo implica uma análise mais profunda das concepções sobre a escola, sobre os sujeitos da EJA e as intencionalidades educativas da instituição escolar, tendo em vista que o currículo, a partir de uma visão mais ampla, deve envolver, além das dimensões técnicas e instrumentais destacadas pelos professores, as concepções de educação e de mundo dos sujeitos, ou seja, deve relacionar o currículo com a vida das pessoas.

Desse modo, a proposta curricular da EJA deve contribuir para formar jovens e adultos que já são trabalhadores e que necessitam de conhecimento formal para se relacionarem e atuarem com segurança em diferentes contextos sociais, sem que sejam vistos como seres inferiores e excluídos por não possuírem educação escolar. A EJA visa também contribuir para a inclusão social, para diminuir a distância entre os incluídos e excluídos das novas formas de conhecimento existentes no mundo globalizado do trabalho e das novas tecnologias.

Assim, é importante que o trabalho com os alunos da EJA possa ser voltado para um desenvolvimento focado no âmbito pessoal, social e profissional, devendo propor metodologias criativas e envolventes, transmitindo-lhes não somente o ensino letrado, mas também uma consciência crítica e política, de forma que fortaleça seus vínculos familiares, de solidariedade

e de tolerância recíproca, elementos indispensáveis à vida social, e que não desvaloriza seus conhecimentos, sua cultura e sua identidade.

Nesse sentido, tomamos de empréstimo o pensamento de Silva (2003), que o objetivo das teorias curriculares é compreender e descrever fenômenos da prática curricular, organizar as ideias e o pensamento de determinado objeto, uma vez que por meio da respectiva teoria podemos ter a compreensão desse objeto e, conseqüentemente, as intensões de determinados segmentos sociais.

De acordo com Silva (2003), a Teoria Tradicional do Currículo, também concebida Tecnicista, teve como representante Bobbitt⁷ que buscou defender uma concepção “neutra” de Currículo, difundindo como principal objetivo preparar o aluno para aquisição de habilidades intelectuais por meio de práticas de memorização e oferecer à população uma educação geral, ou seja, acadêmica. Entretanto, Silva ressalta que o Currículo não é neutro, uma vez que se relaciona com as estruturas econômicas e sociais mais amplas, portanto, não é desprovido de interesses e conhecimentos. Vale destacar que a proposta de Bobbit era que a escola pudesse funcionar como uma indústria ou empresa comercial. Nesse sentido, Bobbitt apud Silva (2003, p. 23) expõe que:

o sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta.

A partir desse contexto, asseguraram-se os pressupostos ideológicos da economia estadunidense por meio de um Currículo conservador que envolveu a educação de massas de maneira mecânica e burocrática.

A teoria Crítica do Currículo, segundo Silva (2003), ao contrário da Tradicional, defende que não existe uma teoria neutra, uma vez que toda teoria se baseia nas relações de poder. O que se justifica através dos conteúdos e disciplinas escolares que reproduzem as desigualdades sociais. Isso leva muitos alunos menos favorecidos a saírem da escola antes mesmo de aprenderem as habilidades das classes dominantes. Na perspectiva da escola enquanto reprodutora de um sistema dominante, Silva (2003, p. 33) discorre:

⁷Escreveu 1918 o livro “The Curriculum” num importante momento dos Estados Unidos em que as políticas econômicas se desenvolviam, especialistas em educação procuraram transferir para o sistema educacional os princípios da administração científica propostos Frederick Taylor.

A escola contribui para esse processo não propriamente através do conteúdo explícito de seu currículo, mas ao espalhar, no seu funcionamento, as relações sociais do local de trabalho. As escolas dirigidas aos trabalhadores subordinados tendem a privilegiar relações sociais nas quais, ao praticar papéis subordinados, os estudantes aprendem a subordinação. Em contraste, as escolas dirigidas aos trabalhadores dos escalões superiores da escola ocupacional tendem a favorecer relações sociais nas quais os estudantes têm a oportunidade de praticar atitudes de comando e autonomia.

Logo, o autor destaca que a função do currículo perpassa a ideia de conjunto organizado de matérias, é, pois, a construção de uma estrutura crítica que favorece uma perspectiva libertadora e crítica em prol das massas populares. Sendo ainda o currículo um espaço que configura práticas de liberdade em um espaço social, político e cultural de lutas, uma vez que, os valores, os comportamentos e as atitudes estão inseridos no processo de aprendizagem das referidas massas populares. Segundo Sacristán (2013, p. 43),

As experiências na educação escolarizada e seus efeitos são, algumas vezes, desejadas e outras, incontroladas; obedecem a objetivos explícitos ou são expressões de proposição ou objetivos implícitos; são planejados em alguma medida ou são fruto de simples fluir da ação. Algumas são positivas em relação a uma determinada filosofia e projeto educativo e outras nem tanto ou completamente contrárias.

A Teoria Pós-Crítica de acordo com Silva (2003), surgiu a partir das décadas de 1970 e 1980, respaldada nas bases do Pós-estruturalismo, no Multiculturalismo e da Fenomenologia. Tanto a teoria crítica quanto a pós-crítica têm o sujeito como foco principal das ações curriculares e tecem severas críticas à teoria tradicional. Defendem a importância de que se conheça esse sujeito no que diz respeito às suas questões de raça, orientação sexual e de gênero, ou seja, os seus estigmas étnicos e culturais, para além da realidade social desses indivíduos.

Segundo Malta (2013), as relações de gênero compõe um dos aspectos mais preponderantes da teoria pós-crítica, uma vez que questionam além das desigualdades de classes sociais. As questões raciais e étnicas também fazem parte dessa respectiva teoria do currículo. Não basta acrescentar informações sobre outras culturas para que o currículo se torne multicultural, é preciso dar vez e voz às diferenças étnicas e raciais enquanto fator histórico e político.

Diante das contradições entre as teorias do currículo, surge a importância de a escola buscar definir qual currículo pretende adotar para que de fato possa chegar a um resultado esperado. As discussões para a escolha desse currículo devem acontecer através da construção do PPP, pois o mesmo objetiva a fundamentação teórica da escola e elucida as inquietudes dos alunos.

A partir do panorama histórico do currículo, nosso percurso na busca de um conceito perpassa também, entre outros, pela análise e reflexão sobre os processos históricos, aportes teóricos e os principais modelos propositivos de currículo. Contudo é importante não esquecer o debate na construção do currículo no âmbito escolar. A Proposta da EJA do Estado da Bahia (2009, p. 11) assim caracteriza os sujeitos em linhas gerais como:

jovens, adultos e idosos; homens e mulheres que lutam pela sobrevivência nas cidades ou nos campos. Em sua maior parte, são negros e, em especial, mulheres negras. São moradores/moradoras de localidades populares; operários e operárias assalariados (as) da construção civil, condomínios, empresas de transporte e de segurança. Também são trabalhadores e trabalhadoras de atividades informais, vinculadas ao comércio e ao setor doméstico.

Investidos de sensibilidade para não apontar o que é pertinente “para o outro sem o outro” cabe identificar os sujeitos de direito da EJA, a forma como eles são vistos pelas sociedades, seu perfil, suas amplitudes, ambiguidades, a sua visibilidade, seu sentimento de pertença, sua identidade entre outros. Outra questão é a discussão em torno da função da escola na construção de um currículo que contemple a humanização do sujeito, aspecto exaustivamente defendido por Freire e que representa sem dúvida, um dos temas centrais da EJA.

Nessa perspectiva, a escola constitui um *lócus* privilegiado para o desenvolvimento humano, proporcionando a troca de experiências entre os sujeitos envolvidos no processo educativo. Assim, o homem desenvolve seu processo de humanização, tomando como eixo as relações interpessoais, alicerçado pela escola e pelo outro. Nesse sentido, Freire (1996, p. 56) destaca que “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.” Ou seja, a educação deve ser estabelecida nas relações. As relações humanas, embora complexas, são peças fundamentais na realização do indivíduo.

Nessa perspectiva, a escola se destaca enquanto instituição cuja função/finalidade pode reproduzir a realidade social ou transformá-la. E isso perpassa pela elaboração de um currículo voltado para uma ação pedagógica comprometida com a formação do cidadão reflexivo, na perspectiva do contexto social, político e educacional, próprio à realidade da EJA.

A elaboração de um currículo que resulte em aprendizagens significativas e que valorize as experiências, crenças religiosas, questões morais, repassada de geração a geração na educação escolar, deve estar pautada na ideia defendida por Macedo (2013, p. 429) de que “curriculantes somos todos”. Assim, entre esses “todos” o professor possui um papel significativo junto aos educandos que, segundo Freire (1979) seria descobrir possibilidades de

mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação de um mundo mais livre, mais democrático, por conseguinte, igualitário em oportunidades, portanto, ainda que utopicamente, unido na diversidade.

O currículo na EJA deve contemplar a dinâmica da prática educativa e as intenções formativas compromissando-se com uma educação cidadã, democrática e inclusiva, que, para Macedo (2011 p. 24),

Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca. Neste sentido, não se pode conceber o currículo como prática de significação sem realçar seu caráter generativo, inventivo. Como tal, no seio do currículo, constituindo-o, os significados, os sentidos trabalhados, a matéria significante, o subsídio cultural, são sempre e continuamente retrabalhados.

A partir do conceito de currículo apresentado por Macedo (2002), como itinerância e errância, no qual se mostra a necessidade de se vivenciar também as experiências formativas, as interações bifurcantes, os devaneios e as errâncias criativas, é possível inferir, que um currículo significativo perpassa por outras categorias formativas e constitutivas do ser, dentre elas, o conceito de cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, constituídas na função simbólica, na capacidade imaginativa da espécie humana e memória.

O currículo valoriza a aquisição do conhecimento, informação e atividades de estudo e a capacidade do ser humano de constituir e ampliar conceitos, respeitando o tempo da aprendizagem, levando em consideração que a construção e o desenvolvimento dos conceitos se realizam progressivamente e de forma recorrente.

Na fala de Macedo (2012), o currículo é um dos temas educacionais mais importantes para as políticas públicas em educação na atualidade, na medida em que constitui-se fundamentalmente por meio do conhecimento escolhido como formativo e passa a ter um poder considerável, em relação a maneira como devemos ver o mundo, a sociedade e a nós mesmos. O autor chama a atenção para que saibamos compreender bem o que seja currículo e como o conhecimento e as atividades nele contidos estão dirigidos para a formação dos diversos segmentos sociais.

A propósito de uma análise didática, Macedo (2012, p. 24) esclarece que “currículo implica na seleção, implementação, institucionalização e avaliação de conhecimentos eleitos como formativos, considerando questões éticas, políticas, estéticas e culturais”. É técnica pedagógica, pois se faz presente na dinâmica do ensinar, mas também é, ao mesmo tempo,

reflexão já que requer o entendimento do outro, o pensar sobre a ação presente na sociedade, os valores escolhidos e o contexto no qual a escola está inserida.

Sendo construção humana, o currículo traz ideologias e direciona a formação de identidades. Constitui-se, portanto, num instrumento de poder e controle social no tempo presente. Entretanto, é temporal, e está em movimento. Traz sempre as marcas de seus atores, podendo sofrer interferências e reformulações, o que permite a contradição e não somente a aceitação. Enfim, o currículo não é neutro.

Macedo (2012) ressalta que o currículo deve estar situado como um artefato sócio educacional. A compreensão de “atos de currículo” no âmbito do currículo oculto veicula uma formação ética, política, estética e cultural; no âmbito das contradições, dilemas e ambivalências veicula uma formação nem sempre coerente; no âmbito das transgressões, veicula uma formação nem sempre absoluta e no âmbito dos vazamentos, das brechas veicula uma formação nem sempre sólida.

A pauta de poder no mundo é o conhecimento, que poderá promover o empoderamento ou a subserviência dos grupos humanos. O currículo historicamente refletiu políticas direcionadas à manutenção do *status quo* das classes que estão na posição de dominantes. Portanto, o currículo deve ser pensado como um campo complexo e abrangente em que se discutem todos os saberes e fazeres pedagógicos, bem como as atuações de todos que compõem o cenário educacional. Afinal, essas discussões ultrapassam questões educativas, porque fomentam construções de identidades não somente sociais, mas políticas e culturais.

2.4 AS INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EJA

A aprendizagem de jovens e adultos vem sendo há décadas permeado por uma busca constante de métodos que melhor traduzem o desenvolvimento de tal prática. De acordo com o que descreve Freire (1979, p. 72):

há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo professor. Esta é a razão pela qual procurar um método que fosse capaz de fazer instrumento também do aluno e não só do professor e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de

sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

Diante de tais afirmativas, consideramos que partimos da realidade de uma especificidade diferenciada da EJA e se faz necessária a formação de um profissional docente que contemple competências e saberes necessários à prática com a alfabetização ou aprendizagens fundantes de jovens e adultos que, em sua maioria, são trabalhadores.

Nesse sentido, o professor passa a ser entendido enquanto mediador da sua própria aprendizagem frente aos diversos saberes dos seus alunos que são oriundos de uma diversificada representatividade social. Ele percebe que o seu próprio conhecimento requer um processo de reconstrução. Diante do outro (professor e aluno), através do livre diálogo e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Assim, sua formação precisa responder a questões inerentes da atuação cotidiana, como por exemplo, o trabalho com alfabetização de jovens e adultos. Esta, segundo Freire (1996, p. 60), “não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica.”

Para Gadotti (1994), Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, por meio do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática.

No atual contexto socioeconômico e, principalmente cultural e tecnológico, vivemos em um ambiente de constantes transformações, numa sociedade globalizada. Assim, o processo de desenvolvimento das instituições de ensino entra em pauta, pois é através delas que se promovem as mais importantes formulações teóricas sobre desenvolvimento cultural e social. A pesquisa educacional ocupa lugar central na busca de novas práticas educacionais, transformando também o ensino e modernizando-o. A esse respeito Gadotti (2000, p. 6) ressalta que:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Assim, uma reestruturação pedagógica torna-se fundamental no momento atual, priorizando uma prática formadora para o desenvolvimento pessoal e profissional dos

estudantes. A instituição de ensino deixa de ser vista como obrigação e passa a ser entendida como uma fonte de efetivação do conhecimento intelectual, motivando o estudante a participar do processo de evolução social como idealizador e construtor de práticas que favoreçam este processo. Vale destacar que, para Gadotti (2000, p. 249),

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações ‘úteis’ para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

Nesse sentido, a escola deixará de ser “um espaço de apenas dar aulas” para ser “gestora do conhecimento”. A educação se tornará estratégica para o desenvolvimento social dos sujeitos e, para que isso se concretize com eficácia, é preciso uma mudança das atitudes e das ideias que sustentem a transformação do ensino na EJA. Desse modo, o professor deve levar em consideração que sua prática pedagógica exerce papel importante no crescimento intelectual do aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo.

O educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Os educadores, numa visão emancipatória, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores das palavras, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentidos para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2000, p. 9).

A formação de professores está relacionada com a qualidade do ensino e no contexto da EJA não pode ser diferente. Ela deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que essa modalidade de ensino acolhe jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular. “A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente” (ARBACHE, 2001, p. 19).

Nessa perspectiva, o professor deve respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, para não limitar o

ensino à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. O que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos. De acordo com o que explicita Arbache (2001, p. 22):

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É possível desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem a simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

A sociedade prepara o professor, controla suas atividades pelos dispositivos legais que lhe atribuem esse grau, assegurando-lhe o exercício da docência e lhe proporciona meios de constante aperfeiçoamento. Mas o controle principal vem do próprio profissional que é o seu autocontrole, sua consciência. Conforme Pinto (1990, p. 113),

Nesse segundo sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforça-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

Assim, a formação do professor se dá através do seu aperfeiçoamento em cursos de formação continuada, estudos, seminários e leituras especializadas, assim como através da sua autocrítica, indagando seu papel na sociedade. O professor que anseia atualização constante da sua práxis deve discutir a didática que está sendo utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos alunos, reformulando-a sempre que necessário.

O perfil de professor da EJA requer um profissional atento às especificidades para o trabalho com seu público alvo, que já traz para a sala de aula uma leitura articulada do mundo em que vive. Para Freire (1996), estes alunos possuem estratégias de sobrevivência na sociedade gráfica e letrada que devem ser consideradas durante a EJA. Eles buscam na escola apropriar-se da tecnologia, da leitura, da escrita e dos números para compreender e se inserir melhor no mundo globalizado.

A ação do professor que trabalha com a EJA consiste, sobretudo, em estimular no aluno a consciência crítica de si e do mundo, habilitando-o com os conhecimentos científicos e sociais

acumulados pela civilização humana e necessários para este objetivo. Conforme pondera Laffin (2013, p. 63),

No que diz respeito à docência, as pesquisas situam uma aproximação das realidades vivenciadas pelos professores que atuam em ensino regular noturno com as da EJA, organizadas na forma de ensino supletivo ou nas classes de alfabetização e outras experiências em EJA. Isto remete à necessidade de os professores observarem essa realidade na sua atuação, assim como a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta no mundo do trabalho e do emprego, pois os alunos da EJA são em geral sujeitos trabalhadores.

Logo, há que se pensar nas especificidades do ensino na EJA. Não há como realizar o mesmo planejamento para alunos do ensino regular e para essa modalidade, tendo em vista a sua singularidade cultural e histórica marcada pelos anseios de cada aluno que se encontra em constante conflitos entre a formação intelectual e a inserção no mercado de trabalho. Afinal, como ressalta Laffin (2013, p. 72):

A perspectiva do professor progressista caracterizava-se pela explicitação e clareza de uma ação autônoma e intencionalmente organizada, o professor como sujeito de sua ação, consciente de seu papel social e de uma competência crítica e racional que possibilitaria a ação intencional com objetivos de transformação social.

Por essa razão, a formação do professor é um procedimento complexo de construção de saberes e de preparação para sua adequada ação pedagógica, vislumbrando o diálogo crítico e reflexivo com os alunos. Nesse sentido, o perfil do professor da EJA se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e do ensino médio. Não basta aproveitar os professores e aperfeiçoá-los para o trabalho com jovens e adultos.

É importante reconhecer as especificidades dos alunos da EJA e a partir daí construir um perfil adequado dos seus professores, bem como uma política específica para a formação desses alunos. Também é importante refletir sobre qual tipo de EJA se deseja desenvolver.

Evidenciam-se segundo Arbache (2001), Abramowicz (2001), Critelle (1981), Freire (1979-1996), Gadotti (2000), Pinto (1990) e Tardif (2003) dificuldades encontradas pela EJA, do ponto de vista pedagógico, a falta de profissionais habilitados para trabalhar com os sujeitos que a ela acorrem, bem como, o exíguo número de livros didáticos destinados a essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, procura-se subsidiar o professor para trabalhar com os recursos didáticos disponíveis na escola, e quando esses não existirem, ensina-se a desenvolver seu próprio material didático junto com os alunos, aproveitando os recursos materiais, e principalmente o material cultural existente na comunidade.

A maioria dos professores ainda associa o processo de ensinar à transmissão de conteúdos que precisam ser decorados e procedimentos que precisam ser reproduzidos na sala de aula. Essa prática dissocia a educação do contexto social e histórico dos alunos, dificultando o processo de aprendizagem. Diante dessa realidade, novos métodos de ensino precisam ser experimentados, novos conteúdos e novas estratégias que respondam a um currículo real e necessário aos sujeitos da educação em cada modalidade de ensino.

Segundo Freire (1996), a prática pedagógica precisa estar vinculada aos aspectos históricos e sociais dos educandos, visando à elucidação das questões que realmente importam para a comunidade, uma vez que se não ocorrer uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu papel no mundo, não é possível ultrapassar os obstáculos. Por isso, a ação do professor é essencial, porque estimula o aluno à libertação quando o conscientiza, ou o leva à opressão quando o aliena. Assim, o professor deve ser conscientizado do seu papel político e pedagógico.

A Educação de Jovens e Adultos precisa de uma nova visão curricular. Visão essa que abarque os anseios do grupo jovem, idoso e adulto, permitindo a sua articulação no contexto escolar e social. Deve-se tentar ultrapassar a concepção de que os currículos escolares são apenas uma seleção de conteúdos e disciplinas organizadas de acordo com alguns parâmetros.

Nesse sentido, o currículo deve ser considerado como artefato cultural e social. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. Tais colocações são descritas nas palavras de Critelle (1981, p. 36) quando diz que:

Ainda na atualidade, muitos professores associam os conteúdos curriculares com conceitos a serem memorizados e procedimentos a serem reproduzidos. Essa prática dissocia a educação do contexto social, do tempo, dos valores, condições e acontecimentos históricos em que se manifesta e que integra.

Transgredindo essa visão, temos a perspectiva de que educar é criar situações de aprendizagem nas quais todos os educandos possam despertar para a sua dignidade de sujeitos do seu futuro. Esse entendimento possibilita repensar e reinventar o fazer pedagógico com vista à mudança de enfoque dos conteúdos curriculares. Tal mudança faz-se urgente, dadas às necessidades de um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

O sistema escolar brasileiro vem alcançando mudanças qualitativas no enfrentamento dos problemas educacionais. Essa é uma característica de avanço, na medida em que esses

problemas são tomados para análise por parte dos envolvidos diretamente com as questões desse âmbito, na tentativa de buscar soluções efetivas.

As políticas atuais de educação discutem a necessidade de investimento na formação de professores como maneira de subsidiar a prática pedagógica do professor e adequá-la às exigências da sociedade atual. Essa preocupação é alicerçada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei Nº 9.394 / 96, no título VI, Art. 62:

A formação de docentes para atuar na educação far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

Notamos que, de fato, a formação do professor da EJA constitui a base do processo escolar dessa referida modalidade de ensino. Um professor com formação específica e adequada tem muito a contribuir para a mudança das práticas pedagógicas que não atendem às necessidades de formação pessoal e social dos jovens e adultos. Entretanto, essas disposições acima citadas, não se efetivam concretamente. Ainda há no Brasil, um número elevado de professores que possuem apenas o primeiro grau incompleto 16.198⁸ (dezesesseis mil cento e noventa e oito). No Estado da Bahia este número é de 3.817 (três mil, oitocentos e dezessete) professores, que é considerado o maior índice do Nordeste, e que ainda ministram aula sem a formação mínima exigida pela LDB.

Nesse viés, é importante destacarmos que segundo pesquisas realizadas sobre a EJA por Haddad entre 2002 e 2015 no banco de teses da CAPES, foram encontrados 15 trabalhos que discutiam a prática e a formação docente, enfatizando em sua maioria formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na EJA. O referido autor explicita que grande parte das pesquisas discute a extrema necessidade de se planejar melhor a formação dos professores que atuam nessa modalidade de ensino.

Na perspectiva de um diálogo com esses profissionais, a ponto de aproximar a formação ao real contexto pedagógico dos mesmos, evidenciamos a valorização das suas experiências e saberes no sentido de levá-los a uma reflexão e transformação de sua prática docente.

⁸ Números coletados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)
Fonte: MEC/INEP/SEEC (2015).

O trabalho pedagógico na EJA, pois, não pode constituir-se apenas do senso comum. É através da pesquisa constante que, tanto o professor, quanto o aluno podem aproximar-se mais do saber e, conseqüentemente, desenvolver práticas coletivas conscientes, voltadas para uma educação baseada em valores éticos, morais, culturais e sociais. Assim, o professor deve desempenhar um trabalho que inclua e valorize as vivências dos seus alunos jovens, idosos e adultos.

Um dos grandes entraves quando se trata da formação de professores em EJA, reside na contradição existente entre seu discurso e a aplicabilidade do mesmo. Tem-se verificado um grande contingente de professores que atuam nessa modalidade de ensino, até os que já possuem um conhecimento teórico (ou passaram por uma graduação em educação) que, após discutirem e refletirem ou mesmo criticarem práticas inadequadas de muitos professores, acabam realizando o mesmo trabalho segregador e distante do que estudou como o necessário para a construção e solidificação da aprendizagem significativa para o aluno.⁹

Por outro lado, existem professores que se preocupam com a formação profissional para atuarem na EJA e buscam constantemente realizar leituras que possam subsidiar o seu fazer pedagógico, seja por meio das orientações do coordenador pedagógico, seja por leituras de iniciativa própria.

Há ainda profissionais que não tiveram a oportunidade de ingressar nos estudos acadêmicos, para utilizar-se do saber científico como validação e sustentação das práticas e experiências vividas. Eles fazem na prática o que não condiz também com seu discurso, muitas vezes pelo não conhecimento dos fatos. É o que Mello apud Veiga, (2001, p.85) denomina de “prática contraditória caracterizada por um profundo ecletismo pedagógico através do qual é possível identificar um discurso marcadamente progressista em contraposição a comportamentos conservadores”.

A mesma autora indica que o resultado da formação profissional tem uma visão pouco reflexiva, sem a devida relação com uma fundamentação teórica que sustente e oriente a evolução de sua prática. Daí a importância de conquistar e instituir um horário de trabalho comum nas escolas, nas quais os professores possam buscar juntos as formas de superar as deficiências da própria formação profissional. O que importa é que se instaure na escola um processo de reflexão sobre a prática pedagógica e de problematização dessa prática, de compreensão de suas relações com a prática social, culminante na construção de um projeto de

⁹ Situação observada por mim, durante esta pesquisa, no ambiente escolar por parte de professores graduados e que atuam na EJA no município de Barreiras - BA.

trabalho comum, que servirá como diretriz para a avaliação e a reformulação constante do trabalho escolar.

Acerca da formação do professor da EJA e diante da sua ação pedagógica respaldada em uma teoria que sustente uma prática educacional consciente, Libâneo (1994, p. 28) comenta que “a formação profissional do professor implica, pois uma contínua interpretação entre teoria e prática, a teoria vinculada aos problemas reais postos pela experiência prática e ação prática orientada teoricamente”.

Para o autor, o alcance da qualidade dos resultados de aprendizagem está diretamente ligado à qualificação e competência dos que conduzem o processo. Por isso, a escola (equipe de trabalho) precisa promover constantemente atividades de aperfeiçoamento profissional, buscando atender as necessidades de uma formação que seja condizente com as implicações da sociedade atual para uma formação cidadã.

Nesse contexto, é relevante a discussão em torno dos saberes que se fazem necessários à prática profissional dos professores que atuam na EJA. O saber enquanto conhecimento para Tardif (2002, p.186) “é uma expressão de uma razão prática”, constitui essencialmente o poder de argumentação que o profissional tem diante de uma determinada realidade, quer seja ancorada em sua experiência social, na troca de conhecimentos com outros profissionais, quer seja nos estudos teóricos realizados.

Assim, a prática educativa em si, mobiliza diversos saberes. O professor que deseja realizar suas atividades necessita articulá-las para a construção de uma proposta pedagógica real. Outro aspecto analisado por Tardif (2002, p.181)

A prática é como um processo de aprendizagem através do qual os professores e professoras retraduzem sua formação anterior e adaptam à profissão, eliminando o que lhes parece inutilmente abstrato ou sem relação com a realidade vivida e conservando o que pode servi-lhe, de uma maneira ou de outra, para resolver os problemas da prática educativa.

Sem dúvida, a atuação do professor expressa um “saber-fazer” e um “saber-ser” que são pessoais e que se consolidam no trabalho cotidiano. Entretanto, caracterizar a prática enquanto toda a experiência de aprendizagem é restringir a ampla visão dos saberes de ação que podem os professores desenvolver. Além disso, é preciso considerar o saber uma construção coletiva, em que a escola considere as ideias, argumentações, relações sociais existentes e poder de validação das ideias apresentadas mediante o conhecimento teórico acerca dessa questão.

Isso não quer dizer que o professor tenha que “saber tudo”, mas que seja capaz de compreender o porquê das ações desenvolvidas e dos problemas surgidos em sala de aula e que ofereça alternativas para as mesmas de modo prático e compreensível, claro e consciente do que se deseja fazer.

Situando nessa reflexão a problematização que alavancou este estudo: Quais são as concepções/percepções dos professores da EJA da rede municipal de ensino de Barreiras-BA acerca do PPP dessa modalidade de ensino? Compreendemos que as discussões apresentadas neste capítulo acerca do PPP, bem como as referentes à Gestão, Currículo e Formação de professores da EJA nos mostram a relevância desta pesquisa para a proximidade do olhar a nossa comunidade barreirense, tendo em vista o cuidado com o recorte metodológico em que este trabalho se propôs a fazer para que as informações coletadas pudessem ser dialogadas com os autores que percorrem esta temática. Por essa razão, o capítulo a seguir trará os caminhos percorridos nesta pesquisa.

3 CAMINHOS DA PESQUISA

A construção do conhecimento compreensivo de uma dada realidade se dá por meio de um processo dialético interminável, o que leva o ser humano a uma busca incessante pela qualificação e por uma formação continuada que possibilite um aprimoramento da prática profissional. Destacamos que nesse processo de construção do conhecimento, a pesquisa é fundamental, uma vez que provoca reflexões e leva o sujeito a repensar a práxis e a pensar em nível mais elevado. Nesse viés, Minayo (1994, p. 21-22) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Salientamos que a escolha por desenvolver uma pesquisa qualitativa se deu por apresentar um caráter exploratório, por incentivar o participante da pesquisa (entrevistado) a refletir e se exprimir livremente acerca do assunto em discussão. Ademais, faz análise generalizada de forma analítica ao compreender que não são os números que comprovam os resultados da pesquisa, mas apresenta uma relação de complementaridade entre os estudos de natureza qualitativa e quantitativa para que os resultados possam ser interpretados a partir dos seus sentidos reais.

Em consonância com a análise acima, a presente pesquisa respaldou-se na concepção de que o PPP é um documento que norteia todas as ações administrativas e pedagógicas da escola e que a EJA deve ser contemplada na estrutura desse projeto com uma proposta curricular específica para essa modalidade de ensino. Este estudo apresentou uma abordagem qualitativa com dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto e se preocupou em retratar as vozes participantes, conforme os defendem Ludke e André (1986).

Desse modo, a metodologia deste estudo primou pela compreensão das percepções e significados que os participantes da pesquisa atribuíram às suas vivências e realidades, tendo como respaldo metodológico, o estudo de caso a partir de uma abordagem qualitativa que se configura segundo Yin (2005, p. 26) como,

a estratégia escolhida ao se examinarem acontecimentos contemporâneos, mas quando não se podem manipular comportamentos relevantes. O estudo de caso conta

com muitas das técnicas utilizadas pelas pesquisas históricas, mas acrescenta duas fontes de evidências que usualmente não são incluídas no repertório de um pesquisador: observação direta dos acontecimentos que estão sendo estudados e entrevistas das pessoas neles envolvidas.

Em consonância com Fidel (1992), o estudo de caso realizado nesta pesquisa se concentrou na coleta de informações, as quais foram analisadas pelo pesquisador de forma pormenorizada e aprofundada em seu contexto real, tendo em vista o referencial teórico-metodológico, bem como a problematização e os objetivos propostos que balizaram o projeto de pesquisa.

Nesse sentido, esta pesquisa teve como base de investigação a abordagem qualitativa, a partir do método de estudo de caso, entendido como a tradução do que não pode ser medido, do que não se representa numericamente, mas sim com o aprofundamento da compreensão das informações coletadas e da observação destas no contexto dos *lócus* pesquisados. Desse modo, o procedimento metodológico contou com a descrição detalhada das citações diretas das falas dos pesquisados através de entrevista semiestruturada aplicada para oito (08) professoras, duas (02) coordenadoras das escolas pesquisadas.

Para tanto, foi feito um estudo preliminar, por meio da pesquisa exploratória, tendo em vista detalhar com mais precisão o problema investigado, bem como as questões discutidas durante a triangulação dos documentos e os sujeitos da pesquisa.

3.1 SITUANDO O LÓCUS DA PESQUISA

A presente pesquisa foi realizada na cidade de Barreiras localizada no Oeste da Bahia.

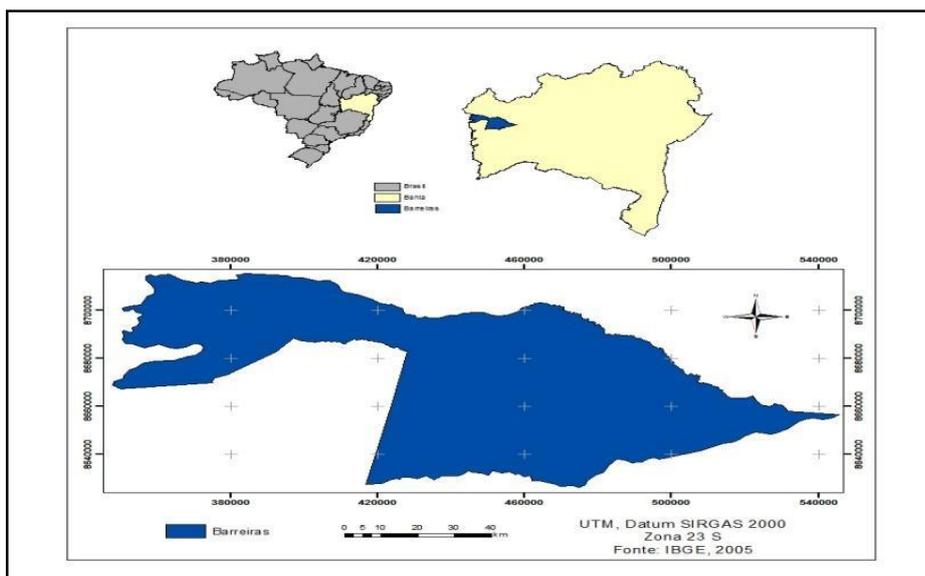


Ilustração 1: Mapa Físico do Município de Barreiras-BA

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2015) Barreiras é o décimo segundo município baiano mais populoso do Estado da Bahia (população estimada segundo o IBGE em 2015 de 153.918), a referida cidade é cortada pelo Rio Grande, principal afluente da margem esquerda do Rio São Francisco, sendo atravessada por três rodovias federais. É importante salientar que a cidade se destaca enquanto polo agropecuário e o principal centro urbano, tecnológico, econômico, turístico, político, educacional, e cultural da região Oeste da Bahia.

Nesse cenário de cidade polo regional, Barreiras cada vez mais tem ampliado seu universo educacional. No contexto dessa pesquisa, fez-se necessário apresentarmos o percentual de alunos matriculados na EJA no município de Barreiras – BA de acordo com a tabela a seguir:

Tabela 2: Oferta da EJA em Barreiras – BA

Rede	Zona	Nº de Alunos	Total
Município	Urbana	1.451	1.716
	Rural	265	
Estado	Urbana	580	676
	Rural	96	

Fonte: Criação própria de acordo censo escolar IBGE/2015

A partir da representação dos alunos matriculados na EJA na cidade de Barreiras-BA, se fez necessário destacar que a rede estadual de ensino dispõe de quatorze (14) escolas. Dessas, oito (08) ofertam a EJA. A rede municipal de ensino conta com os serviços de 35 escolas, dentre as quais, treze (13) oferecem EJA na zona urbana e seis (06) na zona rural e, dessas, por sua vez, foram pesquisadas duas (02), as quais são tratadas como ESCOLA A e ESCOLA B.

O critério de escolha dessas duas escolas se deveu ao fato de serem as primeiras escolas de Barreiras-BA a oferecerem o ensino noturno. Dessa forma, por serem pioneiras na EJA, acreditamos que poderiam contribuir para o aprofundamento das discussões deste estudo.

3.1.1 Caracterização do *Lócus* I da pesquisa: ESCOLA A

A Escola Municipal A foi fundada no ano de 1988. A princípio, funcionava com apenas dois turnos, matutino e vespertino, com uma demanda estudantil de 250 alunos. Mas, por ser a

única escola pública existente no bairro e funcionar apenas com 08 salas de aula, adaptou-se o turno intermediário (10h 30min. às 14h) para atender à necessidade vigente, o que contribuiu para que se acrescentasse consideravelmente o número de alunos.

Ainda em 1988, era oferecido o ensino noturno para os alunos acima de 18 anos, mas no formato seriação e em 1991 transformou-se o ensino noturno/seriação na modalidade EJA com a proposta da Aceleração, pois, percebeu-se a necessidade de oferecer ensino aos alunos que trabalhavam no período diurno, alguns dos quais, pais de alunos do diurno que queriam estudar.

No ano de 1995, aconteceu à ampliação do espaço físico da escola, o número de salas de aula passou para 17 (dezesete). Atualmente, a Escola funciona com 937 alunos, distribuídos nos turnos matutino, vespertino e noturno. Desses, 67 estão matriculados na EJA correspondendo EJA Estágio IV (6º e 7º Anos do Ensino Fundamental) e EJA Estágio V (8º e 9º Anos do Ensino Fundamental), compreendendo o ensino Fundamental e o Programa Mais Educação (Educação Integral). É uma escola de grande porte, com 17 salas de aulas, biblioteca, Laboratório de Informática, sala de Vídeo, sala Multifuncional, Direção, Coordenação e outras dependências comuns ao funcionamento de qualquer instituição educacional.

Sua equipe de trabalho é composta por 72 funcionários, dentre os quais, 42 são professores.

3.1.2 Caracterização do *Lócus* II da pesquisa: ESCOLA B

A Escola Municipal B iniciou suas atividades escolares em 1988, funcionando com o ensino de 1ª a 4ª série, hoje 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental, atendendo inicialmente 100 alunos em três turnos, matutino, vespertino e noturno. Neste último turno, porém, era oferecido o ensino para os alunos acima de 18 anos, mas no formato seriação e não ainda na modalidade EJA. Por sentirem necessidade de implementar as séries finais do ensino fundamental na EJA com a proposta de Aceleração com turmas iniciais e finais, em 2001 deixaram de oferecer ensino noturno seriação para ofertarem a EJA enquanto modalidade de ensino.

É importante destacarmos que a Diocese de Barreiras através da Igreja Santo Antônio realizava o trabalho de alfabetização das crianças e encaminhava para cursar a 1ª série do ensino fundamental na Escola B.

Atualmente a escola possui 640 alunos, desses 68 frequentam a EJA. É considerada uma escola de pequeno porte e conta com uma secretaria, uma direção, uma sala dos professores, sete salas de aula, uma coordenação, um pátio, uma quadra esportiva, três banheiros, uma cantina, um depósito, um almoxarifado, uma sala de recursos, uma biblioteca e um laboratório de informática.

3.2 SUJEITOS DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa forma oito professoras, quatro da ESCOLA A e quatro da ESCOLA B e duas coordenadoras pedagógicas, sendo uma de cada escola. O critério utilizado para definição dos participantes se deu a partir da quantidade de turmas ofertadas e de profissionais destinados ao trabalho com EJA nestas instituições. Assim, em cada escola trabalhamos com o público total de professores e coordenadora, uma vez que cada uma dispunha apenas de duas turmas para atender essa modalidade, reduzindo o quadro de funcionários a exatamente a quantidade dos entrevistados nesta pesquisa. Nesse sentido, temos um retrato do contexto da pesquisa de modo expressivo. As informações referentes aos participantes deste estudo estão descritas na tabela a seguir:

Tabela 3: Caracterização dos participantes da pesquisa

Pergunta	Opções de respostas	Participantes
Idade	Entre 20 a 30 anos	=
	Entre 31 a 40 anos	4
	Entre 41 a 50 anos	4
	Entre 51 a 60 anos	1
	Mais de 60 anos	1
Escolaridade	2º Grau (Magistério)	1
	Graduação	4
	Especialização	5
	Mestrado	=
	Doutorado	=
Tempo de serviço na escola	De 1 a 2 anos	=
	De 3 a 4 anos	2
	De 5 a 7 anos	2
	Acima de 10 anos	6
Carga horária semanal na escola	20 horas	5
	30 horas	=
	40 horas	5
	Dedicação exclusiva	=

Fonte: Entrevistas com participantes da pesquisa, 2016.

Na pergunta descrita na tabela acima, referente à escolarização dos participantes, das dez entrevistadas, somente uma possui o 2º grau (Magistério), a qual demonstrou fragilidade em suas respostas e deixou a maioria sem responder, relatando não saber e não se lembrar. As demais participantes são graduadas em Pedagogia, Letras, Matemática e História, com especialização em áreas da educação. Observamos que estas conseguiram responder com mais facilidade aos questionamentos. Em relação ao tempo de serviço na escola e carga horária de trabalho, percebemos que a maioria atua há mais de dez anos na instituição escolar e que metade das entrevistadas trabalha 20 horas semanais e a outra metade 40 horas semanais.

Um ponto importante a ser destacado é que as professoras possuem acima de 30 anos de idade e que têm uma trajetória profissional já construída na EJA, segundo Tardif (2005, p. 285), “aprende-se a docência *in loco*”. Nesse sentido, é na prática docente do dia a dia, no fazer pedagógico que o professor se constitui enquanto profissional e se qualifica, uma vez que devemos considerar que seu desenvolvimento profissional se deve ao desenvolvimento pedagógico, ao conhecimento e compreensão de si mesmo, ao desenvolvimento cognitivo ou teórico, mas também é incrementado por uma situação profissional que permite ou impede o desenvolvimento de uma carreira docente.

Nessa perspectiva, a análise das características dos participantes da pesquisa, levou-nos a conceber este estudo com mais clareza, uma vez que as perguntas e respostas contribuíram para que tivéssemos um olhar totalizante acerca do contexto sociocultural dos sujeitos.

3.3 TÉCNICAS E DISPOSITIVOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES

A base instrumental para a coleta de informações desta pesquisa foi a entrevista semiestruturada que se configurou como um diálogo entre o pesquisador e o entrevistado. É, por sua vez, adaptável e não rígida por apresentar caráter flexível e de fácil adaptação, ou seja, a entrevista se ajustou aos sujeitos da pesquisa assim como a suas realidades.

Nesse sentido, Ludke e André (1986, p. 34) ensinam que “a entrevista permite correções, esclarecimentos e adaptações que tornam sobremaneira eficaz na obtenção das informações desejadas”. Sendo assim, a escolha desse dispositivo (entrevista semiestruturada) está condicionado a sua flexibilidade, por possibilitar profundidade na exploração das questões. Por isso, as entrevistas foram realizadas individualmente com professoras e coordenadoras das escolas pesquisadas, conforme a disponibilidade dos horários de cada uma. Para tanto, foi

estruturada a partir do roteiro (APÊNDICE II), baseado numa conversa contínua próxima à informalidade para que as participantes se sentissem livres e, ao mesmo tempo, seguras em suas respostas. Desse modo, foram mediadas algumas perguntas para melhor clareza e entendimento das entrevistadas.

Parafrazeando Gil (1995), a entrevista favoreceu o diálogo entre o pesquisador e participantes, enriquecendo a análise das discussões e uma maior aproximação da realidade, uma vez que descreveu detalhadamente citações relatadas pelas pesquisadas. E, posteriormente, os dados foram agrupados em categorias para as discussões sob o enfoque do referencial teórico.

Vale destacar que a transcrição da entrevista exigiu uma postura neutra do pesquisador, o qual analisou e organizou sistematicamente os dados coletados em concordância com o contexto real das informações coletadas e observadas, bem como articulados à problematização e aos objetivos propostos neste estudo. Importa informar que a entrevista não foi gravada ou filmada, uma vez que houve recusa por parte das participantes, todavia as transcrições foram feitas em processo de entrevista, pois na medida em que as perguntas eram feitas a pesquisadora registrava as falas. Logo, buscamos aproximar com o máximo de fidelidade as ideias expostas pelas entrevistadas.

Além das entrevistas com os sujeitos da pesquisa, também foi realizada análise documental, uma técnica fundamental para o desenvolvimento de uma pesquisa na área de ciências sociais e humanas. Logo, foi indispensável, garantir a fidedignidade do material coletado, uma vez que partimos das fontes escritas, no caso, o Projeto Político Pedagógico das escolas.

A análise documental se corporifica como uma técnica fundante na pesquisa qualitativa, por complementar informações oriundas de outras técnicas e construir novos aspectos a partir de um tema ou problema (LUDKE e ANDRÉ, 1986). Nesse contexto, foi feita a análise documental dos Projetos Políticos Pedagógicos das escolas pesquisadas (ESCOLA A e B), tendo como finalidade coletar informações para serem confrontadas com o referencial teórico apresentado no segundo capítulo, bem como elucidar os registros dos documentos selecionados das duas escolas (PPP) com as falas das entrevistadas.

3.3.1 Análise das Informações - Análise de Conteúdo

A metodologia de análise de dados deste estudo é caracterizada como análise de conteúdo, entendida como um método de pesquisa utilizado para interpretar e descrever o conteúdo de determinados textos e documentos (OLABUENAGA e ISPIZÚA, 1989).

A análise leva o pesquisador a reinterpretar os dados de sua pesquisa, atingindo uma compreensão de seus significados em nível mais elevado do que uma simples leitura dos mesmos.

Segundo Franco (2007), os resultados da análise de conteúdos são refletidos sobre os objetivos da pesquisa e têm como suporte, indícios expressos e resgatados no contexto dos diálogos emitidos. Nessa perspectiva, concordamos com Bardin (1997, p. 38) quando relata que:

A análise de conteúdo pode ser considerada como um conjunto de técnicas de análises de comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (...) A intensão da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção das mensagens, inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos, ou não).

A análise de conteúdos por sua vez é uma interpretação particular do pesquisador a partir da visão que tem dos dados. Nesse sentido, a leitura individualizada não se caracteriza como parte do processo dessa análise, uma vez que toda e qualquer leitura é concebida como uma interpretação.

Em consonância com os pressupostos metodológicos acima, para a organização do material coletado nesta pesquisa, foi feita pré-leitura para a sistematização das informações, bem como a exploração do material e definição das categorias de análise e, por fim, o tratamento dos resultados por meio de inferências e interpretação com a análise reflexiva e crítica.

É importante destacarmos que este estudo, antes de ir à campo foi submetido ao Comitê de Ética, em que foi aprovado para a sua execução, sendo reconhecido como uma pesquisa de grande relevância social, conforme Anexo I.

Reiteramos ainda, que todos os participantes dessa pesquisa, assinaram um termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordando em participar do estudo, de acordo Apêndice III.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Este estudo está estruturado a partir dos resultados das informações coletadas por meio da análise documental e da aplicação da entrevista semiestruturada, as quais foram categorizadas no sentido de manter a relação com os objetivos da pesquisa.

A categoria estabelecida na análise documental buscou sistematizar as informações contidas a partir do PPP das Escolas A e B, compreendendo a sua estrutura no que tange sua organização, justificativa, seus princípios didáticos. Para tanto, contou com os pressupostos de Bardin (1997) acerca da análise de conteúdos dos documentos pesquisados, uma vez que foram sistematizados e algumas transcrições foram descritas para uma melhor compreensão das reflexões e inferências feitas a partir dos objetivos da pesquisa.

Em relação à entrevista semiestruturada, primeiramente foram abordados os dados pessoais e profissionais referentes ao sexo, idade, escolarização, tempo de atuação na instituição pesquisada dos entrevistados. Em seguida, foram perguntadas questões relacionadas aos objetivos desta pesquisa, mais precisamente sobre o lugar da EJA no PPP das instituições pesquisadas e as proposições acerca da EJA. Desse modo, a entrevista, conforme Gil (1995) possibilitou uma aproximação da realidade, bem como a interação entre pesquisador e os participantes da pesquisa, respeitando o princípio de neutralidade científica.

Ratificamos novamente que mediante a recusa das participantes da pesquisa, não foi possível gravar as entrevistas, porém as transcrições foram feitas em processo de entrevista com rigor científico.

4.1 ANÁLISE DOCUMENTAL

A análise documental baseou-se em dados apresentados no PPP das ESCOLAS A e B, tendo como objetivo analisar as interfaces entre as propostas curriculares da EJA e o PPP de algumas escolas da rede municipal de Barreiras-BA, bem como elucidar as informações explícitas e implícitas contidas nas respostas da entrevista semiestruturada pelos entrevistados. Desse modo, foi necessário organizar os dados coletados em resumos discursivos a fim de compreender as expressões escritas em cada documento. Logo, esse procedimento facilitou o percurso metodológico da pesquisa, ao mesmo tempo em que permitiu a tomada de decisões quanto à organização do material teórico.

Vale destacar, que a análise documental teve como fio condutor o questionamento da pesquisa: Quais são as concepções/percepções dos professores, da EJA da rede municipal de ensino de Barreiras-BA acerca do PPP dessa modalidade de ensino?

De posse deste questionamento, as informações contidas nos documentos pesquisados foram interpretadas a partir da análise crítica e reflexiva, posteriormente organizadas de acordo com suas estruturas e dialogadas com os pressupostos teóricos da pesquisa bibliográfica.

Ao selecionar os itens que compõem a estrutura do PPP das escolas pesquisadas, baseamo-nos no princípio do questionamento de Vasconcellos (2000, p. 177):

Para a expressão daquilo que o grupo pensa e quer, usamos o recurso metodológico do questionamento, da problematização, sintetizada nas perguntas. Por que pergunta? Para provocar um desequilíbrio no sujeito, para estabelecer um desafio que leve a uma reflexão e produção.

Isso porque buscamos interpretar as informações contidas nos documentos a fim de refleti-las sob as discussões que marcaram o referencial teórico, em especial, o que Vasconcellos (2000) apresenta como processos imprescindíveis para a elaboração do PPP, como destacado na citação acima, é preciso problematizar as angústias, necessidades e as concepções tanto sentidas como vivenciadas pelos sujeitos da escola. Assim, o autor cita três importantes etapas constituintes de elaboração do PPP: Marco Situacional, Marco Político-Filosófico e Marco Operativo e ao mesmo tempo, perceber se as escolas pesquisadas se embasaram neles.

Para Vasconcellos (2000), o Marco Situacional diz respeito ao que se quer alcançar, logo, é considerado como a busca de um posicionamento que deve ter como base uma concepção política de sociedade e de homem, bem como uma definição clara sobre os aspectos pedagógicos. O Marco Político-Filosófico busca refletir sobre as necessidades da escola a partir da sua realidade, tendo como base o currículo, a gestão, a aprendizagem, o ensino, a sociedade e a comunidade, pois estabelece os objetivos a que se pretende chegar. Já no Marco operacional são elencadas as decisões a serem tomadas quanto à organização pedagógica e administrativa da instituição. Por isso, definimos a concepção de gestão que será adotada, como também os papéis de cada um, além da organização dos recursos e da programação escolar.

Destacamos que os Marcos apresentados por Vasconcellos também comungam com as orientações de Veiga (2004) apud Maia (2013, p. 12), uma vez que a autora apresenta com outras palavras a importância destes,

Ao construirmos os projetos em nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamos para diante, com base no que temos, buscamos o possível. Nessa perspectiva, o projeto político-pedagógico vai além de um simples argumento de planos de ensino e de atividades diversas.

Por isso, sentimos a necessidade de apresentar estes Marcos para que possamos compreender as inferências feitas nesta análise documental. Sendo assim, a organização dos dados coletados no PPP de cada instituição, as quais conforme observações feitas anteriormente no capítulo: “Caminhos da pesquisa” são tratadas aqui por ESCOLA A e ESCOLA B, foi analisada a estrutura que cada documento apresenta, sendo a seguir a do PPP da Escola A:

- Apresentação, Contexto Histórico da Escola;
- Capítulo II: Finalidades da Escola: Finalidades; Ensino Fundamental; Missão; Visão; Objetivos (geral e específicos); Estratégias para alcançar as metas propostas;
- Capítulo III: Estrutura Administrativa: Recursos Humanos; Estrutura dos Recursos; Estrutura Física; Estrutura Pedagógica, Filosofia e Princípios Didático-Pedagógicos da Instituição, Concepção de Homem, Sociedade e Educação, Educação Inclusiva, Educação de Jovens e Adultos;
- Capítulo IV: Currículo: Concepção de Currículo e a sua Organização no Trabalho Pedagógico da Escola; Grade Curricular/Ementa;
- Capítulo V: Processo de Decisão: Colegiado Escolar; Conselho de Classe; Conselho de Docentes; Grêmios;
- Capítulo VI: Avaliação: Avaliação Institucional; Critérios de Promoção; Considerações Finais.

4.1.1 Estrutura do PPP das Escolas A e B: organização, justificativa e princípios didáticos

Observamos que no final do PPP da Escola A, especificamente no contexto histórico, vem descrito o seu objetivo geral: “oferecer uma educação de qualidade, inclusiva, participativa e democrática, onde o aluno seja capaz de traçar seus próprios caminhos construindo e reconstruindo conhecimento” (2015, p. 4). Desse modo, identificamos a concepção de educação socialmente inclusiva e democrática, já que concebe a escola como um espaço de aquisição de

conhecimentos formais e informais, construídos e retornados à sociedade. Entretanto, a finalidade da EJA não está explícita de forma clara no documento.

No PPP da ESCOLA A encontramos a seguinte Missão: “fazer de nossa escola uma instituição de referência pela excelência do trabalho educacional, sendo a melhor oportunidade de crescimento e desenvolvimento para todas as pessoas da comunidade” (2015, p. 7), bem como no item acerca da Visão, conforme expresso abaixo:

Assegurar um ensino de qualidade, garantindo o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos, formando em cidadãos críticos e participantes, capazes de agir na transformação da sociedade e na melhoria de sua vida pessoal e profissional (2015, p. 7).

Os trechos acima são descritos de maneira geral, ao relacionarem todos os níveis de modalidade de ensino da escola. Sem dúvida, expressam uma posição política a favor da Educação Básica, porém, notamos que a generalidade dada ao trabalho da escola enquanto referência educacional não apresenta o espaço da EJA, pois não dialogam com as suas especificidades e necessidades. Segundo Vasconcellos (2004) apud Santos, Ribeiro e Mattos (2015, p.94),

O projeto político pedagógico é um processo de sistematização, nunca definitivo, de um planejamento participativo, que se concretiza na caminhada. É importante caminho para a construção da identidade da instituição. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade.

Por essa razão, o PPP deve descrever com clareza a singularidade dos sujeitos para que se torne um instrumento de fácil compreensão de todos, a fim de contribuir para as práticas pedagógicas de cada modalidade de ensino e garantir sua identidade. Desse modo, a escola pode fortalecer-se enquanto espaço de produção de conhecimentos a partir de diferentes ações em prol da coletividade, mas também, respeitar as características singulares dos sujeitos que por ela circulam. Nessa perspectiva, entendemos que essa realidade poderia se fazer presente se a escola tivesse como respaldo a clareza do Marco Situacional, como ensina Vasconcellos (2000) que apontaria os caminhos a serem seguidos através da caracterização do contexto. Em relação aos objetivos específicos notamos a ausência da especificidade da EJA,

1- Assegurar a escola o papel de instrumentalizar os alunos para compreensão das relações que se dão na sociedade, ampliando a capacidade de interferir e participar da vida social, política, cultural e profissional, desenvolvendo a consciência crítica dessa realidade. 2- Promover a democratização da escola não dissociada da garantia do acesso, permanência e da qualidade do processo ensino aprendizagem. 3- Buscar

educadores comprometidos e corresponsáveis com a totalidade do processo escolar, com a dimensão político pedagógica de seu trabalho, através da efetivação da proposta pedagógica assumida pela escola. 4- Efetivar o Colegiado Escolar como órgão máximo da escola sendo ele de natureza consultiva, deliberativa e fiscalizadora. 5- Trabalhar com o Colegiado como processo permanente de reflexão, discussão e decisão sobre os problemas da escola. 6- Assegurar, implementar e fortalecer os instrumentos que garantam a efetivação da gestão democrática como Conselho Escolar, Colegiado, Regimento e Proposta Pedagógica. 7- Garantir o respeito aos direitos humanos fundamentados nos princípios de justiça, igualdade no direito social à escola e acesso à produção cultural. 8- Superar o problema da repetência, que produz a distorção idade-série e ou a evasão escolar, implantando práticas de estudos compatíveis. 9- Entender a origem dos problemas internos e externos à escola que interferem no processo ensino aprendizagem e no afastamento dos alunos da escola, visando implantar práticas possíveis de superação. 10- Detectar os problemas de aprendizagem e propor aos alunos planos de recuperação paralela e imediata. 11- Envolver os pais no processo educativo dos filhos. 12- Avaliar continuamente o processo pedagógico o que possibilita interferir no mesmo quando necessário. 13- Trabalhar os conteúdos numa perspectiva dialética, onde as contradições sócio-culturais deverão ser evidenciadas. 14- Valorizar os profissionais da escola. (gestão de pessoas) (2015, p. 8).

Nos objetivos específicos acima, não foram contemplados os sujeitos da EJA e suas necessidades pedagógicas, assim como não encontramos estratégias para alcançar as metas propostas para essa modalidade e nem as metas propriamente ditas. Entretanto, a EJA, enquanto modalidade de ensino com peculiaridades próprias precisa realmente ter assegurado aos seus alunos o direito de acesso e permanência na escola, mas não pode ser esquecida ao se pensar os objetivos de uma proposta que conduzirá o funcionamento e desenvolvimento da instituição e, sobretudo, que tratará das aprendizagens plurais dos jovens e adultos matriculados e isso não se encontra nos objetivos.

Segundo Veiga (2012), a construção do PPP configura-se como ato conceitual, assim como para Vasconcellos como Marco Político-Filosófico. Este diz respeito, dentre outras concepções, à visão da instituição em relação à sociedade, homem, educação, escola, currículo, ensino e aprendizagem. Em outras palavras, os autores destacam que o PPP deve ser fruto de discussão coletiva para que traga em seu formato a concepção da escola enquanto formadora de cidadãos. Por isso, deve ser constituído a partir das necessidades e das intenções educativas da instituição por meio de ações articuladas ao campo administrativo e pedagógico com clareza política.

Assim, analisando a visão apresentada pela Escola A, não é possível perceber, do ponto de vista político e pedagógico como pensa a produção e a socialização do conhecimento, de modo a tornar o aluno capaz de participar do processo de construção da sociedade.

Em relação aos objetivos, compreendidos por Veiga (1998) como ato operacional e por Vasconcellos (2000) como Marco Operativo, porque orienta a realização das nossas ações,

constituindo também o momento de posicionarmos frente às atividades que podem transformar a realidade da escola, conforme transcrição dos objetivos específicos contidos na proposta pedagógica da ESCOLA A, verificamos certa descontinuidade desse processo.

Notamos que as proposições não fazem relação direta com a EJA no sentido de verificar a operacionalização do projeto e o acompanhamento do seu funcionamento no que diz respeito ao ensino de jovens e adultos que atende.

No item estrutura pedagógica, o documento apresenta como a escola define e organiza o ensino, descrevendo, ainda, o programa de ensino e alguns princípios básicos como:

- Respeito às características das disciplinas (estrutura, sequência);
- Respeito às características dos alunos (estruturar o ensino de forma a ajudar os alunos a aprenderem);
- Compatibilização dos conteúdos para cada série com a capacidade de assimilação de todos ou, pelo menos, da expressiva maioria dos alunos;
- Respeito às diretrizes externas;
- Clareza na forma de comunicação;
- Consistência e mínimo de integração entre disciplinas, áreas de ensino e atividades curriculares e extracurriculares (PPP, ESCOLA A, 2015, p.16).

É importante compreendermos que a estrutura do documento apresentado acima, está em consonância com o que diz Veiga (2002, p. 13), acerca das duas dimensões do projeto pedagógico, ou seja, a política e a pedagógica:

É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade, e é pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e suas intencionalidades.

Evidentemente, o PPP da ESCOLA A, ao incorporar princípios que integram características das disciplinas, diretrizes, formas de comunicação e interação entre o Currículo e os alunos expressa a identidade da instituição por meio de organização do trabalho pedagógico que também está indissociável de questões políticas e culturais. Todavia, ainda notamos a ausência de uma abordagem curricular acerca da EJA que contemple a sua singularidade, em especial atenção ao que Macêdo (2012) destaca sobre a relação entre currículo e sociedade, uma vez que este potencializam os processos formativos dos sujeitos da aprendizagem, portanto, o currículo é visto pelo autor como um artefato sócio educacional. Dessa forma, concebemos que tal clareza é de fundamental importância para a EJA.

Nas palavras de Vasconcellos (2002) o PPP exige um rigor do senso crítico-filosófico, o qual deverá dar sustentabilidade a implantação de suas propostas, ademais, retomamos aqui, o importante papel que exerce a clareza de concepção acerca da relação entre o homem e a sociedade, portanto, é preciso definir: Que tipo de sociedade que queremos construir? Qual o papel da escola frente a sua realidade? Que tipo de alunos almejamos formar.

Ao pensarmos no que diz o autor, buscamos analisar a filosofia e os princípios didático-pedagógicos da instituição, os quais evidenciaram que a proposta pedagógica da escola visa atender todos os níveis de ensino e a EJA, Estágios I e II, de forma interdisciplinar, contextualizada e significativa para a aprendizagem das crianças, jovens e adultos envolvidos nesse processo educacional. É importante destacarmos que nessa parte vem explícito que o trabalho nessa unidade de ensino,

não está reduzido a uma grade curricular. Além da coerência própria de cada área do saber, necessita-se muito mais. Nesse sentido, os conteúdos não serão abandonados, porém serão tratados de forma que sejam meios de compreensão do mundo, contextualizados, compreendidos historicamente nas diversas formas de comunicação, fazendo o paralelo com sua transformação produtiva para fazer frente ao mundo globalizado. (ESCOLA A, 2015, p. 17)

Desse modo, a atividade pedagógica da escola não se dá de forma isolada, mas se concretiza em uma atividade solidária, uma vez que o documento nos levou a entender que é a totalidade dos atos pedagógicos no ambiente escolar que contribuem para o desenvolvimento pedagógico do professor. Ainda que não haja uma forma, segundo o documento, de se implantar uma corrente filosófica que norteia a ação docente da escola, uma vez que são as ações educativas que devem revisitar os saberes e fazeres dos alunos, conforme as ponderações de Freire (1996, p. 21): “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Nessa proporção, destacamos que, segundo o PPP da Escola A, trabalhar com projetos é um ato inovador da instituição para despir-se de certas prisões curriculares e, dessa forma, caracterizar o trabalho do professor e aluno de forma participativa, trabalho este que de acordo com o documento analisado se traduz na produção de fatos sociais, troca de informações e construção de conhecimentos. Nesse sentido, podemos dialogar com Silva (1999), apud MAIA, (2013), em que afirma o currículo como sendo resultado de um recorte de conhecimentos, logo, deve se ter cuidado com ao selecionar aquilo que é considerado importante para a formação dos nossos alunos e que oriente a prática da escola.

Entendemos que é preciso garantir a reflexão sobre a nossa prática por meio de relações definidas e dialogadas com as experiências cotidianas dos nossos alunos para que possamos contribuir com a formação de um currículo escolar que atenda nossas necessidades e nos coloque criticamente diante do que é socialmente exigido. Ou seja, especialmente para os alunos da EJA, o currículo é um instrumento que norteia os conhecimentos produzidos na escola e na sociedade.

Destacamos os aspectos pedagógicos observados em relação ao processo de ensino-aprendizagem expresso no PPP da Escola A:

A aprendizagem se dá de forma real e significativa; o ensino é problematizador, estimulador e desafiador; o aluno é o sujeito do processo de conhecimento; o professor é o mediador do processo de construção de conhecimento; o espaço escolar é dinâmico e diversificado; o tempo escolar é flexível e democrático e a avaliação da aprendizagem escolar é processual, contínua e partilhadora. (ESCOLA A, 2015, p. 17)

Inferimos nessa ótica, as contribuições de Sacristán (2008) ao afirmar a necessidade da mediação entre escola, professores e alunos nos processos pedagógicos que devem redimensionar o próprio currículo, reafirmando suas identidades. Ademais, para o autor, a escola precisa ater-se à cultura do aluno, dando-lhe oportunidade de expressar suas vivências e repensá-las enquanto sujeitos sociais que interagem com outras culturas.

Em consonância com esse pensamento, Vasconcellos (2002) ressalta que o PPP reflete a identidade da escola ao traduzir seus objetivos, metas, ações e formas de avaliar. Além disso, fortalece a participação da comunidade e do compromisso com a qualidade da aprendizagem dos alunos.

Na parte expressa no documento, Concepção de Ser Humano, Sociedade e Educação destacamos a função da escola:

A princípio, lembremos que a escola foi a instituição que a humanidade criou para socializar o saber e até hoje, sua função enquanto instituição é tornar possível o acesso a esse saber sistematizado, acrescentando-lhe o compromisso de ampliar a capacidade de ação cidadã e o pleno desenvolvimento do ser humano (ESCOLA A, 2015, p. 19).

Sob esse prisma, salientamos que o texto apresenta uma abordagem geral sobre educação, pois não especifica a modalidade de ensino, bem como a idade dos alunos, mas apresenta uma concepção de homem, de sociedade e de educação, ou seja, a humanização dos jovens e adultos que atuam nesse espaço educacional. Portanto, não se atém às diferenças dos sujeitos, mas orienta para uma visão mais globalizada desses. Entretanto, segundo Vasconcellos

(2000), o PPP deve seguir o princípio do questionamento, pois é preciso estabelecer um diálogo com as necessidades de cada grupo, portanto, de cada modalidade de ensino, pois cada uma possui um público com pensamentos, desejos, habilidades e vivências diferentes.

Em se tratando da EJA, sabemos que é preciso garantir um trabalho pedagógico em que o aluno desenvolva suas habilidades cognitivas em consonância com as suas necessidades profissionais, haja vista que a maioria trabalha e estuda ao mesmo tempo.

Ainda assim, verificamos que o referido documento traz uma parte sucinta de caracterização da EJA. Apresenta de certa forma uma visão paternalista e inicia de forma muito fragmentada, expondo que essa modalidade de ensino começa a marcar o seu espaço na história do Brasil na década de 30 e que a mesma vem se consolidando nos últimos anos mais no território nacional, conforme pode ser visto abaixo:

Esse projeto se desenvolve geralmente no turno noturno e atendem a um público merecedor de um tratamento e proposta de trabalho específicos, visto que as pessoas envolvidas são jovens e adultos aos quais foi negado o direito à educação durante a infância (ESCOLA A, 2015, p. 21).

Entretanto, entendemos que essa parte poderia ter apresentado com mais propriedade o contexto histórico da EJA, seus Marcos e Diretrizes Legais até as proposições políticas e pedagógicas mais recentes. Todavia, sabemos que não basta um texto bem fundamentado se não se puder ser refletido na prática, especialmente o PPP como ressalta Vasconcellos (2012).

Outro importante item, destacado no PPP da Escola A é a descrição do perfil do professor que atua na EJA:

O profissional da EJA necessita de habilidades, qualitativas de solidarizar-se com os educandos, a disposição de encarar dificuldades como desafios estimulantes, a confiança na capacidade de todos de aprender e ensinar. O professor precisa conhecer seus educandos, suas expectativas, sua cultura, as características e problemas de seu entorno próximo, suas necessidades de aprendizagem. Como também refletir sobre sua prática, buscando os meios de aperfeiçoá-las, adaptando a proposta pedagógica ao nível de seus alunos. (ESCOLA A, 2015, p. 21)

É importante destacar que a sociedade contemporânea exige que cada vez mais o professor busque incluir em seu planejamento conhecimentos e linguagens que atendam à realidade dos alunos, isso implica dizer que se fazem necessárias habilidades e competências ao ensinar e ao mesmo tempo, em avaliar os resultados, pois a nosso ver, o documento acima mostra com clareza que é preciso uma prática pedagógica mediada por ação-reflexão-ação, conforme ressalta Maia (2013, p. 64),

Não se pode pensar a avaliação de uma instituição a partir do rendimento escolar dos estudantes, mas, antes, esta deve ser marcada por critérios flexíveis e abrangentes, que deem conta de identificar a real qualidade do trabalho ali ofertado.

A nosso ver, entendemos que a clareza referente à concepção de avaliação é imprescindível para a organização do trabalho pedagógico e para o desenvolvimento e aprendizado do aluno. Para tanto, cabe à gestão, impulsionar essa prática por meio da participação de todos os segmentos da escola e da comunidade, a fim de fortalecer a autonomia dos processos educacionais e a responsabilidade de todos com os desafios a serem superados pela instituição.

O referido documento diz, de forma muito breve, que a proposta da EJA está amparada pela LDB 9394/96, através da resolução CNE/CEB, nº 1, de 05 de julho de 2000, homologado pelo presidente da Câmara de Educação Básica, Francisco Aparecido Cordão. Todavia, não traz com propriedade discursiva as diretrizes legais de forma que direcionem as ações de cada segmento da escola. Verificamos, no comentário sobre a avaliação escolar, uma fragilidade em seu texto:

O sistema avaliativo é um processo complexo no qual o significado do que está sendo avaliado é sempre construído em relação a algum modelo ou a algum referencial preexistente no meio cultural do indivíduo que avalia. De acordo com a L.D.B., artigo 24, inciso V, alínea A, os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos, decorrente da consciência, observação e interpretação do professor das manifestações do aluno (ESCOLA A, 2015, p. 76)

Vemos que não ficou claro como o aluno jovem e adulto será avaliado, quais os critérios e instrumentos propostos para o processo da avaliação da aprendizagem, uma vez que entendemos que avaliação é um processo que permeia todas as ações do ser humano, sem uma prática de avaliação consciente não se constrói educação. Logo, a EJA não pode ser diferente, é primordial que se demarque de forma clara como se dará o tipo de avaliação dessa modalidade de ensino, citar leis e artigos não é o suficiente. Nesse entendimento, Veiga (2012), chama a atenção quanto à construção de um trabalho permanente de reflexão das ações e dos resultados destas na organização das práticas pedagógicas. Obviamente, tal postura por parte de todos os sujeitos da escola e da comunidade pode colaborar para a qualidade do PPP, bem como para novos direcionamentos que permitirão novos olhares cada vez mais contextualizados.

Nessa visão, as autoras reforçam a ideia de que é preciso que tenhamos clara uma concepção de avaliação, com conceitos definidos que deverão nortear a prática pedagógica,

simultaneamente, os processos avaliativos devem garantir uma permanente reflexão sobre o trabalho da escola como um todo. Mais uma vez, reforçamos que o PPP é um instrumento que deve validar vozes e promover a excelência do ensino quando pensado e assumido por todos da escola e da comunidade. Afinal, avalia-se não somente o rendimento escolar, mas o conhecimento que está sendo construído pelos envolvidos no processo.

No tocante ao currículo, observamos que o documento traz uma importante discussão em torno dessa temática, porém de forma generalizada. Sentimos falta de uma escrita direcionada tanto aos níveis de ensino quanto à modalidade aqui discutida. Esse entendimento é revelado no trecho a seguir:

Em um contexto em que a sociedade vive constantes conflitos de ordem emocional e material, o currículo escolar deve contemplar a capacitação nas relações humanas, através de conteúdos vivos atualizado criticamente com a realidade social presente, em função do seu valor cultural, formativo e instrumental, importando, sobretudo, conhecer as características sociocultural e psicológica do educador, determinadas por condições sociais concretas, contribuindo para desvelá-la das contradições da estrutura social que sustenta as relações sociais vigentes.

Pensar um currículo exige uma elaboração constante ampla, que abrange conteúdos explícitos nas relações ensino-aprendizagem. A construção do currículo não se dá apenas por via do planejamento sistematizado que obedece a um conjunto de pressupostos já determinado. E sim, de forma dinâmica e termina sempre por seguir um fluxo de demandas locais, uma vez que a escola é um organismo vivo, onde os indivíduos interagem, trocam experiências e elaboram e reelaboram constantemente seus saberes e fazeres a partir das vivências diárias (ESCOLA A, 2015, p. 22,23).

É pertinente quando nas entrelinhas desse documento percebemos que o currículo é visto enquanto mecanismo direcionador das ações pedagógicas e que a construção do mesmo não se dá exclusivamente por meio de um planejamento que deve por sua vez seguir pressupostos já pré-determinados, ou seja, percebemos que descrevem o currículo como um conjunto referente aquilo que se ensina e, conseqüentemente que também se aprende, pois de acordo com o PPP da Escola A (2015, p.22): “a escola é um organismo vivo, onde os indivíduos interagem, trocam experiências e elaboram e reelaboram constantemente seus saberes e fazeres a partir das vivências diárias”. Ao pensarmos como organismo vivo, nos reportamos aos pensamentos de Maia e Costa (2013, p. 62):

Assim, o currículo refere-se a toda forma de reflexão/ação que oriente a prática da escola, com vistas à formação do cidadão crítico e consciente de seu papel de agente transformador da realidade. Refere-se, como vimos, a uma realidade histórica, cultural, socialmente determinada, que reflete nos procedimentos didáticos e administrativos, isto é, na organização da escola.

Nesse sentido, compreendemos que no momento da elaboração do PPP deve-se levar em conta heterogeneidade dos sujeitos da escola, afim de atender as necessidades de cada modalidade de ensino. Em se tratando, do currículo da EJA, esse deve refletir a particularidade dos seus alunos que notoriamente são marcados por processos de exclusão social. Por esse motivo, os saberes e fazeres pedagógicos devem favorecer o processo de construção de conhecimentos articulado ao projeto social, evidentemente, o currículo é o elo deste diálogo. Logo, concordamos com Veiga (2002, p.7) que o

Currículo é uma construção social do conhecimento, pressupondo a sistematização dos meios para que esta construção se efetive; a transmissão dos conhecimentos historicamente produzidos e as formas de assimilá-los, portanto, produção, transmissão e assimilação são processos que compõem uma metodologia de construção coletiva do conhecimento escolar, ou seja, o currículo propriamente dito.

Nessa parte ainda visualizamos a discussão em torno dos conteúdos curriculares, os quais dizem poder se aproximar da realidade dos alunos de diferentes formas, a exemplo cita a interdisciplinaridade que pode romper com ultrapassados modelos de disciplinas isoladas e fragmentadas, em que se sugere o trabalho com projetos pedagógicos interdisciplinares.

Embora não encontremos no documento analisado uma parte específica que tratasse do currículo da EJA, podemos ver que a mesma se contempla em diversos fragmentos a exemplo quando descreve:

Segundo Freire (1996), é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos ‘temas significativos’ ou ‘temas geradores’ que vão construir o conteúdo programático do Currículo dos programas de Educação (ESCOLA A, 2015, p. 22)

Isso nos remete à realidade da EJA, uma vez que sabemos que a aprendizagem de muitos jovens e adultos se dá a partir de suas vivências e experiências diárias, ou seja, a alfabetização se configura em um contexto peculiar e próximo da realidade desse aluno.

Observamos outro fragmento que também contempla a EJA e que descreve como o currículo é formado:

O ponto de partida do processo ensino-aprendizagem será sempre o que o aluno já sabe, o que ele domina com o conhecimento. Assim sendo, desconsiderar a linguagem empregada pelo aluno, os processos de cálculos que desenvolve em seu cotidiano ou as hipóteses dele a respeito dos fenômenos físicos, significaria dificultar ou mesmo impedir seu processo de interação participativa no processo ensino-aprendizagem. Todas as vivências no interior da escola serão consideradas currículo (ESCOLA A, 2015, p. 22).

O pensamento expresso por escrito no documento revela uma possibilidade de se validar a escola como espaço de acolhida e ao mesmo tempo de produção, visto que conceber a interação entre os conhecimentos escolares com as vivências sociais dos alunos permite uma movimentação curricular em prol da cidadania. Esse dado pode trazer impactos positivos se postos em prática por todos os profissionais da escola e em consonância se por eles refletidos.

Entendemos, com base em Maia e Costa (2013), que o PPP em todas as suas dimensões deve ser expresso ao seu público, como forma de garantir uma melhor visibilidade do processo de ensino-aprendizagem. No tocante à avaliação, esta precisa apresentar procedimentos, critérios e instrumentos tendo em vista a singularidade dos alunos a que se destina. Ademais, dentre as várias funções do PPP destacamos o atendimento a diversidade da escola, a reorientação de práticas pedagógicas e a garantia do direito a qualidade da educação a todos, sem distinção social e cultural.

Nas considerações finais, o documento ressalta que o mesmo é expressão do comprometimento da comunidade escolar e que a partir desse PPP a escola assume o seu papel com maior responsabilidade, visando uma ação conjunta para criar condições de mudanças sociais na vida dos alunos através de uma educação pública de qualidade.

O documento ainda descreve que se insere numa visão democrática de educação, colocando a escola enquanto espaço aberto a todas as discussões inerentes ao processo educativo. Nesse sentido, não podíamos deixar de questionar que democracia educacional é essa em que por muitas vezes sentimos uma exclusão da EJA em suas categorias de discussão. Consideramos nessa reflexão as palavras de Libâneo (2004), quando ressalta que é preciso buscar formas representativas no PPP dos sujeitos que compõem o cenário escolar, já que se deve preservar a singularidade de cada modalidade oferecida na instituição para que se possa subsidiar a produção de conhecimentos.

Veiga (2012) também destaca que é preciso conhecer quem são os sujeitos da escola, pois é preciso que sejam pensados no PPP os objetivos, as metodologias específicas para cada modalidade de ensino. Por essa razão, concordamos com Libâneo e Veiga, pois é preciso considerar as especificidades dos alunos, seus ritmos de aprendizagem, suas fragilidades e potencialidades. Em se tratando da EJA, é necessário que se pense em um currículo flexível que atenda suas necessidades e heterogeneidade cultural.

A ESCOLA B apresenta a seguinte estrutura em seu PPP:

- Capítulo I: Contexto Histórico da Escola;
- Capítulo II: Finalidades da Escola: Objetivo geral e objetivos específicos: Metas;

- Capítulo III: Estrutura Organizacional;
- Capítulo IV: Currículo: Concepção de currículo e sua organização no trabalho pedagógico da escola;
- Capítulo V: Tempo Escolar (Nada descrito);
- Capítulo VI: Processo de decisão;
- Capítulo VII: Relações de trabalho;
- Capítulo VIII: Avaliação e Considerações Finais.

Na parte introdutória desse documento está descrita a estrutura, funcionamento e dinâmica dos atos pedagógicos, administrativos, jurídicos e financeiros da escola, sendo organizado em capítulos, descrevendo segundo o documento, de forma detalhada, o processo de atuação tanto dos profissionais quanto da comunidade escolar como um todo.

Nessa parte ainda, percebemos a escrita sobre a gestão democrática e que o PPP é o elemento de organização e integração das atividades da escola e um favorável mecanismo de luta, o qual por sua vez envolve todos os profissionais da escola, visando uma educação que promova a igualdade dos direitos e respeito dos que compõem a estrutura diária da instituição. Segundo Vasconcellos (2000), a consolidação do PPP necessita do comprometimento mútuo de todos os sujeitos da escola e da comunidade em todas as ações deliberativas, para tanto, é preciso que a gestão se firme nos princípios democráticos, pois é responsável pela motivação de todo trabalho escolar em prol da operacionalização com sucesso do PPP.

Nesse contexto, ressaltamos que já na introdução em que se descreve a importância do PPP, não encontramos a EJA inserida nesse contexto e, de forma muito superficial, a presença da palavra jovem.

No capítulo I: Contexto Histórico, em toda a sua descrição verificamos uma única linha com a palavra EJA, a qual diz que em 2008 foi implantado o Ensino Fundamental de 9 Anos nas turmas de 1º Ano do Ensino Fundamental e nas turmas de EJA Estágio I. Nesse contexto, compreendemos que poderia estar ressaltando que a instituição de ensino foi uma das primeiras escolas a ofertar EJA em Barreiras-BA, segundo relato da Secretaria Municipal de Educação (SME) quando fazíamos uma pesquisa exploratória acerca da oferta dessa modalidade de ensino na referida cidade, em que pudemos entender que em 1988 foram criadas as três primeiras escolas de ensino fundamental da cidade de Barreiras.

Em 1988 era oferecido o ensino noturno para os alunos acima de 18 anos de idade, mas no formato seriação. As escolas foram: Centro Educacional Sagrado Coração de Jesus, Escola Municipal Iazinha Pamplona e Escola Municipal Prof.^a Cleonice Lopes. Nesse período não havia a discussão e nem proposta da modalidade EJA. Somente a partir de 1991 é que as escolas que ofereciam ensino noturno foram transformadas na modalidade EJA com a proposta da Aceleração. Vale lembrar que de acordo a conversa com os técnicos da SME, eles nos falavam em ensino escolar e não dos programas de alfabetização de jovens e adultos.

No capítulo II: Finalidades da escola, não percebemos que a EJA foi contemplada, se define a escola enquanto espaço educacional formal e intencional que promove aprendizagem e respeita o sujeito histórico cultural, mas não se redige de maneira que percebamos que a referida modalidade de ensino faça parte do contexto educacional dessa instituição. O que nos chamou atenção nessa categoria ainda é quando descrevem que:

as atividades pedagógicas desenvolvidas pela instituição possibilitam a construção de sua identidade educacional, mostrando o tipo de educação que se propõe a desenvolver e o tipo de cidadão que pretende formar, haja vista que a sociedade da qual fazemos parte está em constante processo de transformação (ESCOLA B, 2013, p. 10)

Vejamos que o documento refere-se em identidade educacional, educação que propõe o desenvolvimento do cidadão para a transformação da sociedade, e não nos apresenta a identidade e vozes dos sujeitos que se inserem no cotidiano dessa escola. Ademais, como revela Veiga (1998) a qualidade do ensino é incorporada à realidade da escola quando se afirma uma prática educativa pautada nos processos de articulação entre as esferas administrativas, pedagógicas e a consciência política de todos os envolvidos.

O objetivo geral se apresenta de forma ampla e não podemos dizer que a EJA foi ou não pensada no momento de sua elaboração. Nos objetivos específicos, pensamos que estes podem contemplar a modalidade, entretanto não se mostram de maneira explícita para a EJA. Tal análise pode ser percebida na tabela abaixo:

Tabela 4: Descrição dos objetivos geral e específicos do PPP da ESCOLA B

Objetivo Geral	Objetivos Específicos
- Contribuir para a formação intelectual e social do indivíduo enquanto ser autônomo, participativo e reflexivo por meio de projetos que integrem escola/comunidade, colaborando para a construção de uma sociedade onde prevaleça a solidariedade, responsabilidade, respeito, amizade e a ética. (ESCOLA B, p. 12)	1-Favorecer o acesso e a permanência do educando na escola. 2- Promover a formação humana e cidadã do educando preparando-o para os desafios do mundo moderno. 3- Promover o desenvolvimento de uma educação de qualidade que respeite a criança enquanto sujeito histórico-cultural. 4-Desenvolver ações educativas que fomentem a participação da

	<p>comunidade escolar no processo de tomada de decisão. 5-Contribuir para formação de cidadãos conscientes, participativos, responsáveis, crítico e criativo capazes de compreender e criticar a realidade. 6-Criar um espaço de reflexão a respeito das diferenças histórico-culturais dos sujeitos. 7-Vivenciar valores no cotidiano escolar, promovendo a construção e desenvolvimento de atitudes de respeito em relação ao outro. 8-Promover a competência sociocultural valorizando o patrimônio público como responsabilidade cidadã. 9-Desenvolver ações que incentivem os educandos juntamente com os responsáveis a participarem de forma ativa, contribuindo para a aprendizagem. (ESCOLA B, p. 12, 13)</p>
--	--

Na parte das metas, vimos de forma fragmenta e não intencional a presença da palavra EJA, falamos em palavra porque nos leva a entender que ora ou outra citam a palavra EJA no contexto do documento, acreditando contemplá-la, vejamos: “Proporcionar aulas de reforço para alunos da EJA vespertino e outros, em horário oposto”. Será que apenas propor aulas de reforço é o suficiente ao público da EJA? Entendemos que não, esse público precisa ter voz e vez, marcar a sua trajetória histórica e educacional, apresentar-se como de fato parte do contexto educacional da escola uma vez que é preciso se reafirmar como sujeitos históricos e sociais.

No capítulo III: Estrutura organizacional, especificamente na estrutura pedagógica, percebemos mais uma vez a omissão quanto a EJA, não houve se quer palavras citadas tão pouco referência à demarcação das ações pedagógicas dessa modalidade. Importa destacarmos aqui, o pensamento de Vasconcellos (2000) quando afirma que o compromisso com a formação dos alunos define as ações educativas e as especificidades da escola, portanto, se a escola omite as singularidades das modalidades de ensino que atende, não define claramente as ações que se pretende realizar. Em outras palavras, é preciso que o PPP busque solucionar os problemas da instituição, ressignifique práticas pedagógicas e garanta à qualidade do processo educacional com atenção a diversidade.

Na categoria currículo, capítulo IV, o documento apresenta a concepção de currículo, ancorada nos pressupostos de Freire (1996) quando discute que a educação visa conscientizar os oprimidos. Discute ainda que o currículo não pode ser rígido, com a visão dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998), descreve também que o currículo da escola é pautado em eixos ou categorias, citando a Educação Infantil. Fala-se em transposição didática e diz ter um currículo voltado para a realidade da “criança”. Observamos que há tempos a escola não oferece mais a Educação Infantil e nenhuma alteração foi feita na proposta.

Nessa categoria, ressaltamos que o documento relata que a escola tem autonomia para elaborar suas diretrizes. Que autonomia é essa que fecha os olhos diante do currículo, das diretrizes e ações pedagógicas que regem a EJA? Essa modalidade faz parte dessa escola há anos e, há anos não se trabalham com uma proposta pedagógica que a contemple, ao menos na estrutura do PPP, documento que deve, por sua vez, revelar a identidade da escola.

Nas considerações finais, em suas primeiras linhas, o documento descreve a importância do PPP e como o mesmo nasceu da mobilização da comunidade e, conseqüentemente, aponta a própria identidade da escola. Ressalta ainda que houve muitas horas de dedicação e estudos. Finaliza com a descrição de alguns conceitos que foram construídos a partir da elaboração desse documento como: concepção de cidadania, prática pedagógica, participação, gestão democrática e muitas outras questões discutidas no contexto da educação pública.

Diante do presente contexto, nos perguntamos: Como podem descrever a importância do PPP e que o mesmo é revelador da identidade da escola e a EJA não fazer parte desse contexto?

Assim, observamos que há controvérsias apresentadas nos documentos analisados das ESCOLAS A e B que sinalizam a EJA, mas que no decorrer de todo os seus formatos revelaram que é preciso incorporar aos objetivos, as metas e finalidades, bem como a todos os elementos que norteiam o PPP seus sujeitos, seja a criança, o adolescente, o jovem e o adulto. Afinal, os saberes construídos na escola devem atender as necessidades singulares e coletivas de todos os sujeitos, em especial é necessário o próprio entendimento da EJA como campo pedagógico.

Nesse entendimento, reportamos as palavras de Veiga (1998), ao afirmar que o PPP deve ser um instrumento de validação de vozes a fim de direcionar ações e intenções educativas sem distinção de público e, por conseguinte de modalidade de ensino.

4.2 ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

Por considerar que esta pesquisa é de natureza qualitativa, as informações foram coletadas através de entrevistas e das observações por meio dos objetivos pré-estabelecidos e que, por sua vez, revelaram como a EJA está contemplada ou não no PPP das escolas pesquisadas, bem como as concepções e proposições dos professores e coordenadores a respeito das suas contribuições.

Nesse entendimento, este estudo teve como metodologia de base qualitativa o estudo de caso, que se concentrou na investigação pormenorizada e aprofundada, no seu contexto natural

(caso). Ou seja, para Fidel (1992), o estudo de caso tem como objetivo compreender o evento em estudo e, ao mesmo tempo desenvolver teorias mais genéricas a respeito dos aspectos característicos do fenômeno observado.

Nessa perspectiva, este método tem como base a investigação *in loco*, a partir de uma visão profunda, singular ou holística que direciona preferencialmente a pesquisa qualitativa e requer observação atuante com manipulação informal. Assim, buscamos trabalhar mais com a realidade do que com amostra quantitativa a partir da análise generalizada de forma analítica ao compreender que não são os números que comprovam os resultados da pesquisa. Essa concepção nos permitiu identificar os principais aspectos referentes ao objeto estudado.

Para tratamento das participantes desta pesquisa, optamos em classificá-las como professoras A, B, C, D e coordenadora da ESCOLA A e professoras E, F, G, H e coordenadora da ESCOLA B.

4.2.1 O lugar da EJA no Projeto Político Pedagógico das escolas pesquisadas

Ao discutir a categoria acerca do lugar da EJA no PPP das escolas pesquisadas, é importante destacar que tanto as professoras quanto as coordenadoras pesquisadas em sua maioria têm experiência com a EJA e fazem parte do corpo docente das instituições pesquisadas (ESCOLA A e B) há algum tempo, o que nos levou muitas vezes a inquietações quando em alguns momentos pudemos perceber que o prescrito e o vivido não se encontraram de forma harmônica, apesar de em dados momentos termos encontrado nas falas dos participantes, certos recortes de experiências vivenciadas no cotidiano escolar.

Ressaltamos que os sujeitos da pesquisa receberam esclarecimentos sobre o objeto de estudo pesquisado. Logo após, preencheram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE (APÊNDICE III). Desse modo, iniciamos a entrevista com o seguinte questionamento: A sua escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP)? Tanto as pesquisadas da ESCOLA A quanto da B responderam unanimemente que sim. Nesse mesmo questionamento, foram feitas outras perguntas em caso afirmativo: Houve reuniões para discutir e construir o PPP coletivamente? Quem convocou essa reunião? Como foi o processo de construção do PPP? Quando realizaram e com quem?

Os questionamentos acima foram respondidos de forma positiva pelas entrevistadas como pode ser visto nas respostas das professoras A e C,

Houve, sim, reuniões para construirmos o PPP de forma coletiva e essas reuniões foram convocadas pela direção e coordenação pedagógica da Escola. Nesse sentido, a primeira versão do PPP foi realizada em 2007 com a participação dos professores, direção e coordenação e foram feitas algumas modificações ao longo de outras gestões escolares. Com certeza, se tivéssemos mais tempo para nos reunirmos, poderíamos ter produzido mais e principalmente elaborado mais especificamente a proposta pedagógica da EJA. (PROFESSORA A da ESCOLA A)

Tivemos algumas reuniões para construirmos o PPP coletivamente, esses encontros foram solicitados pela direção e coordenação pedagógica da Escola. Lembrando que nosso primeiro encontro foi em 2007, quando foi construída a primeira versão do PPP e houve participação dos professores, direção e coordenação pedagógica. Acrescento ainda que se tivéssemos mais tempo na escola para nos reunirmos coletivamente poderíamos ter contribuído muito mais com a construção desse documento e teríamos construído uma proposta de EJA mais específica para essa modalidade de ensino. (PROFESSORA C da ESCOLA A)

Percebemos que as professoras A e C da ESCOLA A apresentam respostas bem semelhantes, visto que houve reuniões coletivas para a construção da primeira versão do PPP da escola em 2007, mas que o tempo e quantidade de reuniões não foram suficientes para construir uma real e necessária proposta pedagógica de EJA que contemple à necessidade dessa modalidade de ensino. Esse pensamento esclarece a carência em relação a esse espaço de integração revelado pelas professoras das escolas A e B, pois necessariamente a demanda de tempo impossibilitou uma melhor proposta do PPP. Gonçalves, Santos e Alves (2015), destacam que é preciso valorizar as relações humanas de trabalho para que possa construir uma nova concepção de educação.

Compreendemos que é preciso construir claramente o conceito de compromisso coletivo, conforme salienta Veiga (2012), é necessário criar possibilidades de efetivação das ações e intenções educativas no cerne da coletividade. Assim, o PPP deve ser fruto da interação entre objetivos, necessidades e concepções da equipe escolar e, não meramente de um grupo de pessoas.

Em relação ao processo de construção do PPP, todos os participantes da pesquisa da ESCOLA A responderam que a primeira versão do PPP foi feita em 2007 e contou com a participação da equipe gestora, coordenação pedagógica e professores. E ao longo das outras gestões foram feitas algumas modificações no documento.

Na ESCOLA B, a maioria das entrevistadas disse que a primeira reunião ocorreu em 2013 e contou com a participação dos professores, coordenação e equipe gestora. Somente a professora E respondeu que a primeira reunião ocorreu em 2007 e a professora H disse ter sido em 2011. O que nos levou a entender que o processo de construção do PPP da referida escola não teve a participação em tempo homogêneo e de forma organizada, uma vez que as envolvidas

nesse processo não definiram uma única época em que aconteceram as reuniões para a execução do mesmo.

Como foi dito anteriormente, na visão de Veiga (2012) e de Vasconcellos (2000), a construção do PPP exige esforço coletivo para garantir a representatividade e a operacionalidade da gestão democrática. Ademais, os processos decisórios devem ser respaldados pelos princípios pedagógicos e administrativos que primam pela organização do trabalho escolar para que todos os sujeitos assumam-se como protagonistas na construção e execução do PPP.

Outro questionamento feito foi: As discussões e decisões dessas reuniões foram suficientes para a construção do PPP? Quais foram os desafios para a construção do PPP? Diante desses questionamentos, as entrevistadas responderam:

As discussões e decisões dessas reuniões não foram suficientes para a construção do PPP. Foi necessário fazer pesquisas, discussões e produções em equipes, isso fora do contexto da Escola. Vejo como desafio o fato de nunca conseguirmos a participação dos pais. É necessário que atualizemos o PPP, mas não temos tempo para reunir todo o grupo (PROFESSORA A DA ESCOLA A)

As discussões e decisões dessas reuniões não foram suficientes para a construção do PPP. O tempo foi insuficiente para pesquisas e debates, dessa forma, foram formados grupos para a construção do PPP. Os desafios que encontramos foram as discussões em torno da EJA, para sinalizar a EJA no PPP, tivemos muitas dificuldades e também nunca conseguimos a participação dos pais. Precisamos fazer atualizações no PPP, porém não temos tempo de reunir todo o grupo. (PROFESSORA B DA ESCOLA A)

As discussões para a época em que foi construído o PPP foram suficientes. Os desafios que encontramos foi nunca ter conseguido reunir o grupo todo para a construção do PPP, assim como nunca conseguimos a participação dos pais. Sei que o PPP precisa ser atualizado, mas nunca temos tempo para reunir todo o grupo. (PROFESSORA C DA ESCOLA A)

As discussões e decisões dessas reuniões não foram suficientes para a construção do PPP. O tempo foi insuficiente e por isso, foram feitos grupos para a construção dos capítulos. No momento não recorro dos desafios que enfrentamos. (PROFESSORA D DA ESCOLA A)

O tempo não foi suficiente para as discussões e construção do PPP. Os desafios que encontramos foram nunca termos conseguido a participação dos pais para discutirem e construírem o documento, pois precisamos atualizar o PPP e não dispomos de tempo para nos reunirmos, uma vez que a Secretaria de Educação não aceita que façamos tais reuniões nos sábados letivos. (COORDENADORA DA ESCOLA A)

Observamos nas falas das entrevistadas da ESCOLA A que as discussões e decisões dessas reuniões não foram suficientes para a construção do PPP e que os desafios que encontraram destacados são referentes a não ter conseguido a participação dos pais; precisam atualizar o PPP e não dispõem de tempo para se reunirem e a Secretaria de Educação não aceita que os sábados letivos possam ser usados para se reunirem a favor dessa reformulação; disseram também ter muitas dificuldades para situarem a EJA no próprio PPP, já que é uma modalidade

com características peculiares e ainda muito pouco reconhecidas como parte do processo de ensino-aprendizagem da instituição.

Destacamos que somente a professora C dessa escola respondeu que as discussões para a época em que foi construído o PPP foram suficientes e que o desafio encontrado foi reunir o grupo de funcionários da escola para a construção do documento.

Gonçalves, Santos e Alves (2015, p. 132), contribuem para refletirmos sobre as falas acima,

Para a constituição de um processo democrático o papel do gestor é essencial, pois ele deve ser um incentivador da construção de um espaço de diálogo, deve adotar uma postura transparente dentro da comunidade e promover a vasta participação de representantes da escola.

Nesse entendimento, percebemos que a gestão democrática não se constitui apenas de questões administrativas, mas dialoga com o papel social e pedagógico da escola. Por isso, é preciso que o gestor fique atento à participação de todos os sujeitos que são os protagonistas na elaboração do PPP para que se sintam responsáveis pelo seu resultado. Afinal, é nesse processo coletivo de reflexões, inferências e proposições que se firma a identidade da escola e, por conseguinte, a formação do aluno-cidadão.

As participantes da ESCOLA B responderam que as discussões e decisões dessas reuniões não foram suficientes para a construção do PPP e que os desafios que encontraram foram: “o tempo que foi muito curto para as leituras e tomadas de decisões (3horas) no coletivo e que foram necessárias leituras adicionais extraescolares”. A professora F ainda sinalizou que: “as discussões e decisões dessas reuniões não foram suficientes para a construção do PPP, pois em grande parte do PPP não contempla a EJA. Vejo enquanto desafios nunca ter contemplado a EJA no PPP”.

Cabe refletir sobre a fala da professora supracitada que contrapõe os princípios teórico-metodológicos para elaboração e a efetividade do PPP, pois, conforme Gonçalves, Santos e Alves (2015, p.132) “a participação crítica de toda a comunidade escolar é condição essencial para a constituição de um espaço democrático”. Ademais, as questões relacionadas ao PPP devem ser dialogadas com todos os sujeitos da escola (funcionários, gestores, coordenadores, professores, alunos e pais) e com a comunidade, de modo transparente a fim de se pensar coletivamente as reais angústias e necessidades do grupo, para que possamos viabilizar meios para saná-las.

Acrescentamos, ainda, o seguinte questionamento: Como o PPP foi/está estruturado? Todas as entrevistadas da ESCOLA A responderam que o PPP foi estruturado em capítulos, com identificação, histórico da escola, missão, objetivos, currículo, concepção de homem, sociedade, ementas das disciplinas, dentre outros.

Já as participantes da ESCOLA B disseram que o PPP foi estruturado com a participação de todos os segmentos, pais, comunidade, professores, alunos, secretária e funcionários e que o documento contempla: finalidade e contexto histórico da escola; estrutura organizacional e pedagógica; currículo; avaliação; tomada de decisão e tempo escolar. A professora E disse que quanto à estrutura do documento não se lembra, porque foi feito em 2013.

Diante dessas falas e refletindo sobre o que Vasconcellos (2000) ressalta acerca da importância do acompanhamento permanente do que se propõe o PPP, afim de avaliar suas contribuições nos processos educativos da escola, uma vez que sabemos do importante papel da gestão para a mobilização dessa interação entre os sujeitos, questionamos a entrevistada da seguinte forma:

Feita a pergunta: Então você não teve mais acesso ao PPP? Não é um documento de acesso livre aos professores? Ela então respondeu que não, que não lê há muito tempo o PPP e que o mesmo não foi disponibilizado ao grupo. A professora F respondeu que o PPP foi estruturado atendendo às necessidades das séries do ensino fundamental I e II. A professora G nos disse que não trabalhava na escola na época em que o PPP foi elaborado, logo, o desconhece. Ainda a esse respeito, perguntamos se hoje, a professora G conhece a estrutura do PPP da escola. Ela respondeu que ainda não conhece o PPP na íntegra.

As respostas das professoras E e G nos fazem refletir sobre a concepção que as mesmas têm acerca da importância desse documento para o desenvolvimento da escola como um todo e, ao mesmo tempo, ao desconhecê-lo o negam como documento que reflete a identidade da escola e ainda que não se caracteriza como direcionador maior das ações escolares e que trabalham pedagogicamente independente de conhecerem o projeto maior da escola.

Desse modo, indagamos acerca de: Como a EJA foi pensada na estrutura do PPP? Qual o lugar da EJA na estrutura do PPP? As pesquisadas da ESCOLA A responderam que o seu PPP tem um pouco da história da EJA no Brasil, ressalta as habilidades que o profissional da EJA deve ter e o amparo legal dessa modalidade de ensino no CNE e LDB. Disseram ainda que o lugar da EJA no PPP é de muita relevância, pois é preciso salientar as especificidades dessa modalidade no documento, embora a EJA precise ser retroalimentada dentro do PPP e que a escola tem um amparo legal quanto a essa modalidade de ensino. Ademais, é necessário que se

promova várias ações em prol desse público, como por exemplo: geração de emprego; incentivo aos estudos; busca na comunidade os alunos que não retornam à escola.

As professoras da ESCOLA B responderam como um todo que a EJA não está contemplada no PPP e que ela deve ser sinalizada no documento assim como os demais níveis de ensino. Assim, a coordenadora afirmou que a EJA está sinalizada no PPP apenas enquanto modalidade de ensino oferecida na escola, mas não é caracterizada em sua estrutura. A EJA deve assumir sua identidade e tê-la respeitada em todo o projeto, uma vez que os sujeitos da EJA também constroem história e são por esta, construídos, sendo necessário retratar desde a finalidade do trabalho nessa modalidade, passando pela análise curricular até os processos de decisão e avaliação que permeiam a especificidade do trabalho com jovens e adultos.

Merece destaque, as prioridades e os desafios que constituíram como metas para a melhoria da proposta pedagógica da EJA, uma vez que os professores da ESCOLA A responderam que é preciso fazer uma retroalimentação em relação às metas para que o ensino seja mais direcionado aos interesses dos alunos da EJA, é preciso que se tenha incentivo aos interesses de aperfeiçoamento profissional. Em relação às metas, é preciso fazer uma reformulação, em que se priorize a formação do jovem para atender à sociedade global e para melhor conviver e agir em sua comunidade e no seu trabalho. A professora C disse que são muitas as prioridades e metas, sendo fundamental “equiparar” a EJA no PPP aos níveis de ensino. Para Veiga (2012, p. 58), “Falar de construção/reconstrução do planejamento curricular significa situá-lo na sua processualidade e na dinâmica permanente das práticas cotidianas, onde o projeto político pedagógico, efetivamente se concretize”. Desse modo, é preciso garantir organização das atividades escolares de forma que as ações e os resultados da organização das atividades escolares sejam cotidianamente refletidos por toda equipe da escola.

A professora não soube responder e voltou a afirmar que é preciso “equiparar”. Percebemos que a referida professora não tem clareza acerca das características que compõem o contexto da EJA, uma vez que é uma modalidade que se difere dos níveis de ensino, não há como equiparar, estamos falando em jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular, e não em crianças e adolescentes que estudam em idade apropriada. Existe uma singularidade específica no contexto da EJA, com sua identidade própria e que precisa ser contemplada no PPP de forma a tender ao seu público que se apresenta como diverso. A coordenadora da referida escola disse que as prioridades são: a redução da evasão escolar para 20% e aumentar os índices de aprovação para 80%. Retomamos aqui para essa reflexão, as colocações de Veiga (2012), ao salientar a necessidade de se propor uma pedagogia capaz de

potencializar a prática pedagógica, articulando conhecimentos, as experiências vindas da cultura e do mundo do trabalho. Ousamos, dizer, que a essa organização curricular proposta pela autora, pode contribuir efetivamente, para a centralidade da EJA no PPP das escolas pesquisadas.

As professoras E, F e H da ESCOLA B disseram que citar quais as prioridades/desafios que constituíram como metas para a melhoria da proposta pedagógica da EJA não se aplica, já que a escola não apresenta uma proposta pedagógica de EJA. Já a professora C falou que acredita que foram discutidas as prioridades através de diálogos e estudos e que apesar de não terem uma proposta pedagógica para a EJA, precisam trabalhar a realidade dos alunos, selecionando conteúdos mais pertinentes.

A coordenadora respondeu que infelizmente não há ainda uma proposta pedagógica para a EJA nesta instituição. Está sendo realizadas leituras com os professores e ouvindo os alunos por meio de fichas/relatos para pontuarem questões relevantes, apesar de não ter proposições escritas, há diálogos entre a comunidade escolar que revelam algumas das intenções e metas para a EJA. Percebemos na fala da coordenadora uma sensibilização quanto à EJA e a importância de construir uma proposta pedagógica que possa mediar o trabalho para com essa modalidade de ensino.

No tocante ao perfil do público da EJA, os participantes da pesquisa da ESCOLA A disseram que o público da EJA se torna especial por serem sujeitos com expectativas diferenciadas em seus anseios e interesses sociais. Já possuem certa maturidade para saber e entender o porquê procura uma instituição de ensino.

O público da EJA em sua maioria apresenta um quadro de grandes dificuldades de aprendizagens, causado devido anos sem estudar, como também pelas preocupações do cotidiano. Muitos alunos não conseguem chegar no horário correto às aulas, cansados e com sono, querem sair mais cedo, isso quando vão para a aula, tudo isso devido um dia inteiro de trabalho. Contudo são atenciosos, em sua maioria são interessados pelas aulas e apresentam compromisso com os afazeres em sala de aula. É bom pontuar que disseram que os alunos demonstram uma boa aceitação ao que propõem fazer junto aos projetos escolares desenvolvidos ao longo do ano. (ESCOLA A, PROFESSORA A)

Ainda a esse respeito, a ESCOLA B respondeu que hoje tem alunos com características bem diferentes do que tinham há cinco anos. Disseram ter recebido mais jovens e adolescentes do que adultos e idosos, como mostra a fala da professora F e coordenadora da ESCOLA B:

O público da EJA vem sendo modificado ao longo desses cinco anos, pois temos atualmente um grande número de adolescentes que muitas vezes apresentam

problemas no diurno e vêm para o noturno para o ensino da EJA e as perspectivas muitas vezes se tornam diferentes. (ESCOLA B PROFESSORA B)
Hoje temos alunos com características bem diferentes do que tinham há cinco anos. Temos recebido mais jovens/adolescentes do que adultos e idosos. Sendo assim, o interesse pouco concentra-se na aprendizagem; não demonstram compromisso com a Escola nem tão pouco com a assiduidade nas aulas. Geralmente são adolescentes que foram reprovados no diurno e já estão com idade acima de 16 anos, dificultando o convívio com os alunos que estão com idade/série regular. (ESCOLA B, COORDENADORA B)

Diante dessa questão, foram elencados pelas entrevistadas as motivações e expectativas dos alunos da EJA em relação à escola, desse modo, a ESCOLA A sinalizou que os alunos da EJA procuram estudar porque querem recuperar os anos que ficaram para trás por algum motivo pessoal. Querem aprender a ler, escrever e fazer cálculos matemáticos, pois almejam se assegurarem em um emprego, fazer faculdade, ensinar os filhos nas tarefas de casa e até mesmo fazer um concurso público futuramente.

Nessa análise, revelaram ainda que os jovens apresentam maiores expectativas em relação à educação, uma vez que almejam um futuro promissor, já para os mais velhos, a expectativa principal é aquisição de conhecimentos básicos, como ler e escrever, para que possam ter maior autonomia em suas vidas, pegar ônibus, ler uma placa, identificar preços, ler a bíblia.

As professoras da ESCOLA B disseram que as expectativas dos alunos são em adquirir conhecimentos necessários para garantir um emprego melhor, se qualificar para o mercado de trabalho que a cada dia está mais exigente, assim como aprender a ler e escrever. A coordenadora da escola pontuou uma fala que se diferiu das proferidas pelos professores, quando disse que quando pergunta aos alunos sobre quais são suas expectativas, nota claramente que não há perspectiva de desenvolvimento profissional nem pessoal para a maioria. Já para os idosos, querem continuar aprendendo para ler a bíblia na Igreja que frequentam, ou mesmo para não se sentirem “cegos” diante do mundo letrado, como os próprios alunos dizem.

Em vista desse questionamento, fizemos a seguinte indagação: Como você analisa o currículo da EJA? O currículo contempla as necessidades dessa modalidade de ensino?

As professoras da ESCOLA A disseram que o currículo da EJA não contempla as necessidades dessa modalidade de ensino. Há que se pensar em um currículo que se configure de acordo com a realidade que se apresenta e com as necessidades identificadas nas relações que se estabelecem entre os saberes- fazeres pedagógicos e os sujeitos aprendizes. Falaram ainda que o currículo da EJA deve se relacionar com o mundo do trabalho, que necessita de uma formação para o trabalho e articular-se com a educação profissional.

A professora C se diferenciou das demais, quando relatou que concorda com o currículo da EJA, que para ela o mesmo contempla a realidade da EJA, e que o material (livro didático) que usam é muito rico, atual, contextualizado e pertinente ao contexto da referida modalidade de ensino. A coordenadora da ESCOLA A falou que o currículo da EJA não contempla as necessidades dos alunos, eles sentem falta de disciplinas que situem competências e habilidades necessárias a sua formação enquanto sujeitos sociais, culturais e intelectuais.

As professoras da ESCOLA B responderam que o currículo não contempla a realidade dessa modalidade de ensino, que primeiramente precisam trabalhar com leitura e escrita e conteúdos direcionados aos seus anseios e necessidades. Disseram ainda que o currículo da EJA se encontra muito “entrelaçado” com o currículo do Ensino Fundamental regular. Entendem que poderiam ter um currículo diferenciado de modo a contemplar as reais necessidades dos alunos jovens e adultos, devendo contemplar atividades preparatórias para o mercado de trabalho.

Falaram ainda que rever o currículo faz-se necessário para que os alunos tenham mais interesse e participação nas atividades escolares, como forma de atender a seus desejos e necessidades na perspectiva do conhecimento da realidade e possibilidade de transformá-lo.

Percebemos nas falas das professoras que é necessário a elaboração de um currículo que resulte em aprendizagens significativas e que valorize as experiências, crenças religiosas, questões morais, repassada de geração a geração na educação escolar, ademais, como afirma Macedo (2013, p. 429) que “curriculantes somos todos”.

Assim entre esses “todos” o professor possui um papel significativo junto aos alunos que segundo Freire (1987) seria descobrir possibilidades de mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação de um mundo mais homogêneo, mais livre, mais democrático, por conseguinte, igualitário em oportunidades, portanto, ainda que utopicamente, unido na diversidade.

Ao analisarmos as falas das entrevistas, compreendemos que o currículo na EJA deve contemplar a dinâmica da prática educativa e as intenções formativas compromissando-se com uma educação cidadã, democrática e inclusiva. Para Macedo, (2011 p. 24),

Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca. Neste sentido, não se pode conceber o currículo como prática de significação sem realçar seu caráter generativo, inventivo. Como tal, no seio do currículo, constituindo-o, os significados, os sentidos trabalhados, a matéria significante, o subsídio cultural, são sempre e continuamente retrabalhados.

Portanto, o autor deixa claro que a construção de um Currículo significativo para a EJA deve resgatar as trajetórias dos alunos como sujeitos histórico-sociais a partir de aprendizagens problematizadoras com vistas ao desenvolvimento de práticas pautadas nos direitos de aprender, na diversidade de seus sujeitos e na apropriação crítica do conhecimento.

A professora E da ESCOLA B destacou que tem experiência profissional com crianças e adolescentes, com a EJA a prática docente é recente e ela já percebeu que lida com um público diverso, por isso está tentando seguir a linha de Vygostsky, ou seja, mediar à aprendizagem dos alunos através da interação com o próprio meio em que se inserem, também busca utilizar-se das ideias de Paulo Freire.

A coordenadora nos disse que há três anos tinham um programa de formação para coordenadores da EJA na Rede Municipal. Naquela oportunidade, leram, analisaram e iniciaram a construção de um currículo real e adequado para a EJA do município. Entretanto, com a mudança de gestão municipal, essas discussões se perderam, uma vez que não houve continuidade e nem mesmo apresentação do relatório das atividades realizadas para a comunidade escolar.

Na fala da coordenadora, percebemos que é preciso uma aproximação entre o trabalho das escolas com a gestão municipal devido em alguns momentos das entrevistas ter apresentado implicitamente certas angústias em relação a essa parceria. Por isso, foi questionado a coordenadora: A Secretaria Municipal de Educação apresenta uma proposta pedagógica que direciona o trabalho da EJA nas escolas? Ela nos respondeu que até hoje desconhece a existência de tal proposta, que pela experiência que tem na EJA e realidade que vivencia no município, cada coordenador pedagógico media o seu planejamento na sua respectiva unidade escolar e media o trabalho com os professores de acordo a com suas vivências e necessidades que tem e com a realidade local, não havendo interferências pedagógicas da equipe da secretaria.

Compreendemos na fala da coordenadora que é preciso um diálogo entre as escolas e a Secretaria Municipal de Educação, no tocante à mobilização e acompanhamento do PPP no Município, pois Veiga (2012, p. 68) ressalta que:

Importa perceber o projeto político-pedagógico como parte de um todo maior – processo educativo regional/nacional em que a sociedade estruturada – de forma não isolada, mas imerso nele, compreendendo a relação da parte com o todo em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura.

Desse modo, se concebemos que o PPP necessita do diálogo entre os sujeitos da escola e da comunidade para que se concretize como instrumento de ação pedagógica e administrativa em prol da qualidade do processo educativo, entendemos que é preciso haver uma parceria entre as escolas e a Secretaria, uma vez que as atividades escolares como o regimento, calendário e o plano das escolas devem atender a programação das instâncias que acompanham legalmente as instituições educativas, dando-lhes apoio financeiro e pedagógico. Portanto, a nosso ver, se faz necessário este trabalho de sustentação do PPP para aproximar as discussões e efetivar a sua identidade como realidade construída por todos.

4.2.2 Proposições dos pesquisados acerca da EJA

Sobre as proposições para a EJA, foi questionado: O que poderia ser feito para a melhoria do planejamento da EJA? Os professores da ESCOLA A falaram que é preciso que a gestão municipal invista em recursos e materiais pedagógicos que possam dar suporte ao trabalho do professor. A professora C disse ainda que o planejamento que fazem na escola (momento de coordenação) dá suporte ao trabalho, pois tem uma coordenação pedagógica que corresponde às necessidades do grupo. A coordenadora relatou que tem o momento de planejamento individual com cada professor e que faltam recursos como internet para pesquisas e livros de apoio pedagógico. Os professores não são resistentes ao planejamento e percebe que os mesmos têm experiências profissionais no campo da EJA, uma vez que a maioria atua há mais de 20 anos nessa modalidade de ensino.

Na ESCOLA B, as participantes em sua maioria, disseram que precisam de um apoio maior da gestão municipal e Secretaria de Educação nas ações pedagógicas e de formação de professores que atuam na EJA. Que necessitam de um planejamento coletivo (discussão uma vez por semana) com todos os professores e a coordenação pedagógica.

Pontuaram ainda, que o planejamento da EJA melhorou muito com a chegada da atual coordenadora, a qual contribui com o suporte pedagógico e apresenta vasta experiência no contexto da EJA, mas sentem necessidade de uma proposta curricular específica para a EJA que venha contemplar a pluralidade desses sujeitos, pois percebem que os conteúdos curriculares que são apresentados no livro didático à maioria dos alunos não apresentam pré-requisitos para conhecer e aprender sobre os mesmos.

Destacaram que também necessitam urgentemente de uma estrutura física melhor da escola para receber os alunos, proporcionando um ambiente mais confortável a eles. A professora B, destacou que primeiro teriam que participar de formação continuada “ter conhecimento para atuar” na EJA. Deveria ter tempo maior para estudos e execução do planejamento em si. Ou seja, fica muito tempo discutindo propostas da Escola e pouco na elaboração propriamente do planejamento. Deveriam ainda ter um momento de troca de experiências entre os professores.

Verificamos na fala da professora B o reconhecimento da importância da formação continuada para os professores da EJA, ela diz que é preciso ter conhecimentos para atuar nessa modalidade de ensino e ter momentos de troca de experiências. Entendemos então que o trabalho pedagógico dessa professora pode mostrar-se fragilizado, uma vez que diz não ter conhecimentos suficientes para atuar, ou seja, o prescrito não se revela no vivenciado, apesar de ter consciência da importância da formação continuada. De fato, a formação continuada caracteriza uma necessidade e é vista pelos docentes como ferramenta de auxílio à prática pedagógica, entretanto, esperam um programa de formação elaborado pelos órgãos administrativos. Pouco se vê iniciativas de estudos e pesquisas por parte dos profissionais ao perceberem as fragilidades da atuação profissional. De acordo com pesquisa realizada por Laffin (2013, p. 112):

Dados revelam que os professores da EJA configuram uma situação de formação em que ‘formação inicial e continuada’ estão intrinsecamente articuladas num mesmo processo. Conjugando a formação com o exercício da docência, se não forem repensados tempos e projetos, principalmente no que se refere às condições efetivas de como tal formação acontece, pode significar a sua banalização, a necessidade apenas de certificação e, assim, comprometer a prática da docência.

Assim a formação docente não se configura como ato educativo, no sentido de bem público produzido pelo Estado, mas como mecanismo no contexto capitalista, no qual os professores precisam produzir sua formação e empregabilidade, na precarização das suas condições de trabalho.

Com base nas experiências dos entrevistados, questionamos: Que proposições você faria para a organização, a seleção do currículo da EJA. A professora B da ESCOLA A respondeu que primeiro “é preciso contar com pessoas especializadas na área de currículo em EJA para orientar o grupo de professores”. A professora C disse que “O currículo já é adequado à realidade da EJA”. A coordenadora então relatou que:

é preciso selecionar textos e eixos pertinentes ao contexto da EJA, pois os alunos desejam estudar conteúdos voltados ao mundo do trabalho; propõem um grupo de estudos com professores, coordenação, alunos e equipe da EJA da Secretaria de

Educação para discutirem e construírem um currículo de EJA redimensionado e que contemple a realidade dos seus sujeitos plurais (COORDENADORA DA ESCOLA A).

Na ESCOLA B, as professoras disseram que é preciso envolver os professores, coordenação e os alunos da EJA, assim como Equipe da EJA da Secretaria de Educação, para que juntos possam discutir e direcionar ações curriculares voltadas à realidade dessa modalidade de ensino. Pontuaram também que os livros didáticos que usam apresentam conteúdos distantes da realidade do aluno. A Rede Municipal poderia elaborar seu próprio material didático específico da EJA e mudar o perfil do aluno que ingressa na EJA (Políticas Públicas).

A coordenadora da ESCOLA B nos disse que é preciso ouvir os professores; analisar os pré-requisitos dos alunos; elaborar um material próprio com adequação de conteúdos; respeitar a inserção da discussão dos Direitos Humanos na EJA; registrar a história de vida do aluno trabalhador e inter-relacionar a EJA com o mundo do trabalho - educação profissional.

As falas acima expressam a necessidade do planejamento coletivo para a proximidade do currículo com a realidade dos alunos, em especial, a EJA, que já traz em seu contexto necessidades singular, mas como vimos em alguns relatos, essa modalidade recebe o mesmo tratamento do ensino regular. Todavia, nas palavras de Veiga (2012, p. 57), “o planejamento coletivo facilita, também, o entendimento da sequencialidade que, articulado aos posicionamentos teórico-pedagógicos de todos os profissionais”.

A respeito da formação continuada para as professoras da EJA, tanto as participantes da ESCOLA A quanto da B responderam que a formação para os professores deve acontecer na própria escola na qual atuam, ao longo do ano letivo e em grupos de estudos com todos os professores da escola, com especialistas da área da EJA.

Nesse viés, levantaram sugestões para a elaboração e redimensionamento do PPP da EJA, em que a professora B da ESCOLA A respondeu que é preciso fazer um diagnóstico com o aluno, verificando suas reais necessidades e que é preciso relacionar o currículo da EJA com o mundo do trabalho.

A formação continuada, precisa inicialmente, ser compreendida por seus participantes como condição para a aprendizagem de modo a auxiliar o exercício profissional, pois assim será possível discutir sobre o currículo da EJA e sobre as principais especificidades e dimensões da EJA para o redimensionamento do planejamento do professor. Segundo Libâneo (2001, p.191), a formação continuada,

Se faz por meio de estudo, da reflexão, da discussão e da confrontação das experiências dos professores. É de responsabilidade da instituição, mas também do próprio professor, porque o compromisso com a profissão requer que ele tome para si a responsabilidade com a própria formação.

Nesse sentido, podemos compreender que a formação continuada é imbuída do aperfeiçoamento profissional teórico e prático no contexto de trabalho, e que, como pondera Libâneo (2001), torna-se essencial num contexto em que se renovam os currículos, modificam-se os comportamentos de crianças e jovens e acentuam-se os problemas sociais e econômicos. Desse modo, a reflexão sobre a temática proposta leva em conta os desafios da sociedade contemporânea e o papel da EJA frente aos mesmos.

Já a professora C disse que deveriam ser colocadas em prática dentro do PPP todas as ações pedagógicas que desenvolvem na escola principalmente o que executam com os projetos anuais, é preciso também que se divulgue mais para a comunidade o que fazem. A coordenadora então relatou que sugere que aos sábados letivos elas possam ser liberadas para estudos e atualização do PPP, pois é o único momento que dispõem coletivamente.

As professoras da ESCOLA B disseram que é preciso sistematização através de planejamento coletivo desde as dificuldades dos alunos no que diz respeito à falta de pré-requisitos até a elaboração de programas que atendam às necessidades sociais dos alunos e professores. Sugerem que a gestão municipal junto à Secretaria de Educação possibilite a abertura de um espaço/tempo para que professores, coordenação e comunidade escolar possam discutir a proposta pedagógica da EJA e que se criem grupos de estudos para esse fim.

A professora F da referida escola afirmou que primeiro é preciso fazer a leitura do PPP que tem na escola, depois realizar leituras sobre o contexto histórico e experiências em EJA, que se criem estratégias dentro do PPP para resgatar os alunos evadidos e para que os que estão frequentando permaneçam, e qualificar os alunos relacionando o currículo com o mundo do trabalho.

Na fala inicial da professora percebemos que se comprova mais uma vez que a mesma desconhece o PPP da escola. A coordenadora respondeu que primeiro precisa haver sensibilização para adesão às discussões e elaboração do PPP da EJA, tanto por parte dos docentes e funcionários quanto dos alunos. Depois é preciso ouvir o que cada segmento tem a falar acerca da EJA, desejos, críticas, perspectivas, entraves, sucessos e insucessos. Todos esses

aspectos precisam ser registrados, seja em fichas, atas ou relatórios para, com propriedade, irem delineando a identidade da EJA na instituição. Segundo Veiga (2004, p. 56):

Para a construção do projeto político pedagógico, devemos ter claro o que se quer fazer e por que vamos fazê-lo. Assim, o projeto não se constitui na simples produção de um documento, mas na consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige o esforço conjunto e a vontade política do coletivo escolar.

Observamos que é preciso um olhar mais próximo da realidade das escolas, afinal são espaços em que se constroem relações e se desenvolvem conhecimentos. Portanto, as falas das entrevistadas revelam as indagações contidas ao longo deste estudo no referencial teórico, de que é possível superar os entraves que impossibilitam a EJA assumir sua identidade no PPP. Para tanto, enquanto modalidade de ensino deve estar em todos os espaços curriculares desde os momentos de planejamento até a avaliação.

Sendo assim, considerando os fatores anteriormente expostos, esse estudo tem como produto, a proposta de formação continuada a qual traz um aporte teórico que é recorte desta dissertação, desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA. Esse trabalho revelou a necessidade de realizar estudos com os participantes da pesquisa acerca da importância e do conceito do PPP na EJA, bem como a necessidade de refletir sobre a necessidade de a EJA estar contemplada no PPP da escola apontando sugestões de como deve vir contemplada na proposta, além de discutir as principais especificidades e dimensões da EJA para o redimensionamento do planejamento do professor.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitar o percurso inicial deste estudo até a sua conclusão nos coloca firmemente frente à necessidade da elaboração de uma proposta de intervenção juntos aos professores e ao objetivo que propusemos no início da caminhada, o de analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, diversos conceitos e referências surgiram e se firmaram a partir do momento em que nos aprofundamos nos aportes teóricos e voltamos o nosso olhar de forma peculiar para o campo específico da EJA, com enfoque principal na proposta pedagógica que permeia essa modalidade de ensino.

O esforço que constituiu este trabalho surgiu a partir de experiências formativas vivenciadas pela pesquisadora no contexto da EJA acerca da complexidade que envolve o lugar dessa modalidade de ensino no PPP como elemento articulador de práticas de qualidade de ensino no ambiente escolar e nas análises e leituras realizadas durante o curso de Mestrado Profissional em EJA da UNEB, uma vez que existia uma necessidade de conhecer e saber como esses sujeitos eram direcionados em seus afazeres escolares, ou seja, qual era a proposta pedagógica que contemplava a realidade dos alunos jovens e adultos do município de Barreiras-BA.

Para que se percebesse tal realidade, realizamos entrevistas com oito professoras e duas coordenadoras pedagógicas das escolas pesquisadas, em que pudemos identificar um conjunto de ações, concepções e reflexões expressas por estas participantes acerca das discussões e importância que envolvem o PPP da EJA. Verificamos, através das vozes dos mesmos que o PPP não se configura conforme explicita Veiga (2008) como a identidade da escola, pois foi verídica a ausência da EJA na estrutura desse documento.

Diante do presente contexto, explicitamos a relevância de termos dialogado no primeiro capítulo deste estudo com a categoria, “PPP: Planejamento Curricular da EJA”, em que destacamos a sua importância como instrumento que deve ser construído por diversos segmentos da comunidade escolar, sendo reflexo do conjunto de ações educativas, ademais, sem a presença do mesmo, a escola não poderá expressar uma ação pedagógica e conjunta de um ensino que prime pela qualidade.

Por diversos momentos constatamos que os participantes da pesquisa reconheceram o PPP como documento importante para a escola, porém em relação à EJA disseram que precisava ser pensada, apesar de que nas entrelinhas é citada superficialmente. Entendemos que essa ausência da identidade da EJA está relacionada à discussão sobre o Currículo. Como vimos

neste estudo, é preciso um conjunto de esforços que dinamizem práticas inclusivas no PPP por meio de um Currículo da EJA que contemple sua diversidade e ao mesmo tempo, que fomente aprendizagens significativas comprometidas com a formação do aluno cidadão.

Precisamos constantemente buscar novas maneiras, novas estratégias para o professor desempenhar bem sua função frente aos desafios atuais. É necessário atualizar nossos conhecimentos, principalmente na área de atuação e, sobretudo, construir no espaço de trabalho, um ambiente favorável às aprendizagens, aberto às diferenças e com visão democrática suficiente para a convivência respeitosa entre seus pares.

Nesse sentido, a proposta de formação continuada aqui discutida, que objetiva discutir o PPP como elemento articulador da práxis pedagógica, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA em sua proposta constitui um elemento articulador entre a comunidade e o universo acadêmico que dê suporte a existência e, especificamente, a qualidade dos serviços educacionais prestados por meio dos resultados da pesquisa realizada.

Diante desse contexto, ressaltamos a necessidade iminente de oportunizar aos alunos da EJA não somente uma reflexão acerca do seu espaço escolar, mas de ouvi-los e retratar suas vozes na construção de uma organização do trabalho pedagógico da escola real que atenda às especificidades dessa modalidade de ensino. Desse modo, a escola deixaria de ser puramente técnica no que diz respeito ao trabalho da EJA no PPP desde sua concepção à ação e passaria a ser real com identidade concebida num espaço de manifestação e de luta por direitos iguais na apropriação do saber.

O que nos faz retomar a pesquisa preliminar que realizamos no início desse estudo, quando investigamos que das doze escolas que ofertam EJA na zona urbana no município, quatro têm PPP e contemplam a EJA, enquanto que seis têm PPP e não contemplam a EJA, como também uma não tem PPP e uma o PPP está em construção. Na zona rural das cinco escolas que oferecem EJA nenhuma tem o PPP. Assim, justificamos a construção da proposta de formação continuada para os profissionais das escolas pesquisadas.

Nessa análise, questionamos a oferta do município pesquisado já que oferece o ensino noturno desde 1988 e a ESCOLA A ofertar a modalidade EJA desde 1991 e a ESCOLA B desde 2001, não apresentarem uma proposta curricular específica para essa modalidade de ensino. Não basta citar a EJA nas entrelinhas do documento como vimos no PPP da ESCOLA A, é preciso apresentar uma estrutura pedagógica para a EJA que de fato e de direito contemplem os

seus sujeitos, quiçá omitir a presença da mesma como percebemos em todo o documento da ESCOLA B.

Nesse viés, contemplar a EJA no PPP de forma fragmentada e não contemplar de forma alguma são duas vertentes inadmissíveis diante de todo o cenário das políticas públicas educacionais de EJA que o nosso país vem discutindo ao longo desses anos. Contexto este, que nega a legislação da EJA já existente, nega também o direito dos jovens e adultos que estão inseridos nesse contexto, assim como não demarca a identidade desses sujeitos e nem direciona um trabalho pedagógico fundamentado e organizado por parte das escolas e professores.

O entendimento acima foi discorrido no capítulo dois desta pesquisa, quando discutimos a categoria, “A EJA no Brasil: notas conceituais e históricas”, em que foi feito um estudo do contexto histórico acerca do cenário político e educacional dessa modalidade de ensino, trouxemos ainda seus marcos legais e desenvolvimento na sociedade brasileira.

É importante pontuarmos que dentre o grupo de professores pesquisados da ESCOLA A, uma não quis participar da pesquisa, alegando que não acredita nessas pesquisas acadêmicas, e que não vê retorno algum para a instituição pesquisada. Talvez, essa resistência e dificuldade de expressar seu entendimento sobre o assunto deva estar atrelada a questão da formação, uma vez que tem apenas o segundo grau (magistério) e apresentou-se cansada em relação aos afazeres escolares, pois tem muitos anos na docência e está próxima de se aposentar.

As ponderações acima nos fazem reafirmar a importância de termos discutido nesta pesquisa a categoria: “As interfaces entre formação de professores e práticas pedagógicas da EJA”, uma vez que está diretamente relacionada com a qualidade do ensino dessa modalidade em discussão, por acolher jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular. O trabalho com os sujeitos da EJA que se mostra tão heterogênea e diversificada culturalmente requer do professor conhecimentos específicos no que concerne aos conteúdos, metodologia, avaliação, até porque o saber é a expressão da prática docente.

Nesse sentido, a presente pesquisa buscou identificar não apenas se as escolas contemplavam ou não a EJA no PPP, mas analisar quais são as concepções e proposições dos professores e coordenadores pedagógicos acerca desse documento, assim como está estruturada a proposta curricular pedagógica dessa modalidade de ensino e se os seus sujeitos apresentam voz e vez nesse contexto, ou seja, se é demarcado a identidade desses seres plurais.

A relevância da discussão da categoria “Gestão do planejamento pedagógico na EJA: reflexões conceituais” trouxe para esta pesquisa a necessidade de mais uma vez enfatizar a EJA, enquanto modalidade como um terreno vasto para construção de saberes e com uma identidade

própria. O gestor empreende um papel fundamental na estrutura organizacional da instituição bem como nos processos de deliberação de decisões, articulação e envolvimento da comunidade. Não percebemos o gestor com uma visão pedagógica que abarcasse as questões de ensino-aprendizagem capazes de alcançar os objetivos pensados para o trabalho com a EJA.

Assim, a gestão do planejamento na EJA não foi retratada como uma instância com voz e autonomia na tomada de decisões para o seu público. Esta categoria constitui sim, uma possibilidade para agregar a formação dos profissionais que atuam na EJA, especialmente o gestor, por caracterizar o funcionamento da instituição e potencializar a organização do trabalho escolar em coletividade.

Diante do exposto, observamos que essas discussões merecem ser refletidas no âmbito das escolas e das secretarias de educação, em especial dos *lócus* pesquisados, pois é preciso que os resultados deste estudo sirvam de instrumentos a favor da melhoria da qualidade do ensino da EJA. Por essa razão, as indagações presentes não se esgotam aqui, mas devem potencializar novas investigações acerca desta temática, afinal, tanto as políticas públicas quanto as proposições pedagógicas devem atender com excelência as especificidades dos alunos da EJA. Portanto, esta pesquisa assume o compromisso em promover a formação dos participantes deste estudo, tendo como respaldo os achados e as discussões contidas neste trabalho, as quais são consideradas pela pesquisadora como pertinentes a uma reflexão crítica da EJA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Um reflexo fiel da escola. *In: Revista Nova Escola: Avaliação*, Ano XVII, nº 147. São Paulo : nov/ 2001.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre o currículo**; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. [organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1997.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Proeja. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?itemid=562catid=259:proeja> Acesso em: 16 de maio de 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Lei n o 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Leis, Decretos. Decreto nº. 5840, 13 de julho de 2006, Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Síntese elaborada pelo conselheiro Luiz Roberto Alves. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro). Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº774/99. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

_____. Resolução nº 250 de 10 de novembro de 1999. Fixa Normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

CRITELLE, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural: tentativa de reflexão ontológica**. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos.** In: SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, Carlos Jamil. Parecer CEB/CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola.** São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M.; VARGAS, S. M. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios.** São Paulo: Cortez, 2000.

FIDEL, 1992. DIAS, Cláudia. **Estudo de Caso:** ideias importantes e referências. Disponível em <<http://www.geocities.com/claudiaad/casestudy.pdf>> Acesso mar.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança.** 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos.** Relato de uma experiência construtivista. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo.** 2ª edição. Ed. Liber Livro Editora. Brasília, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação.** Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. **Escola Cidadã.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro.** São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Organização do trabalho na escola.** 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização.** In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GONÇALVES, Yone Carneiro de Santana. SANTOS, Viviane Mendonça dos. ALVES, Érica Valéria, **Gestão Escolar Democrática em Educação de Jovens e Adultos: contextos e reflexões**. In. AMORIN, Antonio. **Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos: caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: Universis, 2015. p. 127 – 151.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. V.1 e2. Madrid: Taurus, 1987.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo: n. 14, maio/ago.2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília. MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos: A perspectiva Brasileira**. In: TELE CONGRESSO DOS EDUCADORES DOS JOVENS E ADULTOS, 2, Brasília, DF/SESI, 2001. Disponível em: . Acesso em: 4 jun. 2002.

_____. **Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil**. Em Aberto, Brasília, DF, ano 11, n. 56, out./dez. 1993

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis – SC. Ed. Unijuí, 2013.

LEITE, Sandra Fernandes. **O Direito à Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. In. JEFFREY, Débora Cristina. (org.). **A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 11 – 39.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001 e 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 1998.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A; Consed; Unicef, 1998.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**. 2ª edição. Ed. Liber Livro Editora. Brasília, 2010.

_____. **Currículo: educação, currículo e avaliação: Pedagogia módulo 4, volume 2 – EAD**. Bahia: EDITUS, 2011. 114 p.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica: o socioconstrutivismo curricular em perspectiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo: campo, conceito e pesquisa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Chrysallís. **Currículo e complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, Leíse da Silva. CORREIA, Eduardo Brito. DANTAS, Tânia Regina. Gestão Escolar Democrática em Educação de Jovens e Adultos: contextos e reflexões. AMORIN, Antonio. **IN**Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos: caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA. Salvador: Universlis, 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov (orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, Benjamin Perez. COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Espaço do currículo. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança.** v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013 ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 340.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. *La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.* Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

MINISTÉRIO da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura;** [organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez. Brasília, UNESCO, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos**. Edições Loyola. São Paulo, 2003.

_____. **Educação popular e educação de adultos**. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria margarida, IRELAND, Timothy (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. São Paulo. Cortez, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos**. 4ª ed. Ed. Vozes. São Paulo, 1990.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos. Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. São Paulo, 2008.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre. Penso, 2013.

SANTOS, FILHO J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo. Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas**. São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SOUZA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da Escola. In: VEJA, Ilma P. A. e FONSECA, Marília (Orgs) *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**. Vozes. Petrópolis, 2002.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes, 2005.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Ciclos de Formação: uma Alternativa Libertadora de Organização Escolar**. In *Revista Escola Participativa*. João Monlevade (MG): Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo, SP: Libertard, 2002.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 10 ed. São Paulo, SP: Libertard, 2012.

_____. **Projeto Educativo: Elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo**. São Paulo, SP: Libertad, 1991.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012

_____. **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória**. Cadernos do CEDES, 2003 Dez; 23(61): 267-81.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus.2001.

_____. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP; Papyrus, 2004.

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "**A formação de profissionais da educação**". In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

VEIGA, Ilma P.A. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papyrus, 2001.

APÊNDICE I – Pesquisa Exploratória



A pesquisa exploratória abaixo foi realizada pela pesquisadora em visita às escolas municipais de Barreiras-BA e Secretaria Municipal de Educação, sendo o ponto inicial para os achados da pesquisa.

ESCOLAS DA ZONA URBANA					
Nº	ESCOLAS	Tem PPP e contempla a EJA	Tem PPP e não contempla a EJA	Não tem PPP	PPP em construção
01	CAIC – Murilo Avelar Hingel			X	
02	Centro Educ. Luiz Viana Filho	X			
03	Col. Mun. De Aplicação Otávio Mangabeira	X			
04	Colégio Municipal Eurides Sant'Anna	X			
05	Escola Mun. Iazinha Pamplona		X		
06	Esc. Mun. Profª Valdete P. de Holanda	X			
07	Escola Municipal Profª Cleonice Lopes	X			
08	Escola Municipal Carmosa Francisca		X		
09	Escola Municipal Santa Luzia		X		
10	Escola Municipal Paulo Freire		X		
11	Escola Municipal do Parque		X		
12	Escola Municipal Luzia Gonçalves				X
ESCOLAS DA ZONA RURAL					
Nº	ESCOLAS	Tem PPP e contempla a EJA	Tem PPP e não contempla a EJA	Não tem PPP	PPP em construção
01	Escola Municipal do Pov. de Boa Sorte			X	
02	Escola Municipal do Pov. de Baraúna			X	
03	Escola Municipal Antônio Machado			X	
04	Escola Municipal Capitão Marcolino			X	
05	Escola Municipal Zequinha Barreto			X	

APÊNDICE II – Roteiro de Entrevista com Professores e Coordenadores.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

Esta pesquisa está sendo realizada no contexto do Curso de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos da Universidade do Estado da Bahia e tem como objetivo analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos.

Parte I – Caracterização dos participantes:

- 1- **Nome:** _____
- 2- **Sexo:** () masculino () feminino
- 3- **Idade:** () 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () 51 a 60 anos
() mais de 60 anos
- 4- **Escolaridade:**
 - () Graduação. Curso e instituição? _____
 - () Especialização em EJA. Curso e instituição? _____
 - () Outra? Curso e instituição? _____
 - () Mestrado em EJA. Curso e instituição? _____
 - () Outro? Curso e instituição? _____
 - () Doutorado. Curso e instituição? _____
- 5- **Tempo de serviço na instituição pesquisada:**
 - () 1 a 2 anos
 - () 3 a 4 anos
 - () 5 a 7 anos
 - () Acima de 10 anos.
- 6- **Carga horária semanal de trabalho:**

- () 20 horas
- () 30 horas
- () 40 horas
- () dedicação exclusiva.

Parte II – Planejamento

1- A sua escola possui o Projeto Político Pedagógico (PPP)?

- () Sim () Não.

2- Houve reuniões para discutir e construir o PPP coletivamente?

- () Sim () Não.

2.1- Em caso afirmativo:

2.1.1 Quem convocou essa reunião?

2.1.2 Como foi o processo de construção do PPP? Quando realizaram e com quem?

2.1.3 As discussões e decisões dessas reuniões foram suficientes para a construção do PPP?

Quais foram os desafios para a construção do PPP?

Parte III – Concepções:

1- Como o PPP foi/está estruturado?

-
-
-
- 2- Como foi pensada a Educação de Jovens e Adultos (EJA) na estrutura do PPP?
Qual o lugar da Educação de Jovens e Adultos na estrutura do PPP?**

-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
- 3- Quais as prioridades/desafios que constituíram como metas para a melhoria da proposta pedagógica da EJA?**

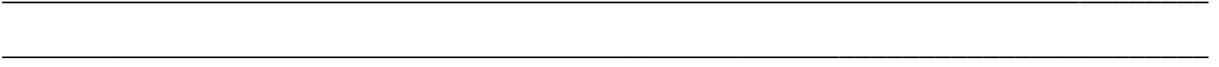
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
-
- 4- Como você vê o público da EJA? Descreva seu perfil.**

2- Com base em sua experiência, que proposições você faria para a organização e seleção do currículo da EJA?

3- Em sua opinião como deve ser realizada a formação continuada para os professores da EJA?

- () na própria escola onde o professor atua, ao longo do ano letivo;
- () em grupos de estudo com professores das mesmas disciplinas;
- () em momentos específicos durante os recessos escolares;
- () em grupo de estudos com todos os professores da escola, com especialistas da área da EJA.

4- Quais suas sugestões para a elaboração e redimensionamento do PPP da EJA?



APÊNDICE III – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
 PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
 MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ESTA PESQUISA SEGUIRÁ OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12 DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

Documento de Identidade nº: _____ Sexo: F () M ()

Data de Nascimento: / ____ / ____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Estamos realizando uma pesquisa intitulada “**PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**”, com o objetivo de analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos. Gostaríamos de convidá-la (lo) a contribuir com essa pesquisa participando de uma proposta de entrevista semiestruturada através de questionário com perguntas preestabelecidas pela pesquisadora, em que será feito perguntas aos entrevistados e registro fidedigno da fala dos

mesmos pela pesquisadora. Faz-se necessário esclarecer que as declarações feitas por meio da entrevista serão transcritas pela pesquisadora se houve o seu consentimento. Se alguma questão lhe causar constrangimento, você tem o direito de não respondê-la.

É importante ressaltar que seu anonimato é assegurado e que as suas informações serão mantidas em sigilo, só serão utilizadas para fins desta pesquisa, ficarão arquivadas na sala da secretaria de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos MPEJA-UNEB, e serão destruídas após 05 anos. A sua participação na pesquisa implicará nenhum custo ou recompensa financeira pra você. Será necessária apenas a disponibilização do seu tempo para participar da entrevista semiestruturada através de questionário com perguntas preestabelecidas pela pesquisadora, que será realizada, nesta cidade em local e horário a ser combinado em parceria com você. Caso desista de participar desse estudo poderá fazê-lo a qualquer momento, sem que haja nenhum tipo de penalização.

Informamos que esse formulário atende a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamenta a pesquisa com seres humanos. Caso aceite participar, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável pelo telefone (77) 99971 5250; (77) 3612 3497 ou à Rua Dudu Coité, nº 433, Bairro Jardim Ouro Branco, nesta cidade.

Agradecemos a sua colaboração.

Assinatura do participante da pesquisa

**Assinatura do pesquisador discente
(orientando)**

**Assinatura do professor responsável
(orientador)**

**APÊNDICE IV: APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA –
DIALOGANDO SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EJA**



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS – GRADUAÇÃO STRICTO SENSU
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

TEMA: Dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico da EJA

UNIDADE FORMADORA: Secretaria Municipal de Educação de Barreiras – BA

FORMADORA: Livia dos Santos Ribeiro Laurindo

1 APRESENTAÇÃO:

Dialogando acerca do Projeto Político Pedagógico (PPP) da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é uma proposta de formação continuada destinada aos professores, coordenadores e gestores que atuam na EJA no município de Barreira-BA. Formação esta, que será apresentada à Secretaria Municipal de Educação de Barreiras-BA, cabendo à mesma autorizar ou não a sua realização. Esta proposta emergiu da pesquisa intitulada: **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**, que teve como objetivo geral: analisar como a Educação de Jovens e Adultos (EJA) está contemplada (ou não) no Projeto Político Pedagógico (PPP) de duas Escolas Municipais da rede de ensino de Barreiras-BA, bem como as concepções e proposições dos professores acerca da EJA no PPP das escolas pesquisadas. Respalhada na concepção de que o PPP é um documento que norteia todas as ações administrativas e pedagógicas da escola e que a EJA deve ser contemplada na estrutura desse projeto, com uma proposta curricular específica para essa modalidade de ensino, surgiu a pesquisa acima descrita que traz uma abordagem qualitativa entendida como a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza

mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (LUDKE e ANDRÉ, 1986). No estudo, buscamos a integração entre a abordagem qualitativa e a quantitativa durante a análise dos resultados da pesquisa. Já que entendemos a dialética desse processo como um movimento de cunho científico que se interpenetram e se inter-relacionam. Nesse sentido, através dessa abordagem metodológica e seus dispositivos e técnicas de pesquisa foi que observamos a necessidade de uma discussão teórica acerca do PPP da EJA, na tentativa de contribuir para com a construção e reelaboração do PPP das escolas que ofertam EJA no município de Barreiras-BA. Tendo em vista que durante toda a pesquisa nos propusemos responder à seguinte problemática: Quais são as concepções/percepções dos professores da EJA da rede municipal de ensino de Barreiras-BA acerca do PPP dessa modalidade de ensino? Em que se emergiram outros questionamentos como: Qual a proposta pedagógica da Secretaria Municipal de Educação acerca da EJA? Quais são as escolas que apresentam o PPP e que por sua vez referenciam à EJA? As escolas apresentam outras propostas de planejamento voltadas para a EJA? Tais questionamentos foram respondidos em nossa pesquisa e serão assuntos de discussões durante a formação continuada, tendo em vista que durante a pesquisa/análise que realizamos os saberes, as vivências e percepções relatadas no estudo, deram respostas aos diversos desafios da educação de jovens e adultos, uma vez que a pesquisa qualitativa tem como foco gerar conhecimentos para possíveis soluções de problemas específicos.

2 JUSTIFICATIVA

O PPP configura a identidade de uma escola, na medida em que define os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica da instituição que o elabora. Ao construí-lo, somos levados a repensar e a reconstruir a filosofia do trabalho educativo da escola, em busca de uma estrutura harmônica e consistente com as próprias crenças, desejos e sonhos.

Comprendemos assim, que a elaboração do projeto pedagógico é uma construção permanentemente inacabada, que ao se operacionalizar na prática cotidiana, gera novas visões que o retroalimentam, incorporando-lhe novos desafios que, por sua vez, demandarão outras respostas por meio de revisões sistemáticas. Desse modo, exatamente por ser um projeto, esse documento nunca está definitivamente pronto, ao contrário, supõe a busca constante de alternativas viáveis à consecução do trabalho pedagógico, mostrando o compromisso com a realidade e as exigências de novas práticas educacionais.

De acordo Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Nessa análise, Veiga (1998) acrescenta que o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas, “um produto específico que reflete a realidade da escola situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado” (p. 72). Logo, trata-se de um instrumento que permite clarificar a ação educativa da instituição educacional em sua totalidade.

Nesse entendimento, a atualização desse documento procura aproximar as finalidades educativas nele explicitadas com a realidade sócio educacional. Em outras palavras, ao construirmos um PPP, planejamos o que pretendemos realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível e antevendo um futuro diferente do presente, uma vez que todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro (GADOTTI, 1994).

Assim, entendemos que o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não é algo que é construído e, em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Ademais, o PPP busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Nessa lógica, é que compreendemos que todo projeto pedagógico da escola é, também, o projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população. É político no sentido do compromisso com a formação cidadã dos sujeitos envolvidos. Saviani (2001, p. 93) afirma que: "a dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica."

Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Evidentemente, que as definições: político e pedagógico têm assim uma significação indissociável. Neste sentido é que consideramos o Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade. Em outras palavras, "não é descritiva ou constativa, mas é constitutiva" (MARQUES 1990, p. 23).

Diante do exposto, justifica-se esta proposta de formação continuada para os profissionais que atuam na EJA no município de Barreiras-BA, uma vez que suscitará uma discussão sobre o PPP da EJA, fortalecendo a importância desse documento no contexto escolar, visto também como elemento revelador da identidade dos sujeitos que estão envolvidos no universo educacional.

3 OBJETIVOS

3.1 Geral:

- Discutir o PPP como elemento articulador da práxis pedagógica, considerando a construção de concepções e proposições que asseguram a existência da EJA em sua proposta.

3.2 Específicos:

- Discutir acerca do desenvolvimento da EJA no Brasil;
- Dialogar sobre a importância e conceito do PPP;
- Refletir sobre a necessidade de a EJA estar contemplada no PPP da escola;
- Apontar sugestões de como a EJA deve vir contemplada no PPP;
- Discutir sobre o currículo da EJA;
- Refletir sobre a temática proposta levando em conta os desafios da sociedade contemporânea e o papel da EJA frente aos mesmos;
- Discutir as principais especificidades e dimensões da EJA para o redimensionamento do planejamento do professor;
- Socializar experiências por meio de dinâmicas de interação.

4 PÚBLICO ALVO

Professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam na EJA do município de Barreiras-BA.

5 METODOLOGIA

A pretensão para o desenvolvimento dessa formação continuada será durante a semana pedagógica de 2017, pois conhecemos a realidade da rede municipal de ensino e sabemos que não disporão de outro momento coletivo para tal acontecimento, uma vez que pretendemos reunir professores, coordenadores pedagógicos e gestores todos juntos para um momento ímpar de diálogo sobre o PPP da EJA. Para tanto, solicitaremos dois dias de formação que totalizarão 16 horas de estudos e reflexões que serão organizados da seguinte forma:

1º Dia

- Dinâmica de apresentação de grupo;
- Apresentação dos achados da pesquisa realizada: **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES;**
- Diálogo com o grupo para ouvir as concepções que tem acerca da EJA enquanto modalidade de ensino;
- Estudo e reflexão de textos acerca do contexto da EJA no Brasil, baseado nos aportes teóricos da pesquisa realizada como Arroyo (2007), Di Pierro (2000), Freire (1979, 1987, 1996, 1992), Gadoti (1994, 1997, 2000), Haddad (1987, 1993, 2015) e Paiva (1972, 2003).

Após o intervalo

- Diálogo com o grupo para ouvir as concepções e proposições deles acerca do PPP;
- Estudo, reflexão e discussão acerca do PPP da EJA respaldada nas ponderações de Vasconcellos (2000) e Veiga (1998, 2012).

2º Dia

- Dinâmica de interação de grupo;
- Estudo, reflexão e discussão acerca do currículo da EJA a partir dos estudos realizados em Macêdo (2002, 2010, 2011), Moreira (2007, 2013), Sacristán (2008), Santos (1997), Silva (2003).

Após o intervalo

- Estudo, reflexão e discussão acerca da importância da formação continuada para os professores que atuam na EJA, dialogando com autores como: Laffin (2013, 2015), Tardif (2002);
- Roda de conversas acerca das perspectivas para a EJA no município em 2017.
- Dinâmica de encerramento: “DESENHO DA EJA A PARTIR DO SEU ESPAÇO POLÍTICO E PEDAGÓGICO.

6 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A presente proposta de formação continuada, traz um aporte teórico que é recorte da dissertação: **PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES**, desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, afinal, essa formação conforme fora dito anteriormente na parte introdutória é fruto da pesquisa realizada. Para tanto, descreveremos brevemente a seguir as categorias que dialogamos ao longo do estudo realizado.

6.1 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL: NOTAS CONCEITUAIS E HISTÓRICAS

De acordo explicita Cunha (1999), a história da EJA no Brasil é muito recente. Embora venha acontecendo desde o período colonial de uma forma mais assistemática, as iniciativas governamentais no sentido de oferecer educação para os jovens e adultos são conquistas mais contemporâneas. No Brasil Colônia, a educação com referência à população adulta era uma educação cristã-católica, abrangendo um caráter muito mais religioso que educacional.

A partir da década de 30, como descreve Ribeiro (1997), a educação básica de adultos deu início à demarcação do seu espaço no contexto histórico da educação no Brasil, momento este em que de fato começa a se fortalecer um sistema gratuito de educação elementar no país. É importante destacar que nesse período a sociedade brasileira vivenciou transformações correlacionadas ao processo de industrialização assim como, ao contingente populacional em diversos centros urbanos.

Com a Constituição de 1934, a educação passa a ser um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos (Art. 149). A Educação de Adultos passa a dispor da gratuidade e da obrigatoriedade da educação. Nessa época, foram lançadas diferentes campanhas destinadas à Educação de Adultos visando uma diminuição do número

de analfabetos no Brasil, como também em 1947 a criação do Serviço de Educação de Adultos e da Campanha de Educação de Adultos.

O professor Lourenço filho orientou o desenvolvimento de campanha que previa a alfabetização de adultos num período de três meses e mais a condensação do curso primário em dois períodos de sete meses, seguida por uma etapa de capacitação profissional. O adulto analfabeto passou a ser reconhecido como ser produtivo capaz de raciocinar e resolver seus problemas.

A primeira campanha de educação de EJA, segundo Cunha (1999), foi lançada pelo governo no período de 1947, período em que essa modalidade de ensino é referendada pela definição da sua própria identidade, caracterizou-se enquanto Campanha Nacional de massa, tinha como objetivos alfabetizar adultos em três meses, ofertar o curso primário em dois períodos de sete meses, capacitar profissionais e propor o desenvolvimento comunitário.

Apesar dessa campanha não ter apresentado grande progresso, como discute Soares (2006), foram vislumbrados pontos positivos no que concerne ao preconceito instaurado sobre essa modalidade de ensino. O adulto analfabeto passou a ser reconhecido enquanto ser produtivo, capaz de construir a sua própria história de vida, raciocinar, resolver problemas e gerar alternativas de ação.

Segundo Paiva (2003) no final da década de 50, surgiram muitas críticas em relação à Campanha de Educação de Adultos, uma vez que a aprendizagem dos adultos foi caracterizada como superficial, estando intrinsecamente relacionada ao desenvolvimento de um método inadequado e ao curto período em que a alfabetização acontecia. Nesse sentido, é importante acrescentar que tais críticas foram positivas no sentido de contribuírem para que surgissem novas visões acerca do analfabetismo em diversas regiões do país e a perspectiva de uma nova Pedagogia para contemplar a alfabetização de adultos referenciada pelo educador Paulo Freire.

Com inspiração no pensamento pedagógico de Freire (1979), no início da década de 60, surgiram os principais programas de alfabetização de adultos dos quais podemos citar: O Movimento de Educação de Base – MEB, ligado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Centro de Cultura Popular (CPCs), organizados pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Esse paradigma pedagógico almejava um novo entendimento da relação entre a problemática educacional e a problemática social.

Paiva (2003, p. 65) argumenta que a “Alfabetização e a educação de base de adultos deveriam partir sempre de um exame crítico da realidade existencial dos educandos, da identificação das origens de seus problemas e da possibilidade de superá-los.” Portanto, era necessário que o processo educativo interferisse na estrutura social que produzia o analfabetismo.

Percebemos que a alfabetização de jovens e adultos fora entendida como um meio para a resolução dos fatos cotidianos, visto que, estando envolvidos num contexto de desigualdade, os alunos seriam capazes de fazer a leitura de mundo e interagir com criticidade.

Freire (1972) elaborou uma proposta de alfabetização de adultos conscientizadora, norteadada pelo seguinte princípio: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra”. Na visão de Freire, a educação e a alfabetização se confundem, coloca a alfabetização como domínio de técnicas para escrever e ler em termos conscientes e resulta numa postura atuante do homem sobre seu contexto.

Com a propagação das ideias de Paulo Freire por todo o país, seu trabalho com a educação popular ficou sendo reconhecido nacionalmente, com principal destaque à educação de adultos. Ressalta-se que para Freire (1996), o homem era visto como sujeito de ação e transformação social e não como mero expectador da educação.

No entanto em 1967 surge o Movimento Brasileiro de Alfabetização¹⁰ (MOBRAL), destinado a um público de 15 a 30 anos, com o objetivo de alfabetizar funcionalmente, adquirir técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos. Salienta-se que esse movimento se despiu de toda significância crítica e problematizadora proposta outrora por Freire (PAIVA, 2003). Foi um Movimento de cunho político ancorado no autoritarismo do Governo Militar que diferente das ideias de Freire, retira toda a politização humana necessária a vida em sociedade e tem um caráter puramente técnico da leitura e da escrita.

6.2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: PLANEJAMENTO CURRICULAR DA EJA

O contexto de ensino-aprendizagem nas salas de aula da EJA caracteriza-se por um processo com dificuldades e desafios cotidianos para alunos e professores na cidade de Barreiras-BA. Compreender as situações específicas desses sujeitos da aprendizagem

¹⁰ O Movimento Brasileiro de Alfabetização de Adultos (MOBRAL) foi criado pela Lei 5.379 de 15 de dezembro de 1967 e propunha a alfabetização funcional. A pessoa iria aprender leitura, escrita e cálculo para sua integração na sua comunidade e obtenção de melhores condições de vida (LEITE, 2013, p.21)

significa pensar em construir uma identidade que atenda aos anseios do trabalho pedagógico e que valoriza o ensino nessa modalidade, levando em conta a produção dialética do conhecimento, a formação cidadã do aluno jovem-trabalhador que é desafiado a produzir conhecimentos e se adequar à realidade escolar.

Essa construção, configurada na elaboração do PPP suscita as necessidades da EJA, na medida em que definem os pressupostos, as finalidades educativas e as diretrizes gerais da prática pedagógica da instituição que o elabora. Ao construí-lo, as escolas são levadas a repensar e a reconstruir a filosofia do seu trabalho educativo, em busca de uma estrutura harmônica e consistente com as próprias crenças, desejos e sonhos.

Compreendemos assim, que a elaboração do projeto pedagógico é uma construção permanentemente inacabada, que ao se operacionalizar na prática cotidiana, gera novas visões que o retroalimentam, incorporando-lhe novos desafios que, por sua vez, demandarão outras respostas por meio de revisões sistemáticas feitas com a participação dos alunos jovens e adultos. Desse modo, exatamente por ser um projeto, esse documento não está definitivamente pronto, ao contrário, supõe a busca constante de alternativas viáveis à consecução do trabalho pedagógico, mostrando o compromisso com a realidade e as exigências de novas práticas educacionais.

Os jovens e adultos que frequentam as turmas de EJA buscam um retorno ao sistema de ensino de modo que a escola lhe permita o ingresso ao mercado de trabalho com conhecimento suficiente para compreender as demandas tecnológicas e científicas da atualidade. Os alunos, público da EJA, tem consciência de que essa oportunidade oferecida na escola é um direito assegurado a todo cidadão pelo Estado. Assim, o cumprimento de políticas educacionais que fundam o acesso e a permanência dos estudantes na escola, em todos os níveis de ensino, é papel do Estado e este por sua vez, delega as instituições escolares e aos docentes o dever de ampliar e executar uma proposta pedagógica de qualidade que possibilite a preparação profissional e o direito à essa educação. Portanto, percebemos que a partir do PPP da instituição, as políticas educacionais podem ser consolidadas e o direito a educação respeitado.

De acordo com Libâneo (2004), o PPP é um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar. No projeto pedagógico, é possível conhecer quem são os jovens e os

adultos, bem como suas histórias, trajetórias sócio-étnico-raciais, para subsidiar a produção do seu conhecimento.

Nessa análise, Veiga (1998, p.72) acrescenta que o PPP não é um conjunto de planos e projetos de professores, nem somente um documento que trata das diretrizes pedagógicas da instituição educativa, mas, “um produto específico que reflete a realidade da escola, situada em um contexto mais amplo que a influencia e que pode ser por ela influenciado”.

O projeto pedagógico na EJA precisa ser entendido como espaço de formação e produção de conhecimentos privilegiados para aqueles que não conseguiram estudar na idade própria, mas que desejam conquistar um lugar na sociedade que cada vez mais exige o domínio da leitura e da escrita como pontos fundamentais para atuação no mercado de trabalho e para a vida cidadã.

Assim, entendemos que o PPP vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas que possam contemplar a aprendizagem na EJA. Ele deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

A construção do PPP na EJA implica também uma reflexão acerca da identidade dos seus alunos. Identidade que não se resume ao levantamento dos dados sócio econômicos, mas abrange a inclusão de aspectos sociológicos, filosóficos e pedagógicos capazes de articular a participação e a permanência do aluno nessa modalidade de ensino. Para esse processo se efetivar, é necessário, segundo Veiga (2012, p. 98) ter claro que:

o processo de reconstrução do projeto político pedagógico da escola não se efetiva baseado em receitas, nem mesmo em conceitos de autores que podem pretender trazer as respostas aos problemas singulares que nossas escolas enfrentem. O que compete a cada um de nós é o envolvimento para que, juntos, possamos superar o que temos, tomar o projeto em nossas mãos e coordenar ações, pois temos um amplo espaço de reconstrução, de possibilidades abertas a serem gestadas a cada momento.

Podemos inferir, logo, que o PPP resulta na aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos e neste contexto específico, na aprendizagem dos alunos da EJA quando são ouvidos e representados com a singularidade necessária do mundo em que vivem. Diante de toda discussão até aqui apresentada nos resta a indagação: como efetivar a participação do aluno da EJA na construção do PPP tendo sua identidade representada como ator sujeito do processo? Segundo Veiga (2012, p. 103),

Pensar em um projeto político pedagógico da escola pressupõe pensar em um projeto político pedagógico social, no qual todos estejam implicados na reconstrução do que possuem. Não é preciso que algumas questões sejam

envolvidas nesse processo a fim de possibilitar a todas as condições de efetiva participação.

Nesse sentido, em meio ao processo de participação democrática, é preciso viabilizar a preservação dos direitos do aluno no que diz respeito à liberdade para aprender, igualdade de condições de acesso à escola, e à existência de uma gestão democrática que assegura a identidade do jovem e adulto como polos de desenvolvimento da aprendizagem curricular. Estes princípios se articulam o tempo todo para dar voz aos alunos não apenas na elaboração do PPP, mas na sua representatividade/vivência diária que leva em conta aspectos sociais, culturais e educacionais.

Nessa perspectiva, teremos um PPP que de fato seja expressão dos valores de toda a comunidade, que desencadeia o diálogo como princípio fundante da sua existência. Atrelado a esse importante pilar para a construção do PPP na EJA, a autonomia do aluno, está a atuação do professor. Muitas vezes, desvalorizados e sem apoio de programas que possam subsidiar a prática pedagógica, percebem a necessidade de uma adequação da escola para receber o aluno, uma vez que trabalha com um público que deixou de estudar há muito tempo ou que não apresenta pré-requisitos para o programa curricular proposto.

6.3 GESTÃO DO PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO NA EJA: O LUGAR DA EJA NO PPP

Ao dialogar sobre as especificidades da EJA, observa-se a necessidade de se repensar o seu lugar no PPP, tendo como respaldo a reflexão do papel da gestão educacional como propulsora de ações que possibilitem a viabilização do processo formativo dos alunos numa perspectiva pedagógica e humana. Ademais, é preciso que os gestores definam não somente concepções e diretrizes da EJA, mas que desenvolvam estratégias que contemplem as dimensões políticas, culturais, sociais e cognitivas dos sujeitos que por diversas razões compõem essa modalidade de ensino.

Por essa razão, as discussões em torno do que e quem constitui a gestão escolar são vastas. Urgem especialmente, na EJA, serem articuladas às decisões políticas e pedagógicas coletivamente, uma vez que o presente texto pauta-se na abordagem e que, a gestão enquanto princípio de articulação das atividades realizadas na escola, ação e participação¹¹ dos

¹¹ A designação de participação é atribuída ao trabalho associado de pessoas que analisam e decidem situações no encaminhamento de ações pensadas em conjunto.

envolvidos, impulsiona uma organização no direcionamento de caminhos, elaboração e decisão de atividades a serem desenvolvidas pelo grupo de trabalho: diretor, professores, coordenador pedagógico, alunos, pais e outros.

Nesse contexto, a gestão escolar é compreendida como organização que possui autonomia nos processos de descentralização de poder, eficiência na deliberação de decisões e, principalmente, tem com as pessoas que trabalham e com as que estão ligadas indiretamente à escola, o comprometimento de construir saberes necessários à participação consciente no que se pretende realizar. Desse modo, atende aos anseios da comunidade em geral.

Nessa abordagem, Libâneo (2001) esclarece que as decisões não são tomadas por uma única pessoa, mas pela coletividade dos sujeitos envolvidos no trabalho pedagógico da escola. O diretor aqui entendido como agente que, conhecendo e participando ativamente das situações no interior da escola, é capaz de construir parâmetros, liderando ações que as tornem adequadas ao alcance dos objetivos da instituição de ensino e possa lançá-los para discussão com a equipe de trabalho. Necessariamente atende os princípios de uma administração escolar que gerencia seus processos a partir da necessidade constatada na realidade escolar e que busca soluções para os problemas que surgem em torno do processo ensino-aprendizagem.

Logo, o diretor precisa assumir uma postura de líder é aquele que consegue reunir necessidades e expectativas da comunidade escolar, articulando as decisões em torno de objetivos comuns. Nesse sentido, a liderança funciona mais como capacidade de tomar iniciativas e buscar colaboração do que como atitude impositiva no grupo. Ademais, Vieira (2009) salienta que gestão escolar refere-se às incumbências na unidade de ensino que vão desde a elaboração à execução da sua proposta pedagógica para assegurar o cumprimento da lei e administrar pessoas e recursos (VIEIRA, 2009).

Ao gestor cabe, portanto, saber distribuir as tarefas como maneira de alcançar eficácia e qualidade nos serviços que sustentam o processo de ensino-aprendizagem, construindo junto aos profissionais da instituição um PPP que vislumbre a educação enquanto meio de transformação das situações vividas, fortalecendo, assim, as estruturas pedagógica e administrativa da instituição com participação, distribuição de tarefas e a tomada de consciência da realidade vivida.

Vale ressaltar que conforme Freire (1996, p. 105),

o papel da autoridade democrática não é transformando a existência humana num calendário escolar tradicional [...] mas deixar claro que o fundamental no aprendizado do conteúdo é a construção da responsabilidade da liberdade que se assume.

Em outras palavras, a gestão democrática requer relações compartilhadas que possam fortalecer ações integradas e consistentes ao bem comum da instituição, a partir de uma visão global dos recursos disponíveis, das pessoas, dos processos internos e externos (gerenciamento) e do próprio currículo como um todo. Desse modo, o contexto do exercício de liderança participativa para Lück (1998, p. 37) é:

Uma estratégia empregada para aperfeiçoar a qualidade educacional. É a chave para liberar a riqueza do ser humano que está presa dentro do sistema de ensino. Baseada no bom senso – a delegação de autoridade àqueles que estão envolvidos na produção de serviços educacionais –, é construída a partir de modelos de liderança compartilhada, que são os padrões de funcionamento de organizações ao redor do mundo, com alto grau de desempenho.

A direção está, portanto, ligada à competência do desenvolvimento das funções e na realização do planejamento das ações que imprescindivelmente precisam fazer parte do conhecimento específico e da capacidade de liderança desenvolvida pelo gestor. A esse respeito, para o entendimento da direção escolar, Sacristã apud Ferreira (2008, p. 307), afirma que:

A gestão escolar constitui uma dimensão da educação institucional cuja prática põe em evidência o cruzamento de intenções reguladoras e o exercício do controle por parte da administração educacional, as necessidades sentidas pelos professores de enfrentar seu próprio desenvolvimento profissional no âmbito mais imediato de seu desempenho e as legítimas demandas dos cidadãos de terem interlocutor próximo que lhes dê razão e garantia de qualidade na prestação coletiva deste serviço educativo.

O autor elucida que as práticas empreendidas pelo gestor revelam como são pensadas questões inerentes ao cotidiano escolar. O funcionamento de uma instituição envolve diversos elementos que necessitam do trabalho integrado entre os profissionais e a comunidade escolar para mostrar eficiência, ou seja, é preciso que as atividades sejam pensadas e postas em prática no conjunto. Desse modo, o grupo pode decidir que encaminhamentos tomar em determinadas situações a partir da existência do PPP construído pela equipe para atender aos anseios reais da comunidade escolar.

6.4 O CURRÍCULO COMO EIXO NORTEADOR DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO NA EJA

Discutir o PPP na EJA é contemplar o currículo que trata de questões inerentes ao que se ensina na escola. Nesse sentido, o currículo implica em propostas educativas que considerem as diferenças culturais, sociais, econômicas, linguísticas, étnicas, de gênero dos alunos, valorizando-os em suas especificidades, conforme discutem MOREIRA E CANDAU (1997).

Tais propostas apresentam-se como funcional para a EJA. Em outras palavras, um currículo que esteja pautado na cultura dos sujeitos educativos requer um novo posicionamento de professores e gestores referente às expressões culturais próprias dos alunos. O diálogo com a diversidade cultural do aluno é uma poderosa postura metodológica capaz de orientar a escolha de conteúdos e de procedimentos de ensino em sala de aula no entendimento de SACRISTÁN e KING (2008).

A nossa experiência docente nos leva a entender que não é possível nem positivo descrever uma definição fechada e universal sobre o que o aluno da EJA deva aprender. As propostas curriculares para EJA tratam de uma base comum nacional e uma parte diversificada, assim como para o ensino fundamental regular. Mas o currículo deve buscar desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os alunos a interpretar, de maneira crítica, a realidade em que vivem e serem autores da sua própria história de vida e gerarem as suas alternativas de ação. O objetivo é aprimorar as concepções dos alunos sobre si mesmos, sua participação na e sobre a sociedade e integrar-se progressivamente (BRASIL, 2001).

Nesse contexto, a proposta curricular da EJA (BRASIL, 2001, p. 163) esclarece que:

A complexidade da vida moderna e o exercício da cidadania plena impõem o domínio de certos conhecimentos sobre o mundo a que jovens e adultos devem ter acesso desde a primeira etapa do ensino fundamental. Esses conhecimentos deverão favorecer uma maior integração dos educandos em seu ambiente social e natural, possibilitando a melhoria de sua qualidade de vida.

O que nos parece evidente é que o currículo da EJA deve contemplar as diferentes dimensões da formação humana, que envolve as relações e valores afetivos e cognitivos existentes no conhecimento social, político e cultural. Identificamos ser adequado para o trabalho com a EJA que o currículo possa ser mediado a partir da diversidade de alunos, de

cultura, de linguagem, de saberes, devendo incluir a ideia de que os conteúdos contemplem análise e discussão das diversidades e das diferenças entre os sujeitos educativos.

Para a elaboração de um currículo fundado na realidade social e pautado na capacidade de dialogar com os sujeitos educativos e com seus saberes, é necessário uma ação de natureza coletiva que envolva o diálogo entre os membros da comunidade escolar. Tal discussão deve ser norteadada por intensões educativas dos professores, gestores, pais e alunos que possibilitem o diálogo entre os conhecimentos científicos desenvolvidos na escola com os do senso comum produzidos culturalmente na sociedade, conforme dialoga SACRISTÁN (2008).

O referido autor destaca ainda que ao discutir o tema currículo escolar é abordada a ideia de que ele se constrói no movimento de junção entre o que é proposto oficialmente para o aluno e a prática docente, envolvendo assim a questão prescrita das orientações legais e as subjetividades do fazer docente. Sendo assim, currículo da escola não é a representação dos documentos oficiais nem tampouco uma decisão pessoal do professor, mas um “artefato cultural” que se movimenta pela dialética do conhecimento e informação. Logo, prima pela validação de vozes dos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Ademais, em nossos estudos, pesquisas, atuação em coordenação pedagógica e ensinos dedicados à EJA, percebemos que uma das preocupações evidentes é com o currículo. A opinião constante dos professores é que deve existir um currículo especial e específico para a modalidade de EJA.

Essas indicações são necessárias. Porém, o que observamos é que as soluções das questões do currículo na EJA não se dão simplesmente através de mudanças organizacionais do currículo que se relaciona à distribuição de carga horária e ou sequência de conteúdos a serem desenvolvidos em sala de aula, mas também a definição de objetivos relacionados a esses conteúdos e ao desenvolvimento de avaliação e métodos de ensino.

A reflexão acerca do currículo implica uma análise mais profunda das concepções sobre a escola, sobre os sujeitos da EJA e as intencionalidades educativas da instituição escolar, tendo em vista que o currículo, a partir de uma visão mais ampla, deve envolver, além das dimensões técnicas e instrumentais destacadas pelos professores, as concepções de educação e de mundo dos sujeitos, ou seja, deve relacionar o currículo com a vida das pessoas.

Desse modo, a proposta curricular da EJA deve contribuir para formar jovens e adultos que já são trabalhadores e que necessitam de conhecimento formal para se relacionarem e atuarem com segurança em diferentes contextos sociais, sem que sejam vistos como seres inferiores e excluídos por não possuírem educação escolar. A EJA visa também contribuir para a inclusão social, para diminuir a distância entre os incluídos e excluídos das novas formas de conhecimento existentes no mundo globalizado do trabalho e das novas tecnologias.

Assim, é importante que o trabalho com os alunos da EJA possa ser voltado para um desenvolvimento focado no âmbito pessoal, social e profissional, devendo propor metodologias criativas e envolventes, transmitindo-lhes não somente o ensino letrado, mas também uma consciência crítica e política, de forma que fortaleça seus vínculos familiares, de solidariedade e de tolerância recíproca, elementos indispensáveis à vida social, e que não desvaloriza seus conhecimentos, sua cultura e sua identidade.

Nessa perspectiva, a escola se destaca enquanto instituição cuja função/finalidade pode reproduzir a realidade social ou transformá-la. E isso perpassa pela elaboração de um currículo voltado para uma ação pedagógica comprometida com a formação do cidadão reflexivo, na perspectiva do contexto social, político e educacional, próprio à realidade da EJA.

A elaboração de um currículo que resulte em aprendizagens significativas e que valorize as experiências, crenças religiosas, questões morais, repassada de geração a geração na educação escolar, deve estar pautada na ideia defendida por Macedo (2013, p. 429) de que “curriculantes somos todos”. Assim, entre esses “todos” o professor possui um papel significativo junto aos educandos que, segundo Freire (1985) seria descobrir possibilidades de mudanças, com o objetivo de colaborar para a formação de um mundo mais livre, mais democrático, por conseguinte, igualitário em oportunidades, portanto, ainda que utopicamente, unido na diversidade.

O currículo na EJA deve contemplar a dinâmica da prática educativa e as intenções formativas compromissando-se com uma educação cidadã, democrática e inclusiva. Para Macêdo (2011 p. 24):

Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca. Neste sentido, não se pode conceber o currículo como prática de significação sem realçar seu caráter generativo, inventivo. Como tal, no seio do currículo, constituindo-o, os significados, os sentidos trabalhados, a matéria significativa, o subsídio cultural, são sempre e continuamente retrabalhados.

A partir do conceito de currículo apresentado por Macêdo (2002), como itinerância e errância, no qual se mostra a necessidade de se vivenciar também as experiências formativas, as interações bifurcantes, os devaneios e as errâncias criativas, é possível inferir, que um currículo significativo perpassa por outras categorias formativas e constitutivas do ser, dentre elas, o conceito de cultura como constitutiva dos processos de desenvolvimento e de aprendizagem, constituídas na função simbólica, na capacidade imaginativa da espécie humana e memória.

6.5 AS INTERFACES ENTRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A EJA

A aprendizagem de jovens e adultos vem sendo há décadas permeado por uma busca constante de métodos que melhor traduzem o desenvolvimento de tal prática. De acordo com o que descreve Freire (1979, p. 72):

há décadas que se buscam métodos e práticas adequadas ao aprendizado de jovens e adultos. Por isso a alfabetização não pode se fazer de cima para baixo, nem de fora para dentro, como uma doação ou uma exposição, mas de dentro para fora pelo próprio analfabeto, somente ajustado pelo professor. Esta é a razão pela qual procurar um método que fosse capaz de fazer instrumento também do aluno e não só do professor e que identificasse, como claramente observou um jovem sociólogo brasileiro (Celso Beisiegel), o conteúdo da aprendizagem com o processo de aprendizagem. Por essa razão, não acreditamos nas cartilhas que pretendem fazer uma montagem de sinalização gráfica como uma doação e que reduzem o analfabeto mais à condição de objeto de alfabetização do que de sujeito da mesma.

Diante de tais afirmativas, consideramos que partimos da realidade de uma especificidade diferenciada da EJA e se faz necessária a formação de um profissional docente que contemple competências e saberes necessários à prática com a alfabetização ou aprendizagens fundantes de jovens e adultos que, em sua maioria, são trabalhadores.

Nesse sentido, o professor passa a ser entendido enquanto mediador da sua própria aprendizagem frente aos diversos saberes dos seus alunos que são oriundos de uma diversificada representatividade social. Ele percebe que o seu próprio conhecimento requer um processo de reconstrução. Diante do outro (professor e aluno), através do livre diálogo e da fala argumentativa, o professor se constitui como sujeito que aprende.

Assim, sua formação precisa responder a questões inerentes da atuação cotidiana, como por exemplo, o trabalho com alfabetização de jovens e adultos. Esta, segundo Freire

(1996, p. 60), “não pode ser reduzida a um aprendizado técnico-linguístico, como um fato acabado e neutro, ou simplesmente como uma construção pessoal intelectual. A alfabetização passa por questões de ordem lógico-intelectual, afetiva, sociocultural, política e técnica”.

Para Gadotti (1998), Freire buscava fundamentar o processo de ensino-aprendizagem através de ambientes interativos, por meio do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática.

No atual contexto socioeconômico e, principalmente cultural e tecnológico, vivemos em um ambiente de constantes transformações, numa sociedade globalizada. Assim, o processo de desenvolvimento das instituições de ensino entra em pauta, pois é através delas que se promovem as mais importantes formulações teóricas sobre desenvolvimento cultural e social. A pesquisa educacional ocupa lugar central na busca de novas práticas educacionais, transformando também o ensino e modernizando-o. A esse respeito Gadotti (2000, p. 6) ressalta que:

Neste começo de um novo milênio, a educação apresenta-se numa dupla encruzilhada: de um lado, o desempenho do sistema escolar não tem dado conta da universalização da educação básica de qualidade; de outro, as novas matrizes teóricas não apresentam ainda a consistência global necessária para indicar caminhos realmente seguros numa época de profundas e rápidas transformações.

Assim, uma reestruturação pedagógica torna-se fundamental no momento atual, priorizando uma prática formadora para o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes. A instituição de ensino deixa de ser vista como obrigação e passa a ser entendida como uma fonte de efetivação do conhecimento intelectual, motivando o estudante a participar do processo de evolução social como idealizador e construtor de práticas que favoreçam este processo. Vale destacar que, para Gadotti (2000, p. 249),

Na sociedade da informação, a escola deve servir de bússola para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade, para obter resultados. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer.

Nesse sentido, a escola deixará de ser “um espaço de apenas dar aulas” para ser “gestora do conhecimento”. A educação se tornará estratégica para o desenvolvimento social dos sujeitos e, para que isso se concretize com eficácia, é preciso uma mudança das atitudes

e das ideias que sustentem a transformação do ensino na EJA. Desse modo, o professor deve levar em consideração que sua prática pedagógica exerce papel importante no crescimento intelectual do aluno, podendo ele ser o foco de crescimento ou de introspecção do mesmo.

O educador é um mediador do conhecimento, diante do aluno que é sujeito da sua própria formação. Ele precisa construir conhecimento a partir do que faz e, para isso, também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que fazer dos seus alunos. Os educadores, numa visão emancipatória, não só transformam a informação em conhecimento e em consciência crítica, mas também formam pessoas. Diante dos falsos pregadores das palavras, dos marqueteiros, eles são os verdadeiros “amantes da sabedoria”, os filósofos de que nos falava Sócrates. Eles fazem fluir o saber (não o dado, a informação e o puro conhecimento), porque constroem sentidos para a vida das pessoas e para a humanidade e buscam, juntos, um mundo mais justo, mais produtivo e mais saudável para todos. Por isso, eles são imprescindíveis (GADOTTI, 2000, p. 9).

A formação de professores está relacionada com a qualidade do ensino e no contexto da EJA não pode ser diferente. Ela deve ser reconhecida e valorizada, uma vez que essa modalidade de ensino acolhe jovens e adultos que não tiveram oportunidade de estudar em idade regular. “A educação de jovens e adultos requer do educador conhecimentos específicos no que diz respeito ao conteúdo, metodologia, avaliação, atendimento, entre outros, para trabalhar com essa clientela heterogênea e tão diversificada culturalmente” (ARBACHE, 2001, p. 19). Nesta perspectiva, o professor deve respeitar a pluralidade cultural, as identidades, as questões que envolvem classe, raça, saber e linguagem dos seus alunos, para não limitar o ensino à imposição de um padrão, um modelo pronto e acabado em que se objetiva apenas ensinar a ler e escrever, de forma mecânica. O que se pretende com a educação de jovens e adultos é dar oportunidade igual a todos. De acordo com o que explicita Arbache (2001, p. 22):

É necessário superar a ideia de que a EJA se esgota na alfabetização, desligada da escolarização básica de qualidade. É também necessário superar a descontinuidade das ações institucionais e o surgimento de medidas isoladas e pontuais, fragmentando e impedindo a compreensão da problemática. É possível desafiar o encaminhamento de possíveis resoluções que levem a simplificação do fenômeno do analfabetismo e do processo de alfabetização, reduzindo o problema a uma mera exposição de números e indicadores descritivos. Visualizar a educação de jovens e adultos que a ela recorrem torna-se, pois, um caminho renovado e transformador nessa área educacional.

A sociedade prepara o professor, controla suas atividades pelos dispositivos legais que lhe atribuem esse grau, assegurando-lhe o exercício da docência e lhe proporciona meios

de constante aperfeiçoamento. Mas o controle principal vem do próprio profissional que é o seu autocontrole, sua consciência. Conforme Pinto (2000, p. 113),

Nesse segundo sentido compete ao professor, além de incrementar seus conhecimentos e atualizá-los, esforça-se por praticar os métodos mais adequados em seu ensino, proceder a uma análise de sua própria realidade pessoal como educador, examinar com autoconsciência crítica sua conduta e seu desempenho, com a intenção de ver se está cumprindo aquilo que sua consciência crítica da realidade nacional lhe assinala como sua correta atividade.

Assim, a formação do professor se dá através do seu aperfeiçoamento em cursos de formação continuada, estudos, seminários e leituras especializadas, assim como através da sua autocrítica, indagando seu papel na sociedade. O professor que anseia atualização constante da sua práxis deve discutir a didática que está sendo utilizada na educação de jovens e adultos, na tentativa de melhor adequá-la às necessidades dos alunos, reformulando-a sempre que necessário.

O perfil de professor da EJA requer um profissional atento às especificidades para o trabalho com seu público alvo, que já traz para a sala de aula uma leitura articulada do mundo em que vive. Para Freire (1996), estes alunos possuem estratégias de sobrevivência na sociedade gráfica e letrada que devem ser consideradas durante a EJA. Eles buscam na escola apropriar-se da tecnologia, da leitura, da escrita e dos números para compreender e se inserir melhor no mundo globalizado.

A ação do professor que trabalha com a EJA consiste, sobretudo, em estimular no aluno a consciência crítica de si e do mundo, habilitando-o com os conhecimentos científicos e sociais acumulados pela civilização humana e necessários para este objetivo. Conforme pondera Laffin (2013, p. 63),

No que diz respeito à docência, as pesquisas situam uma aproximação das realidades vivenciadas pelos professores que atuam em ensino regular noturno com as da EJA, organizadas na forma de ensino supletivo ou nas classes de alfabetização e outras experiências em EJA. Isto remete à necessidade de os professores observarem essa realidade na sua atuação, assim como a necessidade de aproximar a escolarização da realidade concreta no mundo do trabalho e do emprego, pois os alunos da EJA são em geral sujeitos trabalhadores.

Logo, há que se pensar nas especificidades do ensino na EJA. Não há como realizar o mesmo planejamento para alunos do ensino regular e para essa modalidade, tendo em vista a sua singularidade cultural e histórica marcada pelos anseios de cada aluno que se encontra

em constante conflitos entre a formação intelectual e a inserção no mercado de trabalho. Afinal, como ressalta Laffin (2013, p. 72):

A perspectiva do professor progressista caracterizava-se pela explicitação e clareza de uma ação autônoma e intencionalmente organizada, o professor como sujeito de sua ação, consciente de seu papel social e de uma competência crítica e racional que possibilitaria a ação intencional com objetivos de transformação social.

Por essa razão, a formação do professor é um procedimento complexo de construção de saberes e de preparação para sua adequada ação pedagógica, vislumbrando o diálogo crítico e reflexivo com os alunos. Nesse sentido, o perfil do professor da EJA se diferencia das modalidades regulares do ensino fundamental e do ensino médio. Não basta aproveitar os professores e aperfeiçoá-los para o trabalho com jovens e adultos.

É importante reconhecer as especificidades dos alunos da EJA e a partir daí construir um perfil adequado dos seus professores, bem como uma política específica para a formação desses alunos. Também é importante refletir sobre qual tipo de EJA se deseja desenvolver.

Evidenciam-se segundo Arbache (2001), Abramowicz (2001), Critelle (1981), Freire (1979-1996), Gadotti (2000), Pinto (2000) e Tardif (2003) dificuldades encontradas pela EJA, do ponto de vista pedagógico, a falta de profissionais habilitados para trabalhar com este público, bem como, o exíguo número de livros didáticos destinados a essa modalidade de ensino. Nessa perspectiva, procura-se subsidiar o professor para trabalhar com os recursos didáticos disponíveis na escola, e quando estes não existirem, ensina-se a desenvolver seu próprio material didático junto com os alunos, aproveitando os recursos materiais, e principalmente o material cultural existente na comunidade.

7 RECURSOS

Humanos

Professores, coordenadores pedagógicos e gestores que atuam na EJA.

Materiais

- Computador;
- Data show;
- Caixas de som;
- Livros;
- Artigos;
- Textos teóricos;

- Papel ofício.

8 AVALIAÇÃO

Com base na temática proposta e nas discussões será observada a participação do grupo, bem como a pertinência dos questionamentos e das contribuições acerca do trabalho pedagógico da EJA.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Mere. Um reflexo fiel da escola. *In: Revista Nova Escola: Avaliação*, Ano XVII, nº 147. São Paulo : nov/ 2001.

ANTUNES, Ângela; PADILHA, Paulo Roberto. **Educação cidadã, educação integral: fundamentos e práticas**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

ARBACHE, Ana Paula Bastos. **A formação do educador de pessoas jovens e adultas numa perspectiva multicultural crítica**. Dissertação de Mestrado. Rio de Janeiro. Papel Virtual Editora, 2001.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre o currículo**; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo. [organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007

_____. **Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: GIOVANETTI, Maria Amélia, GOMES, Nilma Lino, 2011.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 1997.

BRASIL, MEC. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Programa de Integração de Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Proeja. Disponível em: <portal.mec.gov.br/index.php?itemid=562catid=259:proeja> Acesso em: 16 de maio de 2014.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federal do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal.

_____. Lei n o 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. Leis, Decretos. Decreto nº. 5840, 13 de julho de 2006, Brasília, 2006.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Síntese elaborada pelo conselheiro Luiz Roberto Alves. Parecer CNE/CEB nº 7/2010 (Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro). Resolução CNE/CEB nº 4/2010.

_____. Conselho Estadual de Educação. Comissão de Educação de Jovens e Adultos. Parecer nº774/99. A Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

_____. Resolução nº 250 de 10 de novembro de 1999. Fixa Normas para a oferta de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Ensino.

CRITELLE, Dulce Mara. **Educação e dominação cultural**: tentativa de reflexão ontológica. São Paulo: Cortez, 1981.

CUNHA, Conceição Maria da. **Introdução – discutindo conceitos básicos**. In: SEEDMEC Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

CURY, Carlos Jamil. Parecer CEB/CNE 11/2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000.

IRELAND, Timothy. A EJA tem agora objetivos maiores que a alfabetização. **Nova escola**. São Paulo. N. 223, p. 36 – 40, 2009.

FÁVERO, O.; RUMMERT, S. M.; VARGAS, S. M. **Formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores**. Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Gestão democrática da Educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIDEL, 1992. DIAS, Cláudia. **Estudo de Caso**: ideias importantes e referências. Disponível em <<http://www.geocities.com/claudiaad/casestudy.pdf>> Acesso mar.2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e Mudança**. 12ª ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FUCK, Irene Terezinha. **Alfabetização de Adultos**. Relato de uma experiência construtivista. 2ª ed. Petrópolis: Vozes, 1994.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 2ª edição. Ed. Liber Livro Editora. Brasília, 2007.

GADOTTI, Moacir. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Ed. Artes Médicas, 2000.

_____. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1994.

_____. **Organização do trabalho na escola**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.

_____. Projeto político pedagógico da escola: fundamentos para sua realização. In: GADOTTI, Moacir, ROMÃO, José E. (Org.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GONÇALVES, Yone Carneiro de Santana. SANTOS, Viviane Mendonça dos. ALVES, Érica Valéria, **Gestão Escolar Democrática em Educação de Jovens e Adultos: contextos e reflexões**. In. AMORIN, Antonio. **Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos: caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA**. Salvador: Universis, 2015. p. 127 – 151.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa**. V.1 e2. Madrid: Taurus, 1987.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara di. **Escolarização de Jovens e Adultos**. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo: n. 14, maio/ago.2000.

_____. **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília. MEC/INEP/COMPED, 2002.

_____. **Desafios da Educação de Jovens e Adultos: A perspectiva Brasileira**. In: TELE CONGRESSO DOS EDUCADORES DOS JOVENS E ADULTOS, 2, Brasília, DF/SESI, 2001. Disponível em: . Acesso em: 4 jun. 2002.

_____. **Tendências atuais da educação de jovens e adultos no Brasil**. Em Aberto, Brasília, DF, ano 11, n. 56, out./dez. 1993

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. Florianópolis – SC. Ed. Unijuí, 2013.

LEITE. Sandra Fernandes. **O Direito à Educação na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. In. JEFFREY. Débora Cristina. (org.). **A Educação de Jovens e Adultos: Questões Atuais**. 1 ed. Curitiba: CRV, 2013. p. 11 – 39.

LIBANÊO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001 e 2004.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 3ª Ed. São Paulo: Vozes, 1998.

_____. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A; Consed; Unicef, 1998.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E.D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa – formação**. 2ª edição. Ed. Liber Livro Editora. Brasília, 2010.

_____. **Currículo:** educação, currículo e avaliação: Pedagogia módulo 4, volume 2 – EAD. Bahia: EDITUS, 2011. 114 p.

_____. **Atos de currículo e autonomia pedagógica:** o socioconstrutivismo curricular em perspectiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Chrysallís. **Currículo e complexidade: A perspectiva crítico-multirreferencial e o currículo contemporâneo.** Salvador: EDUFBA, 2002.

MACHADO, Leíse da Silva. CORREIA, Eduardo Brito. DANTAS, Tânia Regina. Gestão Escolar Democrática em Educação de Jovens e Adultos: contextos e reflexões. AMORIN, Antonio. **INGestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos:** caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA. Salvador: Universlis, 2015.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura. NETO, Alexandre Shigunov (orgs.) **Formação de professores: passado, presente e futuro.** São Paulo: Cortez, 2004.

MAIA, Benjamin Perez. COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do Projeto Político Pedagógico.** Curitiba: Intersaberes, 2013.

MALTA, Shirley Cristina Lacerda. Espaço do currículo. **Uma abordagem sobre currículo e teorias afins visando à compreensão e mudança.** v.6, n.2, p.340-354, Maio a Agosto de 2013 ISSN 1983-1579 <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> 340.

MINAYO, M.C. **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

OLABUENAGA, J.I. R.; ISPIZUA, M.A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

MINISTÉRIO da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer nº 11/2000 - **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Relator: Carlos Roberto Jamil Cury.

_____. Resolução CNE/CEB nº 1 de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.

MOREIRA, Antônio Flávio e TADEU, Tomaz. **Currículo, cultura e Sociedade.** São Paulo: Cortez, 2013.

MOREIRA, Antônio Flávio. CANDAU, Vera Maria. **Indagações sobre currículo:** currículo, conhecimento e cultura; [organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra

Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento]. Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

_____. **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** São Paulo: Cortez. Brasília, UNESCO, 2000.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Disponível em: http://www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.

PAIVA, Vanilda Pereira. **História da educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos.** Edições Loyola. São Paulo, 2003.

_____. **Educação popular e educação de adultos.** 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987.

PAIVA, Jane, MACHADO, Maria margarida, IRELAND, Timothy (Org.) **Educação de Jovens e Adultos: Uma memória contemporânea, 1996-2004.** Brasília, DF: UNESCO/MEC, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Administração Escolar: Introdução Crítica.** 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PIMENTA, Selma Garrido. LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência.** São Paulo: Cortez, 2004. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos)

PIMENTA, S. G. e ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior.** São Paulo. Cortez, 2008.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de jovens e adultos.** 4ª ed. Ed. Vozes. São Paulo, 1990.

RIBEIRO, Vera M. (Org.). **Educação de Jovens e Adultos. Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental.** São Paulo: Ação Educativa, Brasília: MEC, 1997.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. São Paulo, 2008.

_____. **Saberes e incertezas sobre o currículo.** Porto Alegre. Penso, 2013.

SANTOS, FILHO J. Camilo dos; GAMBOA, Silvio Sánchez (org.). **Pesquisa Educacional: quantidade-qualidade.** São Paulo. Cortez, 1997.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação – LDB: trajetórias, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

SOARES, Leôncio (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

SOUZA, José Vieira de. A identidade do sujeito social, ético e político e o projeto pedagógico da Escola. In: VEJA, Ilma P. A. e FONSECA, Marília (Orgs) *As dimensões do Projeto Político Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

TARDIF, Maurice. **O Trabalho Docente**. Vozes. Petrópolis, 2002.

_____. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. Vozes, 2005.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3ª ed. Porto Alegre, 2005.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Ciclos de Formação: uma Alternativa Libertadora de Organização Escolar**. In *Revista Escola Participativa*. João Monlevade (MG): Secretaria Municipal de Educação, 2000.

_____. **Coordenação do Trabalho Pedagógico: do trabalho político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo, SP: Libertard, 2002.

_____. **Planejamento: Projeto de Ensino- Aprendizagem e Projeto Político Pedagógico**. 10 ed. São Paulo, SP: Libertard, 2012.

_____. **Projeto Educativo: Elementos metodológicos para a elaboração do projeto educativo**. São Paulo, SP: Libertad, 1991.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 23.ed. Campinas: Papyrus, 1998.

_____. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político Pedagógico**. 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012

_____. **As dimensões do projeto político-pedagógico: Novos desafios para a escola**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

_____. **Inovações e projeto político pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória**. Cadernos do CEDES, 2003 Dez; 23(61): 267-81.

_____. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 7. ed. Campinas, SP: Papyrus.2001

_____. **Projeto Político-Pedagógico: Educação Superior**. Campinas, SP; Papyrus, 2004

VEIGA, Ilma P.A. e CARVALHO, M. Helena S.O. "**A formação de profissionais da educação**". In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança em sua dimensão pedagógica. Brasília, 1994.

VEIGA, Ilma P.A. RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. (Orgs). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VEIGA, Ilma P.A. (Org.). **As Dimensões do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, 4. ed. SP: Papirus, 2001.

ANEXO I – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES

Pesquisador: LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 50163015.9.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.406.728

Apresentação do Projeto:

A pesquisa intitulada "PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONCEPÇÕES E PROPOSIÇÕES" proposta pela pesquisadora LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO, é um projeto de apresentado ao Programa de pós-graduação em Educação de jovens e Adultos - mestrado Profissional - MPEJA, tendo como orientadora a professora Dr^a Graça Costa.

Com uma abordagem qualitativa, a partir do Estudo de caso, foram escolhidas as técnicas de pesquisa bibliográfica, pesquisa documental e entrevista semiestructural para a coleta das informações necessárias para responder os objetivos e questões propostas.

O Locus da pesquisa é formado por duas instituições de ensino da rede pública no município de barreiras - Ba a saber: Escola Cleonice Lopes e Escola Iazinha Pamplona, sendo os participantes os professores, coordenadores e gestores dessas escolas que, segundo a pesquisadora, representam bem o contexto da Educação de Jovens e adultos.

A metodologia escolhida para a análise dos dados foi a de conteúdo, tomando por base a fundamentação em Olabuenaga e Ispizúa (1989).

Ao final do projeto segue-se os apêndices contendo o roteiro das questões para prosseguir com as entrevistas, bem como a pesquisa documental.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.406.728

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo primário da pesquisa é compreender as concepções e proposições do Projeto Político Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos das Escolas Municipais Professora Cleonice Lopes e Lázinha Pamplona da rede de ensino de Barreiras-BA.

Enquanto os secundários são os seguintes:

- Analisar as concepções dos professores acerca da Educação de Jovens e Adultos.

- Identificar as proposições de Educação de Jovens e Adultos

presentes nas propostas pedagógicas das Escolas Municipais Professora Cleonice Lopes e Lázinha Pamplona.

- Analisar o Projeto Político

Pedagógico das Escolas Municipais Professora Cleonice Lopes e Lázinha Pamplona, verificando se o discurso teórico condiz com as ações didático pedagógicas expressas durante a entrevista semiestruturada.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A pesquisadora aponta que os riscos são mínimos desde que os sujeitos da pesquisa serão mantidos em sigilo e sua participação não é obrigatória. A qualquer momento poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou a instituição.

Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação utilizando nomes fictícios.

Sobre os benefícios a autora diz que, enquanto professora e coordenadora pedagógica da EJA surgiu a necessidade de compreender como a Educação de Jovens e Adultos tem sido contemplada (ou não) no Projeto Político Pedagógico das Escolas Municipais Professora Cleonice Lopes e Lázinha Pamplona da rede de ensino de Barreiras-BA, e que os resultados desse estudo poderão repercutir na própria ação docente dela mesma, sendo que nesse contexto a relevância da pesquisa se faz por contribuir com o conhecimento acerca do Projeto Político Pedagógico como um processo permanente de reflexão e discussão dos problemas da escola, na busca de alternativas viáveis à efetivação de sua intencionalidade e dos obstáculos que são expostos para a construção desse

documento maior que rege a escola, finaliza dizendo que a pesquisa poderá contribuir ainda para investigar como um currículo específico, com componentes

curriculares adequados para a EJA, assim como a elaboração e execução do Projeto Político Pedagógico (PPP), contribui para um trabalho de qualidade nessa modalidade de ensino.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como já foi registrado nos benefícios da pesquisa a relevância desse estudo, tanto acadêmica

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.406.728

como social, é muito evidente.

A pesquisadora apresenta um projeto bem elaborado com uma metodologia clara e bem detalhada.

Busca embasar todo o texto, tanto nos clássicos sobre a temática quanto nas pesquisas mais recentes demonstrando segurança no debate sobre a temática escolhida.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 1.406.728

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_562190.pdf	15/10/2015 22:26:32		Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	15/10/2015 22:25:20	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	31/08/2015 22:06:02	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODECONCESSAODEPESQUISAIAZINHA.jpeg	31/08/2015 21:59:04	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODECONCESSAO.jpeg	31/08/2015 21:58:20	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODAINSTITUICAOCOPARTICIPANTE.jpeg	31/08/2015 21:57:30	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODAINSTITUCIONAL.jpg	31/08/2015 21:56:45	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODAINSTITUICAOCOPARTICIPANTECLEONICE.jpeg	31/08/2015 21:56:11	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAODAINSTITUICAOCOPARTICIPANTEIAZINHA.jpeg	31/08/2015 21:55:38	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	TERMODEAUTORIZACAOCLEONICE.jpeg	31/08/2015 21:54:56	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Outros	DECLARACAODECONCORDANCIA.jpeg	31/08/2015 21:54:27	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	TERMODECOMPROMISSODOPEQUISADOR.jpeg	31/08/2015 21:53:58	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.docx	31/08/2015 21:53:31	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto.pdf	31/08/2015 21:53:06	LÍVIA DOS SANTOS RIBEIRO LAURINDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 12 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

Bairro: Cabula

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

Telefone: (71)3117-2445

Fax: (71)3117-2415

E-mail: cepuneb@uneb.br