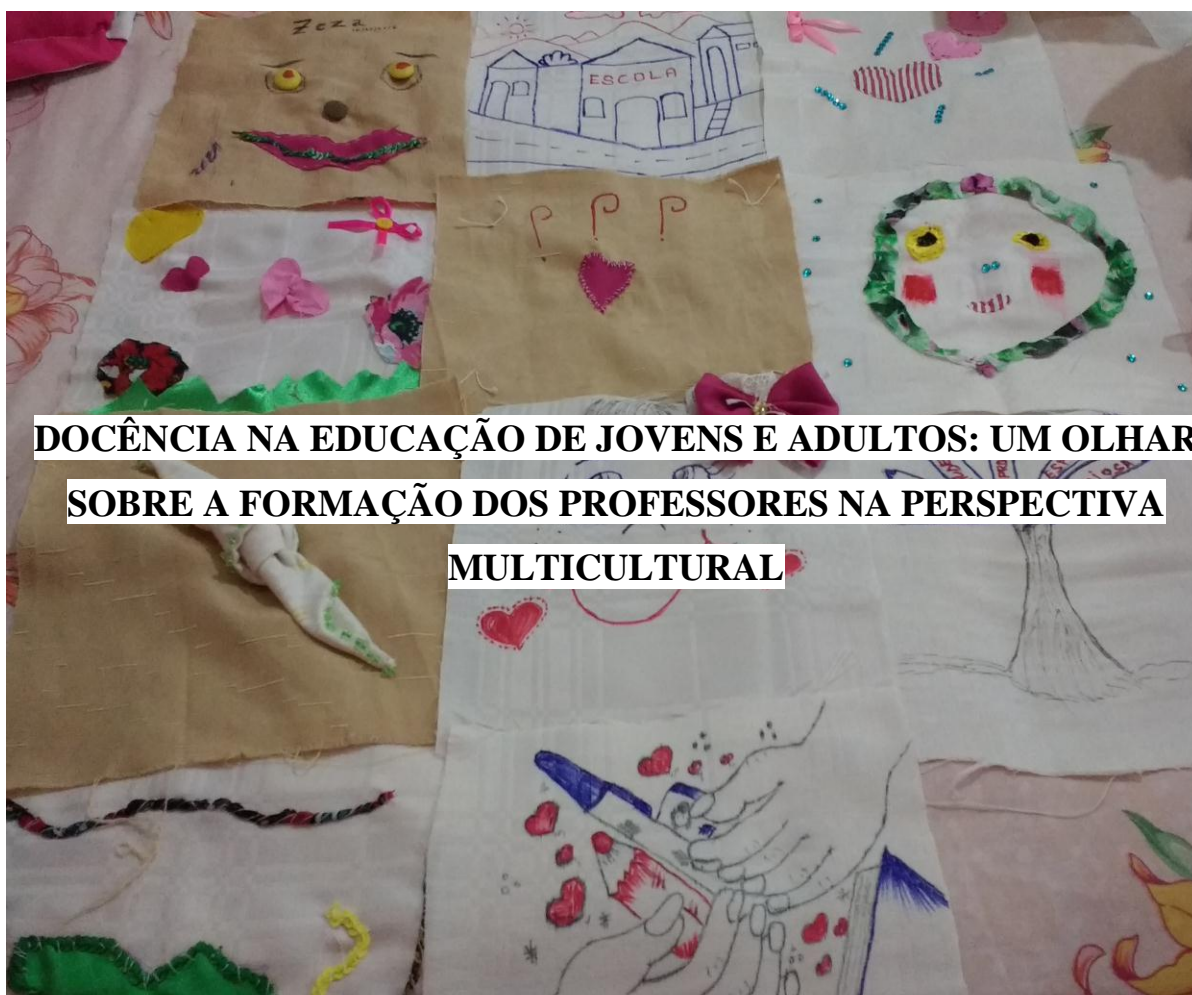




**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB**  
**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC I**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO E**  
**CONTEMPORANEIDADE - PPGEDUC**

**JOSINÉLIA DOS SANTOS MOREIRA**



Salvador  
2018

**JOSINÉLIA DOS SANTOS MOREIRA**

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR  
SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA  
MULTICULTURAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, como requisito para a obtenção do grau de Doutora em Educação e Contemporaneidade.

Linha de Pesquisa: Processos Civilizatórios: Educação, Memória e Pluralidade Cultural.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Livia Alessandra Fialho Costa.

Salvador  
2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Moreira, Josinéia dos Santos.

Docência na Educação de Jovens e Adultos: um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva multicultural: / Josinéia dos Santos Moreira.-- Salvador, 2018.

220 : il.

Orientador: Livia Alessandra Fialho Costa

Tese (Doutorado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC, 2018

1. Educação de Jovens e Adultos . 2. Formação de Professores . 3. Percurso Docente na EJA. 4. Educação Multicultural. I. Costa, Livia Alessandra Fialho II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

## FOLHA DE APROVAÇÃO

**DOCÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**

**JOSINÉLIA DOS SANTOS MOREIRA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, em 17 de abril de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:



**Prof. Dra. Livia Alessandra Fialho da Costa**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Antropologia Social e Etnologia  
Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales, EHESS, França



**Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugênio**  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB  
Doutorado em Educação  
Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Brasil



**Prof. Dra. Ana Ivenicki**  
Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ  
Doutorado em Educação  
University of Glasgow, GLASGOW, Escócia



**Prof. Dra. Ana Paula Silva da Conceição**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal da Bahia, UFBA, Brasil



**Prof. Dra. Sônia Maria Alves de Oliveira Reis**  
Universidade do Estado da Bahia - Uneb  
Doutorado em Educação  
Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, Brasil

## DEDICATÓRIA

Dedico esta Tese de Doutorado a um homem pouco escolarizado, que sonhava em apenas ter uma filha formada no magistério, para poder chamá-la de professora. Meu pai **Josias José dos Santos** (*in memoriam*).

E aos meus alicerces: **Honorina Honório dos Santos**, minha mãe. **Vânia dos Santos Moreira** e **Vanessa dos Santos Moreira**, minhas filhas.

Com carinho a vocês e por vocês, meus amores, minhas verdadeiras companheiras e parceiras de toda uma vida.

## AGRADECIMENTOS

Como diz a letra da canção composta por Toni Garrido e Da Gama, “você não sabe o quanto caminhei, para chegar até aqui. Percorri milhas e milhas antes de dormir, eu nem cochilei”. E para chegar até aqui tenho que agradecer muitas pessoas. E como é bom poder agradecer...

Assim começo agradecendo a quem tudo pode e que tudo me concedeu. Ao Senhor da minha vida, meu Pai, meu tudo – Deus/Jesus Cristo.

Aos meus pais (Josias e Honorina), meus primeiros educadores que por meio de seus saberes e “leituras” de mundo, sempre me orientaram, educaram e ensinaram o caminho do bem.

As minhas filhas (Vânia e Vanessa), companheiras de todos os momentos. Agradeço cada incentivo, cada sorriso, cada abraço e por não me deixar desistir no meio do caminho.

Aos meus irmãos de laços consanguíneos (Josa, Josenilda, Josenice e Josivan), aos parentes e a todos meus amigos e amigas que oraram por mim e que me incentivaram.

A minha orientadora, Livia Fialho, pelo carinho, estímulo e aprendizagens como professora, depois como regente no tirocínio docente e agora como orientadora. Obrigado por tudo.

As minhas primeiras professoras, Zilma, Irene e Maria José. Aos meus professores do antigo ginásio (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup>), do Magistério, do Curso de Licenciatura em Pedagogia da UESB, da especialização na FTC e na UESB e do mestrado e doutorado na PPGEduc.

A minha amiga, professora, orientadora de vida profissional Cássia Brandão, por tudo, por cada palavra, incentivo, e por acreditar em mim desde a escrita do primeiro trabalho juntas. E aos amigos do Re-Aprender, Crisberg, Djair, Alessandra, Emanuel e José Martins.

A meu amigo e eterno orientador da especialização Marcos Lopes. Obrigado por acreditar em mim. E aos professores e amigos do ODEERE/UESB, em especial a prof.<sup>a</sup> Marise de Santana.

Ao Programa Internacional de Bolsas de Pós-Graduação da Fundação Ford - IFP, financiador dos meus estudos no mestrado. A todos da Fundação Carlos Chagas e de modo muito especial a professora Fúlvia Rosemberg (in memoriam) e o professor Valter Roberto Silvério (UFSCar). E também à coordenação da CAPES, financiador do meu doutorado sanduíche.

A todos os coordenadores que passaram pela PPGEduC/UNEB entre os anos de 2011 a 2018, bem como a todos os funcionários deste programa, em especial a secretária Sônia Lima.

Ao meu amigo e irmão Josué Leite que além de ser luz no meu caminho, abriu as portas do seu apartamento em Salvador para me acolher nos dias de aula no período do doutorado.

A minha amiga Deyse Luciano que além dos incentivos, passeios, risadas, desabafos, ainda me acolheu em vários momentos no seu apartamento em Salvador.

As minhas amigas Zene, Marta, Janaina, Celiane, Daniela, Simone, Débora Louise e Natana pelo carinho, pelos momentos de conversa, lazer e desabafo. E ao meu amigo Joelson Onofre que sempre esteve ao meu lado (fisicamente ou on line) me incentivando e trocando saberes.

As minhas amigas Lêda Galvão, Juliane Costa e Sandra Núncia que me acordavam todas as manhãs com mensagens de incentivo, carinho e fé. Obrigada amigas.

A atual gestão da Secretaria Municipal de Educação e aos demais secretários/as de educação da gestão (2012-2016), a todos os funcionários (as) da SME/Jequié pelo acolhimento da pesquisa e por me proporcionar o espaço para o desenvolvimento da mesma.

Aos meus interlocutores da pesquisa os quais se disponibilizaram na construção de conhecimentos. Nossas trocas foram muito produtivas e contribuíram não apenas para a pesquisa, mas para a vida. Obrigado por tudo.

Aos professores e professoras que compuseram a banca do doutorado. Obrigado pelas contribuições de vocês desde as qualificações até este momento.

Aos meus colegas do Doutorado Sanduíche (Doutorado Intercalar) em Lisboa/Portugal, Glauber Barros e Jerry Guimarães por compartilharem comigo quatro meses de suas vidas.

A minha orientadora no Doutorado Intercalar em Lisboa/Portugal, a prof<sup>ª</sup>. Carmen Cavaco que me recebeu de braços abertos e me acolheu neste período de novos estudos e descobertas.

A minha parceira acadêmica, amiga e sempre orientadora Kátia Mota. Tenho certeza que o entrelaçamento dos nossos caminhos já estava escrito por Deus. Foram sete anos de aprendizagens, conversas e ensinamentos, no qual passamos por muitas coisas. Só tenho que lhe agradecer. Obrigado por você existir, obrigado por confiar em mim.

*A “[...] formação de professores deve ser concebida como um dos componentes da mudança, em conexão estreita com outros sectores e atos de intervenção, e não como uma espécie de condição prévia da mudança”. Sabemos que apenas a formação não é suficiente para que a prática educativa se modifique, mas é necessário que os professores estejam motivados e queiram mudar, melhorar a sua prática (NÓVOA, 1995).*

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **Docência na Educação de Jovens e Adultos**: um olhar sobre a formação dos professores na perspectiva multicultural. 220 f. il. 2018. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

Esse trabalho tem como objetivo analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir do perfil identitário de seus professores, associado aos percursos de formação da vida docente e sua vinculação nas práticas curriculares nessa modalidade educacional. Tal pesquisa é sustentada teoricamente nas perspectivas da Formação do Professor (Feldmann, Imbernón, Nóvoa entre outros), da Educação de Jovens e Adultos (Arroyo, Dayrell, Eugênio, Faria, Freire, Gadotti, Machado, Soares entre outros) e da Educação Multicultural (Banks, Candau, Canen, Mota, entre outros), a fim de possibilitar ao docente a expressão dos seus valores, suas crenças e suas atitudes que caracterizam a sua história de docência aplicada à sua experiência em EJA. Portanto, o trabalho desenvolvido pretende, então, estabelecer um diálogo no sentido de identificar suas percepções críticas sobre a realidade da sala de aula da EJA, assim como a adequação da sua formação docente para o atendimento das pessoas tão culturalmente diversificadas que compõem as turmas da EJA. Desse modo, a pesquisa ora apresentada tem como perguntas de partida: Como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam seu conhecimento crítico sobre as questões multiculturais que caracterizam seus discentes e de que maneira esse conhecimento é aplicado nas práticas curriculares da EJA? Como a história de vida do professor e seu percurso de formação atuam nas concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas em diálogo com a realidade sociocultural dos estudantes da EJA? No sentido de investigar as inter-relações nas três vértices da pesquisa (perfil identitário do professor / percurso de formação docente / práticas curriculares na EJA), a atuação desse estudo foi norteadada pelos seguintes pontos de investigação: registrar a trajetória profissional do professor, expressando sua história de vida docente vinculada à EJA; analisar as representações desses professores sobre o sujeito da EJA; promover um espaço de discussão sobre as práticas curriculares da EJA desenvolvidas pelo professor; investigar sobre os saberes docentes e o atendimento à diversidade cultural da EJA, a partir dos pressupostos da educação multicultural; e construir com os professores uma abordagem de formação continuada que atenda às necessidades multiculturais da EJA. Destarte, uma pesquisa qualitativa foi desenvolvida, sendo esta metodologicamente próxima a um Estudo de Caso. Para tanto, encontros com o Grupo Focal foram realizados, bem como aplicados questionários e entrevistas individuais, além de escritas autobiográficas (memoriais de formação) redigidas pelos docentes. Os interlocutores da pesquisa se constituíram de dez professores da EJA da rede municipal de Jequié-Bahia. Alguns resultados da pesquisa revelaram que os interlocutores, mesmo sem muito embasamento teórico em relação à educação multicultural, veem como necessária a abordagem das questões multiculturais nos currículos e nas práticas pedagógicas da EJA, levando em consideração a diversidade dos seus discentes. Também manifestaram sua consciência sobre a profissão docente por meio do desejo por encontros e momentos de formações continuadas na área da EJA. Entretanto, salientaram a necessidade de profissionais que, além da formação específica na área de conhecimento, tenham também vivência prática nas turmas da EJA, para que possam fazer as contextualizações entre teoria e prática.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos – Formação de Professores - Percurso Docente na EJA – Educação Multicultural.

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **Teaching in Youth and Adult Education**: a look on teacher education in a multicultural perspective. 220 f. il. 2018. Thesis (Doctorate in Education and Contemporaneity) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

### ABSTRACT

This research aims to analyze teaching in the Education of Young and Adults (EJA), based on the identity profile of its teachers, associated with the pathways of the formation of the teaching life and its linkage in the curricular practices in this educational modality. We are theoretically based on the perspectives of Teacher Training (Feldmann, Imbernón, Nóvoa and others), Youth and Adult Education (Arroyo, Dayrell, Eugenio, Faria, Freire, Gadotti, Machado, Soares and others) and Multicultural Education Banks, Candau, Canen, Mota, among others) in order to enable the teacher to express their values, beliefs and attitudes that characterize their teaching history applied to their experience in EJA. We intend, therefore, to establish a dialogue in order to identify their critical perceptions about the reality of the EJA classroom, as well as the adequacy of their teacher training for the care of the people so culturally diverse that make up the classes of the EJA. Thus, the research presented here has the following starting questions: How are the teachers of Youth and Adult Education (EJA) revealing their critical knowledge about the multicultural issues that characterize their students and how this knowledge is applied in the curricular practices of the EJA? How does the life history of the teacher and his / her training course act on the teaching conceptions about his pedagogical practices in dialogue with the socio-cultural reality of the students of the EJA? In order to investigate the interrelationships in the three vertices of the research (teacher identity profile / course of teacher training / curricular practices in EJA), we work on the following research points: register the teacher's professional trajectory, expressing his / her teacher's life history linked to the EJA; analyze the representations of these teachers about the subject of the EJA; to promote a space for discussion on the curriculum practices of the EJA developed by the teacher; to investigate on the teaching knowledge and the attendance to the cultural diversity of the EJA, based on the assumptions of multicultural education; and build with the teachers a model of continuing education that meets the multicultural needs of the EJA. We think of a qualitative research that, methodologically, approaches the Case Study. For that, we held meetings with the Focal Group, as well as the application of questionnaires and individual interviews, as well as autobiographical writings (training memorials) written by the teachers. The research partners were ten teachers from the EJA of the municipal network of Jequié-Bahia. Some research results have shown that the interlocutors, even without much theoretical background regarding multicultural education, see as necessary the approach of multicultural issues in the curricula and pedagogical practices of the EJA, taking into account the diversity of its students. They also expressed their awareness of the teaching profession through the desire for meetings and moments of continuous formation in the EJA area. However, they stressed the need for professionals who, in addition to the specific training in the area of knowledge, also have practical experience in the classes of the EJA, so that they can make the contextualizations between theory and practice.

Keywords: Youth and Adult Education - Teacher Training - EJA Teaching Path - Multicultural Education

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **Docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos: una mirada sobre la formación de profesores en perspectiva multicultural.** 220 f. il. 2018. Tesis (Doctorado en Educación y Contemporaneidad) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMEN

Este trabajo de investigación tiene como objetivo analizar la docencia en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), a partir del perfil identitario de sus profesores, asociado a los itinerarios de formación de la vida docente y su vinculación en las prácticas curriculares en esa modalidad educativa. En el caso de la educación de jóvenes y adultos (Arroyo, Dayrell, Eugenio, Faria, Freire, Gadotti, Machado, Soares entre otros) y de la Educación Multicultural (Arroyo, Dayrell, Eugenio, Faria, Freire, Gadotti, Machado, Soares entre otros) Y en el sentido de que el docente es la expresión de sus valores, creencias y actitudes que caracterizan su historia de docencia aplicada a su experiencia en EJA. Se pretende entonces establecer un diálogo en el sentido de identificar sus percepciones críticas sobre la realidad del aula de la EJA, así como la adecuación de su formación docente para la atención de las personas tan culturalmente diversificada que componen las clases de la EJA. Por lo tanto, la investigación presentada tiene como preguntas de partida: Como los profesores de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) revelan su conocimiento crítico sobre las cuestiones multiculturales que caracterizan a sus discentes y de qué manera ese conocimiento se aplica en las prácticas curriculares de la EJA? ¿Cómo la historia de vida del profesor y su recorrido de formación actúan en las concepciones docentes sobre sus prácticas pedagógicas en diálogo con la realidad sociocultural de los estudiantes de la EJA? En el sentido de investigar las interrelaciones en los tres vértices de la investigación (perfil identitario del profesor / recorrido de formación docente / prácticas curriculares en la EJA), actuamos en los siguientes puntos de investigación: registrar la trayectoria profesional del profesor, expresando su historia de vida docente vinculada a la EJA; analizar las representaciones de estos profesores sobre el sujeto de la EJA; promover un espacio de discusión sobre las prácticas curriculares de la EJA desarrolladas por el profesor; investigar sobre los saberes docentes y la atención a la diversidad cultural de la EJA, a partir de los presupuestos de la educación multicultural; y construir con los profesores un modelo de formación continuada que atienda a las necesidades multiculturales de la EJA. Pensamos en una investigación cualitativa que, metodológicamente, se aproxime al Estudio de caso. Para ello, realizamos encuentros con el Grupo Focal, así como aplicación de cuestionarios y entrevistas individuales, además de escrituras autobiográficas (memorias de formación) redactadas por los docentes. Los interlocutores de la investigación se constituyeron de diez profesores de la EJA de la red municipal de Jequié-Bahía. Algunos resultados de la investigación revelaron que los interlocutores, incluso sin mucha base teórica en relación a la educación multicultural, ven como necesario el abordaje de las cuestiones multiculturales en los currículos y en las prácticas pedagógicas de la EJA, teniendo en cuenta la diversidad de sus discentes. También manifestaron su conciencia sobre la profesión docente por medio del deseo por encuentros y momentos de formaciones continuadas en el área de la EJA. Sin embargo, subrayaron la necesidad de profesionales que, además de la formación específica en el área de conocimiento, tengan también vivencia práctica en las clases de la EJA, para que puedan hacer las contextualizaciones entre teoría y práctica.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos - Formación de Profesores - Recorrido Docente en la EJA - Educación Multicultural.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Colcha de Retalhos Produzida pelos Interlocutores da Pesquisa.....	21
Figura 2: Desenho de Cravina.....	35
Figura 3: Desenho de Tulipa.....	36
Figura 4: Desenho de Dália.....	37
Figura 5: Desenho de Delfínio.....	38
Figura 6: Desenho de Angélica.....	39
Figura 7: Desenho de Peônia.....	40
Figura 8: Desenho de Violeta.....	41
Figura 9: Imagem de Bromélia.....	41
Figura 10: Imagem de Magnólia.....	42
Figura 11: Imagem de Edelvais.....	43
Figura 12: O pedaço da colcha com o bordado da professora Violeta.....	46
Figura 13: O pedaço da colcha com o bordado do professor Delfínio.....	47
Figura 14: O pedaço da colcha com o bordado da professora Dália.....	47
Figura 15: O pedaço da colcha com o bordado da professora Tulipa.....	48
Figura 16: O pedaço da colcha com o bordado da professora Peônia.....	48
Figura 17: O pedaço da colcha com o bordado da professora Cravina.....	49
Figura 18: O pedaço da colcha com o bordado da professora Magnólia.....	50
Figura 19: O pedaço da colcha com o bordado da professora Edelvais.....	51
Figura 20: O pedaço da colcha com o bordado da professora Bromélia.....	52
Figura 21: Vista Aérea da Cidade de Jequié-Bahia.....	54
Figura 22: Nível da água na Praça da Bandeira.....	77
Figura 23: Pessoas observando a enchente na Praça da Bandeira.....	77
Figura 24: Arquitetura da Praça Rui Barbosa até 1960.....	78
Figura 25: Praça Luiz Viana, 1960.....	78
Figura 26: Mapa da Região do Médio Rio de Contas.....	79
Figura 27: Teatro Municipal de Jequié.....	80
Figura 28: Centro de Cultura Antônio Carlos Magalhães.....	80
Figura 29: Gráfico de aproveitamento dos discentes da EJA em 2017.....	83
Figura 30: Material da Pesquisa de Campo.....	123
Figura 32: Cartão Distribuído aos Interlocutores no Grupo Focal.....	170

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Característica Demográfica de Jequié .....	79
Tabela 2: Dados das Escolas da Rede Pública de Jequié (Ano 2016).....	82
Tabela 3: Dados das Escolas da Rede Pública de Jequié (Ano 2017).....	82
Tabela 4: Dados Quantitativos de Teses e Dissertações Defendidas no Período de 2013 a 2016, Selecionados por Grupo de Palavras-Chave. ....	90
Tabela 5: Dados Quantitativos dos Artigos da SciELO por Grupo de Palavras-Chave.....	91

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Dados socioeconômicos dos dez interlocutores da pesquisa.....	31
Quadro 2: Quadro demonstrativo da evolução da trajetória de pesquisa .....	58
Quadro 3: Dados das escolas municipais que possuem classes da EJA em Jequié- Bahia .....	73
Quadro 4: Roteiro dos encontros do grupo focal .....	136
Quadro 5: Categorias de análise e conteúdos emergentes.....	138

## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado.
<b>AJECE</b>	Associação Jequeense de Cegos.
<b>ANPED</b>	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.
<b>APAE</b>	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular.
<b>CAP</b>	Centro de Apoio Pedagógico.
<b>CAPES</b>	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.
<b>CEEJE</b>	Centro Educacional Especializado de Jequié.
<b>CME</b>	Conselho Municipal de Educação.
<b>CNAEJA</b>	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos.
<b>CNE/CEB</b>	Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica.
<b>CONAE</b>	Conferência Nacional de Educação.
<b>CONFINTEA</b>	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
<b>EaD</b>	Educação a Distância.
<b>EC</b>	Estudo de Caso.
<b>EJA</b>	Educação de Jovens e Adultos.
<b>EMITEC</b>	Programa de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica.
<b>ENEJA</b>	Encontro Nacional de Educadores de Jovens e Adultos.
<b>EPEJA</b>	Educação de Pessoas Jovens e Adultas.
<b>EPEJAI</b>	Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.
<b>FUNDAR</b>	Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos.
<b>FUNDEB</b>	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação.
<b>GF</b>	Grupo Focal.
<b>GT</b>	Grupo de Trabalho.
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
<b>IES</b>	Instituto de Ensino Superior.
<b>JUVIVA</b>	Curso de Atualização EJA e Juventude Viva.

<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases.
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura.
<b>MOBRAL</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização.
<b>NACEM</b>	Núcleo de Administração Central das Escolas Municipais.
<b>NEPEJA</b>	Núcleo de Educação de Pessoas Jovens e Adultas e Políticas Públicas.
<b>ODEERE</b>	Órgão de Educação e Relações Étnico-Raciais.
<b>PME</b>	Plano Municipal de Educação.
<b>PNAC</b>	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania.
<b>PNE</b>	Plano Nacional de Educação.
<b>PNLD</b>	Programa Nacional do Livro Didático
<b>PPGEDUC</b>	Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade.
<b>PROEPEJAI</b>	Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas.
<b>PUC</b>	Pontifícia Universidade Católica.
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão.
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação.
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso.
<b>TOPA</b>	Todos pela Alfabetização.
<b>UAB</b>	Universidade Aberta do Brasil.
<b>UESB</b>	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.
<b>UFRJ</b>	Universidade Federal do Rio de Janeiro.
<b>UFS</b>	Universidade Federal de Sergipe.
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia.
<b>UNESCO</b>	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>17</b>
<b>2 O DESVELAR DAS MEMÓRIAS: REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISADORA E AS VIVÊNCIAS DOS INTERLOCUTORES NA EJA.....</b>	<b>21</b>
2.1 REVISITANDO A TRAJETÓRIA ACADÊMICA A PARTIR DO MESTRADO: A PESQUISA, SUAS CONTRIBUIÇÕES E DESDOBRAMENTOS .....	22
2.2 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: PROFESSORES DO SEGMENTO I DA EJA DE JEQUIÉ.....	30
2.3 O MEMORIAL E A ESCRITA DE SI: OS INTERLOCUTORES E SUAS HISTÓRIAS.....	33
2.4 AS MEMÓRIAS NA EJA: RETALHOS DE LEMBRANÇAS DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA. ....	44
<b>3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: AÇÕES METODOLÓGICAS.....</b>	<b>54</b>
3.1 NARRANDO O PROBLEMA E ESPECIFICANDO O OBJETIVO DA PESQUISA .....	55
3.2 OS DECURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: SELEÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO. ....	60
3.3 DELINEAMENTOS DOS “INSTRUMENTOS” PARA OBTENÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E SUAS APLICABILIDADES .....	64
3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A TÉCNICA ESCOLHIDA PARA A ANÁLISE DOS DADOS	70
3.5 O CAMPO DA PESQUISA: AS TURMAS DO SEGMENTO I DA EJA DA CIDADE DE JEQUIÉ.....	72
3.6 O MUNICÍPIO DE JEQUIÉ: SUA ORIGEM, SUAS CARACTERÍSTICAS E SUA DIVERSIDADE.....	75
<b>4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....</b>	<b>87</b>
4.1 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TEMA. ....	88
4.2 ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	95
4.3 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	102
4.4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.....	106
4.5 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS. ....	110
4.6 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA POSSÍVEL PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA .....	115
<b>5 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: LINHAS E ENTRELINHAS DO MEMORIAL, GRUPO FOCAL E ENTREVISTA.....</b>	<b>123</b>

5.1 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, REFLEXÕES E AUTOFORMAÇÃO	124
5.2 GRUPOS FOCAIS E ENTREVISTAS: DELINEAMENTOS DA COLETA DOS DADOS.	134
5.3 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DOCENTES DOS PROFESSORES DA EJA .....	139
5.4 AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DOS DISCENTES DA EJA .....	142
5.5 PERCURSOS E ENTRAVES NAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EJA.....	149
5.6 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DA EJA SOBRE A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL	155
5.7 PROPOSIÇÕES DOCENTES PARA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DOS PROFESSORES DA EJA .....	161
<b>6 PROPOSIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EJA: NOTAS CONCLUSIVAS .....</b>	<b>170</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>177</b>
<b>APÊNDICES.....</b>	<b>188</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>218</b>

## 1 INTRODUÇÃO

*Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. (...) Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 1996, p. 29).*

A complexidade da práxis pedagógica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) requer uma formação de professores que dentre os conhecimentos específicos e pedagógicos contemple as particularidades das pessoas jovens, adultas e idosas, sobretudo no que tange à diversidade geracional, étnica e cultural. A criação e a implementação de políticas públicas voltadas à formação inicial e continuada de professores nessa modalidade de educação se torna imperiosa e necessária. No Brasil, a ausência da formação inicial na EJA pode ser visibilizada pelo número reduzido de Instituições de Ensino Superior (IES) que oferecem o curso de Pedagogia com essa habilitação. Haja vista que das 612 IES, apenas 2,45% habilitam os futuros professores para atuar na EJA (SOARES, 2008).

No levantamento sobre a formação de professores, realizada no Banco de Dados de Teses da CAPES, encontramos, em 2016, 3.020 (três mil e vinte) registros relacionados ao tema, contudo, no âmbito da formação inicial de professores da EJA havia somente 97 (noventa e sete) trabalhos, sendo 6 (seis) teses e 91 (noventa e uma) dissertações. Nas discussões apresentadas nesses trabalhos, poucas são as articulações que envolvem as questões multiculturais, o que evidenciam que tais temas ainda não vêm sendo amplamente tratados no campo da formação docente.

Urge a necessidade de pesquisas acadêmicas na área de formação de professores para a EJA articuladas às discussões multiculturais para que possam ser utilizadas como suporte teórico-metodológico pelos professores nas atividades de sala de aula. É preciso que haja atenção à diversidade étnica e cultural na formação continuada dos professores, uma vez que a população brasileira é constituída pela pluralidade quer no âmbito da etnicidade, gênero, religiosidade quer em tantos outros contextos sociais e culturais emergentes (CANEN; XAVIER, 2011).

Este trabalho tem como objetivo geral analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos, a partir do perfil identitário de seus professores, associado ao percurso de formação

docente e suas práticas curriculares na EJA<sup>1</sup>. Os objetivos específicos são: registrar a trajetória profissional do professor, expressando sua história de vida docente vinculada à EJA; analisar as representações desses professores sobre o discente da EJA; promover um espaço de discussão sobre as práticas curriculares da EJA desenvolvidas pelo professor; investigar os saberes docentes e o atendimento à diversidade cultural da EJA, a partir dos pressupostos da educação multicultural e, por último, construir com os professores uma formação continuada que atenda às necessidades multiculturais.

Os protagonistas deste estudo são os professores do segmento I (série iniciais) da EJA, da rede municipal de educação de Jequié, no estado da Bahia. A participação dos professores em pesquisas sobre formação docente se faz importante visto que pode promover reflexões críticas acerca das suas próprias práticas. A escolha do município do sudoeste baiano se deu, inicialmente, pelo vínculo de pertencimento com essa cidade, lugar de nascimento e de formação pessoal e profissional, onde desenvolvemos, ao longo dos anos, a docência e a coordenação da EJA na rede pública.

Esta tese foi gerada a partir das lacunas encontradas na pesquisa do Mestrado Acadêmico, no Curso de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, no qual foi apresentada a dissertação “A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da Educação de Jovens e Adultos<sup>2</sup>”. Nesse estudo, os principais achados apontaram para uma tendência de homogeneização dos sujeitos da EJA por parte das docentes, o que suscitou alguns questionamentos sobre o processo de formação dos professores em referência aos conhecimentos e às experiências para lidar com as especificidades geracionais, étnicas e culturais.

Nas observações realizadas na trajetória acadêmica, esta pesquisa parte dos seguintes questionamentos: como os professores da Educação de Jovens e Adultos revelam seu conhecimento crítico sobre as questões multiculturais que caracterizam seus discentes? De que maneira esse conhecimento é aplicado nas práticas curriculares da EJA? Como a história de vida do professor e seu percurso de formação repercutem nas concepções docentes sobre suas práticas pedagógicas em diálogo com a realidade sociocultural dos estudantes da EJA?

---

<sup>1</sup> A expressão EJA, utilizada ao longo deste trabalho, refere-se à nomenclatura que oficialmente consta nos documentos, decretos e portarias da área educacional, no entanto, estamos cientes que a EJA compreende pessoas jovens, adultas e idosas. Atualmente, alguns teóricos utilizam as expressões “Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EPEJA)” ou “Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (EPEJAI)”, no intuito de visibilizar que esta modalidade de educação se destina a pessoas em diferentes etapas da vida.

<sup>2</sup> Dissertação defendida, em 2013, no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, da Universidade do Estado da Bahia – PPGEduC/UNEB, sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Maria Santos Mota.

Além das indagações de partida, que embasam os objetivos gerais deste trabalho, outros questionamentos permeiam esta investigação: como o professor da Educação de Jovens e Adultos foi se constituindo ao longo da sua formação? Até que ponto os conhecimentos referentes às questões multiculturais são aplicados nas práticas curriculares da EJA? O que falta na formação do docente da EJA para que sua prática pedagógica esteja alicerçada na concepção da educação multicultural?<sup>3</sup>

As reflexões que embasam esta pesquisa perpassam pelos pressupostos teóricos de Nóvoa (2002); Imbernón (2005); Feldmann (2009) e Machado (2008), no que se refere à formação de professores. Nas questões multiculturais, as concepções de McLaren (1997), Banks (1999), Canen (2007), Candau (2008) e Mota (2013). E, por último, nas questões relacionadas à EJA, os estudos de Freire (1996), Dantas (2012), Faria (2010), Eugênio (2010), Soares (2008), Arroyo (2017) e Gadotti (1992) dentre outros. Ainda, incluímos nos referenciais teóricos as pesquisas (teses e dissertações) que tiveram como temáticas a formação de professores e/ou a educação de jovens e adultos, a exemplo de autores como Silva, T. (2013), Moreira (2013), Santos (2011), Silva, N. (2009), Dantas (2009) e Di Pierro (2000).

Este trabalho está organizado em quatro capítulos referentes ao contexto teórico, metodológico e do campo de pesquisa, além da introdução e conclusão. Na introdução, fazemos uma breve apresentação sobre o objeto de estudo, os objetivos da pesquisa e os teóricos que alicerçam o trabalho.

No primeiro capítulo “O desvelar das memórias: reflexões sobre os caminhos da pesquisadora e as vivências dos interlocutores na EJA”, os interlocutores da pesquisa se apresentam e são apresentados, por meio do memorial, a pesquisadora também faz uma reflexão da sua trajetória profissional<sup>4</sup> e sobre os eventos motivadores dos estudos os quais se aproximaram dos sujeitos da pesquisa.

No segundo capítulo “Os caminhos da pesquisa: ações metodológicas”, apresentamos o esboço das questões metodológicas, justificando a sua escolha, a definição das técnicas de coleta de dados, do método de análise dos dados e as informações sobre o campo de pesquisa.

---

<sup>3</sup> A educação multicultural, segundo Gadotti (1992, p.2) “é uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração da diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação”.

<sup>4</sup> No primeiro capítulo, o verbo está na primeira pessoa do singular por o tema abordado se tratar de questões que se referem à vida pessoal e profissional da pesquisadora, nos demais, o texto está na primeira pessoa do plural. É importante salientarmos que a construção de uma tese de doutorado se realiza a quatro mãos, visto ser imprescindível a participação da orientadora nas discussões e análises teóricas.

No terceiro capítulo “Analisando os dados da pesquisa: as linhas e entrelinhas reveladas no memorial, no grupo focal e na entrevista”, tratamos dos achados encontrados a partir do memorial, do grupo focal e das entrevistas, analisando-os à luz das contribuições teóricas, contextualizando com os conteúdos produzidos pelos protagonistas da pesquisa.

No quarto capítulo “Algumas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, a educação multicultural e a formação de professores”, discutimos a EJA, a formação de professores e as questões multiculturais apontando correlações entre a fundamentação teórica, as pesquisas exploradas e a realidade encontrada na pesquisa.

Por último, nas considerações finais “Proposições de uma formação continuada para os professores da EJA: notas conclusivas”, apresentamos as reflexões emergentes no processo da pesquisa em diálogo com os interlocutores; as novas concepções referentes à formação continuada para os professores da EJA, mediante os conhecimentos construídos no processo da pesquisa. Sinalizamos, ainda, os objetivos alcançados em relação à elaboração de uma nova abordagem de formação continuada para os professores da EJA, tendo como aporte a educação multicultural.

Portanto, reforçamos a importância desta pesquisa no âmbito da educação de jovens e adultos, mais especificamente na discussão da formação de professores, tendo em vista que o presente estudo poderá contribuir para a reflexão sobre a reformulação dos currículos de formação de professores da EJA<sup>5</sup>, fundamentados a partir de uma epistemologia, de fato, comprometida com o processo de ensino e aprendizagem das pessoas jovens, adultas e idosas, levando em consideração suas especificidades enquanto sujeitos de direitos e cultura.

---

<sup>5</sup> Gostaríamos de salientar que apesar de utilizarmos na escrita da tese a expressão EJA (como aparece em todos os documentos oficiais referentes a esta modalidade), comungamos teoricamente com alguns autores da área, na utilização da expressão EPEJAI, que significa “Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, nos seus textos e escritos, por conceber que esta é uma modalidade de ensino voltadas para pessoas, as quais possuem suas particularidades e especificidades etárias e características identitárias.

## 2 O DESVELAR DAS MEMÓRIAS: REFLEXÕES SOBRE OS CAMINHOS DA PESQUISADORA E AS VIVÊNCIAS DOS INTERLOCUTORES NA EJA

---

**Figura 1:** Colcha de Retalhos Produzida pelos Interlocutores da Pesquisa



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

*Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado, mas consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado (FREIRE, 1996, p. 53).*

Tomando como referência o inacabamento citado por Freire na epígrafe acima, trago um pouco das minhas andanças<sup>6</sup> pela pesquisa. Nesta caminhada cada vivência me impulsiona a continuar e a buscar, pois sei que ainda há muito que aprender, ensinar e compartilhar. Por isso, acho importante dividir com os leitores um pouco das itinerâncias na pesquisa antes de adentrar-me no contexto do trabalho em si, porque à medida que vou lembrando a minha trajetória, vou também me reconstituindo, como salienta Mota:

A escrita de si configura-se numa atividade autoformadora quando o autor toma consciência das suas vivências transformando-as em experiências existenciais que nos fornecem elementos para compreender as diversas etapas vividas como experiências de aprendizagem que nos conduzem a novos patamares de autonomia no sentido de delinear projetos de transformação de si diante do que se propõe a ser (MOTA, 2013, p.50).

Portanto, ao refazer a trajetória inicial dos meus estudos e pesquisas, vou lembrando todo o processo, ao tempo que vou refletindo sobre o meu percurso e assim compreendendo e ressignificando as minhas experiências de aprendizagens ao longo desta caminhada na área da educação e de formação docente na Educação de Jovens e Adultos - EJA.

## 2.1 REVISITANDO A TRAJETÓRIA ACADÊMICA A PARTIR DO MESTRADO: A PESQUISA, SUAS CONTRIBUIÇÕES E DESDOBRAMENTOS

A determinação de continuar pesquisando acerca da EJA tornou-se definitiva para mim após participar do VII Colóquio de Pesquisa em Educação, no ano de 2010, na PUC/Minas Gerais, em Belo Horizonte, que teve como tema: “Qual Conhecimento, Qual Educação?”. Foram discutidos, então, os tipos de saberes e conhecimentos transmitidos pela escola em seus diversos níveis e segmentos, tendo a oportunidade de refletir acerca da EJA, sob o prisma de diferentes experiências educacionais, a partir dos diversos olhares durante os relatos de experiências. Esse evento foi o termômetro para dar continuidade à pesquisa nas questões referentes à EJA, principalmente em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

---

<sup>6</sup> Nesta primeira seção denominada “Caminhos Iniciais da Pesquisa”, o texto está escrito na primeira pessoa do singular, por destacar neste contexto a trajetória inicial da pesquisadora. As demais seções estão escritas na primeira pessoa do plural, pois sem a colaboração da orientadora e dos interlocutores o trabalho não seria possível. Sendo assim, esta pesquisa foi construída por várias “mãos” que, de alguma maneira estiveram presentes a todo o momento na construção deste trabalho.

Por meio de leituras e reflexões sobre a importância da formação inicial e continuada do professor e o reflexo desta em seu fazer pedagógico, as inquietações sobre o assunto tomaram meus pensamentos, principalmente em relação aos professores que atuam na EJA, por ser este segmento de ensino formado por pessoas jovens, adultas e idosas que possuem suas especificidades identitárias e um conhecimento de mundo com base nas experiências vividas. Assim, levei estes questionamentos para o curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu*, com o objetivo de aprofundar os estudos sobre formação docente das professoras da EJA, com enfoque nos seus conhecimentos sobre a educação multicultural e sua aplicação nas práticas pedagógicas.

A pesquisa realizada no mestrado, intitulada “A Formação de Professores/as e a Educação Multicultural no Cenário da Educação de Jovens e Adultos”, partiu do questionamento: Com base na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, como estas se comportam em relação às questões multiculturais presentes nas classes da Educação de Jovens e Adultos? Como pontos de investigação, focamos o registro dos percursos formativos dessas professoras, a identificação dos seus saberes em relação à educação multicultural, a observação sobre a vinculação entre a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e a análise das concepções das professoras em relação às questões socioculturais dos/as educandos/as.

O fio condutor da pesquisa do mestrado foi tecido após as lacunas observadas no campo empírico e a leitura do parecer da monografia<sup>7</sup> da Especialização *Lato Sensu*, no qual todos os docentes da Banca sugeriram continuar os estudos e a investigação tendo como foco a formação dos professores da EJA, conforme apontam as reflexões conclusivas do trabalho. Em relação às interlocutoras da pesquisa, a amostra foi composta por nove professoras que lecionavam no mesmo estabelecimento de ensino, localizado em um bairro periférico, onde há a predominância de pessoas jovens e adultas negras. A abordagem de assuntos referentes às questões étnico-raciais e ao multiculturalismo se constituiu como uma reflexão primordial em consideração ao perfil de identidade do corpo discente, assim como o fato de se tratar de uma escola denominada de quilombola.

O cenário da pesquisa foi um colégio público da rede estadual da cidade de Jequié-Bahia, Colégio Estadual Doutor Milton Santos – Escola Quilombola. Trata-se de um estabelecimento de ensino de porte médio, situado numa zona considerada “periférica”, na

---

<sup>7</sup> MOREIRA, Josinéia dos Santos. **Educação e multiculturalismo:** uma abordagem antropológica sobre a educação de jovens e adultos frente à história e cultura africana e afro – brasileira. Monografia da Especialização *Lato Sensu*. Universidade do Sudoeste da Bahia – UESB/Jequié, 2009.

Rua Dom Climério de Andrade S/N, no Bairro do Joaquim Romão, em uma área certificada e reconhecida como Remanescente de Quilombo, conhecida como Barro Preto.

Com os estudos concernentes à pesquisa obtive um maior aprofundamento teórico sobre os conteúdos relacionados à EJA, educação multicultural e formação de professores, por meio dos textos de autores como Canen, Banks, Mota, Candau, Moreira, Freire, Ribeiro, dentre outros. Em relação ao campo empírico tive a oportunidade de vivenciar algumas experiências diárias de turmas da EJA da rede estadual de ensino, em especial por se tratar de uma escola quilombola, um espaço novo para mim.

O desenvolvimento da pesquisa do mestrado foi muito interessante e enriquecedor, com destaque no contato e vivência com colegas de profissão que revelavam certo desconhecimento sobre a realidade sociocultural dos discentes e seus horizontes de vida. Reconheço, entretanto, que esses professores me acolheram sem qualquer barreira de convivência, deixando de lado a “estranheza” da minha presença enquanto pesquisadora. Esse mesmo acolhimento vinha, também, dos demais profissionais, desde o porteiro até a equipe gestora da escola.

Como instrumentos de coleta de dados da pesquisa foram utilizados o grupo focal, o questionário e a entrevista. No questionário as perguntas abordaram sobre questões pessoais e profissionais das interlocutoras, como idade, tempo de serviço, etc. No grupo focal o trabalho realizado partiu da apresentação de situações fictícias que poderiam ocorrer em sala de aula, as quais eram discutidas com o grupo das docentes e, assim, eram registradas suas opiniões e considerações sobre as polêmicas levantadas.

A atividade realizada no grupo focal teve como objetivo proporcionar um ambiente “impessoal” para que as interlocutoras pudessem expor suas opiniões de forma mais verdadeira, com base nas situações em cena, sem subterfúgios e receios de serem julgadas ou estarem julgando alguém próximo. Sabíamos, entretanto, que aquelas situações provavelmente ocorriam na escola e que o fato de se tratarem de questões fictícias quebraríamos, com certeza, o silenciamento do grupo docente.

As respostas obtidas com o questionário foram tabuladas em forma de gráficos e constatadas com as falas das entrevistas. A partir desses resultados pudemos analisar o processo e o percurso formativo das educadoras, os entraves e sucessos do tornar-se professora, os saberes docentes relacionados à EJA, a concepção e as práticas pedagógicas em relação à educação multicultural e a diversidade e adversidades no trabalho com as questões étnico-raciais.

Os dados da pesquisa foram analisados a partir da perspectiva teórico-metodológica da Análise do Conteúdo (BARDIN, 1977). A escrita dos resultados se deu em forma de organização de categorias de pesquisa, apresentando os posicionamentos das professoras e as proposições da pesquisadora. Os resultados apreciados após a análise dos dados foram apresentados nas considerações finais que, apesar da utilização deste título, é sempre algo inconclusivo e inacabado, pois toda pesquisa encontra outras lacunas que podem ser a mola propulsora para outros estudos.

Os fatos mais reveladores dessa pesquisa foram: constatar que as professoras demonstram sua consciência sobre a importância da formação docente continuada com ênfase na EJA para melhorar sua atuação profissional; verificar que as docentes reconhecem a necessidade da abordagem dos conteúdos relacionados à diversidade cultural na EJA; perceber que as professoras reconhecem a especificidade de uma escola quilombola, mas não conseguem materializar essa particularidade nas práticas curriculares; observar que as docentes, mesmo diante de um discurso multicultural, tendem a desenvolver suas práticas pedagógicas, concebendo a sala de aula como um ambiente homogêneo e, finalmente, observar que as professoras, na prática, ignoram as diferenças culturais existentes em sala de aula e não trabalham com os conteúdos que abordam as temáticas afins.

Nas conclusões da dissertação do mestrado apontamos também as lacunas observadas pela pesquisa e ressaltamos a “urgência” de um currículo pautado na concepção da educação multicultural, o qual favoreça ao professor ressignificar não apenas os conteúdos trabalhados em sala de aula, mas promover uma mudança de ordem pedagógica.

A pesquisa desenvolvida no mestrado colaborou para o amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional da pesquisadora, pois, apesar do “distanciamento” que devemos ter da pesquisa, foi importante manter-me imersa no contexto o qual vivencio enquanto profissional da educação. Assim, ao defender a dissertação, as lacunas encontradas transformaram-se em novos questionamentos assim expressos: O que falta na formação do professor da EJA para que sua prática pedagógica esteja alicerçada na concepção da educação multicultural? De que forma os professores da EJA manifestam seu conhecimento crítico sobre as questões multiculturais que caracterizam essa população estudantil? Até que ponto esse conhecimento é aplicado nas práticas curriculares da EJA? Questões essas que começaram a impulsionar a continuidade de outra investigação.

Após a defesa da dissertação do mestrado e do período de correção para o depósito final, fiquei pensando em uma das falas da parecerista, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Ana Canen<sup>8</sup> (UFRJ), a qual salientou que eu deveria levar as discussões apresentadas na pesquisa para congressos, seminários e demais eventos, pois tinha em mãos um material de pesquisa muito rico e importante. A partir dessa observação, amadurecemos as formas de divulgação da pesquisa e, seguindo o conselho da minha orientadora, decidimos utilizar as categorias de análise trabalhadas na dissertação para a produção de artigos apresentados em eventos ou enviados para publicação.

No ano de 2013 (ano da defesa do mestrado), apresentamos três trabalhos, intitulados: Educação Multicultural: formação e práticas pedagógicas dos professores (as) da Educação de Jovens e Adultos<sup>9</sup> (VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade, na Universidade Federal de Sergipe - UFS, São Cristóvão, SE); Formação de Professores (as), os entraves e sucessos do percurso formativo da docência<sup>10</sup> Formação em Educação de Jovens e Adultos<sup>11</sup> (V Encontro de História/UAB/UNEB).

Os trabalhos acima expostos foram escritos a partir de “recortes” da pesquisa do mestrado. Esses artigos acadêmicos, apresentados como trabalhos orais nos respectivos eventos, proporcionaram-me uma discussão mais aprofundada das temáticas e uma releitura da própria pesquisa. A apresentação dos trabalhos também contribuiu para estimular na pesquisadora o gosto pela escrita de textos na intenção de ampliar a participação em eventos acadêmicos.

No ano seguinte à defesa do mestrado, já no doutorado, em 2014, foram apresentados dois trabalhos de grande relevância, em parceria com a minha orientadora, os quais foram bastante elogiados pelos pareceristas dos eventos, sendo que um texto, intitulado “As Questões Multiculturais na Educação de Jovens e Adultos: percepções e ações dos

---

<sup>8</sup> A professora doutora atualmente está assinando com o sobrenome **Ivenicki**. Assim, leiam-se **Prof.<sup>a</sup>. Dr.<sup>a</sup>. Ana Ivenicki**. Contudo, no decorrer do texto aparece a assinatura anterior, conforme encontramos nas referências dos artigos pesquisados.

<sup>9</sup> MOREIRA, J. S. **Educação multicultural**: formação e práticas pedagógicas dos professores (as) da Educação de Jovens e Adultos. In: VII Colóquio Internacional Educação e Contemporaneidade VII EDUCON, 2013, São Cristóvão - SE. **Anais** do VII EDUCON. São Cristóvão Sergipe, 2013. v. único

<sup>10</sup> MOREIRA, J. S. Formação de professores (as): os entraves e sucessos do percurso formativo da docência. In: I COLÓQUIO DOCÊNCIA E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA. PPGEduC/UNEB. Salvador-Bahia, 2013.

<sup>11</sup> MOREIRA, J. S. Formação de professores em educação de jovens e adultos. In: V ENCONTRO DE HISTÓRIA/UAB/UNEB/EaD – Por uma história local: compartilhando saberes e práticas. Jequié-Bahia, 2013.

docentes<sup>12</sup>”, foi premiado, em evento promovido pela Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação do Brasil (SECADI/MEC) selecionou 15 textos dos que foram apresentados no referido evento a fim de serem publicados em um livro, com o objetivo de reforçar a produção e divulgação de pesquisas em áreas pouco consolidadas no campo acadêmico, em especial para a docência no contexto de diversidade. Ressalto a minha felicidade em saber que dos textos selecionados, entre todos os pesquisadores da América Latina que encaminharam trabalho para o evento, o nosso foi o único premiado representando o Estado da Bahia e, assim, se constituiu em capítulo do livro síntese do evento<sup>13</sup>.

O segundo trabalho apresentado no ano de 2014, também em parceria com a orientadora, intitulado ‘Concepções docentes da Educação de Jovens e Adultos sobre Diversidade Cultural e suas Implicações nas Questões Curriculares’<sup>14</sup>, foi de grande relevância para mim, pois possibilitou o deslocamento para uma universidade estrangeira, como participante do XI Colóquio/ VII Colóquio Luso-Brasileiro/ I Colóquio Luso-Brasileiro sobre questões Curriculares, na Universidade do Minho em Braga/Portugal.

A participação nesse evento proporcionou-me um momento precioso nas discussões acadêmicas, bem como no intercâmbio cultural, pois tive a oportunidade de assistir apresentações de pesquisadores brasileiros, africanos (de países lusófonos) e portugueses (os anfitriões do evento). A socialização dos trabalhos nos três dias de evento contribuiu largamente para a ampliação de referências bibliográficas sobre as questões curriculares direcionadas à EJA. Nesse evento despertou-me o desejo de fazer um doutorado sanduíche em terras portuguesas, com o objetivo de ampliar os conhecimentos teóricos na área.

As produções acadêmicas, após a defesa do mestrado, proporcionaram-me maior amadurecimento nas escritas acadêmicas, bem como um intercâmbio intelectual, social e

---

<sup>12</sup> MOREIRA, J. S. ; MOTA, K. M. S. As questões multiculturais na educação de jovens e adultos: percepções e ações dos docentes. IN: X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, promovido pela Rede Latino-americana de Estudos sobre Trabalho Docente. PPGEduc/UNEB. Salvador-Bahia, 2014. (Apresentação de Trabalho/Comunicação).

<sup>13</sup> O livro “Educação, trabalho docente e justiça social: desafios para a inclusão democrática”, organizados por Dalila Andrade Oliveira, Myriam Feldfeber e Elizeu Clementino Souza (2015) foi fruto do X SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA REDE ESTRADO, em parceria com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação do Brasil (SECADI/MEC).

<sup>14</sup> MOREIRA, J. S. ; MOTA, K. M. S. Concepções docentes da educação de jovens e adultos sobre diversidade cultural e suas implicações nas questões curriculares. In: I COLÓQUIO LUSO-AFRO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 2014, BRAGA/PORTUGAL. Currículo na Contemporaneidade: internacionalização e contextos locais. Braga, Portugal: Centro de Investigação em educação CIEd, 2014. v. único.

cultural nos diversos locais dos eventos. Compreendo a importância da publicação da pesquisa como uma continuidade dos estudos, levando o pesquisador a refletir sobre sua produção a partir das colocações dos interlocutores, assim como a conhecer outras produções correlacionadas ao seu objeto de estudo. Destarte, passei a perceber a importância no mundo acadêmico na formação de redes de pesquisadores, as quais contribuem significativamente para o avanço das pesquisas por meio de diálogos acadêmicos, presenciais e/ou virtuais.

A partir das discussões que participei ao longo desses eventos acadêmicos, se reforçou em mim o desejo de continuar pesquisando na área da EJA, da diversidade e da formação de professores, questões estas relacionadas à atual pesquisa proposta no doutorado. Com base no que foi dito até então, o projeto de pesquisa do doutorado deu prosseguimento aos estudos na área da EJA e das questões multiculturais, mas tendo como objeto de estudo a formação docente, ampliando assim os estudos e a pesquisa realizados no mestrado.

O período do doutorado me proporcionou aulas significativas, aprofundamento teórico, novas leituras, ricas discussões acadêmicas com discentes de outras linhas de pesquisa, como também a imersão no campo de pesquisa e a realização do doutorado intercalar (doutorado sanduíche) na Universidade de Lisboa.

A temporada de quatro meses (06 de março a 30 de junho de 2017) no Doutorado Intercalar do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, sob a orientação da Professora Doutora Carmen de Jesus Dores Cavaco, foi um importante período de estudos e conhecimentos. Como pesquisadora da área de Educação de Jovens e Adultos pude ampliar meus referenciais, como também ressignificar a parte teórica do meu trabalho de investigação, além de trocar com os colegas e professores da formação de adultos, questões alusivas às nossas pesquisas, bem como ouvir opiniões e sugestões para o trabalho que na época estava em andamento, na fase de tratamento dos dados.

Também neste período participei de reuniões de orientação com a professora Carmen Cavaco, sobre o projeto de doutoramento, a fim de refletir e aprofundar questões teóricas e metodológicas, nas quais ajustamos nosso cronograma de atividades, discutimos sobre a construção da tese e também conversamos sobre alguns referenciais teóricos (como por exemplo: Rui Canário, Maria Teresa Estrela, Antônio Nóvoa, Maria Assunção Flores, dentre outros), os quais contribuíram para as discussões da tese. Além destas referências apresentadas pela professora Carmen Cavaco, também realizei na biblioteca do Instituto de Educação uma pesquisa bibliográfica na qual me deparei com outros escritos que muito contribuíram com a minha pesquisa de autores como Mathias Finger, Manuel José Asún, e da própria Carmen Cavaco.

Além do levantamento bibliográfico feito neste período do doutorado intercalar, realizei nessa época o tratamento dos dados empíricos da pesquisa e iniciei a escrita dos capítulos IV e V (capítulos na dedicados à análise dos dados empíricos, de acordo a sequência do trabalho na época). Também concretizei a reformulação do capítulo I dos escritos da tese com base em orientações e estudos realizados nessa ocasião.

Nesse mesmo período, frequentei as aulas do Programa de Formação Avançada do Doutorado em Educação/Formação de Adultos as quais foram também dinamizadas e enriquecidas com palestras de convidados como os professores: Alberto de Melo, António Fragoso e Licínio Lima. Além de frequentar e participar das aulas, colaborei também na dinamização de algumas sessões com a apresentação e discussão sobre minha pesquisa, a qual me oportunizou ouvir dos colegas e professores do curso de Educação de Adultos (doutorado) sugestões e contribuições teórico-metodológicas que colaboraram para a escrita da tese ora apresentada.

No Programa do Doutorado Intercalar, além das atividades descritas acima, participei de reuniões, lançamentos de livros, eventos científicos, workshops, seminários e simpósios na área da EJA e também do Fórum de Jovens Investigadores do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e da Aula Magistral com o professor Boaventura de Sousa Santos, na Universidade de Coimbra.

Além de todo conhecimento teórico adquirido e das trocas de aprendizagens que contribuíram para a minha vida acadêmica, também houve um crescimento pessoal no âmbito das questões sociais e culturais. As vivências nos espaços físicos da universidade (biblioteca, cantina, salas de aula, auditórios e demais espaços), as conversas com os colegas portugueses e brasileiros, as leituras de livros e artigos, a participação nos seminários e eventos, acrescidos com o cotidiano acadêmico, muito colaboraram para a ampliação de mundo e releituras de espaços, lugares e pessoas.

Com este breve histórico apresentei aos senhores leitores e leitoras um pouco da minha caminhada acadêmica e, conseqüentemente, da pesquisa. Dando prosseguimento, na próxima seção apresento por meio dos dados coletados no questionário e na entrevista, os interlocutores da pesquisa, os professores do segmento I da EJA de Jequié. Na seção posterior, esses professores se apresentam nos contando suas histórias de vida pessoal e profissional a partir do memorial de formação e da produção de uma colcha de retalhos, que foi confeccionada pelo grupo como expressão criativa da identidade de cada participante.

## 2.2 OS INTERLOCUTORES DA PESQUISA: PROFESSORES DO SEGMENTO I DA EJA DE JEQUIÉ.

Na pesquisa de campo é de salutar importância a figura dos interlocutores, pois estes contribuirão com informações essenciais, auxiliando o pesquisador a alcançar os objetivos do seu estudo. Os interlocutores desta pesquisa foram os professores da zona urbana que lecionam no segmento I (1ª a 4ª série) da EJA, da rede municipal de educação da cidade de Jequié – Bahia.

O primeiro instrumento de pesquisa aplicado aos interlocutores foi o questionário exploratório com o objetivo de alcançarmos as informações pertinentes às suas condições socioeconômicas, pois acreditamos que tais condições são importantes para conhecermos melhor nossos interlocutores, seguindo a recomendação de Goldenberg (2009, p. 58):

[...] O pesquisador deve, então, apresentar claramente as características do indivíduo, organização ou grupo, que foram determinantes para sua escolha, de tal forma que o leitor possa tirar suas próprias conclusões sobre resultados e a sua possível aplicação em outros grupos ou indivíduos em situações similares.

A partir de uma visão macro, obtida por meio da aplicação do questionário, observamos informações sobre o perfil de identidade dos docentes e suas características diversas: faixa etária, formação inicial, tempo de serviço na educação, tempo de atuação na EJA, jornada de trabalho, classe social, autodeclaração da cor da pele, situação econômica familiar etc. A partir dessas informações traçamos um quadro geral dos professores da EJA.

Essa primeira etapa do trabalho se constituiu como um censo desses profissionais, na intenção de contribuir para o conhecimento mais detalhado sobre o perfil docente que se destina à EJA. Os registros dessas informações contribuíram, também, para compreender as proposições de políticas educacionais de formação docente da EJA, organizadas pelos interlocutores nas discussões no quinto encontro do grupo focal. Os dados obtidos por meio do questionário, após serem tabulados, proporcionaram o mapeamento da realidade local da docência na EJA, a partir dos dados socioeconômicos dos interlocutores. Esses dados foram organizados no quadro a seguir.

**Quadro 1: Dados socioeconômicos dos dez interlocutores da pesquisa**

PROF.	NIVEL DE ESCOLARIDADE	IDADE	TEMPO DOCENTE	TEMPO NA EJA	COR DA PELE	RELIGIÃO QUE PROFESSORA
Violeta	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Psicopedagogia.	Entre 29 a 39 anos	15 anos	04 anos	Parda	Católica
Cravina	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Psicopedagogia.	Entre 40 a 50 anos	24 anos	04 anos	Branca	Evangélica
Bromélia	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Ed. Infantil – Alfabetização e Letramento.	Entre 40 a 50 anos	25 anos	21 anos	Branca	Católica
Magnólia	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Ed. Infantil – Alfabetização e Letramento.	Entre 51 a 60 anos	28 anos	03 anos	Preta	Católica
Edelvais	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Ed. Infantil – Alfabetização e Letramento.	Entre 29 a 39 anos	16 anos	06 meses	Parda	Católica
Peônia	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Educação Especial.	Entre 51 a 60 anos	22 anos	16 anos	Parda	Católica
Dália	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Educação Especial	Entre 40 a 50 anos	25 anos	21 anos	Parda	Católica
Angélica	Licenciatura em Letras com Esp. em Ensino de Literatura	Entre 40 a 50 anos	16 anos	16 anos	Parda	Católica
Delfínio	Licenciatura em Pedagogia com Esp. em Gestão Escolar	Entre 51 a 60 anos	16 anos	15 anos	Parda	Evangélica
Tulipa	Licenciatura em Letras com Esp. em Psicopedagogia.	Entre 51 a 60 anos	24 anos	8 anos	Parda	Católica

**Fonte:** Questionário de pesquisa para os docentes da EJA (Pesquisa de Campo).

No quadro apresentado, observamos que os nomes dos professores interlocutores foram substituídos por pseudônimos escolhidos a partir da terminologia referente às flores. O anonimato dos interlocutores faz parte dos princípios éticos da pesquisa, contidos e esclarecidos no Termo de Livre Consentimento o qual se encontra em anexo (p. 189), sendo que todos os professores assinaram e receberam uma cópia do documento devidamente assinado pela pesquisadora e sua orientadora.

Através da leitura desses dados, observamos que, em relação à formação inicial, todos os interlocutores são licenciados e com especialização nas diversas áreas. Os profissionais estão assim distribuídos: três graduados em pedagogia com especialização em educação infantil, alfabetização e letramento; dois possuem licenciatura em pedagogia com especialização em psicopedagogia, dois licenciados em pedagogia com especialização em educação especial, um com graduação na área de letras e especialista no ensino de literatura, outro formado na área de pedagogia com especialização em gestão escolar e a última pessoa com licenciatura em letras e especialista em psicopedagogia.

Em relação à faixa etária, os interlocutores se encontram na seguinte situação: dois entre 29 a 39 anos de idade; quatro entre 40 a 50 anos de idade e outros quatro entre 51 a 60 anos de idade. No que diz respeito ao tempo de docência, observamos a seguinte situação: 28 anos de docência (1), 25 anos de docência (2), 24 anos de docência (2), 22 anos de docência (1), 16 anos de docência (3); 15 anos de docência (1). Contudo, lecionando nas turmas da EJA, os professores têm as seguintes faixas de idade: 21 anos na EJA (2), 16 anos na EJA (2), 15 anos na EJA (1), 8 anos na EJA (1), 4 anos na EJA (2), 3 anos na EJA (1) e 6 meses na EJA (1).

Quanto à questão da cor da pele, utilizamos a escala do IBGE, sendo que, dos dez interlocutores, sete pessoas se consideram pardas, duas brancas e apenas um interlocutor declarou a cor da pele preta. Em relação à classe social a qual pertence a grande maioria, no total de oito pessoas, afirmou ser da classe média e apenas duas responderam a opção “outra”, porém não especificaram qual seria esta. No quesito quantidade de dependentes, três professores responderam ter apenas uma pessoa como dependente, dois declaram não ter nenhum, outros dois tem três dependentes, ainda dois interlocutores afirmaram ter dois dependentes e apenas um professor salientou ter quatro pessoas dependentes. Finalizando a tabulação dos dados, observamos que oito interlocutores professam a religião católica e os outros dois professam a religião evangélica.

Em suma, notamos que o perfil geral dos dez professores da EJA, se configura como sendo a maioria do sexo feminino (apenas um do sexo masculino), com a faixa etária média

entre 40 a 60 anos de idade, todos licenciados e com especialização em alguma área relacionada aos aspectos pedagógicos, tendo em média 16 anos ou mais na docência e o mínimo de três a quatro anos lecionando na EJA.

Estes interlocutores se consideram na sua grande maioria como sendo de cor parda, pertencentes à classe média e com um a quatro dependentes. E finalizando, dos dez interlocutores, o maior número (oito) afirma professar a fé católica.

Importante destacar que o perfil dos interlocutores aponta para um elevado período de docência, sinalizando a experiência que estes profissionais têm no contexto da sala de aula e, especificamente, nas turmas da EJA. Essa realidade foi, sem dúvida, relevante no sentido de demarcar o alto nível de envolvimento dos interlocutores durante todo o processo de investigação do campo empírico da pesquisa. Além da relevância do quadro com dados socioeconômicos dos interlocutores para o trabalho, este também me surpreendeu em relação aos dados apresentados, como por exemplo, o tempo de docência na EJA da maioria dos professores. Portanto, tomando como referência os dados acima apresentados podemos afirmar que esse é de fato o quadro docente da EJA encontrado na maioria dos municípios brasileiros?

A seguir, me debruçando em dados mais subjetivos, os interlocutores narram suas respectivas trajetórias pessoais e profissionais, por meio do memorial de formação, atividade que se processou no decorrer da pesquisa de campo. A partir da escrita de si, os interlocutores se assumiram como protagonista de suas histórias de vida, sinalizando suas conquistas ao lado dos seus dissabores; suas lutas e vitórias no caminhar da profissão docente.

### 2.3 O MEMORIAL E A ESCRITA DE SI: OS INTERLOCUTORES E SUAS HISTÓRIAS.

Ítalo Calvino, no texto “Seis propostas para o próximo milênio”, nos questiona e, ao mesmo tempo afirma, o fato de sermos multifacetados na nossa própria essência. Assim, ele nos leva à reflexão sobre: “Quem somos nós? Quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações?”. E ele responde aos seus próprios questionamentos, salientando que: “Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis” (1990, p. 138).

Cada pessoa é composta de histórias, trajetórias e vivências pessoais e profissionais as quais vão deixando suas marcas e contribuindo na formação do indivíduo. À medida que recorreremos à nossa memória, situamos alguns momentos das nossas existências e, assim,

“compomos nossas lembranças para dar um sentido a nossa vida passada e presente” (THOMSON, 1997, p. 57). Partindo do pensamento de Thomson, escolhemos o memorial de formação como um dos instrumentos para obtenção das informações pertinentes à trajetória profissional dos interlocutores, por meio da escrita autobiográfica, proporcionando uma autorreflexão das suas práticas pedagógicas ao longo dos anos.

O memorial foi entregue ao final dos encontros do grupo focal no dia da devolutiva do trabalho realizado nesses encontros. Apesar de o memorial ter sido o último instrumento de coleta de dados, optamos em trazer logo no início desta tese alguns escritos memorialísticos na intenção de que o leitor ou leitora sejam apresentados aos interlocutores da pesquisa por eles próprios. Acreditamos, assim, que através das narrativas podemos nos aproximar com mais autenticidade das trajetórias de vida desses professores.

Os recortes da escrita dos memoriais dos interlocutores exibidos nesta seção nos remetem aos momentos que compartilhavam suas narrativas com o grupo. O objetivo dessa experiência é, em síntese, proporcionar aos professores fazer a retomada do passado através dos “quadros sociais” que emergem no tempo presente (BRANDÃO, 2008, p. 6).

À medida que pensamos sobre nossa trajetória profissional tomamos consciência das nossas convicções pessoais e/ou profissionais e, a partir daí, reforçamos ou não os nossos posicionamentos. Segundo Kenski (2000), a reflexão e a reconstrução das histórias dos sujeitos proporcionam o intercâmbio do passado com o presente, auxiliam o sujeito em formação a conhecer a si próprio, pois recuperam as motivações, compreendem as escolhas, dando sentido aos caminhos percorridos nas suas histórias de vida.

No memorial foi solicitado aos interlocutores que também fizesse um desenho, uma colagem ou uma frase que representasse sua vida pessoal e profissional. Assim, além de se expressarem por meio da parte escrita, eles puderam externar seus sentimentos por meio de imagens. Portanto, apresentamos a seguir as imagens e os escritos<sup>15</sup> dos interlocutores, nos quais expressam sobre quem são enquanto pessoa e/ou profissional da educação.

A primeira a se apresentar é Cravina que diz:

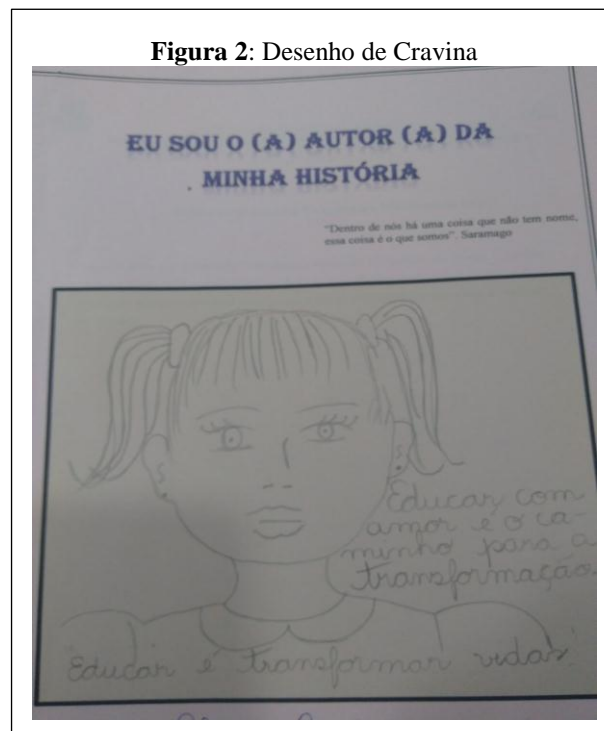
Sou primogênita da família. Ingressei na escola aos cinco anos de idade, porém não lembro o nome da escola, mas era bem próximo da minha casa. O nome da minha primeira professora e que eu admiro até hoje, como grande educadora: Juliana. Como me sentia feliz e segura ao lado dela. Em 1991 fiz concurso para a prefeitura da minha cidade, Jequié. Fui aprovada e

---

<sup>15</sup> No decorrer deste capítulo, os escritos originais dos memoriais dos interlocutores estão apresentados conforme a escrita de cada interlocutor. Portanto, esses foram transcritos na íntegra sem qualquer intervenção de correção de linguagem.

classificada, comecei a lecionar em uma creche que comportava 300 crianças entre berçário, aos seis anos de idade. Em 2001 tive minha primeira experiência na EJA.

A professora Cravina inicia a sua experiência docente com as turmas da Educação Infantil e depois de alguns anos lecionando nesta modalidade tem a oportunidade de trabalhar na EJA. Ela salienta que: “aprendi muito com os meus alunos da EJA, como por exemplo, a dar valor as pessoas”.

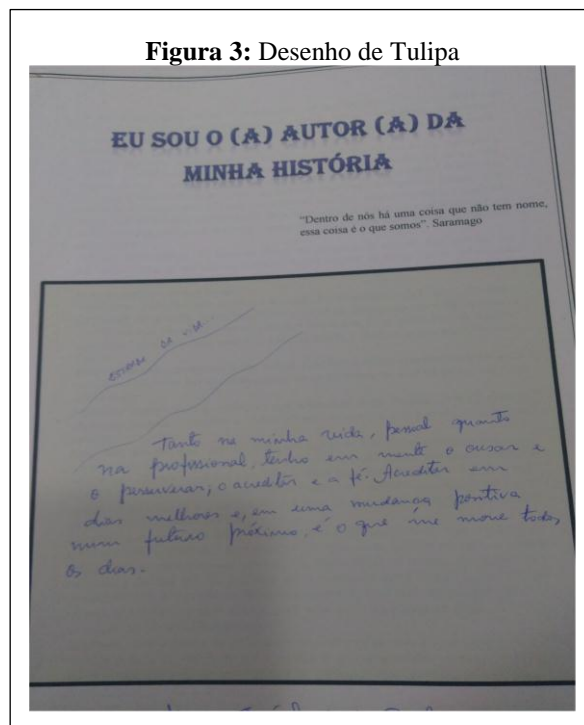


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A segunda professora a se apresentar é Tulipa, a qual também traz memórias de sua infância:

Eu gostava de cadernos, de lápis coloridos, de desenhar e sonhar. Ao aprender as primeiras letras, queria ensinar também. Tentei ensinar as letras que já conhecia à minha avó, não consegui! Alfabetizei crianças, ainda criança, com 13 anos, minha veia de professora começou a pulsar. Nessa idade, iniciei a minha profissão. Ao concluir o Magistério, aos 17 anos, me sentia professora de verdade. Antes de concluir o curso, eu costumava reunir alguns amigos de infância que não sabiam ler para ensinar-lhes o que eu já sabia. Foi um trabalho produtivo, pois quem não aprendeu a ler, aprendeu a escrever o seu nome. Ficaram felizes. Felicidade também quando vejo “minhas crianças”, alunos da EJA, começarem a descobrir as palavras depois de falar letra por letra. Chamo a atenção deles: “Vamos ler sílabas e não letras!”. E eles começam a ler. Leem, meio inseguros, leem para “dentro”, com medo de está errado. Novamente chamo a atenção: “Confiem em vocês! Vamos lá! Vamos ler para “fora”! E a palavra sai, e a frase sai, e o pensamento flui, expressado através de frases escritas por eles.

Nos seus escritos a professora Tulipa nos presenteou com suas memórias doces do tempo de criança e depois com a imagem de docente amorosa que incentiva seus educandos no processo de aprendizagem e na descoberta da leitura e da escrita. Tulipa deixa explícito que desde criança já gostava de ensinar, por isso ser professora para ela é também a realização de um desejo e de um projeto de vida.

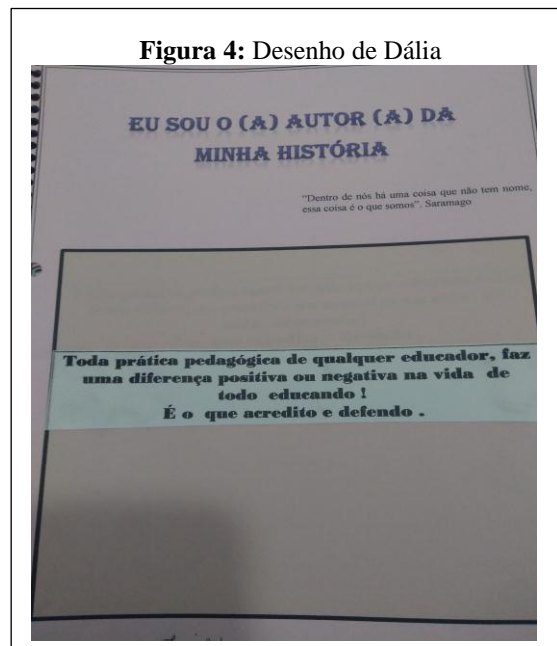


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Dália foi a terceira interlocutora que também se apresentou a partir da sua história profissional. Ela comentou:

A minha história de atuação nesta modalidade de ensino, EJA, se confunde com meus anos de formação do Magistério. Atuo há mais de 22 anos na rede Municipal de Educação, sendo todos como educadora de jovens e adultos. Durante esta trajetória já lecionei da alfabetização até a 8ª série, em diferentes disciplinas (História, Geografia, Língua Portuguesa, Trabalho e Cidadania, EMC e OSPB). [...] Penso que ser professor desta modalidade de ensino tão peculiar e complexa é comprometer-se com esta especificidade de ensino e acima de tudo comprometer-se com os educandos propondo-os, encorajando-os e dando-lhe o conhecimento que é a maior ferramenta de empoderamento para os diversos enfrentamentos. Concomitantemente devemos buscar uma melhor educação, tendo em vista que a que foi reservada para a EJA, ao longo da história da educação só tem contribuído para diminuir a capacidade pedagógica e estigmatizar os educandos. Também faz-se necessário destacar que um dos meus apreços pela EJA é porque fui aluna do ensino noturno por vários anos, por motivos de ter que trabalhar durante o dia para ajudar nas despesas familiares. Na condição de aluna pude experimentar toda problemática vivenciada pelos meus alunos nos dias atuais.

Nos escritos da professora Dália, ela ressalta seus longos anos dedicados à educação e de forma especial à EJA, salientando que já lecionou em todas as etapas desta modalidade de ensino. Ela também chama atenção para a responsabilidade da docência na EJA, pois as pessoas inseridas nesta modalidade são sujeitos jovens, adultos e idosos que carecem de conhecimentos compatíveis com a sua realidade de vida.



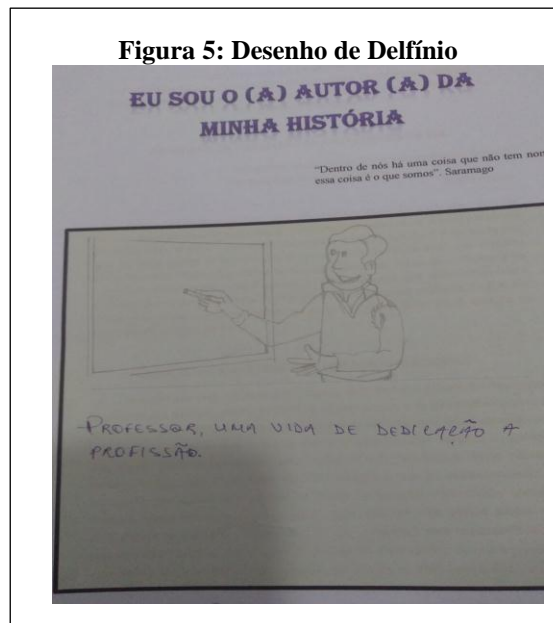
**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

O quarto interlocutor, o professor Delfínio, se apresenta demonstrando todo seu desejo em ser professor, desde jovem, enfrentando a falta de vagas no curso de magistério e insistindo na sua permanência no curso. Assim ele explanou:

Acredito que tudo começou com a oportunidade de fazer o Curso do Magistério que por muito tempo funcionou no IERP no turno diurno, e eu só poderia cursá-lo à noite. Em 1994, o IERP abriu vagas para o curso no turno noturno, fiquei sabendo um pouco tarde, pois neste ano estava fazendo o 2º ano do curso científico no Colégio Polivalente. Tentei a todo custo minha matrícula, mas não estava sendo possível conseguir vaga, pois a secretaria do IERP informava que já existia excesso de contingente de alunos matriculados. O diretor, da época, afirmava categoricamente que não tinha vagas. Por um lado, estava alegre pela possibilidade de frequentar o curso à noite; por outro, triste pela impossibilidade de realizar o sonho de fazer Magistério. Como nos diz Cury (2005), “Sonho é projeto de vida, resiste aos caos”; não desisti, comprei uma camisa do IERP, vesti a farda e entrei no colégio. Na mesma noite informei à secretaria que iria frequentar as aulas do curso em uma das salas e quando fosse possível me matriculassem. Assim, concluí o curso do Magistério em 1996. Nos anos seguintes o município de Jequié abriu Concurso Público para professor do magistério, fiz, obtive êxito e em 2000 ingressei na rede municipal como professor na Educação do

campo e, em 2001, assumi oficialmente uma sala de aula do segmento de EJA, permanecendo até o presente momento.

O professor Delfínio demonstrou seu desejo e determinação em exercer a função docente tendo que lutar por seus ideais, os quais obtiveram êxito sendo hoje um docente que leciona na EJA com muito afinco e dedicação.

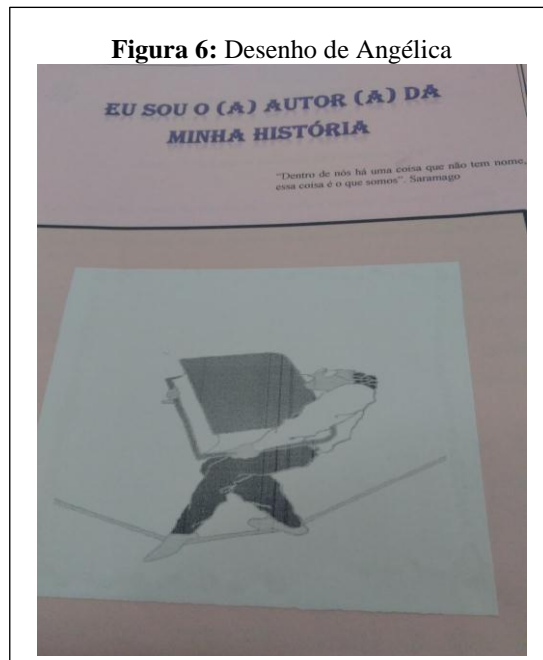


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Angélica, a quinta professora, também traz na sua apresentação o início do seu caminho como docente na EJA. Assim ela se posicionou:

A minha trajetória como professora da EJA começou no ano de 2000 quando fui convocada para trabalhar após passar num concurso público. De lá para cá já faz 16 anos que vivencio a realidade de docente da EJA. No início foi bastante difícil, eu não tinha experiência e nem referencial teórico ou prático para trabalhar com jovens e adultos. O currículo pedagógico, a metodologia, o processo de avaliação, enfim, tudo era para alunos com menor idade, o que dificultava a ambientação dos alunos com mais idade. Com o passar do tempo e com mais experiência fui adaptando os conteúdos e a prática docente com meu público alvo, ou seja, jovens e adultos que estavam retornando à sala de aula após anos de ausência.

Em sua apresentação Angélica relata sua dificuldade inicial ao se deparar numa sala da EJA, pois a metodologia, o currículo e demais instrumentos pedagógicos eram todos voltados para a o trabalho com crianças. Contudo, a docente foi ao longo do percurso buscando estratégias para o desenvolvimento do seu fazer pedagógico.

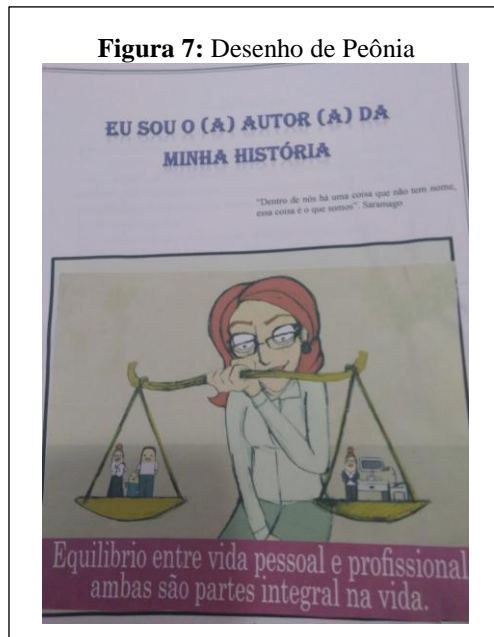


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A sexta interlocutora a se apresentar foi a professora Peônia, a qual também relatou sobre sua experiência docente na EJA.

Atuo como professora da EJA no segmento I, na rede municipal de Jequié. Quando iniciou a modalidade da EJA, na escola, para mim foi um grande desafio, pois estaria começando algo novo e desafiador. Mas, quando iniciou as aulas, foi uma experiência simplesmente motivadora e empolgante, me fez refletir constantemente sobre a minha prática docente e entender como a educação é uma transformação da realidade. Leciono no turno matutino na mesma escola, mas a turma que mais me identifico é com a da EJA. Sinto mais aconchego, pelo contato dia a dia, o interesse de aprender, motivações e desejos. Cada sorriso dos alunos ao entender os conteúdos aplicados, cada vitória alcançada nas atividades, nos mostram o quanto o aprender é importante para eles. Isso nos faz refletir a importância de ser educadora.

Peônia, assim como Angélica, não tinha experiência na EJA quando iniciou seu trabalho docente nessas turmas, contudo hoje as duas se sentem realizadas com o trabalho que vem desenvolvendo nas suas salas de aula e com o sucesso dos discentes da EJA.

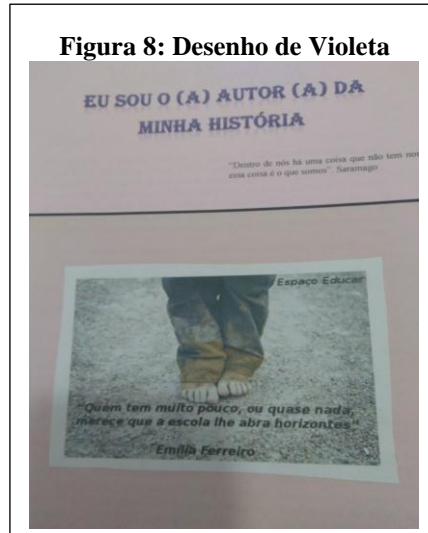


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Violeta é a sétima professora a apresentar sua história a partir da trajetória profissional. Assim ela relatou:

No final do magistério veio à dúvida: O que quero ser? Que profissão quero exercer? Quais os meus objetivos de vida? Era cedo demais para decidir, era preciso escolher entre fazer uma faculdade e conseguir emprego. Fiz exame vocacional e o resultado demonstrou fortes tendências para a área da saúde ou social. Prestei vestibular na UESB em 1998, mas não fui aprovada. Consegui vaga de emprego, resolvi aceitar e comecei a lecionar uma turma de 4ª série em um colégio no centro de Jequié. Agora imaginem uma menina de 16 anos com alunos de várias idades. [...] E hoje estou ainda trabalhando com uma turma de jovens e adultos, agora com outra nomenclatura “EJA – Educação de Jovens e Adultos”. O ambiente escolar não é nada agradável, os colegas de profissão são bem acessíveis e divertidos. E nessa escola já passei por todas as situações: de professora, coordenadora, vice-diretora e gestora, mas de todas, a única que me dá prazer e alegria é lecionar a turma de jovens e adultos.

A professora Violeta abre seu coração na escrita sobre o início da sua carreira profissional, apresentando suas dúvidas, sua insegurança, mas também sua bela trajetória e o seu carinho e dedicação com a EJA.

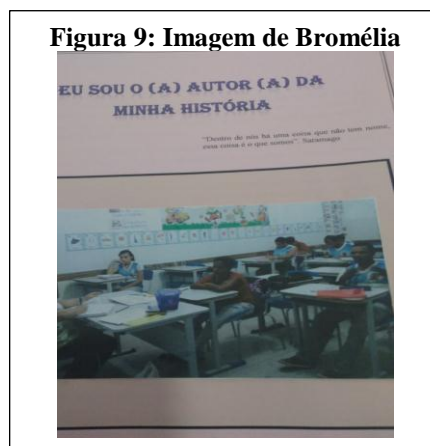


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A oitava professora a nos apresentar sua história é Bromélia. Esta traz suas informações atuais, bem como seu tempo de docência na EJA. Ela disse:

Sou Bromélia, tenho 50 anos, professora há mais de 25 anos, pedagoga com especialização em Educação Infantil e em Alfabetização e Letramento. Leciono no 5º ano do turno vespertino e o segmento I da EJA (educação de Jovens e Adultos), noturno, em uma escola municipal. Na EJA leciono há 18 anos, modalidade de ensino esta que tem por objetivo permitir que pessoas adultas, que não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade correta, possam retomar seus estudos. Lecionar na EJA é uma experiência maravilhosa, motivadora e apaixonante, onde há troca de conhecimentos entre professor e aluno, formando um vínculo de amizade, respeito, carinho e proteção.

Bromélia, assim como a professora Violeta, demonstra todo seu afeto pela EJA, além de permanecer nesta modalidade por mais de uma década. Na maioria das vezes após adentrar o universo da EJA, o docente mesmo se sentindo perdido por não ter uma formação específica na área, não consegue deixar de se apaixonar por esta modalidade.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A penúltima a trazer sua história para nos apresentar é Magnólia. Assim como Bromélia, relata sua formação acadêmica e as turmas que leciona. Ela pontuou:

Sou professora há 28 anos, tenho curso de pedagogia, especialização em Alfabetização e Letramento e também Psicomotricidade. Leciono o 4º ano, no turno vespertino e o segmento I da EJA – Educação de Jovens e Adultos, no noturno. A minha experiência na EJA começou no ano de 2013 quando comecei a trabalhar no segmento III e me apaixonei logo de cara nesta modalidade de ensino que tem como objetivo principal possibilitar que pessoas adultas, que quando jovens não tiveram a oportunidade de frequentar a escola na idade convencional, possam retornar os seus estudos e recuperar o tempo que ficou perdido.

Assim como as duas professoras anteriores, Magnólia confessa que se apaixonou pela EJA, após o contato com esta modalidade, no ano de 2013 quando começou a trabalhar com este público discente.



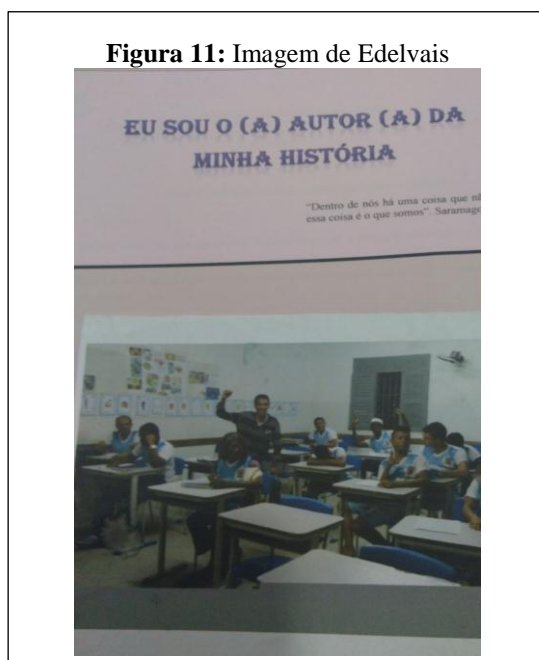
**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A professora Edelvais é a última a expor sua história sobre a formação docente, as turmas que leciona e sua experiência na EJA. Ela assim se apresentou:

Sou Edelvais, tenho 36 anos, sou pedagoga com Especialização em Alfabetização e Letramento. Iniciei a docência no município de Jequié no ano de 2000. Nestes 16 anos lecionei turmas de Educação Infantil, Multisseriadas e em turmas regulares do Ensino Fundamental I. Atualmente trabalho com turmas Multisseriadas em uma escola do campo e a Educação de Jovens e Adultos em uma escola da zona urbana. No ano de 2001 a 2004 atuei na EJA, por conta da universidade migrei para o vespertino, após a conclusão do curso fiquei na espera de uma vaga no noturno. Para a minha sorte, neste ano o número de matrícula foi grande, sendo necessário abrir outra turma. Aproveitei a oportunidade para trabalhar com a EJA. Tenho pouca experiência na EJA, sei que é uma modalidade que requer outra roupagem, novos métodos, muitos estudos. Estou aberta a estas mudanças

com objetivo de ressignificar meu trabalho, possibilitando aos alunos, novos horizontes, na promoção significativa da sua realidade.

Na página seguinte apresentamos a imagem exibida pela professora Edelvais na capa do seu memorial.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Ao finalizar as apresentações com a professora Edelvais observamos que os interlocutores da pesquisa iniciaram a docência na EJA sem formação específica e experiência na área, mas não deixaram de cumprir seu papel enquanto professores e foram buscar subsídios educacionais e materiais a fim de poder trabalhar de maneira coerente com seus discentes. Também ficou explícito nos escritos dos professores o compromisso que demonstram ter pela educação e, de forma especial, pela EJA. Os momentos de insegurança, receio e dúvidas que fizeram parte do início da docência na EJA, vivenciados por estes profissionais da educação, reforçam a nossa preocupação com as questões referentes à formação de professores da EJA.

Dando continuidade às questões expostas, a seguir, será a vez dos interlocutores apresentarem suas lembranças da primeira experiência de docência, por meio da confecção de partes de uma colcha de retalhos, na qual com desenhos, bordados e recortes externam seus sentimentos que emergem ao recordar dos momentos então vividos.

## 2.4 AS MEMÓRIAS NA EJA: RETALHOS DE LEMBRANÇAS DOS INTERLOCUTORES DA PESQUISA.

A ideia de propor aos interlocutores a construção de uma colcha de retalhos, na qual cada participante iria retratar o seu primeiro dia de aula como docente (independente de ter sido em escola pública ou privada, zona urbana ou rural, a série que lecionou etc.), nasceu da importância de analisarmos as reflexões sobre o tema formação de professores da EJA, a partir das histórias de vida, das memórias e da autobiografia desses educadores, com o objetivo de registrar suas trajetórias profissionais, apresentando histórias docentes vinculadas à EJA. Assim, a intenção era expressar no pedaço de tecido a emoção que tiveram ao estar pela primeira vez frente a uma sala de aula, expondo e compartilhando por meio da representação do desenho este primeiro momento da docência.

Apesar de esta atividade ter sido a última desenvolvida no encontro de devolutiva do grupo focal, optamos por trazê-la para este momento inicial da tese, com o objetivo de oportunizar aos leitores e leitoras conhecer um pouco mais sobre os interlocutores da pesquisa, os sentimentos que afloram ao relembrar das suas trajetórias profissionais e como se veem enquanto docentes.

O momento do “narrar-se” apresenta nossas vivências que vão se constituindo enquanto percursos de vida, marcados por encontros e desencontros, decisões e opiniões, alegrias e tristezas, acertos e erros. Também por pessoas e lugares que vão contribuindo para a nossa formação enquanto pessoa, ao longo do caminho. Por isso reconhecemos a importância de rememorar a própria história de vida seja pessoal ou profissional. Ao se referir a essa questão, Souza salienta que:

Trabalhar com a memória, seja a memória institucional ou a do sujeito, faz emergir a necessidade de se construir um olhar retrospectivo e prospectivo no tempo e sobre o tempo reconstituído como possibilidade de investigação e de formação de professores. A memória é escrita num tempo, um tempo que permite deslocamento sobre as experiências. Tempo e memória que possibilitam conexões com as lembranças e os esquecimentos de si, dos lugares, das pessoas, da família, da escola e das dimensões existenciais do sujeito narrador (SOUZA, 2007, p. 63-64).

A experiência deste “trabalhar com a memória”, realizada pelos interlocutores nesta construção do pedaço da colcha e a reconstrução ao narrar depois sobre o seu desenho e o significado deste, proporcionou a cada um o reviver da sua trajetória. Fica evidente nesse processo a importância da retomada do passado para ressignificar cada vez mais o presente. Essa narrativa demanda do sujeito um movimento de “voltar-se para si mesmo”, meditando

sobre as suas experiências, como também suas relações interpessoais na vida pessoal e/ou profissional. Esse movimento, que pode ser considerado como algo concreto ou vivenciado, é chamado por Josso (2004) de “recordações-referências”.

A partir da concepção das “recordações-referências<sup>16</sup>”, do seu primeiro dia na docência, os interlocutores realizaram seus recortes, desenhos, costuras e produções no pedaço de tecido. Contudo, antes de iniciarem este momento, a pesquisadora entregou e leu o texto de Cora Coralina, ‘Pedacinhos de retalho’ em anexo (p. 219). O texto de Cora Coralina descreve que somos feitos de retalhos, de pedaços coloridos de pessoas que passam por nossas vidas e vão contribuindo com a nossa construção em cada movimento da vida.

O objetivo do texto, além de preparar para a atividade proposta, foi também de reflexão para o momento da devolutiva dos encontros do grupo focal e da própria experiência de escrita do memorial. O mais interessante dessa ocasião foi ouvir da interlocutora Tulipa o seguinte comentário: “O texto parecia que era você falando para a gente”. Fiquei emocionada, pois percebi que a nossa convivência nesse período da pesquisa havia deixado também marcas positivas de reconhecimento do outro.

Após a leitura do texto, expliquei a proposta da construção da colcha de retalhos, os professores curiosos diante dos materiais que foram solicitados (agulha, linha, botões, cola, lantejoulas etc.) aguardavam o início da experiência. Assim, após o direcionamento e execução da atividade, vivenciamos um momento muito belo, ao notarmos a alegria de rememorar aquela primeira ocasião da docência, explícita nas conversas paralelas dos professores, nos olhos, nos gestos. Observei que cada um queria expressar-se à sua maneira o mais fiel possível às lembranças que emergiam. Com muito zelo, capricho, conversas e sorrisos, cada interlocutor foi dando formato, vida e contornos à sua produção.

Finalizado o tempo, muita energia de vida pulsando naquele espaço em meio a botões, agulhas, linhas, tecidos, tintas e colas espalhadas pelas carteiras, organizamos os objetos, retomamos nossos lugares e cada participante começou a apresentar o seu pedaço da colcha

---

<sup>16</sup> A recordação-referência significa, ao mesmo tempo, uma dimensão concreta ou visível, que apela para as nossas percepções ou para as imagens sociais, e uma dimensão invisível, que apela para emoções, sentimentos, sentido ou valores. A recordação-referência pode ser qualificada de experiência formadora, porque o que foi aprendido (saber-fazer e conhecimentos) serve daí para frente, quer de referência a numerosíssimas situações do gênero, que de acontecimento existencial único e decisivo na simbólica orientadora de uma vida. São as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro. E essa história me apresenta ao outro em formas socioculturais, e representações, conhecimentos e valorizações, que são diferentes formas de falar de mim, das minhas identidades e da minha subjetividade (p. 40-41).

de retalhos, falando não só o que o seu trabalho representava, mas também sobre os sentimentos que afloraram ao rememorar esse dia da sua vida profissional.

A primeira a apresentar foi a professora Violeta. Ela nos contou que o seu desenho mostrava as mãos segurando o caderno, o lápis e um livro aberto com vários coraçõezinhos saindo e que esse material representava sua primeira experiência como professora em um projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos chamado AJA BAHIA. Ela disse que tinha terminado o magistério e foi convidada pela coordenadora do programa a lecionar no mesmo, pois na época a coordenadora sentiu que ela tinha um perfil para ser alfabetizadora de adultos. Quando iniciou o trabalho teve que matricular os alunos e formar uma classe mista com jovens, adultos e idosos de 15 a 70 anos de idade.

**Figura 12:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Violeta

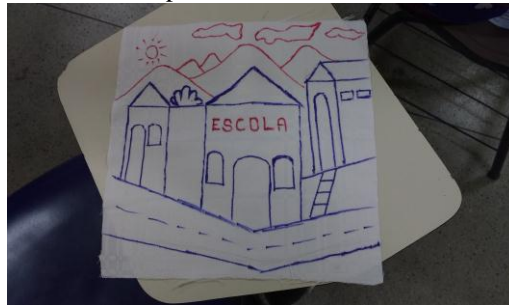


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

O próximo interlocutor a expor seu desenho foi Delfínio, que desenhou a escola da sua primeira experiência enquanto professor, incluindo uma igreja, o sol e nuvens etc. Assim destacou o professor:

Eu pensei nessa paisagem, um tanto urbano, um tanto rural, porque primeiro eu comecei lá no rural, não sei se parece, mas aqui na minha ideia é um cacto. Esse cacto aqui eu fiz pensando lá no murozinho entre essa casa e a escola, percebe-se que é retratando o rural. Essa paisagem é um tanto rural, mas a estrutura aqui que representa as casas tem um pouco de urbano também. Então muitos trabalham aqui na cidade com jovens e adultos e a escola aqui no meio é para evidenciar realmente essa relação que a gente tem com a escola na nossa profissão de educador, profissão de professor mesmo que é o que sou. E é justamente isso, é a nossa relação que a gente tem com a nossa vida profissional, com essa missão de ser educador.

**Figura 13:** O pedaço da colcha com o bordado do professor Delfínio

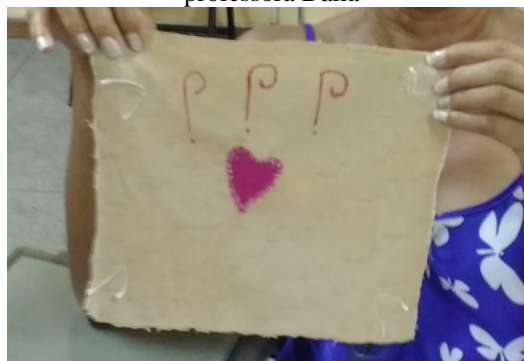


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A professora Dália apresentou sua produção artística na forma de um coração bordado, rodeado por três interrogações. Ela comentou a sua história com detalhes e entusiasmo:

Vou contar um pouquinho como foi o meu primeiro dia em sala de aula como professora. É assim, eu já falei aqui várias vezes que eu acho que já nasci professora, porque eu me lembro desde sempre na minha vida, eu pensando em ser professora, desde criança tenho esse sonho. O primeiro dia de aula para mim foi maravilhoso. Fui com o meu coração feliz, pois era um sonho de criança e a coisa que mais queria, mas estava com o meu coração cheio de interrogações. E agora? O sonho realizou ... e agora? Porque experiência eu não tinha, mas o meu coração estava ali. Então foi isso que representei o coração cheio de interrogações. Realizei o sonho, mas estava cheia de interrogações, porque eu fui trabalhar em uma classe de alfabetização, depois assumi uma turma de ginásio porque uma colega tinha passado no vestibular e o diretor falou: “você vai assumir a turma do ginásio lá [...]”. E eu assim sem experiência nenhuma. Então falei: ‘não, de maneira alguma eu não vou, como é que eu vou para o ginásio?’. Ele insistiu: ‘você vai, você vai’ e fui. Então foi uma realização para mim, mas muito temerosa e cheia de interrogações.

**Figura 14:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Dália

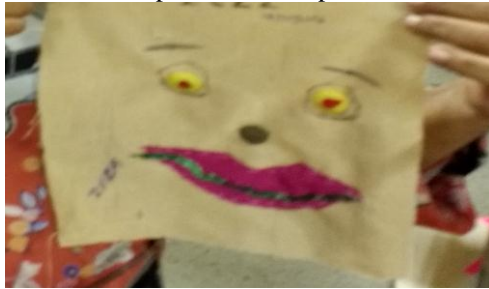


**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Após a conclusão da interlocutora Dália, a professora Tulipa apresentou sua criação. O bordado de uma carinha feliz; e relatou brevemente a sua primeira experiência docente, comentando apenas assim:

Eu comecei na fase de criança para adolescência, mas me lembro das outras classes que trabalhei em Salvador. Trabalhei aqui em Jequié em várias escolas. Então eu me lembro que cada classe que eu entrava, para mim, era um desafio e de qualquer forma sempre com um sentimento muito gostoso e muito feliz com a minha profissão, escolhida por mim e dada por Deus.

**Figura 15:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Tulipa



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Em seguida, a professora Peônia apresentou sua produção artística em forma do desenho que simbolizava uma árvore, sendo que em cada galho estava escrita uma palavra de entusiasmo e esperança. Ela descreveu sua produção brevemente:

Eu coloquei as palavras esperança, compromisso, atitude, desejo, e humildade, pois quando eu assumi uma sala de aula foi no estágio. A professora (da sala) ainda ficou comigo uns dois ou três dias e depois me disse 'a sala é sua'. Aí foi me dando um negócio quando eu vi a sala com tanto menino e aquela falta de experiência, mas depois eu recebi o prêmio como melhor estagiária da época.

**Figura 16:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Peônia



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Depois foi a vez da professora Cravina expor sua obra de arte e contar um pouco sobre sua experiência. A interlocutora apresentou seu desenho, o rosto de uma menina feliz, sorrindo e dois coraçõezinhos, cada um de um lado, salientando que o desenho a representava quando ia para escola como aluna e, posteriormente, como professora. A interlocutora narrou que a sua primeira experiência enquanto educadora foi em casa com seus irmãos. Tudo que aprendia na escola, ela fazia com seus irmãos quando chegava em casa. Cravina disse, também, ter sido uma professora dela que a inspirou, sendo que, ao encontrar depois com a educadora, falou assim:

A senhora é a professora Juliana, não é? Ela disse 'sou'. E a senhora sabe quem sou eu? Ela olhou, olhou, ficou me olhando e falou - você é Juliana? Eu disse 'sou'. Ela falou: 'eu me lembro de você pequenininha, como está você?' Então, foi uma emoção, eu encontrar a minha primeira professora. Então, ela me inspirou. Eu ia feliz, eu ia contente para a escola e aí tudo que eu aprendia lá, eu ensinava meus irmãos quando chegava em casa. Eles foram para a escola já sabendo a ler, porque tudo que eu aprendia eu passava para meus irmãos. Então, assim, ela me inspirou. Eu fiz o magistério com amor e dedicação, porque eu gostava de ser professora, eu gosto de ser professora. Então eu comecei em casa.

**Figura 17:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Cravina



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A professora Magnólia, logo após a fala da interlocutora Cravina, apresentou seu bordado cheio de corações e explicou o porquê destes, fazendo referência ao seu primeiro dia como docente.

Eu coloquei aqui três corações, porque neste primeiro dia eu não sabia se meu coração ficava grande, ficava pequeno; eu só sei que foi uma luta. Depois, no segundo dia, já fui mais tranquila e consegui trabalhar e dar conta do recado e sou apaixonada pela educação. Mas, o primeiro dia foi barra, viu? Primeiro, uma sala, acho que tinha 30 alunos, todo mundo na época no primeiro ano, foi logo na época quando construiu o colégio e eu fui logo para lá no primeiro ano, por isso que o coração estava assim, valendo por três.

**Figura 18:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Magnólia



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

A próxima professora a falar sobre sua experiência e apresentar seu bordado foi Edelvais. O desenho era o rosto de uma menina espantada. Assim, a interlocutora explicou o desenho:

Eu fiz um desenho que pudesse representar meu primeiro dia de aula, o primeiro momento em estar mesmo em sala de aula. Porque estava muito recente, eu tinha acabado de fazer o magistério e foi quando eu fui aprovada no concurso e de imediato fui para a sala de aula, porém eu tinha a teoria, as metodologias, mas não tinha nada de experiência. Então, a minha cara nesse primeiro dia, ou nesses primeiros dias, foi de espanto, de medo, de surpresa, porque era tudo muito novo e eu acho que hoje ainda continua sendo assim. As escolas, por não ter toda uma preparação para dizer em que espaço você vai, qual é a turma, e depois fiquei em uma sala multisseriada. Se eu já não tinha experiência, muito menos com multisseriadas. Então, para mim, foi difícil. Como eu acredito para a maioria aqui que não teve uma prévia, um preparo, uma conversa, uma jornada, uma semana de curso, não teve nada. Então toma aqui, você vai para tal escola e fique lá. Então, assim pegou a gente de surpresa, porque a gente não sabia o que era. Aí entrou o choque da teoria e a prática também. Tudo muito distante do que a gente tinha, do que a gente via, estudava, das metodologias todas, não tinha nada a ver com aquilo. Então até a gente se adaptar... E assim eu acho que a cada ano, apesar de ter já alguns anos de experiência, mas a cada turma surge essa surpresa de entrar na sala. O coração fica grande, fica pequeno, porque é algo novo. Cada ano, cada turma é algo novo, é algo diferente. Você não sabe o que vem de lá. Até a primeira semana, o primeiro mês, para a gente ficar conhecendo, a gente fica muito na angústia, inquieta querendo saber o perfil, como é, como é que não é. Então isso traz uma angústia e uma cara de espanto, essa aí.

**Figura 19:** O pedaço da colcha com o bordado da professora Edelvais



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

Após a professora Edelvais foi a vez da interlocutora Bromélia apresentar seu bordado e falar sobre suas vivências. Ela representou um jardim, com flores, borboletas e o sol brilhando. E comentou:

A minha primeira experiência profissional foi em uma escola particular. Então, em uma escola particular, escola de nome, tudo do bom e do melhor. E aí quando eu fui chamada no concurso do município, eu me deparei com uma escola de distrito, sem recurso nenhum e assim, para mim, foi um choque. Eu quase entro em parafuso. Saí de uma escola particular onde eu tinha todos os recursos, o nível dos alunos e ir para o distrito ensinar uma sala multisseriada, para mim foi um choque muito grande. E nesse desenho que eu fiz, eu quando entrei que comecei a trabalhar eu me senti assim, como a leitura do meu desenho. Como se aqueles meus alunos fossem um jardim, lógico, eu o Sol para poder iluminar eles. Como a colega falou, esta questão do laço, de você se juntar, entrelaçar entre si, com aquela troca de experiência é muita alegria. Vocês verem que eu coloquei aí cores alegres. Então, pra mim, assim, no início foi um choque. Minha primeira experiência profissional foi beleza, terminei meu magistério, fui para escola particular para trabalhar, trabalhei muito tempo, nove anos. Depois de nove anos, você ir para o município, sair de uma escola com uma estrutura imensa e ir trabalhar no distrito em uma sala multisseriada, de crianças carentes, meninos que não sabem ler e além de tudo que não é nem isso, a questão é da multisseriada. Você trabalhar três, quatro alunos da primeira a quarta série, numa sala só. Então, para mim, foi aquele choque, mas depois fui me acostumando, me adaptando. E hoje em dia eu sinto meus alunos como estes, são minhas flores, minha sala é o jardim, onde meus alunos são as flores e eu estou lá para iluminar eles com o pouco conhecimento que eu tenho. Isso em relação a todos e, principalmente, o noturno que é a troca de experiência gratificante que a gente tem. Aquele carinho, aquele amor que a gente tem. É um abraçando o outro, é um ensinando o outro, às vezes um diz uma coisa, aquele que sabe mais passa para o outro que sabe menos e a gente vai trabalhando essa troca de experiência.

**Figura 20: O pedaço da colcha com o bordado da professora Bromélia**



Fonte: Arquivo da pesquisa de campo

Finalizado o momento de exposição dos interlocutores, relatando sobre o que “bordou<sup>17</sup>”, representando suas vivências e experiências sobre o processo inicial da docência, retornamos a conversa acerca da visão deles em relação à pesquisa, às discussões no grupo focal, à entrevista individual, à escrita do memorial, como também este momento da devolutiva. Contudo, solicitamos essa avaliação com apenas uma palavra, sendo que cada palavra foi registrada em uma pétala do girassol impresso em cartaz de papel ofício, o qual se encontra em anexo (p. 215). Após a avaliação de cada interlocutor, as palavras registradas foram: conhecimento significativo, resgate, esperança para um dia melhor, união, aprendizado, memória, felicidade, descoberta, troca e alegria.

Os escritos deixados pelos interlocutores se constituem em um valioso material que, geralmente, emerge como produto de pesquisas direcionadas à escuta dos professores. Os momentos do diálogo coletivo no grupo focal e na entrevista proporcionaram ao grupo um posicionamento mais focado, pontual e conciso. Enquanto que a escrita (auto)biográfica (memorial) possibilitou aos interlocutores uma “viagem” introspectiva, adentrando-se na sua subjetividade e nas suas memórias, mesmo que, em alguns momentos, repetissem fatos e acontecimentos ditos no grupo focal. O importante é a constatação de que a escrita do memorial deixa marcas e uma delas foi registrada por Delfínio nos seus escritos.

Escrever este memorial foi para mim uma oportunidade singular, que à luz da própria memória, possibilitou arrumar neste documento registros importantes da minha própria trajetória como professor da EJA, proporcionando também momento de pesquisa e boas recordações. Num passado mais remoto, vivi tempos difíceis, embora com momentos alegres e divertidos, dias mais tranquilos. No passado recente e até os dias atuais,

<sup>17</sup> A interlocutora Angélica não participou desta atividade, porque teve que se ausentar neste dia, porque foi acompanhar a sua mãe em uma cirurgia.

tempos de grandes desafios, de novas conquistas, de reaprender, sem muito tempo para parar, mas de resultados mais rápidos e eficientes, contando sempre com o importante apoio de minha família, com a qual caminho na construção de um futuro melhor.

Os escritos do professor Delfínio representaram o sentimento vivido por ele e por outros interlocutores, os quais expressaram com olhares e comentários paralelos a importância do reviver, relembrar e rememorar. Como salienta Nóvoa: “[...] os momentos de balanço retrospectivo sobre os percursos pessoais e profissionais são, também, momentos de formação e de investigação” (NÓVOA, 2002, p. 39).

Assim, acreditamos que além de contribuir para alcançar os objetivos da pesquisa, esse momento colaborou também para a formação dos professores, pois segundo Nóvoa (2002, p. 39): “[...] a formação não se constrói somente pela acumulação de conhecimentos e de técnicas desenvolvidas durante o curso, mas num movimento de flexibilidade crítica sobre a prática e de (re)construção permanente da identidade pessoal e da profissão”.

A seguir, no próximo capítulo discorreremos acerca do campo de investigação e a caracterização do ambiente (campo empírico), expondo todo o contexto que envolve a pesquisa com ênfase nas questões metodológicas, perpassando pelas etapas do delineamento metodológico, para melhor compreensão dos caminhos que foram percorridos até chegar aos resultados “finais”, embora inconclusos.

### 3 OS CAMINHOS DA PESQUISA: AÇÕES METODOLÓGICAS

---

**Figura 21:** Vista Aérea da Cidade de Jequié-Bahia



**Fonte:** Imagem disponível em: <<http://www.jequienoticias.com.br>>

*Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas participar de práticas com ela coerentes.* (FREIRE, 1996, p. 34).

Ao trazer esta epígrafe de Paulo Freire, apresentamos aos leitores nosso pensamento em relação à responsabilidade social com a pesquisa; o cuidado com os caminhos percorridos até chegar às considerações deste trabalho, mesmo tendo a certeza, que, por sua natureza, tudo será provisório e inacabado. Faço alusão, assim, à trajetória metodológica que a pesquisa percorreu, mas também aos momentos de dúvidas, antes do ponto de chegada. Este capítulo está dividido em seis partes: na primeira, explicitamos o problema e o objetivo da pesquisa; na segunda, os caminhos que percorremos durante a pesquisa, os pressupostos teóricos sobre a metodologia escolhida e os instrumentos da coleta de dados; na terceira, apresentamos as características dos interlocutores da pesquisa; na quarta seção abordamos sobre a técnica elegida para a análise dos dados; na quinta, comentamos sobre o cenário do campo de investigação e na sexta e última parte apresentamos um panorama com as características da cidade onde foi realizada a pesquisa empírica, levando ao leitor a conhecer melhor os aspectos sociais, políticos e econômicos nos quais estão inseridos os interlocutores da pesquisa.

### 3.1 NARRANDO O PROBLEMA E ESPECIFICANDO O OBJETIVO DA PESQUISA

O trabalho de pesquisa ora apresentado enquadra-se no campo científico das Ciências da Educação, a qual em termos teóricos e metodológicos ancora-se nos pressupostos das Ciências Sociais, por meio da Teoria Crítica, a partir dos escritos de Michael Apple (1996), Henry Giroux (1997), Peter MacLaren (1997), Paulo Freire (1996), e de contribuições dos estudos de Bourdieu e Passeron (1977) na área da Sociologia Crítica, dentre outros. Finger e Asún (2003, p. 73) afirmam que: “Entre todas as diferentes escolas do pensamento do Marxismo, a Teoria Crítica é aquela que mais diretamente contribuiu para um discurso marxista sobre educação”. Os autores alegam também que a Teoria Crítica levou a criação da pedagogia crítica, que é “o mais direto contributo marxista para a educação”.

A pedagogia crítica, por sua vez, se preocupa com as diversas dinâmicas que alicerçam as relações de dominação e exploração em nossas sociedades, procurando realizar vinculações entre as práticas educacionais e culturais e a luta pela justiça social e econômica, assim como pelos direitos humanos e uma sociedade democrática, com o objetivo de

aumentar as práticas libertadoras e as compreensões críticas das relações, a fim de proporcionar transformações pessoais e sociais progressistas (TEITELBAUM, 2011).

O trabalho ora apresentado parte, assim, da perspectiva crítica, a qual tem como objetivo colaborar para a ampliação das discussões sobre as políticas e práticas educativas. A análise crítica é uma das maiores contribuições das Ciências da Educação, a qual adquiriu um respeitável papel na construção de problemas científicos referente à produção de conhecimento nesta área (CAVACO, 2009).

Este trabalho proporciona, então, um diálogo entre seus teóricos basilares (acima citados) e os demais que estão apresentados ao longo do texto, pois partem da concepção de seus estudos os quais estiveram relacionados às questões de luta contra a dominação, o poder, a opressão e a favor das questões de igualdade, justiça, conhecimento, cultura e identidade; pensamento que comungamos e defendemos a partir de estudos e pesquisas que vimos desenvolvendo desde o mestrado, relacionados com a área da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Como salienta Cavaco (2009, p. 37): “A construção do objeto de estudo deriva, bastante, da experiência de vida do investigador e do seu posicionamento perante a ciência e ao mundo em que vive”.

A partir destas implicações teóricas e conforme exposto anteriormente na introdução deste texto, nossa intenção é dar continuidade às lacunas encontradas na pesquisa do mestrado, ao investigar sobre o comportamento dos docentes em relação às questões multiculturais presentes nas classes da EJA, tendo como premissa a formação dos professores e as práticas pedagógicas desses atores. Essas lacunas nos levaram nesta pesquisa a olhar para as necessidades apontadas pelo professor da EJA para que este possa trabalhar com as questões multiculturais, considerando que esta modalidade se apresenta como altamente diversificada na sua composição em sala de aula (etária, religiosa, cultural etc.).

Um dos fatores que nos chamou atenção durante as discussões sobre as situações fictícias apresentadas no grupo focal, na pesquisa do mestrado, foi o fato de as professoras reconhecerem a existência de situações de preconceito, discriminação e intolerância no ambiente escolar, inclusive apresentando alguns exemplos de situações similares vivenciadas na escola, como a descrita abaixo pela informante (P4). Contudo, as professoras não aproveitavam essas oportunidades para trazer esses temas para discussão no contexto da sala de aula.

Pela situação que coloca aqui (referindo-se a História Fictícia), é uma crítica do outro colega. Enquanto que aqui (na escola quilombola) são eles mesmos que não aceitam conhecer o diferente, o que não é da cultura deles. Aham

que tudo é do diabo. A própria farda deles, eles dizem que tem um cão ali com dois chifres, é porque não tem aqui uma para te mostrar. Na verdade é o símbolo do Brasil e aí pintou, um lado do Brasil ficou preto e o outro branco, para mostrar que dentro do Brasil a maior parte da população é negra. E quando pinta além do Amapá, não sei se tu já reparou o mapa do Brasil, tem uma subidinha assim. Eles disseram que é o chifre do diabo. Todos eles sabem que tem ali o diabo no símbolo da escola. Como é o nome que eles chamam? Tem um nomezinho que eles chamam de ... É clamunhão! Um nome assim. Olha o mapa do Amapá, ele sobe assim e depois sobe de novo, eles dizem que são os chifres. Então, assim são eles mesmos, não é o outro colega que critica. Eles mesmos que se autocriticam. Aí a gente perguntava a eles porque, então, estão aqui nessa escola? Eu pergunto tudo. Eles falaram: - Tem outra? Eu respondi: - Tem, logo ali embaixo tem uma (P4).

A partir dessas constatações e, por não ter tido tempo hábil no mestrado para aprofundar outras questões relevantes, surgiu a proposta de pesquisa para o doutorado, dando continuidade aos estudos e investigações na EJA, focando na análise da docência, a partir do percurso formativo e das práticas curriculares dos professores relacionadas à diversidade cultural da EJA. Em resumo, comparando minha trajetória de pesquisa a partir da especialização até este momento, embora venha conservando a mesma linha temática fica clara a evolução dos pontos cruciais que direcionaram cada fase da pesquisa, ao demonstrar uma linha de coerência e o desejo de avançar no aprofundamento do objeto de estudo.

Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir, significativamente, como uma reflexão crítica sobre a prática dos professores de uma forma geral e, principalmente, os da EJA. Acreditamos nas propostas da educação multicultural como uma mudança de paradigma no contexto educacional, mas para que isso aconteça necessitamos de melhorias nas políticas públicas educacionais, referentes à formação docente da EJA, para que a partir dessas ações, os/as professores/as possam cada vez mais se comprometer com sua formação (inicial e continuada), para que estes adquiram as “ferramentas” necessárias, porém não as únicas, para exercerem com firmeza as suas práticas pedagógicas, conhecendo a concepção onde está alicerçada a sua práxis e tendo consciência do tipo de mundo, sociedade e homem/mulher que estão formando (MOREIRA, 2013, p. 137).

Portanto, em um momento de reflexão sobre a pesquisa e de conversa “provocadora” por parte da orientadora, resolvemos elaborar um quadro demonstrativo da evolução das trajetórias das pesquisas, a partir da especialização (momento em que inicio as pesquisas sobre as questões multiculturais) até a pesquisa de doutoramento a fim de percebermos a evolução sequencial desta e, conseqüentemente, o desenvolvimento epistemológico. Também observamos neste processo, o desenvolvimento da pesquisadora no que diz respeito ao aprofundamento teórico da pesquisa. Vejam o quadro a seguir:

**Quadro 2:** Quadro demonstrativo da evolução da trajetória de pesquisa

	<b>ESPECIALIZAÇÃO</b>	<b>MESTRADO</b>	<b>DOCTORADO</b>
<b>Título</b>	Educação e Multiculturalismo: análise da inserção da temática história e cultura africana e afro-brasileira na EJA.	A Formação de Professores/as e a Educação Multicultural no Cenário da Educação de Jovens e Adultos.	Docência na EJA: um olhar sobre a formação dos Professores na perspectiva multicultural.
<b>Pergunta de Partida</b>	Como se dá a inclusão e abordagem (planejamento, objetivos, conteúdos selecionados, estratégias metodológicas e recursos didáticos) da temática História e Cultura Afro-Brasileira na Educação de Jovens e Adultos?	Com base na formação docente e nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras, como estas se comportam em relação às questões multiculturais presentes nas classes da EJA?	Como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam seu conhecimento crítico sobre as questões multiculturais que caracterizam seus discentes e de que maneira esse conhecimento é aplicado nas práticas curriculares da EJA?
<b>Objetivo Geral</b>	Verificar e analisar a inserção da História e Cultura Afro-Brasileira no planejamento e na prática educativa das professoras da Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Investigar a formação docente dessas professoras com enfoque nos conhecimentos sobre a educação multicultural e sua aplicação nas práticas pedagógicas.	Analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos, a partir do perfil identitário de seus professores, associado ao percurso de formação docente e suas práticas curriculares na EJA.
<b>Objetivos Específicos</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Analisar as práticas educativas dos professores relacionadas com a temática História e Cultura Afro-Brasileira.</li> <li>-Verificar o posicionamento dos professores em relação à Lei nº. 10.639/2003 e as questões relacionadas à mesma.</li> <li>- Identificar e discutir as principais dificuldades das educadoras da EJA em trabalhar com a História e Cultura Afro-Brasileira.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Registrar os percursos formativos dessas professoras.</li> <li>- Identificar os saberes das professoras em relação à educação multicultural.</li> <li>- Observar a vinculação entre a formação docente e as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula.</li> <li>- Analisar as concepções das professoras em relação às questões socioculturais dos/das educandos/as.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Registrar a trajetória profissional do professor, expressando sua história de vida docente vinculada à EJA.</li> <li>- Analisar as representações desses professores sobre o sujeito da EJA.</li> <li>- Promover um espaço de discussão sobre as práticas curriculares da EJA desenvolvidas pelo professor.</li> <li>-Investigar sobre os saberes docentes e o atendimento à diversidade cultural da EJA, a partir dos pressupostos da educação multicultural.</li> <li>-Construir com os professores uma abordagem de formação continuada que atenda às necessidades multiculturais.</li> </ul>

**Fonte:** Própria autora

Conforme o quadro anterior, a proposta da pesquisa do doutorado tem como objetivo expandir as discussões acerca da atuação docente do professor da EJA, a partir do seu perfil identitário, sua trajetória profissional (formação inicial e continuada), suas concepções sobre os sujeitos da EJA e suas práticas pedagógicas em decorrência do atendimento à diversidade cultural dessa modalidade de ensino. Para fundamentar a pesquisa nos debruçamos em leituras sobre a EJA e seus sujeitos, a formação de professores, as questões multiculturais,

principalmente no que diz respeito à educação multicultural, dentre outras que fazem parte do arcabouço teórico, o qual compõe o alicerce deste trabalho.

A partir das pesquisas realizadas na área da formação de professores da EJA e de estudos desenvolvidos por alguns autores como: Maria Margarida Machado (2008), José Jackson Reis dos Santos (2011) e Tânia Regina Dantas (2012), em relação à temática, ficam visíveis a necessidade persistente dessas discussões na área educacional, a exemplo de Garcia (1995), o qual ressalta também que a formação de professores deve proporcionar a estes profissionais situações que possibilitem refletir sobre a tomada de consciência das limitações ideológicas, sociais e culturais da própria profissão docente.

Partindo das abordagens teóricas mencionadas e das pesquisas realizadas, as quais apontam para a importância das discussões em torno da formação do docente da EJA, é que reconheço a relevância da produção de trabalhos que discutem essa temática, principalmente especificando determinadas realidades locais. Persistindo, assim, no meu interesse em realizar uma análise reflexiva sobre a formação e a atuação dos professores da EJA do município onde atuo profissionalmente.

A partir do pressuposto de que a EJA é distinguida na sua essência pela presença da diversidade (etária, social, cultural, racial, religiosa...) e esta característica requer do professor conhecimentos específicos em relação ao conteúdo, metodologia, avaliação, dentre outros assuntos, para trabalhar com esse público tão heterogêneo e diversificado culturalmente, surge a inquietação transformada em questão norteadora: Como os professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam seu conhecimento crítico sobre as questões multiculturais que caracterizam seus discentes e de que maneira esse conhecimento é aplicado nas práticas curriculares da EJA?

A importância desta pesquisa perpassa pela resignificação dos pensamentos e condutas referentes à educação formal. Toda a sociedade está convidada a rever suas posturas, no âmbito das instituições em geral, sobretudo as escolares. A escola como aparelho ideológico do Estado é um dos principais campos<sup>18</sup> a ser provocado na intenção de compreender as transformações da contemporaneidade e as desigualdades sociais, pois como salienta Bourdier e Champagne (2001), não cabe mais à escola excluir como sempre excluiu e, “agora de forma continuada, a todos os níveis de curso, e manter no próprio âmago aqueles

---

<sup>18</sup> A palavra campos foi utilizada no sentido, de “campo” utilizado por Bourdieu nos seus escritos. “Os campos, enquanto espaços estruturados e hierarquizados, são arenas onde são travadas lutas pela conquista de posições e de capital. Sua estrutura envolve lutas e tensões. O capital específico ao campo é desigualmente distribuído e acumulado, o que motiva agentes que buscam a sua posse na elaboração de estratégias de lutas” (ARAÚJO, F. M. de B.; ALVES, E. M.; CRUZ, M. P., 2009, p. 36).

que ela exclui, simplesmente marginalizando-os nas ramificações mais ou menos desvalorizadas” (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2001, p. 485).

As desigualdades que observamos na sociedade são reproduzidas, muitas vezes, na educação formal por meio de mecanismos de burocratização e dominação, consolidados por políticas públicas direcionadas aos sistemas escolares. Estas questões estão intensamente conectadas, já que no sistema educacional a reprodução e a dominação das relações sociais são evidentes. Segundo Bourdieu (2001, p. 311):

[...] o sistema escolar cumpre uma função de legitimação cada vez mais necessária à perpetuação da “ordem social” uma vez que a evolução das relações de força entre as classes tende a excluir de modo mais completo a imposição de uma hierarquia fundada na afirmação brutal e brutal das relações de força.

Diante desta situação se faz pertinente a reflexão sobre o papel do professor, principalmente os que atuam com pessoas jovens, adultas e idosas. Pessoas essas imersas nas questões sociais, culturais e econômicas da sociedade em que estão inseridas, as quais são responsáveis diretamente por práticas transformadoras nos seus espaços de vivência, se constituindo como emancipadoras ou opressoras das suas construções, sendo o sistema escolar responsável por parte destas construções simbólicas. Portanto, a educação escolar deve proporcionar aos seus integrantes, especialmente aos professores, a reflexão e o redimensionamento de suas práticas.

Na seção seguinte intitulada: “Os Decursos Metodológicos da Investigação: seleção e operacionalização” continuamos a apresentação dos caminhos metodológicos que trilhamos durante a pesquisa, os pressupostos teóricos sobre a metodologia escolhida e os instrumentos da coleta de dados.

### 3.2 OS DECURSOS METODOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO: SELEÇÃO E OPERACIONALIZAÇÃO.

Ao definir seu objeto de pesquisa, o pesquisador necessita escolher os caminhos a serem trilhados, levando em consideração a abordagem que lhe dará subsídios suficientes para obtenção dos dados. Sendo assim, definir o arcabouço teórico, como também as diretrizes metodológicas que serão utilizadas tornam-se de grande relevância para o caminho de construção e execução do projeto. Para adentrar-se e obter êxito em seu trabalho investigativo, o pesquisador necessita ser um sujeito curioso, confrontando sempre suas teorias com a realidade empírica. Como afirma Minayo (2000, p. 62): “O pesquisador não deve ser um

formalista que se apegue à letra de seu projeto e nem um empirista para quem a realidade é o que ele vê ‘a olho nu’, ou seja, sem auxílio de contextualizações e de conceitos. Nem um nem outro, sozinho, contém a verdade”.

Já para Goldenberg (2009), a pesquisa não se resume a certos procedimentos metodológicos. A pesquisa, por sua vez, não é totalmente controlável com todas as etapas previsíveis; sendo assim, não há um único modelo de pesquisa, mas esta “exige criatividade, disciplina, organização e modéstia, baseando-se no confronto permanente entre o possível e o impossível, entre o conhecimento e a ignorância.” (GOLDENBERG, 2009, p. 13).

Minayo (2000) e Goldenberg (2009) nos chamam a atenção para a postura do pesquisador frente à pesquisa, não se apegando apenas às teorias, nem ao campo empírico sem levar em consideração a contribuição de ambos, a partir do confronto e/ou das correlações entre essas duas faces metodológicas. Com base nesses pressupostos, os procedimentos metodológicos se organizaram a partir de etapas operacionais para melhor delineamento da trajetória.

Seguindo o percurso da pesquisa, a primeira etapa realizada foi a revisão inicial da literatura, a partir de leituras e fichamentos de livros e artigos científicos de autores que abordam a temática central, assim como as periféricas que perpassam o referido estudo, sendo este efetivado principalmente a partir das leituras realizadas nas áreas de Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Educação Multicultural.

Após a concretização dessa etapa voltada para o aprofundamento teórico, apresentamos os nossos primeiros escritos, nas duas etapas das qualificações, com ênfase na interpretação reflexiva sobre os principais pilares teóricos. O passo seguinte foi a submissão do trabalho ao comitê de ética e, posteriormente, fomos ao campo para iniciar a pesquisa empírica. Na pesquisa social, o trabalho de campo favorece a aproximação do pesquisador ao ambiente real sobre o qual foi formulado o problema ou questionamento, mas também estabelece interação com os “informantes” da pesquisa, construindo um importante conhecimento empírico (MINAYO, 2000).

Para a realização e concretização do trabalho empírico faz-se necessário a escolha das “ferramentas”. Desse modo, a seleção da metodologia e dos instrumentos de coleta, ainda no processo de ajustes do projeto de pesquisa, nos orientou nos procedimentos de cada etapa, tornando-se um processo norteador para a obtenção dos achados. Depois de reflexões e discussões sobre a realidade local, escolhemos realizar uma pesquisa qualitativa, no formato de Estudo de Caso (EC), tomando como referência basilar os estudos de Yin (2010).

A escolha da abordagem qualitativa se deu por esta defender uma “visão holística” dos acontecimentos, ou seja, levar em consideração todas as nuances de uma determinada situação. Sendo assim, as várias correntes que se alicerçam na abordagem qualitativa (Interacionismo Simbólico, a Etnometodologia, os Estudos Culturais, a Etnografia e o Movimento Biográfico) têm, segundo Gatti e André (2010, p. 30), como pressupostos a atenção ao sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências diárias e às interações sociais que levam a “compreender e interpretar a realidade, aos conhecimentos tácitos e às práticas cotidianas que forjam as condutas dos atores sociais”.

Segundo Gatti e André (2010), as pesquisas qualitativas se constituíram em modalidades investigativas que se consolidaram por corresponder ao desafio da compreensão dos aspectos “formadores e formantes” do ser humano. Apoiando o pensamento de Gatti e André, numa definição muito precisa e clara, Minayo (1994, p. 21) explica que a pesquisa qualitativa, nas ciências sociais:

[...] se preocupa com um nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não pode ser reduzido à operacionalização de variáveis.

Corroborando com Minayo, Goldenberg (2009, p. 53) salienta que: “os dados qualitativos consistem em descrições detalhadas de situações com o objetivo de compreender os indivíduos em seus termos”. E continua explicando que “esses dados não são padronizáveis como os dados quantitativos, obrigando o pesquisador a ter flexibilidade e criatividade no momento de coletá-los e analisá-los”. Sendo assim, a pesquisa qualitativa tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social.

Em uma investigação qualitativa, o pesquisador busca decodificar os fatos, procurar suas respostas, compreender os fenômenos pela sua descrição e interpretação. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa envolve ativamente pesquisador, pesquisados e colaboradores, pois as influências de ambos estarão presentes nos resultados obtidos. Segundo Alves-Mazzotti (2001), a pesquisa qualitativa compreende três aspectos importantes: a) visão holística do fenômeno, ou seja, o entendimento que o significado de um episódio só é possível em função das inter-relações que surgem em uma situação; b) abordagem indutiva, a qual parte de observações mais livres, até que as dimensões e categorias de interesse surjam durante o processo de coleta e análise de dados e c) redução da intervenção do pesquisador.

Tomando como referência a pesquisa qualitativa, foi escolhida como orientação metodológica o Estudo de Caso (EC) com momentos de pesquisa-ação. De acordo com Yin (2010), o EC é marcado por investigar um fenômeno contemporâneo dentro do contexto do mundo real, sendo que as fronteiras entre esse contexto e o fenômeno não se apresentam definidas e há múltiplas fontes de evidências que podem ser utilizadas. A pesquisa de estudo de caso abrange tantos estudos de caso único quanto de casos múltiplos, sendo estes “na realidade apenas duas variantes dos projetos de estudos de caso” (YIN, 2010, p. 41).

A tarefa inicial do estudo de caso é esclarecer as suas questões de estudo e este é o mais apropriado para as questões iniciadas com “como” e “porque” (YIN, 2010). Assim, o EC é o mais indicado nesta pesquisa por se tratar, dentre as várias maneiras de se realizar a pesquisa social, a que se torna mais adequada aos objetivos propostos, principalmente considerando que estamos direcionados para uma pesquisa desenvolvida num contexto específico, com certo grupo de professores das turmas da EJA, do segmento I, de um determinado município baiano.

Apesar de a orientação metodológica deste trabalho estar alicerçada e fundamentada no Estudo de Caso (EC), utilizamos também recursos da pesquisa-ação os quais enriqueceram o campo investigativo. Assumimos, assim, que metodologicamente, se trata de um Estudo de Caso (EC) permeado com atividades de pesquisa-ação. A atividade proposta pela pesquisadora como parte da coleta de dados foi a produção de uma colcha de retalhos. Essa atividade de ordem participativa configura-se como uma produção coletiva que representa uma configuração identitária do grupo a partir das vivências individuais que emergem no decorrer da construção de si e do grupo. A pesquisa-ação demanda uma relação entre o pesquisador e os interlocutores submergidos no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo. Como afirma Thiollent (1985, p. 14):

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação da realidade a ser investigada estão envolvidos de modo cooperativo e participativo.

Em um panorama mais abrangente, este trabalho voltou-se à promoção da análise da docência na EJA, a partir do perfil identitário de seus professores, associado ao percurso de formação docente e suas práticas curriculares na EJA. Na sua especificidade, entretanto, partimos para um cenário mais delimitado, com enfoque nos professores do segmento I da EJA que lecionam na rede municipal de educação da cidade de Jequié – Bahia. A priori, foi

construído um arquivo por meio de questionário exploratório<sup>19</sup> que foi aplicado para todos os docentes que lecionavam na modalidade da EJA da rede municipal. Contudo, mais detalhes sobre o questionário exploratório, denominado “Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA”, e demais “instrumentos” de coleta dos dados com os procedimentos adotados na coleta trataremos na seção a seguir.

### 3.3 DELINEAMENTOS DOS “INSTRUMENTOS” PARA OBTENÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA E SUAS APLICABILIDADES

O pesquisador de estudo de caso, segundo Yin (2010, p. 97), “deve entender os aspectos teóricos ou políticos da teoria, porque os julgamentos analíticos têm que ser feitos ao longo da fase de coletas de dados”. Desta maneira, a coleta de dados no estudo de caso não significa apenas uma questão mecânica do registro dos dados, mas a capacidade do pesquisador interpretar a informação ao longo do processo de coleta, observando, por exemplo, se as fontes de informação se contrariam e se precisa ou não de outras evidências. O autor também defende que o método de EC relaciona-se com condições contextuais, fundamentando sua investigação no desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise de dados.

Partindo do pressuposto que, para a operacionalização da pesquisa, além da revisitação bibliográfica, da escolha da metodologia, do campo e dos interlocutores, também há a busca das informações, Yin (2010, p. 127) apresenta em seus estudos os seis instrumentos mais utilizados para coleta de dados de um estudo de caso os quais são denominados “fontes de evidência”. São estes: documentação, registro em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação participante e artefatos físicos.

---

<sup>19</sup> O questionário exploratório denominado: Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA (em anexo, p. 196), o qual fora aplicado um total de 80 cópias nas escolas que possuem classes da EJA (noturno) da rede municipal de Jequié. Contudo, foram devolvidos apenas 49 questionários devidamente preenchidos. Segundo alguns professores, os mesmos estavam sem tempo para responder o questionário, prometendo desta forma preencher e devolver em data posterior (fato que não aconteceu). Os resultados deste questionário foram tabulados (em anexo, p. 198) e serviram para termos um panorama geral dos professores do segmento I e II, como também como critério de seleção para escolha dos interlocutores da pesquisa.

Contudo, o autor salienta que a lista completa de fontes pode ser bastante extensa incluindo: “filmes, fotografias e fitas de vídeo; técnicas projetivas e testes psicológicos; observação de aspectos proxêmicos<sup>20</sup> e cinésicos<sup>21</sup>; etnografia de rua e histórias de vida”.

Em consonância com o recomendado na abordagem do EC, nesta pesquisa utilizamos algumas das principais técnicas de coleta de dados: registro em arquivos, questionário, entrevista e observação direta. Ampliamos, entretanto, nossa perspectiva a partir da adoção de outras técnicas metodológicas – Grupo Focal (GF) – com base em Gatti (2005) e a escrita autobiográfica, com base em Catani (2005) e outros. A escolha destas duas outras técnicas metodológicas tem como premissa a abertura do estudo de caso na utilização de outras técnicas que contribuam para a pesquisa e, no nosso caso, acreditamos serem fundamentais para registros de dados subjetivos inerentes ao processo formativo dos docentes e pela socialização das narrativas entre os participantes.

O escopo teórico-metodológico da pesquisa assume, assim, um caráter dinâmico de natureza híbrida, fugindo da rigidez de um determinado modelo metodológico e se beneficiando do mosaico metodológico de técnicas, o qual vem enriquecer a compreensão da dinâmica do campo de pesquisa na temática-alvo. Importante mencionar que, durante toda a pesquisa, adotamos o diário de campo, o qual apresenta dados etnográficos que complementam os estudos a partir do registro de observação do pesquisador.

O primeiro instrumento de coleta de dados utilizado foi o questionário exploratório, conforme mencionado na seção anterior, denominado “Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA”, o qual foi organizado, tendo como referência o questionário de uma pesquisa anterior desenvolvida pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Kátia Mota (2013). O objetivo deste instrumento foi coletar as informações gerais do grupo de professores do segmento I e II da EJA, caracterizando seu perfil de identidade docente com destaque na formação inicial e continuada, tempo de serviço na educação, tempo de serviço na EJA, carga horária nos diferentes segmentos e modalidades educacionais e a forma de ingresso desses profissionais na rede municipal de ensino.

---

<sup>20</sup> Segundo o dicionário Houaiss, proxêmica “é o estudo das manifestações culturais (arquitetônicas, urbanísticas, linguísticas etc.), das tendências ou necessidades de as pessoas distribuírem-se espacialmente de maneira determinada, estabelecendo distâncias entre si”. Extraído na íntegra do site: <[www.dicio.com.br/houaiss/proxêmica](http://www.dicio.com.br/houaiss/proxêmica)>.

<sup>21</sup> Cinésica é o estudo do significado expressivo dos gestos e dos movimentos corporais que acompanham os atos linguísticos (posturas, expressões faciais, etc.), estudo da linguagem corporal. Extraído na íntegra do site: <[www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cinesica](http://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/cinesica)>

Os dados obtidos com o questionário exploratório foram tabulados por meio de um programa computacional específico (SPSS - versão 21) <sup>22</sup>, para análise e projeção de dados, os quais estão apresentados em anexo (p.193), por meio de tabela de frequência e por gráfico formato pizza, com base nas informações evidenciadas<sup>23</sup>. Após registro e análise dos dados, escolhemos o grupo de docentes do segmento I da EJA, tendo como base os critérios estabelecidos: ser professor com formação inicial na área das Licenciaturas em Pedagogia ou Letras, trabalhar na EJA pelo menos há seis meses e desenvolver na sala de aula outras práticas pedagógicas além da tradicional aula expositiva. Assim, selecionamos um grupo de 13 professores da EJA da rede municipal que lecionam no segmento I da EJA constituindo-se em interlocutores da pesquisa.

Esses professores foram convidados para uma reunião preliminar na qual foi apresentado o projeto de pesquisa e lançado o convite para participarem do mesmo, sendo que 11 interlocutores aceitaram e duas professoras não aceitaram, alegando falta de tempo e a distância do bairro onde moram e lecionam, considerando o local onde aconteceram os grupos focais. Contudo, apesar de 11 docentes terem iniciado os encontros, permaneceram dez interlocutores durante toda pesquisa porque uma professora do grupo inicial teve que se ausentar por problemas de saúde. Após o convite e aceite do grupo selecionado, prosseguimos com os esclarecimentos devidos, passando para a assinatura do “Termo de Livre e Esclarecido”.

Após explicação da pesquisa e assinatura do termo de consentimento, entregamos para os interlocutores um segundo “Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA”, com questões mais específicas com o objetivo de traçar o perfil sociocultural do grupo. Depois marcamos com os professores a data para o início das reuniões do grupo focal. O GF consiste em uma atividade grupal, na qual os sujeitos participam de uma discussão referente a alguma temática específica, onde a partir de “provocações” (por meio de uma frase, pergunta ou tema), realizadas pelo coordenador e/ou moderador (pesquisador), se inicia o debate sobre o assunto em destaque. Todas as questões e situações apresentadas nos encontros do grupo focal necessitam ser registradas por um observador que desenvolve a função, contudo, não participando ativamente das discussões (GATTI, 2005).

---

<sup>22</sup> O Programa utilizado é o SPSS (versão 21). O *Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS)* é um software para análise estatística de dados utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permitem realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativa.

<sup>23</sup> As informações evidenciadas serão, a posteriori, apresentadas e seus resultados, descritos no corpo do texto.

Segundo Gatti (2005, p. 7), o grupo focal é definido como “um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é o objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Corroborando com esta ideia, Minayo (2000) afirma que o grupo focal “pertence à categoria mais geral de pesquisa aberta ou não estruturada, visando colocar as respostas do sujeito no seu próprio contexto” (p. 109).

Sendo assim, o grupo focal é uma técnica que agrega, discute, avalia o tema sugerido, sendo dinâmico e flexível, pois, na primeira etapa dos trabalhos são realizadas atividades de descontração, com o objetivo de envolver o grupo durante a reunião. Portanto, ao fazer uso do grupo focal, os interlocutores da pesquisa encontram liberdade de expressão, favorecida pelo ambiente, que leva a uma participação efetiva a depender do posicionamento de cada professor. Gatti (2005, p. 9) salienta que “ao se fazer uso da técnica do grupo focal, há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também em como elas pensam e porque pensam”.

Nos encontros do grupo focal abordamos as questões relacionadas à Educação de Jovens e Adultos, à diversidade cultural na EJA e à formação docente. Assim, por meio de cinco encontros discutimos os temas relacionados a estes assuntos; entretanto, foi acrescentado um sexto e último encontro para devolutiva e validação dos dados coletados. No primeiro encontro do GF trabalhamos com o tema “Ser professor da EJA: realizações, intenções, dificuldades e frustrações”; no segundo encontro abordamos o tema: “Os Discentes da EJA: suas expectativas, realizações, dificuldades e frustrações”; no terceiro encontro discutimos sobre as “Práticas Curriculares: o fazer pedagógico nas turmas da EJA”; no quarto encontro enfocamos o tema “Educação Multicultural: como trabalhar com as identidades multiculturais dos educandos da EJA” e no quinto encontro refletimos sobre “A Formação Docente: o que falta na formação para o trabalho com a EJA”. Finalmente, encerramos os grupos focais com mais um encontro de socialização das respostas finais e confirmação ou refutação do grupo sobre o material coletado.

Nos encontros dos grupos focais utilizamos não apenas textos escritos, mas também textos imagéticos, fotográficos e vídeos<sup>24</sup> com o objetivo de instigar a participação e o posicionamento dos interlocutores durante os momentos de discussões. Os encontros do grupo focal seguiram um roteiro predefinido no sentido do desencadeamento das atividades, porém nunca nas ações e discussões. Assim, em todos os encontros havia a sequência do protocolo seguinte:

---

<sup>24</sup> Alguns textos e imagens utilizados como subsídios para fomentar as discussões no grupo focal estão em anexo (p. 215).

- Acolhida – (Duração da atividade: 10 minutos).
- Apresentação do Tema do Grupo Focal - (Duração da atividade: 05 minutos).
- Metodologia de Trabalho: (Duração da atividade: 90 minutos)  
Apresentação do tema a ser discutido, comentários gerais sobre o tema a partir das perspectivas dos participantes, discussão sobre os pontos levantados.
- Produção final do encontro – Formulações conclusivas e escrita de um pequeno texto sobre o tema discutido. (Duração da atividade: 10 minutos).
- Despedida – entrega de um texto para leitura em casa e de um cartão com uma mensagem de Paulo Freire para reflexão crítica. (Duração da atividade: 05 minutos).

O tema do primeiro encontro do GF teve como objetivo analisar e discutir com o grupo as questões sobre as realizações, intenções, dificuldades e frustrações de ser um professor da educação de jovens e adultos. Neste encontro trabalhamos a partir de trechos de slides, contendo as falas de três professoras da EJA (interlocutoras de duas outras pesquisas, sendo uma de mestrado e outra de doutorado), sobre os temas “ser professor e a docência na EJA”, para dar início à discussão em torno do tema.

Já no segundo encontro do grupo focal o objetivo foi refletir com o grupo sobre as especificidades, expectativas, realizações, dificuldades e frustrações dos discentes que compõem as classes da EJA. No segundo encontro trabalhamos com a exibição de vídeos com depoimentos de discentes da EJA (alunos que estudam em turmas da EJA em cidades brasileiras) sobre o que é ser estudante na EJA, na intenção de iniciar a discussão em torno do tema.

No terceiro encontro o objetivo foi conhecer as práticas curriculares que os docentes da EJA desenvolvem em suas turmas. Assim, com este tema trabalhamos a partir de situações fictícias, as quais foram lidas, analisadas e discutidas pelos interlocutores.

O quarto encontro do GF teve como objetivo analisar o conhecimento dos docentes da educação de jovens e adultos em relação à educação multicultural e as identidades dos educandos da EJA, a partir da leitura de imagem e de um texto relacionado à educação multicultural, para análise e discussão.

E no quinto e penúltimo encontro, o objetivo foi construir com os professores a proposta de um modelo de formação continuada que atenda às necessidades multiculturais da EJA. Neste encontro propomos antes das discussões no grupo focal que os interlocutores escrevessem numa folha de papel ofício suas propostas (modelo) de formação continuada para os professores, levando em consideração as necessidades multiculturais da EJA.

Já o sexto e último encontro foi para fazer a devolutiva e compreender as discussões e conclusões da pesquisa por parte do grupo, como também uma reflexão coletiva sobre a identidade docente durante a confecção de um pedaço de colcha de retalhos.

Durante todo o período das atividades desenvolvidas com o GF realizamos, paralelamente, a observação direta, a qual é considerada como uma fonte de evidência do estudo de caso, sendo que esta, segundo Yin (2010), pode variar na coleta de dados formais e não formais, proporcionando informações adicionais sobre o assunto estudado. Martins (2004, p. 87) salienta que a observação “utiliza os sentidos na obtenção de determinados aspectos da realidade. Não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”; portanto, consideramos esta como importante fonte de evidência.

Paralelo ao grupo focal, os interlocutores foram convidados, durante o período da pesquisa, a refletirem sobre suas práticas pedagógicas, por meio da escrita de um texto autobiográfico (memorial formativo), no qual registraram sua história de vida docente vinculada à EJA, relatando suas trajetórias como professores da EJA, suas experiências profissionais e tudo mais que quisessem escrever sobre este período dedicado a esta modalidade de ensino. Segundo Catani (2005, p. 32), “as escritas das obras autobiográficas que testemunham as relações pessoais com a escola pode ser útil como fonte para a elaboração da história da educação”, ao traduzir sentimentos, representações e significados individuais das memórias, histórias e relações sociais com a escola.

Após o período dos encontros do grupo focal, realizamos entrevistas diretivas com os interlocutores da pesquisa, sendo esta considerada a última parte da pesquisa empírica. Assim, com a execução da entrevista fechamos o ciclo proposto para a coleta de dados, não deixando de salientar que, além destes momentos específicos, constantemente registramos, no diário de campo, as linhas e entrelinhas dos momentos e partilhas, pois compreendemos que a observação e o registro se processam durante todo o percurso da pesquisa.

A entrevista, segundo Yin (2010), é uma das fontes de evidências mais importantes para o estudo de caso, sendo considerada essencial como meio de obter informações, pois grande parte das entrevistas abordam assuntos humanos ou comportamentais, sendo que, “os entrevistados bem-informados podem proporcionar *insights* importantes sobre esses assuntos ou eventos”, como também “fornecer atalhos para a história prévia dessas situações, ajudando-o a identificarem outras fontes relevantes de evidência” (YIN, 2010, p. 135).

Minayo (1994, p. 64) reforça a ideia de Yin, salientando que a entrevista é considerada “uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador.

Ela tem o objetivo de construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente pertinentes com vistas a este objetivo”.

As questões levantadas na entrevista, em anexo, (p. 209) abordaram os princípios do trabalho pedagógico relacionado com o trabalho na EJA e a formação docente. A técnica da entrevista no estudo de caso é uma das fontes de evidências, na qual consiste em o pesquisador perguntar aos interlocutores sobre suas opiniões em referência a um acontecimento ou sobre os fatos de um assunto, como também propor seus próprios *insights*, contribuindo para futuras pesquisas (YIN, 2010).

Ao concluirmos as etapas de coleta de dados, os mesmos foram devidamente analisados e triangulados; reservamos, entretanto, a parte da análise de dados para ser abordada mais adiante. A seguir, na próxima seção trazemos para os leitores as informações e os perfis dos interlocutores da pesquisa, com o objetivo de apresentar as nuances da pesquisa empírica para melhor compreensão do trabalho realizado.

Dando prosseguimento a esta questão, a seguir, na seção abaixo, apresentaremos o método escolhido para a análise dos dados, salientando o porquê da escolha e a importância deste para a interpretação das informações que foram encontradas no campo empírico.

### 3.4 ANÁLISE DE CONTEÚDO: A TÉCNICA ESCOLHIDA PARA A ANÁLISE DOS DADOS

As informações encontradas durante a pesquisa de campo foram agrupadas em categorias, construindo um quadro de análise para a triangulação<sup>25</sup> dos dados. Assim, utilizamos para esta fase de interpretação dos dados a análise de conteúdo de Bardin (1977, p. 42) que define este procedimento analítico como:

Um conjunto de técnicas das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Segundo Minayo (1994), quando o pesquisador analisa os dados coletados, procura buscar três objetivos: “a ultrapassagem da certeza”, que faz com que o pesquisador perceba quando a análise dos dados confronta com a teoria estudada; o enriquecimento da leitura, ou

---

<sup>25</sup> Segundo Minayo, Assis e Souza (2005, p. 244) triangulação “é uma estratégia de diálogo entre áreas distintas de conhecimento, capaz de viabilizar o entrelaçamento entre teoria e prática e de agregar múltiplos pontos de vista seja das variadas formulações teóricas utilizadas pelos pesquisadores ou a visão de mundo dos informantes da pesquisa utilizados de modo articulado no estudo empreendido pelos autores”.

seja, como este pesquisador poderá ir além, de forma espontânea, da compreensão das significações e as representações da descoberta, do que vem a ser o novo e a integração das descobertas, que vão além da aparência, buscando nas raízes a referência da totalidade social onde as mensagens e as representações se inserem.

Partindo destas prerrogativas, analisamos os dados com atenção, coerência e perspicácia, observando as informações colhidas e registradas por meio dos instrumentos de coleta (questionário, grupo focal, entrevista etc.), mas, também, o que ficou nas entrelinhas, contudo observado e registrado no diário de bordo, nos diversos momentos de encontros e desencontros. Assim, as análises dos dados foram realizadas levando em consideração os três pólos cronológicos preconizados por Bardin (1977) para a organização das análises: a pré-análise; a exploração do material e o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.

O primeiro polo, denominado de pré-análise, refere-se à fase de organização dos dados, possuindo esta fase três missões: “a escolha dos documentos, a serem submetidos à análise, a formulação das hipóteses e dos objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentam a interpretação final” (ibid., 1977, p. 95). Neste primeiro momento realizamos a seleção do material que analisamos (questionários, áudio dos encontros, entrevistas, etc.) e fizemos a tabulação dos mesmos.

O segundo polo, referente à exploração do material, segundo Bardin (1977), incide basicamente nas operações de codificar os documentos previamente selecionados e organizados na primeira fase. Nesta segunda etapa observamos os pontos de convergências e divergências das informações encontradas nos documentos, selecionando as informações para a análise final.

E o terceiro e último pólo refere-se ao tratamento e à interpretação dos dados. De acordo com Bardin (1977, p. 101): “O analista, tem à sua disposição resultados significativos e fiéis, pode então propor inferências e adiantar interpretações a propósito dos objetivos previstos, ou que digam respeito a outras descobertas inesperadas”. Na última etapa do processo de análise dos dados, trouxemos aliados aos dados encontrados, nossas inferências e interpretações à luz dos autores que subsidiaram a pesquisa, nos auxiliando a sermos os mais fiéis possíveis ao que estudamos e às nossas concepções. Na seção seguinte trazemos uma breve exposição do lugar denominado “campo da pesquisa”, aqui representado pelas escolas e turmas do segmento I da EJA da cidade de Jequié-Bahia.

### 3.5 O CAMPO DA PESQUISA: AS TURMAS DO SEGMENTO I DA EJA DA CIDADE DE JEQUIÉ

A realização da coleta de dados pressupõe a existência do campo de pesquisa, ou seja, um local onde exista uma fonte que forneça as informações necessárias para o estudo. Conforme Minayo (1994, p. 21), o campo de investigação é considerado “[...] um recorte espacial da abrangência, em termos empíricos, do recorte teórico correspondente ao objeto de investigação”. Esse local favorece ao pesquisador informações necessárias para a descrição do seu objeto de estudo tornando enriquecedora sua abordagem.

Corroborando com o pensamento de Minayo, referente ao “recorte espacial”, esta pesquisa apresenta este recorte para melhor atender aos objetivos propostos. Assim, a mesma foi realizada em uma cidade no interior da Bahia, na Cidade de Jequié, com um grupo de dez professores do segmento I da EJA, sendo que o grupo se destaca pela média elevada de anos de docência com concentração na EJA e os integrantes se manifestaram voluntários a participar do trabalho.

O segmento I da EJA no município de Jequié funciona em oito escolas na zona urbana e cinco da zona rural; entretanto, como delimitação do campo empírico, trabalhamos com os atores que lecionam na zona urbana, sendo que os professores de duas destas escolas não quiseram participar da pesquisa. Ficamos, então, com os professores das outras seis escolas que trabalham com as turmas do segmento I da EJA como interlocutores da pesquisa. Para melhor caracterização do campo da pesquisa, realizamos com os gestores (diretores e/ou coordenadores) das seis escolas um questionário para traçarmos o perfil desses estabelecimentos de ensino.

Após análise dos questionários observamos que a predominância de turmas da EJA e de número de professores é no segmento II; a maioria das escolas pesquisadas possuem coordenadores pedagógicos para as turmas da EJA; que o Projeto Político Pedagógico – PPP, segundo os gestores já existem ou estão em andamento (reformulação e/ou reestruturação do existente), no qual as questões pedagógicas concernentes à EJA estão contempladas; e que um número significativo de professores da EJA participou de formações continuadas na área, porém poucos mudaram suas respectivas práticas pedagógicas a partir da experiência em formação continuada. A seguir, temos alguns resultados da tabulação desta pesquisa, apresentados no quadro 6 intitulado: Dados das escolas municipais que possuem classes da EJA na cidade de Jequié- Bahia.

**Quadro 3: Dados das escolas municipais que possuem classes da EJA em Jequié- Bahia**

Escola	Nº. de Turmas da EJA	Nº. de Docentes da EJA	Possui Coord. Pedagógica na EJA.	Possui Projeto Político Pedagógico	Número de profs. que fizeram Formação Continuada	Número de profs. que mudaram suas Práticas
E1	01 (1ª a 4ª) 10 (5ª a 8ª)	01 do I Seg. 33 do II Seg.	Sim	Sim	14	02
E2	01 (1ª a 4ª) 04 (5ª a 8ª)	01 do I Seg. 06 do II Seg.	Não	Não	05	05
E3	03 (1ª a 4ª) 03 (5ª a 8ª)	03 do I Seg. 05 do II Seg.	Sim	Sim	04	04
E4	03 (1ª a 4ª) 05 (5ª a 8ª)	03 do I Seg. 15 do II Seg.	Sim	Sim	03	01
E5	02 (1ª a 4ª) 03 (5ª a 8ª)	01 do I Seg. 05 do II Seg.	Não	Em andamento	05	05
E6	02 (1ª a 4ª) 03 (5ª a 8ª)	01 do I Seg. 05 do II Seg.	Sim	Em andamento	06	06

**Fonte:** Questionário de Pesquisa para os Gestores da EJA (Pesquisa de Campo)

Além da aplicação do questionário com os gestores das escolas, também realizamos a observação direta destes locais, constatando que estes espaços físicos, apesar de necessitarem de algumas reformas, se encontram em condições de funcionamento no que diz respeito à estrutura física. Quanto aos profissionais de apoio, que são na sua maioria terceirizados, estes estavam com suas atividades paralisadas, devido ao atraso dos seus respectivos pagamentos há quatro meses. Além disso, em algumas escolas ainda faltam porteiros e outros funcionários de serviços gerais para as demandas locais. Em relação à merenda escolar<sup>26</sup>, observamos que nas escolas visitadas havia a distribuição para os estudantes da EJA, a qual é realizada 10 minutos antes das aulas serem iniciadas. Contudo, observamos que a mesma não estava mais seguindo o cardápio específico para as turmas da EJA, sendo distribuída em algumas escolas apenas uma fruta para os discentes da EJA.

Os gestores salientaram que observaram as mudanças dos professores que participaram de formações continuadas, pois estes retornaram das formações com outras posturas pedagógicas e também demonstrando mais preocupação com as especificidades dos seus discentes da EJA. Em relação aos espaços das salas de aulas da EJA nas quais os interlocutores da pesquisa lecionam observamos que em duas destas havia situações estruturais desagradáveis e prejudiciais ao desenvolvimento das aulas e do processo de ensino e aprendizagem nestes espaços como: lâmpadas queimadas (causando pouca luminosidade

<sup>26</sup> A merenda escolar para os discentes da EJA, no noturno, do município de Jequié ganhou um cardápio específico no ano de 2014, sendo substituído pela refeição escolar, levando em consideração que grande parte dos estudantes desta modalidade sai diretamente dos seus respectivos locais de trabalho direto para as escolas, não tendo tempo hábil de se alimentarem devido o tempo de locomoção do local de trabalho para o estabelecimento de ensino.

para os discentes), acúmulo de papéis nos cantos da sala por falta da realização da limpeza na escola, telhas quebradas e ausência de alguns materiais escolares básicos (papel ofício, lápis, piloto para quadro branco etc.). Segundo as interlocutoras, a situação foi agravada com a paralisação dos profissionais de apoio e com a saída do diretor da escola.

Nas demais salas de aula não foram observados problemas estruturais tão graves como os explanados no parágrafo anterior, porém todos os professores falaram da falta dos materiais escolares. Em relação ao livro didático constatamos que todos os discentes possuíam livros, porém alguns professores reclamaram sobre o livro, salientando que não contempla a realidade dos seus discentes da EJA, apesar de constatarmos que havia sido escolhido no Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/EJA 2014, pelo grupo de docentes do município. Quanto à assiduidade dos discentes observamos o baixo índice na frequência apenas em duas salas visitadas as quais; segundo os professores, após o recesso junino há uma queda na frequência dos discentes, pois alguns vão trabalhar em outras localidades.

Após a observação nos estabelecimentos de ensino onde possuem turmas da EJA no município de Jequié, constatamos o pleno funcionamento destas; contudo acreditamos que estes espaços poderiam se tornar mais estimuladores ao ensino e aprendizagem, no sentido de oferecer uma melhor qualidade dos ambientes de aprendizagem para os discentes da EJA - como laboratórios com aulas e pesquisas no campo da informática, bibliotecas com jogos, oficinas de leitura e dramaturgia e sala de atividades laborais<sup>27</sup> para a realização de oficinas e de atividades de ginástica.

Nessa perspectiva, ao se pensar na motivação no processo de ensino e aprendizagem faz-se necessário também levar em consideração as características do contexto escolar. Portanto, vale ressaltarmos que sempre é possível proporcionar as condições adequadas para que os discentes da EJA se sintam acolhidos, reconhecidos e conseqüentemente motivados a estudarem e assim adotarem, cada vez mais, uma postura participativa, por meio da qual possam produzir conhecimentos necessários à sua formação. Segundo Freire e Shor (1986, p. 16), a motivação é algo relevante no processo de ensino e aprendizagem nos espaços educativos, ao afirmar que: “o problema da motivação paira sobre as escolas como uma pesada nuvem”.

As escolas precisam estar preparadas e equipadas para receberem seus educandos, principalmente na EJA, considerando que esses discentes são pessoas jovens, adultas e idosas

---

<sup>27</sup> Um espaço reservado para a realização de oficinas relacionadas ao mundo do trabalho e também a prática de exercícios laborais que consiste em atividades físicas leves e de curta duração (alongamentos para relaxar os músculos e articulações), com objetivo de prevenir lesões causadas por esforços repetitivos derivados dos trabalhos profissionais diários.

que retornam aos espaços escolares com objetivos diversos, na esperança da escola contribuir para uma melhor qualidade de vida. Sendo assim, os poderes públicos nas suas esferas federal, estadual e municipal devem estar atentos às necessidades educacionais desta significativa parcela da população estudantil, a qual tem “sede” de saber, mas também de condições sociais, econômicas e culturais para permanecerem nas escolas. Em relação à esfera municipal, na seção seguinte apresentamos o município de Jequié, no estado da Bahia, local em que a pesquisa ora apresentada foi desenvolvida.

### 3.6 O MUNICÍPIO DE JEQUIÉ: SUA ORIGEM, SUAS CARACTERÍSTICAS E SUA DIVERSIDADE.

Jequié - Bahia, cidade situada a 360 km de Salvador, está localizada no Sudoeste da Bahia, na zona limítrofe entre a Caatinga e a Zona da Mata, no território de identidade do Médio Rio das Contas, com uma população estimada em 2014 de 161.150 mil habitantes, ocupando uma área de 3.227,343 km<sup>2</sup> (IBGE, 2014). O município possui uma densidade demográfica de 47,07 habitantes por quilômetro quadrado e está localizado na faixa de Desenvolvimento Humano Médio (IDHM entre 0,6 e 0,699), sendo que no censo de 2010 ficou acentuado que, surpreendentemente, o setor o qual mais se desenvolveu em termos absolutos no referido município foi a Educação (com crescimento de 0,238)<sup>28</sup>.

Esta cidade é a nona mais populosa da Bahia, cercada de montanhas, também conhecida por Cidade Sol, devido à predominância de clima quente, durante quase todo ano. Nos dias de verão a temperatura pode chegar a 40°C. Conforme a classificação de Köppen<sup>29</sup>, Jequié enquadra-se em dois tipos de clima: o tipo A, tropical chuvoso e o tipo B, semiárido, o que lhe confere médias pluviométricas anuais variando de 500 a 1.100 mm.

Segundo pesquisas realizadas pelo historiador Emerson Pinto de Araújo (1997), a origem do município de Jequié consta por volta do ano de 1718 quando estas terras começaram a serem desbravadas e percorridas pelos bandeirantes, destacando-se o "Sertanista" Pantaleão Rodrigues e o "Bandeirante" João Gonçalves da Costa. No ano de 1789, nessa região passou um inconfidente chamado José de Sá Bittencourt, o qual estava de passagem para Camamu, cidade onde foi preso, conduzido para a Cidade do Rio de Janeiro, posteriormente julgado e libertado.

---

<sup>28</sup> Dados apresentados no site do IBGE – cidades, disponível no endereço eletrônico: <<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=291800&search=bahia>>

<sup>29</sup> Um dos Sistemas de Classificações Climáticas - SCC mais abrangentes é o de Köppen (KÖPPEN E GEIGER, 1928), que partindo do pressuposto que a vegetação natural é a melhor expressão do clima de uma região, desenvolveu um SCC ainda hoje largamente utilizado, em sua forma original ou com modificações.

No ano de 1808, José de Sá Bittencourt retornou para a região onde se localiza o Município de Jequié, onde comprou terras das mãos do Capitão-Mor João Gonçalves da Costa e fundou a "Fazenda Borda da Mata – que significava terras formadas por caatingas e matas". Na sede dessa fazenda, José de Sá Bittencourt residiu, até 1813, ano em que retornou para a Cidade de Caeté, em Minas Gerais, sua terra natal. Portanto, a cidade de Jequié foi originária da antiga Fazenda Borda da Mata, esta apreciada por ser um grande latifúndio, partilhado entre os vários herdeiros de José de Sá Bittencourt, dando origem, em 1832, conforme inventário, às novas propriedades chamadas de: Lagoa do Junco, Ipoeira, Fazenda Jacaré, Boca da Peça, Jibóia, Estreito, Sobrado, Torta, Curral Novo e Jequié ou Barra de Jequié (ARAÚJO, 1997).

A propriedade chamada Jequié ou Barra de Jequié mudou de nome para "Fazenda Jequié" a qual foi herdada por Bittencourt e Câmara. Dois anos depois, a sede da Fazenda foi destruída por uma enchente, sendo outra construída, na confluência dos rios de Contas e Jequiezinho. Nesta época, a fazenda Jequié passou a ser gerenciada por Felipe Nery de Souza, casado com D. Leonora Sá, filha de Bittencourt e Câmara. A partir desta sede começou a nascer o povoado, que mais tarde viria a ser a futura Cidade de Jequié. Entre os anos de 1870 e 1880, o povoado desenvolveu-se a partir da movimentada feira que atraía comerciantes de todos os cantos da região. Jequié se desenvolveu de tal forma, que foi elevado à categoria de Distrito de Maracás no ano de 1880.

Em 1894, foi empossada a primeira Junta Distrital de Jequié, que teve como presidente Antônio de Souza Brito Gondim, o qual por conta da sua amizade com o Deputado Lélis Piedade conseguiu que o então Deputado Lindolfo Rocha apresentasse à Assembleia Legislativa do Estado da Bahia o Projeto de Lei com vistas à emancipação de Jequié. Em 10 de julho de 1897 foi sancionada pelo Governador Luís Viana a Lei nº. 180 e em 25 de outubro de 1897 ocorreu a posse do Conselho Municipal de Jequié, ficando essa data para a comemoração da sua Emancipação Política (ARAÚJO, 1997).

Na data de 13 de junho de 1910, Jequié foi elevada à categoria de Cidade, pela Lei nº. 779, sancionada pelo então governador Araújo Pinho. O primeiro Intendente de Jequié foi o Coronel Urbano Gondim e o primeiro presidente do Conselho Municipal foi Nestor Ribeiro.

No ano de 1911, a cidade de Jequié ficou conhecida no cenário baiano, após Aurélio Rodrigues Viana<sup>30</sup> (Presidente da Assembleia Legislativa) ter assumido o governo da Bahia e decretar a mudança da capital do estado de Salvador para Jequié, fato este que ocasionou, na época, a reação contrária do governo federal e a posterior renúncia do então governador.

[...] Quando Jequié conquistou o foral de cidade, em 1910, a população do município andava pela casa de 11.731 almas e o orçamento municipal apresentava uma receita prevista de 12 contos de réis [...]. Para centralizar as atividades comerciais e as repartições públicas surgiu a Praça do Comércio (Luís Viana), abrigando em lugar de destaque a igreja matriz. Para a Praça do Comércio, interligava à Praça São João (Cel. João Borges), convergiam as estreitas vias públicas onde se localizavam as casas residenciais, ocupando a Rua da Vitória (Lindolfo Rocha), lugar de destaque (ARAÚJO 2008, p. 76).

No ano de 1914 houve uma grande enchente em Jequié, a qual ficou conhecida popularmente como “enchente de 14”, sendo este também um dos fatos mais marcantes para a população jequieense e de outras regiões circunvizinhas banhadas pelo Rio de Contas. A enchente de 14 foi o marco histórico no qual apresenta a história do município de Jequié dividida entre o antes e o depois deste fato.

**Figura 22:** Nível da água na Praça da Bandeira



**Figura 23:** Pessoas observando a enchente na Praça



Fonte: Imagens do site: <<https://memoriasdejequie.wordpress.com/2014/02/09/a-enchente-de-14>>

Alguns historiadores relatam que o nome "Jequié" é uma palavra de origem indígena usada para designar a "onça", nome dado à localidade em alusão a uma grande quantidade desses animais existente na região. Porém, outros historiadores afirmam que a palavra Jequié deriva do Tupi "JEQUI", que é um cesto afunilado, muito utilizado pelos índios Mongoiós como armadilha para pescar peixes no Rio de Contas, o qual nasce na Chapada Diamantina,

<sup>30</sup> Aurélio Rodrigues Viana foi um médico e político brasileiro. Nasceu em Jequié (setembro de 1864), quando esta ainda pertencia ao município de Maracás. Como governador da Bahia não chegou a assumir de fato o poder, sendo obrigado à força a renunciar por duas vezes seguidas e recusar o cargo uma terceira, durante os trágicos episódios que se seguiram ao bombardeio de Salvador em 1912. Texto extraído do site: [https://pt.wikipedia.org/wiki/Aur%C3%A9lio\\_Rodrigues\\_Viana](https://pt.wikipedia.org/wiki/Aur%C3%A9lio_Rodrigues_Viana). Acessado em: 20 de maio de 2017, às 18h.

mais especificamente na serra das Trombas, banha a cidade, e é considerado como o principal rio da região, com 508 km de extensão.

Jequié teve seu marco inicial do desenvolvimento econômico com a implantação do sistema ferroviário no ano de 1930, ligando Jequié ao Porto de Santo Antônio, no município de Nazaré (Recôncavo Baiano), o que veio favorecer sua expansão comercial. Nos anos 60, o município iniciou novo ciclo com o desenvolvimento de várias indústrias de confecções, implantação de um frigorífico e do curtume que, ao lado do Parque de Gêneros Alimentícios e do Distrito Industrial Rio de Contas, fortaleciam a receita de ICMS do Município.

Nos anos 90, Jequié vivenciou novo desenvolvimento econômico com a implantação do Poliduto de derivados de petróleo, proporcionando a implantação das bases de distribuição de algumas empresas do setor tais como: Petrobrás, Esso, Shell, Gás Butano e Minasgás, passando à condição de um dos principais centros de distribuição de derivados de petróleo, atendendo parte dos estados de Espírito Santo e Minas Gerais.

**Figura 25:** Praça Luiz Viana, 1960

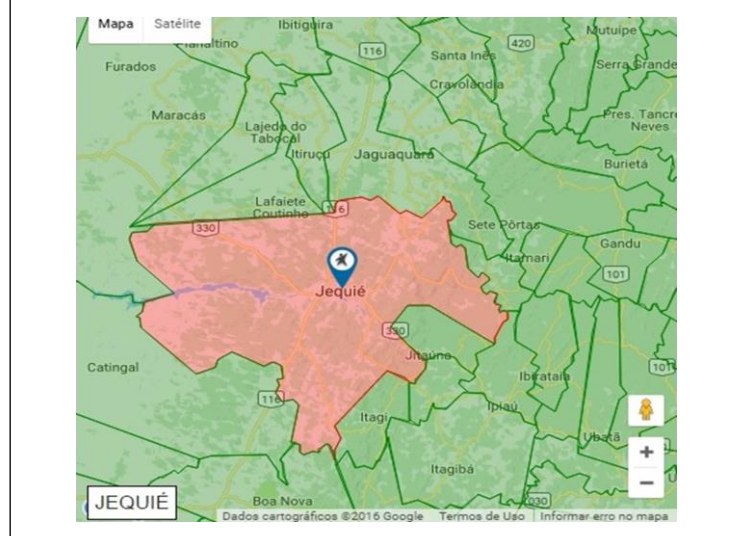


**Figura 24:** Arquitetura da Praça Rui Barbosa até 1960



**Fonte:** Imagens do site: <http://zeniltonmeira.blogspot.pt/2011/12/>

Nos dias atuais Jequié é formada pelos Distritos de Florestal, Itaibó, Boaçu, Itajuru, Monte Branco, Baixão, Oriente Novo e Barra Avenida e pelos Povoados de Tamarindo, Campo Largo, Santa Rita, Nova Esperança, Boa Vista, Humaitá, Santa Clara, Barragem das Pedras, Água Vermelha, Rio das Pedras, Morro Verde, Deus Dará, Cachoeirinha, Rio Preto do Costa e Marcela. O município de Jequié está localizado na região denominada Médio Rio de Contas, fazendo limite com os municípios de: Jaguaquara, Lafaiete Coutinho, Itiruçu, Maracás, Manoel Vitorino e Boa Nova, e na região do Litoral Sul com os municípios de Aiquara, Apuarema, Ipiaú, Jitaúna e Itagi (PME, 2014).

**Figura 26:** Mapa da Região do Médio Rio de Contas

**Fonte:** Imagem retirada do site: <http://jequieregiao.com.br/site>

Segundo os números do IBGE (2014), Jequié é a 9ª cidade baiana em população. Entre 2000 e 2014, a população teve uma taxa média de crescimento anual de -0,04%. Na tabela abaixo apresentamos a característica demográfica de Jequié.

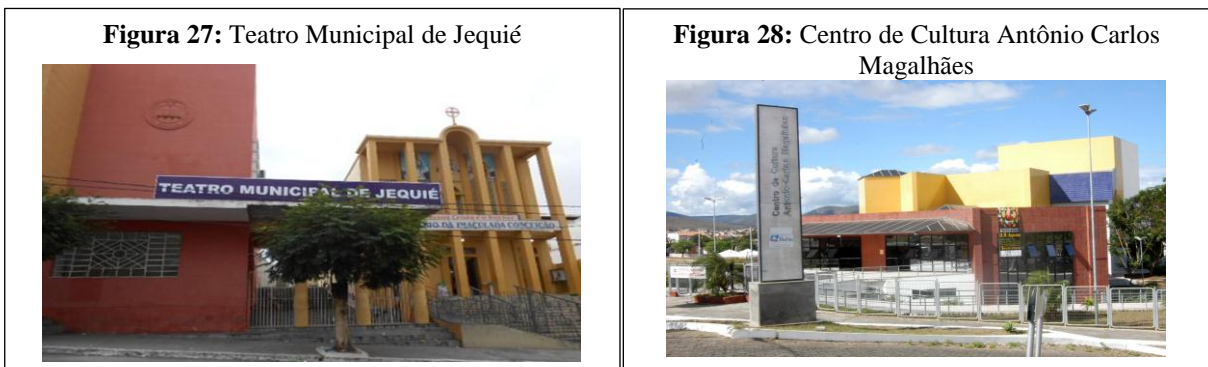
**Tabela 1:** Característica Demográfica de Jequié

População estimada 2014	<b>161.150</b>
População 2010	151.951
Área da unidade territorial (km <sup>2</sup> )	3.227,343
Densidade demográfica (hab/km <sup>2</sup> )	47,07
Código do Município	2918001
Gentílico	Jequieense

**Fonte:** <<https://cidades.ibge.gov.br/v4>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

Em relação à vida cultural, Rios (2011, p. 30) salienta que Jequié foi marcada por intensas atividades com “apresentações de grupos de teatro, orquestras e artistas famosos”. Conforme o autor, em Jequié surgiram poetas, compositores, artistas plásticos, de música, de teatro, intelectuais e jornalistas que, em sua maioria, migraram para centros maiores. Merecem destaque como referências na imprensa e nas letras: Juvêncio Menezes, Julival Rebouças, Pacífico Ribeiro, Zenildo Tourinho, Wilson Novaes, Lindolfo Rocha, dentre outros. E entre os artistas e escritores destacamos: Waly Salomão (compositor, poeta, figura marcante e reconhecida na cultura brasileira), Ruy Espinheira Filho (jornalista, cronista, romancista, sendo um dos mais premiados de sua geração); Jorge Salomão (poeta e compositor), Gey Espinheira (sociólogo), Domingos Ailton (escritor), dentre outros (RIOS,

2011). Atualmente as apresentações culturais no município são exibidas no Teatro Municipal (figura 27) e no Centro de Cultura Antônio Carlos Magalhães (figura 28).



**Fonte:** Imagens do site: <<http://zeniltonmeira.blogspot.pt/2011/12/iii-festival-de-teatro-do-sudoeste.html>>

Em relação à educação, no município de Jequié a educação básica encontra-se organizada em vinculações administrativas da rede privada (atende da educação infantil ao ensino médio), da rede estadual (atende ao ensino fundamental e ensino médio) e da rede municipal (atende à educação infantil e ao ensino fundamental, com suas modalidades de educação de jovens e adultos, educação especial, educação quilombola, educação profissional, tanto na sede como no campo). Também contamos há aproximadamente quatro anos com algumas classes do ensino médio oferecidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia - IFBA Campus Jequié.

No município de Jequié também são desenvolvidas algumas ações com o objetivo de apoiar os educandos, como: assistência psicológica/terapêutica e serviços de fonoaudiologia, ofertados em espaços específicos (Centro de Apoio Pedagógico – CAP, Centro de Apoio Multiprofissional à Pessoa com Deficiência – CAMPI e Salas de Recursos Multifuncionais, para o Atendimento Educacional Especializado - AEE). O município também conta com apoio dos serviços de outras instituições como: Associação Jequeense de Cegos - AJECE, Centro Educacional Especializado de Jequié – CEEJE, Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE, e Central de Interpretação de Libras – CIL.

Em relação aos programas federais, o município é assistido pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, pelo Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE e pelo Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - importantes fomentadores da valorização e apoio ao educando na escola. Em relação à educação de pessoas jovens, adultas e idosas existem programas pontuais como o Projovem Urbano e também já houve a participação do município em outros programas, tais como: o Brasil Alfabetizado e o JUVIVA (Formação Continuada para os professores da EJA de escolas públicas localizadas nos municípios incluídos no Juventude Viva). Estes programas eram articulados e

acompanhados pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI).

Por meio do Sistema<sup>31</sup> Municipal de Ensino de Jequié, criado pela Lei n.º. 1.441/98, a rede educacional se organiza, compreendendo:

- I. As escolas municipais de Educação Infantil e de Ensino Fundamental;
- II. As instituições de Educação Infantil, criadas e mantidas pela iniciativa privada;
- III. A Secretaria Municipal de Educação – SME;
- IV. O Conselho Municipal de Educação – CME.

A Lei Orgânica do Município de Jequié (1990) preconiza em seu Capítulo IV, artigo 135, as diretrizes basilares da organização do Sistema de Ensino:

**Art. 135** – O sistema de ensino do Município será organizado com base nas seguintes diretrizes:

- I – adaptação das diretrizes da legislação federal e da estadual às peculiaridades locais, inclusive quanto ao calendário escolar;
- II – manutenção de padrão de qualidade através do controle pelo Conselho Municipal de Educação;
- III gestão democrática, garantido a participação de entidades da comunidade na concepção, execução, controle e avaliação de programas educacionais;
- IV – garantia de liberdade de ensino, de pluralismo religioso e cultural;
- V – garantia de funcionamento de biblioteca pública descentralizada e com acervo atualizado e suficiente para atender à demanda dos alunos;
- VI – elaboração de calendário escolar adequado ao aluno da zona rural;
- VII – acréscimo ao currículo escolar de técnica de ensino diferenciado, com noções ecológicas e ambientais, higiene e saúde, consciência comunitária e orientação para o trabalho;
- VIII – priorização do ensino da história, cultura e costumes do Município e região;
- IX – inclusão no currículo escolar de aulas de educação para o trânsito;
- X – desenvolvimento de metodologia de ensino voltada para a zona rural, com a inclusão no currículo.

No município de Jequié a rede estadual de ensino presta atendimento e oferta matrícula no ensino fundamental (anos finais) e no ensino médio, não dispondo de escolas da rede estadual no campo. Contudo, a oferta do ensino médio no campo acontece em parceria com o município, por meio do Programa de Ensino Médio com Intermediação Tecnológica (EMITEC). A rede municipal, por sua vez, oferece matrícula nos anos iniciais e finais do ensino fundamental e atende também alguns níveis e modalidades de ensino: educação

---

<sup>31</sup> “Sistema” é a unidade de vários elementos intencionalmente reunidos de modo a formar um conjunto coerente e operante. Uma vez que o sistema educacional se configura como uma organização objetiva, concreta, ele possui uma estrutura. Lançando mão de um jogo de palavras, dir-se-ia, pois, que, enquanto a estrutura se apresenta como um “sistema” que o homem não fez (ou fez sem o saber), o sistema pode ser comparado a uma “estrutura” que o homem faz e sabe que o faz” (SAVIANI, 2008, p. 7).

infantil, ciclo de formação (anos iniciais e finais), educação de jovens e adultos, educação especial, educação quilombola, tanto na sede como no campo (Plano Municipal de Educação – PME, 2014).

No ano de 2016, no município de Jequié, segundo o Censo Escola/INEP (2016), foram matriculados 28.189 estudantes em toda rede pública (Federal, Estadual e Municipal), assim distribuída:

**Tabela 2:** Dados das Escolas da Rede Pública de Jequié (Ano 2016)

Modalidade de Ensino	Rede Federal	Rede Estadual	Rede Municipal	Total
Creche	-----	-----	542	542
Pré-Escola	-----	-----	1.756	1.756
Ciclo de Formação I Anos Iniciais	-----	-----	7.425	7.425
Ciclo de Formação II Anos Finais	-----	5.326	3.032	8.358
Ensino Médio	454	5.718	-----	6.172
EJA (I e II)	-----	2.203	1.733	3.936
<b>Total</b>	<b>-----</b>	<b>13.701</b>	<b>14.488</b>	<b>28.189</b>

**Fonte:** Censo Escolar/INEP 2016

Segundo dados apresentados e disponibilizados pelo NACEM (2017),<sup>32</sup> a rede municipal de Jequié no ano letivo de 2017 contou com um total de 16.782 discentes matriculados nas 86 escolas municipais (sede e campo) em funcionamento, as quais atendem às classes de educação infantil (creche e pré-escola), ensino fundamental /ciclo de formação I e II (anos iniciais e anos finais) e EJA, assim distribuídas:

**Tabela 3:** Dados das Escolas da Rede Pública de Jequié (Ano 2017)

Modalidade de Ensino	Número de Alunos
Creche	1.032
Pré-Escola	2.217
Ciclo de Formação I- Anos Iniciais	6.678
Ciclo de Formação II - Anos Finais	3.559
EJA Segmento I	439
EJA Segmento II	1.789
Agrupada I – 1ª a 4ª série (Multisseriadas)	224
Programa Ler Mais	306
<b>Total</b>	<b>16.782</b>

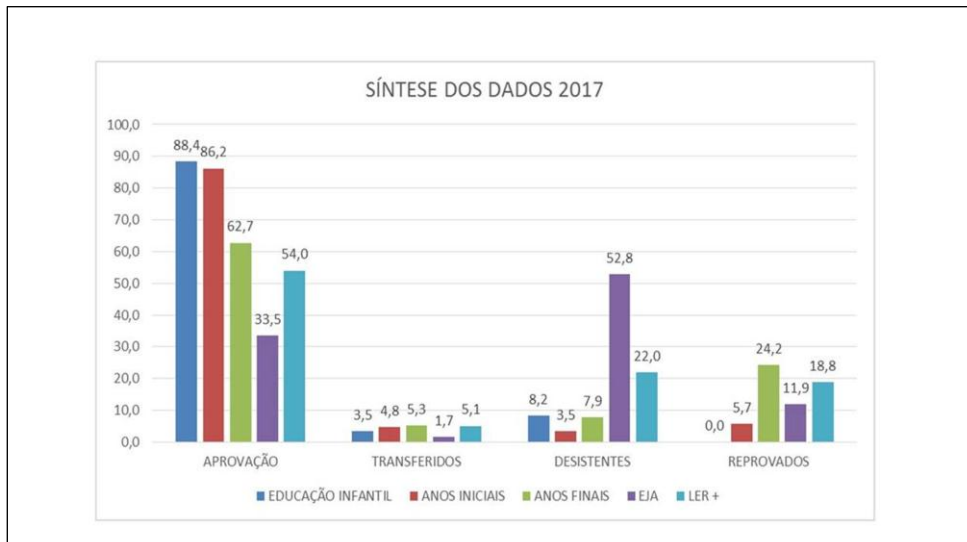
**Fonte:** NACEM 2017.

<sup>32</sup> O NACEM é o Núcleo de Administração Central das Escolas Municipais do município de Jequié – Bahia. Esse órgão fica localizado nas dependências físicas da Secretaria Municipal de Educação, e é responsável pela matrícula dos discentes da rede municipal e demais atividades relacionadas ao número de estudantes, como censo escolar etc.

No que diz respeito à EJA, observamos nos quadros anteriores (7 e 8) que no município de Jequié foram matriculados na rede municipal, em 2016, um total de 1.733 discentes. Sendo que, no ano seguinte (2017) houve o aumento no número da matrícula na EJA, atingindo o quantitativo de 2.228 discentes, matriculados nas 13 escolas localizadas na sede (oito escolas) e no campo (cinco escolas).

O aumento na matrícula da EJA em 2017 foi motivo de contentamento, contudo outras preocupações como a alta taxa de evasão escolar também foi motivo de inquietações nesta modalidade de ensino. Segundo dados da SME, dos 2.228 discentes matriculados na EJA (2017), 1.178 estudantes desistiram, 747 foram aprovados, 265 foram reprovados e 38 transferidos. Estes dados estão representados abaixo, no gráfico que traz os percentuais correspondentes ao aproveitamento dos discentes no ano de 2017.

**Figura 29: Gráfico de aproveitamento dos discentes da EJA em 2017**



**Fonte:** Secretaria Municipal de Educação/NASCEM

No gráfico acima observamos que 52,8% dos discentes matriculados na EJA em 2017 desistiram, sendo um índice muito alto de evasão, ficando acima da soma total dos percentuais de aprovação (33,5%), de reprovação (11,9%) e de transferidos (11,9%). Este índice alarmante está sinalizando que algo não está bem nas turmas da EJA. Cabe uma investigação para sabermos as causas dessa evasão. Suspeito que uma razão, entre muitas outras, seria o fato de os discentes não estarem encontrando nesta modalidade os conteúdos curriculares que eles necessitam para alcançarem seus objetivos de vida profissional. Outras razões, sem dúvida, se juntam a esta como, por exemplo, salienta Arroyo (2017, p. 63): “As altas evasões e desistências na EJA revelam não tanto o abandono e o desinteresse por retornar seu direito à educação, mas a inviabilidade de articular tempos rígidos de estudo e tempos não controlados de seu sobreviver, trabalhar”.

Arroyo nos chama a atenção para levarmos em consideração os tempos dos discentes da EJA, principalmente em relação ao mundo do trabalho em tempos em que a fila dos desempregados e dos trabalhos informais aumenta, portanto ele nos aconselha que “só uma EJA mais flexível será capaz de garantir o direito à educação e ao trabalho porque lutam em tempo de precarização do trabalho” (ARROYO, 2017, p. 63).

No município de Jequié, também são ofertadas no diurno, as turmas da EJA chamada de EJA Juvenil<sup>33</sup> (matutino e vespertino), oferecida para os discentes dos anos finais do ensino fundamental em escolas-piloto, compreendendo os discentes na faixa etária de 15 a 17 anos. No ano de 2014, o Conselho Municipal de Educação autorizou o funcionamento da EJA juvenil (no diurno), em algumas escolas, com o objetivo de atender à demanda do processo de juvenilização da EJA que vem ocorrendo em vários estados brasileiros, inclusive na Bahia.

O processo de juvenilização da EJA é um fenômeno que vem progressivamente tomando os espaços de discussão dos educadores e pesquisadores na área de educação. O aumento do número de jovens e adolescentes na EJA cresce anualmente, modificando o cenário escolar e as relações estabelecidas entre os sujeitos que ocupam estes espaços (BRUNEL, 2004, p. 09).

Segundo dados do Censo de 2010, realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, o município de Jequié ainda possui um contingente de 17.247 (dezessete mil e duzentos e quarenta e sete) pessoas analfabetas com mais de 15 anos, ou seja, 15,08% da população nessa faixa etária não sabe ler nem escrever, apesar da existência de classes regulares da EJA no município e dos programas de alfabetização (Brasil Alfabetizado e TOPA)<sup>34</sup>, existentes na cidade, nesse período, em parceria com o Governo Federal e Estadual, respectivamente.

---

<sup>33</sup> A EJA juvenil configura-se numa educação voltada para os jovens que se encontram em defasagem à idade e a série, consequentemente estando na faixa etária voltada para a educação de jovens e adultos e/ou para aqueles (as) que não tiveram a oportunidade de começar ou dar continuidade aos seus estudos. A EJA juvenil tem como objetivo organizar a proposta curricular desta modalidade, levando em consideração o perfil da juventude atual, observando seus interesses e anseios. (MOREIRA, 2014 - Implementação da Proposta do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – PROEPEJAI).

<sup>34</sup> O Programa Brasil Alfabetizado (PBA), voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos foi iniciado pelo MEC no ano de 2003. O programa considerado uma porta de acesso à cidadania e o despertar do interesse pela elevação da escolaridade, foi desenvolvido em todo o território nacional, com o atendimento prioritário a municípios que apresentavam alta taxa de analfabetismo, sendo que 90% destes localizam-se na região Nordeste. Esses municípios receberam apoio técnico na implementação das ações do programa, visando garantir a continuidade dos estudos aos alfabetizandos. Os municípios aderiram ao programa por meio das resoluções específicas publicadas no Diário Oficial da União. A partir das bases do Programa Brasil Alfabetizado (PBA), em 2007 foi criado pelo Governo do Estado da Bahia, o Programa Todos pela Alfabetização - TOPA, tendo como um dos objetivos reduzir o índice de analfabetismo na Bahia. Informações extraídas dos sites: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=17457&Itemid=817](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=17457&Itemid=817) em agosto de 2015.

Os discentes que compõem as classes da EJA são, na sua maioria, pessoas marginalizadas e excluídas dos espaços e bens de serviços da cidade, sendo predominantemente mulheres (trabalhadoras rurais, empregadas domésticas etc.); incluem-se, também, jovens com um histórico de insucesso na escola ou dela evadidos e adultos em geral que exercem funções de subemprego<sup>35</sup>, além de outros que estão atuando no mercado informal ou desempregados; outra faixa de discentes da EJA se concentra nos idosos.

É válido salientar, também, que a EJA não se reduz apenas aos sujeitos carentes de instrução, que não desfrutaram do processo regular de alfabetização, mas também aqueles que já possuem um domínio básico da leitura e da escrita e buscam seguir estudando, por motivos diversos – profissionais, individuais, religiosos etc. A esse respeito, Di Pierro (2000, p. 122) observa que na busca de maiores níveis de escolarização na fase adulta, destacam-se as “múltiplas necessidades de conhecimento ligadas ao acesso aos meios de informação e comunicação e à afirmação de identidades singulares em sociedades complexas e multiculturais”.

Neste contexto da EJA, a Secretaria Municipal de Educação de Jequié – SME vem nos últimos dois anos dando uma atenção maior à educação de pessoas jovens e adultas e idosas, a partir da reformulação das matrizes curriculares por meio da implantação do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – PROEPEJAI. Segundo o documento base do Programa, o PROEPEJAI é:

[...] uma proposta comprometida com a formação e qualificação dos jovens e adultos trabalhadores para o exercício da cidadania, como também com a aprendizagem e o tempo de vida dos idosos que estão inseridos nas unidades escolares propondo a todos (as) atores da EJA um currículo que atenda as necessidades do cidadão/a enquanto pessoa e enquanto trabalhador/a neste cenário de mudanças sociais, que ao nosso compreender, não é de responsabilidade individual, mas coletiva para a construção de políticas públicas para uma educação de qualidade (MOREIRA, 2014, p. 4).

Segundo contexto exposto em relação à EJA em Jequié, observamos que a proposta (PROEPEJAI) desta modalidade de ensino apresenta certa preocupação com o processo de aprendizagem dos discentes da EJA, levando em consideração a importância de outros fatores que colaboram para uma aprendizagem efetiva destes educandos como, por exemplo, a formação continuada dos professores. Segundo informações coletadas, foi instituído no ano de 2014, o “Ciclo de Formação Docente para os Professores da EJA”, no qual são discutidos e

---

<sup>35</sup> Consideramos como subempregados/as, as pessoas que exercem funções sem carteira assinada e não dispõem das garantias dos direitos trabalhistas.

trabalhados temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos.

Apesar de observamos que nos dias atuais já avançamos em vários aspectos no que diz respeito à educação de pessoas jovens, adultas e idosas e que nas esferas administrativas federais, estaduais e municipais alguns pequenos passos foram dados em relação a esta modalidade de ensino, porém muito ainda necessita ser feito nesta área para garantirmos aos estudantes da EJA condições de ingressar, permanecer e concluir seus estudos com sucesso, em espaços educativos acolhedores, atrativos e preparados para recebê-los, além de professores habilitados para o trabalho com o público da EJA.

Em se tratando da pesquisa e da associação teoria e prática, no capítulo seguinte daremos continuidade às questões relacionadas à EJA, à formação de professores da EJA e à educação multicultural, a partir de diálogos com alguns autores que abordam a referida temática.

#### 4 REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

---

**Figura 31:** Discentes da EJA da Rede Municipal de Jequié.



**Fonte:** Arquivo da pesquisa de campo

*Conhecer, na dimensão humana, [...] não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. [...] Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. (FREIRE, 2002, p. 27).*

Ao escolhermos essa epígrafe, queremos ressaltar nossa condição humana de aprendizes. Pessoas que estão em constante processo de construção e reconstrução a partir de suas relações sociais e culturais. Esse sujeito que compreende e produz conhecimento necessita ter consciência do contexto em que está inserido, procurando pensar e debater as questões inerentes ao seu núcleo sociocultural, contribuindo, assim, com um processo de construção e reconstrução de si mesmo e das pessoas ao seu redor, a partir de um pensamento crítico e reflexivo.

Neste capítulo trazemos o levantamento das produções científicas (artigos, dissertações e teses) sobre o núcleo temático da pesquisa, buscando refletir sobre os temas centrais: a EJA, a formação dos professores e a educação multicultural, na intenção de situar a pesquisa no bojo desse conjunto de produções acadêmicas. Paralelamente, retomamos nossos autores primordiais, tendo como perspectiva a proposição de realizar um diálogo profícuo entre os componentes teóricos e o estudo empírico.

#### 4.1 LEVANTAMENTO DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS, DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE O TEMA.

Conforme dito no capítulo I, desde o período da especialização *Lato Sensu* que as questões relacionadas à EJA estiveram presentes nas minhas produções e pesquisas acadêmicas. A partir de minha atuação profissional, as inquietações em torno da formação de professores foram trazendo questões as quais me levaram a pesquisar no mestrado sobre o tema, dando continuidade a esta pesquisa no doutorado, porém com enfoque na docência deste professor da EJA, a partir dos seus conhecimentos e da sua formação.

A partir do levantamento de dados realizado no período do mestrado acadêmico (MOREIRA, 2013), localizamos as pesquisas concretizadas a partir das dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Educação do país (no período de 1990 a 1996); as pesquisas apresentadas no Grupo de Trabalho de Formação de Professores da ANPEd (no período de 1992 a 1998) e os artigos publicados em dez periódicos da área (no

período de 1990 a 1997)<sup>36</sup> Observamos que, no período de seis anos, as produções discentes<sup>37</sup> duplicaram no país; entretanto, observa-se que o número de trabalhos sobre formação de professores apresentou um índice baixo - de 5% a 7% - sobre toda produção discente (ANDRÉ et al., 1999).

Destacamos que dentre os 284 trabalhos sobre a formação de professores, produzidos neste período de seis anos, a maioria refere-se ao tema da formação inicial, perfazendo um total de 216 (76%), dentre os quais 42 (14,8%) tratam da formação continuada e, apenas, 26 (9,2%) abordam o tema da identidade e profissionalização docentes. Observamos, entretanto que, apesar da variedade e do aumento das pesquisas relacionadas à formação docente, ainda encontra-se fora dessas discussões os assuntos referentes às questões culturais, de gênero, raça, etc. Conforme André et al. (1999), os temas pautados nas demandas referentes à diversidade, ainda hoje, não são tratados com a devida importância no campo da formação do professor, corroborando com a falta de “preparo” dos professores para lidar na sala de aula em circunstâncias que envolvem essas questões.

Em relação à formação do professor da EJA, pesquisas anteriores, como por exemplo, o ‘Estado da Arte das Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos’, realizada por Haddad (2002), nos apresentam que há uma carência de espaço de reflexão sobre a EJA nos Cursos de Magistério, nas Faculdades de Educação e na Pós-Graduação. O autor expõe neste trabalho um subtema interessante – Professor, sua Prática e Formação - no qual foram analisadas 32 dissertações e teses que discutem temas correlatos à docência; entretanto, apenas nove enfocam, mais especificamente, a prática pedagógica e 11 pesquisam sobre a formação docente. Esses resultados constataram, na época, a necessidade de produzirmos pesquisas e projetos direcionados à formação para professores que atuam na EJA.

O trabalho de Soares (2008), intitulado “O educador de jovens e adultos e sua formação”, apresenta dados, os quais assinalam a existência de 612 Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras que oferecem curso de Pedagogia. Entretanto, nesse total, apenas 2,45% proporcionam habilitação em EJA. Destaca, também, que as ações das universidades pautadas na formação do educador de jovens e adultos ainda são acanhadas, não levando em conta a importância que a EJA vem ocupando nos debates educacionais e, além disso, ignorando o potencial dessas instituições como agentes formadores.

---

<sup>36</sup> Essas pesquisas fazem parte dos estudos do Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil (ANDRÉ et al., 1999), realizadas no corte temporal de seis anos, onde foi pesquisada nos cursos de pós-graduação do país a produção acadêmica referente à temática.

<sup>37</sup> As autoras utilizam no texto original “produções discentes” referindo-se às produções acadêmicas dos estudantes (mestrados e doutorados) matriculados nos Cursos de Pós-Graduação no período de 1990 a 1996.

Seguindo nesta linha, Laffin e Gaya (2013) expõem seus resultados de pesquisas sobre a formação de professores para a EJA; os dados da pesquisa sinalizam que os estudos acadêmicos vêm apontando práticas que não correspondem às suas particularidades e às condições de formação docente adequadas às reivindicações dessa modalidade de ensino. Apresentam, também, a falta de formação inicial em instituições de ensino superior no âmbito das licenciaturas, verificada pelo número reduzido de professores com formação específica na EJA, salientando a importância do aprofundamento de pesquisas sobre a constituição de estudos da EJA em cursos de formação de professores em Pedagogia.

No que diz respeito às produções acadêmicas, em janeiro de 2017 realizamos uma pesquisa com o levantamento do número de teses e dissertações no banco da CAPES referentes ao período de 2013 a 2016, a partir das palavras-chave: EJA e formação de professores da EJA, na qual refinamos a pesquisa na grande área de concentração das Ciências Humanas, mais especificamente na área de Educação, na qual encontramos os dados quantitativos abaixo, conforme tabela a seguir.

**Tabela 4:** Dados Quantitativos de Teses e Dissertações Defendidas no Período de 2013 a 2016, Selecionados por Grupo de Palavras-Chave.

<b>Palavras-Chave</b>	<b>2013</b>	<b>2014</b>	<b>2015</b>	<b>2016</b>	<b>TOTAL</b>
EJA	196	197	269	189	851
Formação de Professores	1.983	2.146	2.292	1.923	8.344
Formação de Professores da EJA	1.984	2.147	2.292	1.923	8.346

**Fonte:** Banco de dado da CAPES.

Observamos na tabela que nos quatro últimos anos houve um aumento no número de pesquisas referentes à formação de professores da EJA. Contudo, apesar do quantitativo total ser de 8.346 trabalhos, notamos que no conjunto das pesquisas com a palavra-chave “formação dos professores da EJA” aparecem também outras pesquisas relacionadas à EJA, porém não especificamente à formação dos professores, mas que justifica o número elevado.

Em seguida, a partir dos 851 trabalhos encontrados com a palavra EJA, refinamos a pesquisa na grande área de concentração das Ciências Humanas e Educação, na qual encontramos 200 pesquisas. Ao analisarmos essas 200 pesquisas, observamos que são 163 dissertações e 37 teses relacionadas à EJA, sendo que, das 37 teses pesquisadas e encontradas no banco de dados da CAPES no período de 2013 a 2016, na área de educação, a partir da palavra-chave EJA, apenas uma trazia em seu respectivo título a questão sobre a formação

docente na EJA, mas aplicada ao ensino da matemática, intitulada: “Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA”, de autoria de Tacio Vitaliano da Silva (2013)<sup>38</sup>. As demais teses estavam pautadas em outras questões (ver tabela em anexo, p. 205).

Após o levantamento desse conjunto de dissertações e teses, a partir das palavras-chave: EJA, formação de professores e formação de professores da EJA pesquisamos os trabalhos científicos apresentados na biblioteca eletrônica que compreende uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, a *Scientific Electronic Library Online – SciELO*, a partir das mesmas palavras-chave e encontramos o resultado apresentado na tabela abaixo.

**Tabela 5:** Dados Quantitativos dos Artigos da SciELO por Grupo de Palavras-Chave

Nº.	Palavra Chave da Pesquisa	Artigos Encontrados
01	EJA	87 distribuídos em 9 páginas
02	Formação de Professores	610 distribuídos em 61 páginas
03	Formação de Professores da EJA	Nenhum artigo encontrado

**Fonte:** *Scientific Electronic Library Online – SciELO*.

As tabelas (4 e 5), representando as pesquisas realizadas na base de dados das dissertações e teses da CAPES e na base de dados da SciELO, deixam explícitas que as produções acadêmicas relacionadas à formação de professores da EJA se apresentam diluídas nos trabalhos e pesquisas nas quais aparecem a palavra-chave EJA, pois nesta abarca além desta temática todas as outras questões e temas envolvendo esta modalidade de ensino. Portanto, a pesquisa nesta área em relação à formação de professores, apesar do crescimento e produções acadêmicas, ainda se faz necessária, principalmente em relação às discussões em torno da diversidade cultural que permeia esta modalidade de ensino.

Tratando-se da importância das questões da diversidade cultural na formação de professores da EJA, e por trazermos esta temática permeando nosso trabalho, realizamos também uma pesquisa nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, nos períodos dos últimos cinco anos, no GT 18 (Educação de Jovens e Adultos) e no GT 03 (Movimentos Sociais e Sujeitos e Processos Educativos), a partir dos temas: formação, diversidade cultural e educação multicultural, incluindo principalmente as relações raciais, com o objetivo de analisar se no período de cinco anos houve a abordagem destes temas nos encontros.

<sup>38</sup> Doutorado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O mapeamento nos apresentou um total de 11 trabalhos no GT 18 - 'Educação de jovens e Adultos' abordando os temas pesquisados e um total de cinco trabalhos no GT 03 - 'Movimentos Sociais e Sujeitos em Processo Educativos'. A seguir, apresentamos a lista com o mapeamento dos trabalhos apresentados no GT 18 - Educação de Jovens e Adultos - nos período de cinco anos da ANPEd (2010 a 2015) os quais abordam os temas formação, diversidade cultural e educação multicultural, incluindo principalmente as relações raciais. São estes:

- Os sentidos da formação profissional para os lavradores do entorno do IFES - Campus Itapina. Autor: Júlio de Souza Santos - 33ª Reunião – Caxambu - MG, 2010;
- Formação docente na educação de jovens e adultos: um ensaio problematizando a modalidade à distância, um curso com processos avaliativos e a produção escrita sobre intervenções educativas. Autores: Maria Hermínia Lage e Fernandes Laffin - 34ª Reunião - Natal - RN, 2011;
- A interdisciplinaridade na EJA: um estudo de caso. Autora: Milene Maria Machado de Deus. 34ª Reunião – Natal - RN, 2011;
- Caminhos e desafios à formação de educadores de jovens e adultos. Autores: Rosa Cristina Porcaro e Leôncio José Gomes Soares - 34ª Reunião - Natal – RN, 2011;
- A mediação da educação escolar na formação de jovens da periferia. Autores: Aldimar Jacinto Duarte e Maria Tereza Canezin Guimarães – 35ª Reunião - Porto de Galinhas – PE, 2012;
- Passado e presente na formação de trabalhadores jovens e adultos. Autores: Maria Margarida Machado e LÊNIN Tomazett Garcia - 35ª Reunião - Porto de Galinhas – PE, 2012;
- Estado do conhecimento sobre EJA, TICs e suas interfaces na região metropolitana de Belo Horizonte (1996-2009): onde estão os jovens educandos negros? Autora: Analise de Jesus da Silva – 36ª Reunião - Goiânia – GO, 2013;
- PROEJA, trabalho docente, formação de trabalhadores. Autores: Mad'ana Desirée Ribeiro de Castro e Sebastião Cláudio Barbosa - 37ª Reunião - Florianópolis – SC, 2015;
- EMI no PROEJA no IFRN: nova formação ou mais do mesmo? Autores: Jose Moisés N. da Silva e Ana Lúcia Pascoal Diniz - 37ª Reunião - Florianópolis – SC, 2015;

- Educação de jovens e adultos e religiosidades de matrizes africanas: afirmação de identidade e demarcação da diferença. Autor: Heli Sabino de Oliveira - - 37ª Reunião - Florianópolis - SC, 2015.

Também apresentamos o mapeamento dos trabalhos apresentados no GT 03 – ‘Movimentos Sociais e Sujeitos e Processos Educativos’, no período de cinco anos da ANPED (2010 a 2015), os quais abordam sobre o tema educação multicultural, incluindo principalmente as relações raciais. Observamos que neste mapeamento não foram encontrados trabalhos apresentados na 33ª Reunião Caxambu-MG, 2010; na 34ª Reunião Natal - RN, 2011 e na 36ª Reunião Goiânia - GO, 2013, apenas foram encontramos dois trabalhos apresentados nos anos de 2012 e 2015. São estes:

- Educação e Questões Étnicas: embates culturais e políticos de estudantes Saterê-Mawê no espaço urbano. Autores: Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros Weigel e Márcia Josanne de Oliveira Lira - 35ª Reunião - Porto de Galinhas – PE, 2012;
- Transversalidade nos modos de socialização e individuação: uma jovem negra em movimento. Autores: Juliana Batista dos Reis e Juarez Tarcísio Dayrell - 37ª Reunião - Florianópolis - SC, 2015.

Após análise dos trabalhos encontrados nos GT 18 e GT 03, observamos que os temas formação, diversidade cultural e educação multicultural, vem sendo discutidos ao longo dos anos nas reuniões da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, contudo notamos que há poucos trabalhos que falam destes temas em conjunto, ou seja da formação (inicial ou continuada) do professor da EJA e das questões relacionadas à diversidade cultural. Em vista desses resultados, acreditamos que mais trabalhos e pesquisas com estes temas merecem ser debatidos e publicados, pois muito ainda há a ser discutido neste campo.

Ainda em relação a trabalhos e pesquisas relacionados à EJA, as autoras Laffin e Dantas (2015) realizam um trabalho do tipo “estado do conhecimento”, com o objetivo de mapear o conjunto das pesquisas sobre a EJA, realizadas nos Programas de Pós-Graduação das universidades do estado da Bahia. Segundo dados da pesquisa, até a data da publicação do trabalho, o total de pesquisas (tese ou dissertação) nas universidades estaduais era de 60 dissertações e 3 teses, sendo a Universidade do Estado da Bahia – UNEB, com o maior número de pesquisas com 28 dissertações e 1 tese (LAFFIN; DANTAS, 2015).

As demais universidades baianas apresentavam os seguintes números de pesquisas: a Universidade Federal da Bahia - UFBA - com 22 dissertações e 2 teses; a Universidade

Estadual do Sudoeste - UESB - com 2 dissertações e 2 teses; a Universidade Estadual de Santa Cruz – UESC - com 1 dissertação e 1 tese; a Universidade Estadual de Feira de Santana – UEFS - com 1 dissertação e 1 tese; a Faculdade de Tecnologia SENAI CIMATEC/BA com 2 dissertações e 2 teses e a Universidade Católica de Salvador/BA - UCSAL - com 4 dissertações e 4 teses (LAFFIN; DANTAS, 2015).

Segundo Laffin e Dantas (2015, p. 6), na Universidade do Estado da Bahia – UNEB, “o primeiro trabalho é do ano de 2003, resultado do Mestrado de Pesquisa em Educação do Campus de Senhor do Bonfim<sup>39</sup>, ofertado em convênio com a Universidade de Quebec, realizado nos anos 2000”. E na área da EJA o último trabalho concluído foi no ano de 2014, sendo uma pesquisa de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade – PPGEDUC<sup>40</sup>.

Em relação ao número de orientações na área da EJA, segundo as autoras, nas universidades públicas baianas, o destaque vai para a Professora Dra. Kátia Maria Santos Mota - do Programa de Pós-Graduação Educação e Contemporaneidade, UNEB - com 11 orientações e uma coorientação, até o ano de 2014. Ainda conforme Laffin e Dantas, “as professoras Maria Olívia de Matos Oliveira e Livia Alessandra Fialho da Costa tiveram duas orientações no campo da EJA cada e as demais 13 pesquisas com orientadores diferentes” (2015, p. 157).

A partir do ano de 2013, a UNEB (Campus I) ampliou sua lista de programas de Pós-Graduação com o início das atividades do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) – nível de mestrado profissional, sendo este o único programa, nesta área específica, no país. Este programa foi recomendado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no ano de 2012 (HETKOWSKI; DANTAS, 2016).

Com a implantação do Mestrado Profissional na EJA, os pesquisadores e os professores da área tem mais um campo fértil para seus estudos e pesquisas, sendo este curso de fundamental importância para o cenário educacional brasileiro e, mais especificamente, baiano. Levando em consideração às necessidades do referido programa para a área da educação e as demandas existentes na formação de professores da EJA e demais questões que

---

<sup>39</sup> MELO, Rita de Cássia Braz Conceição. Os (Des)caminhos do letramento: olhares sobre as práticas de leitura e escrita produzidas por jovens e adultos recém-alfabetizados. Senhor do Bonfim, BA, 2003. Orientador: Daniel Francisco dos Santos. Mestrado em Pesquisa em Educação Convênio com a Université Du Québec À Chicoutimi, Quebec, Canadá com Campus VII/Senhor do Bonfim.

<sup>40</sup> FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros – assentamento Nova Palmares – Conceição Do Coité – Bahia, 2014.** Orientador: Antônio Dias Nascimento. Doutorado Acadêmico em Educação e Contemporaneidade – UNEB/Salvador.

permeiam esta modalidade de ensino, Hetkowski e Dantas (2016, p. 98) apresentam os motivos para a implantação do referido programa, ressaltando que:

Tendo em vista as pesquisas sobre o ensino-aprendizagem na EJA e a necessidade de uma formação continuada e específica dos professores que atuam na modalidade de EJA, considerando as demandas sociais do país e, principalmente, do Nordeste, foi que o DEDC I da UNEB logrou ter sido recomendada pela Capes uma proposta de criação de um Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, avançando na direção do preenchimento de uma lacuna social que há muito tempo foi constatada, que vem sendo debatida no contexto acadêmico e nos fóruns de EJA, mas ainda não apresentava um retorno satisfatório com ações afirmativas para reverter a situação.

Além dos argumentos expostos acima, Hetkowski e Dantas (2016) salientam que o Mestrado Profissional em EJA, na Bahia, leva em consideração a demanda da EJA, a qual apesar de “muito discutida e analisada” oferece poucas ações em relação “a uma formação adequada do (a) profissional que atua(rá) nesse segmento” (p. 98). Desta forma, o mestrado profissional em EJA é mais um espaço que irá contribuir para os estudos e pesquisas na área da formação de professores da EJA.

A partir destas proposições e da importância das questões relacionadas à EJA, continuaremos, a seguir, com uma breve discussão teórica nesta área.

#### 4.2 ALGUNS PRESSUPOSTOS SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Na Europa, a teoria da educação de adultos, difundida atualmente, tem como referência a pedagogia iluminista e a teoria crítica. Conforme estudos recentes de Finger e Asún (2003), na área de educação de adultos, na Europa, o Marxismo<sup>41</sup> é apresentado como “a terceira mais importante escola de pensamento no campo da educação de adultos” (p.71), depois do pragmatismo (base intelectual americana da educação de adultos) e do humanismo (que se insere na filosofia do existencialismo desenvolvido na Alemanha). A Teoria Crítica de Habermas contribuiu para um discurso marxista na educação, como também levou à chamada Pedagogia Crítica, a qual no final da década de 80 evoluiu para o que é atualmente conhecido como “educação crítica de adultos” (FINGER; ASÚN, 2003).

No entanto, Finger e Asún (2003) relatam que o principal problema da educação crítica de adultos e da pedagogia crítica seria a existência de pouca prática e muita teoria, com exceção de Paulo Freire “que ainda é o pai intelectual de qualquer espécie de prática de

---

<sup>41</sup> “Contudo não se pode confundir Marxismo com radicalismo, um termo, aliás, muitas vezes usado nos Estados Unidos”. Mas, centrar na educação de adultos marxista e não radical (FINGER; ASÚN, 2003, p. 71).

educação de adultos emancipatória” (p. 74). A análise de Finger e Asún (2003) parte do pressuposto que os autores da pedagogia crítica e a educação crítica de adultos quase não discutem sobre as questões relacionadas a estas, mas apenas falam sobre a necessidade e a importância das pessoas “tornarem-se críticas”. Todavia, os autores destacam o valor destas duas teorias para a educação de adultos, ressaltando neste contexto, os estudos de Paulo Freire, dizendo que:

Podem encontrar-se quatro raízes intelectuais diferentes no pensamento de Freire: o humanismo católico, o Marxismo, a filosofia alemã e a teoria do desenvolvimento. Freire combina-as de modo original para formar a sua “pedagogia da libertação”. [...] Freire combinou o Movimento de Educação de Base com a Teologia da Libertação e, assim, rapidamente se tornou uma personalidade-chave na América Latina. [...] Para Freire, consciência crítica ou conscientização é basicamente a crítica da falsa consciência – ou, em termos marxistas, a crítica da ideologia – que conduzirá à emancipação coletiva, sendo que a análise que a Teoria Crítica faz da alienação (cultural) veio acrescentar mais argumentos marxistas à pedagogia da libertação (FINGER; ASÚN, 2003, p. 77).

Os pensamentos e estudos de Freire são os principais contributos para autores, pesquisadores e estudiosos da área da Educação de Jovens e Adultos do Brasil, e também de vários países. Como salientam Finger e Asún (2003, p. 80): “Freire é, sem dúvida, um dos escritores mais importantes da educação de adultos. Além da sua própria vida, que dedicou à causa dos deserdados, deixou um importante legado de trabalho, que tem sido objeto de inúmeras dissertações, livros e discussões críticas”.

No Brasil, os estudos na área da EJA vêm ao longo do tempo ganhando notoriedade no cenário social, político e acadêmico, graças às lutas e pressões populares, dos movimentos sociais, ONGs e sindicatos, que despontaram inspirados nos ideais de Paulo Freire.

Atualmente, segundo dados apresentados pela Secretaria Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do Ministério da Educação (SECADI) à Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), 13,1 milhões de brasileiros com mais de 15 anos ainda não sabem ler nem escrever. Conforme a SECADI: “O analfabetismo no Brasil tem um processo histórico relacionado às desigualdades sociais e aos contextos em que ocorrem as violações do direito de acesso à educação no nosso país” (MEC, 2017). Costa e Machado (2017, p. 89) salientam que: “A alfabetização de jovens e adultos, para além das questões metodológicas e pedagógicas, precisa ser enfrentada como um problema de política pública de Ensino Fundamental”.

A dívida social que insiste em permanecer até os dias atuais, comprometendo a vida social dessas pessoas jovens, adultas e idosas, é fruto do contexto histórico, social, político e

econômico que deixou graves sequelas educacionais para o público estudantil que não adentrou à escola ou que não foi integrado nas suas diversas tentativas de frequentar as salas de aula. Como salienta Faria (2010, p. 213), “Ao longo da história brasileira, ideologias de longa data discriminam jovens e adultos (EJA), revelando-se continuamente sob novas roupagens, que se reproduzem hoje”.

Analisando a trajetória histórica da EJA, observamos que a educação “oferecida” em cada época atendia aos anseios e valores da classe dominante vigente e, não, às necessidades de aprendizagem da parcela da população menos favorecida; tornando-se, assim, uma “herança histórica” a qual desconsidera as diferenças culturais, tratando-as como desigualdades sociais e, naturalizando a questão da inferioridade. Nesse contexto, as políticas oferecidas à EJA revelavam um formato assistencialista ou filantrópico (FARIA, 2010).

Tomando como referência a história da EJA no Brasil, esta modalidade de ensino centrou seu foco principalmente na questão da alfabetização, delineando-se a partir da colonização portuguesa, tendo como objetivo prioritário inserir a cultura europeia e inculcar os ideais da religião católica. Conforme Romanelli (1978), os elementares resquícios desta modalidade de ensino são visíveis no período da colonização, mais ou menos em 1549, após a chegada dos jesuítas. Estes tinham como objetivo a catequização e “instrução” de adultos e adolescentes nativos e colonizados, de acordo com o grupo social no qual estava inserido.

Segundo Machado (2008), o Mobral e o ensino supletivo marcaram intensamente a EJA, no que se acena aos aspectos negativos. Segundo a autora, as Leis que criaram o Mobral (Lei nº. 5379/67) e a que oficializou o ensino supletivo (Lei nº. 5692/71), no período da ditadura, “tiveram forte influência na educação para jovens e adultos, deixando o estigma, difícil de ser superado, da oferta compensatória e aligeirada da escolarização” (p. 162).

Em contrapartida, naquele período, começou a surgir um novo olhar para a EJA, fundamentada numa concepção de “educação como prática da liberdade”, motivada pelos ideais de Paulo Freire o qual pensava sempre na educação como um ato político e de conscientização do sujeito. A pedagogia desenvolvida por Freire (1987) primou essencialmente pela formação crítica do sujeito, enfocando em especial a camada popular da sociedade, que, segundo ele, encontrava-se em condição de subserviência às camadas sociais mais ricas.

Freire valorizou o sujeito enquanto ser ativo, e não como mero aprendiz à espera do professor como detentor do saber e dirigente da sua aprendizagem, como acontece na “educação bancária”. Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações

instrumentais da ideologia da opressão – “a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro”. (FREIRE, 1987, p. 57).

As transformações sociais, as lutas dos movimentos sociais e a consolidação de algumas leis no âmbito nacional foram modificando o cenário social e educacional, ressignificando ao longo dos tempos a concepção da EJA na educação brasileira. Em relação às leis oficiais, a partir da Constituição Federal de 1988 ampliou-se o direito à EJA. Em alguns artigos ficam explicitados esse direito, como no Artigo 205: “A Educação é direito de todos”. E no Artigo 208, em que estabelece o dever do Estado com o “ensino fundamental”, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria (SOARES, 2007).

Contudo, o dever do Estado não foi cumprido, sendo que “os artigos referentes à educação só foram regulamentados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº. 9394 em 1996” (SOARES, 2007, p. 280). Dentre estes artigos está no capítulo II, seção V da Educação de Jovens e Adultos, o artigo 37 que diz: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou oportunidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Nesse sentido, Machado analisa a questão, 20 anos após a LDB nº 9394/96, ao afirmar que:

Desse contexto de final de 1996 até início de 2016, o que podemos afirmar é que a EJA ocupou um espaço na agenda da política educacional brasileira, na tentativa de se configurar como política pública, como nunca visto em toda a sua trajetória histórica. Estamos longe da solução dos principais problemas de garantia do direito a educação para todas e todos os jovens trabalhadores do país e não se pode dizer que a Lei, efetivamente, alcançou seus objetivos, em termos da escolarização desta população. Todavia, as lutas travadas no âmbito das questões normativas, a busca pelo espaço específico da modalidade no sistema nacional de educação e o fortalecimento da sociedade civil organizada em torno dessa modalidade são inegáveis (2016, p. 442).

No cenário internacional, a Educação de Adultos vem sendo apresentada nas realizações das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAs). A primeira foi realizada em Elsinore, na Dinamarca, em 1949, logo após a Segunda Guerra Mundial (SOARES, 2011). Dando prosseguimento, a V CONFINTEA, aconteceu em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, com o tema “Educação de Adultos, a chave para o século XXI”, foi considerada a mais significativa para as discussões da EJA. Como ratifica Soares: “A concepção de educação como processo de formação ao longo da vida foi um marco teórico,

superando as ideias de suprimento e de educação compensatória presentes nas conferências anteriores” (2007, p. 280).

A VI CONFINTEA foi realizada no Brasil, em Belém do Pará, no ano de 2009. O Documento final da CONFINTEA (2010, p. 3), frisou que a aprendizagem ao longo da vida constitui “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento”. Também neste encontro, os países representados reconheceram a importância de reforçar políticas públicas na EJA, a necessidade de se aumentar o financiamento e de estreitar as parcerias entre governos e sociedade civil para melhorar a qualidade da educação destinada a esse público.

Segundo Haddad (2009), na V CONFINTEA várias conquistas foram assinaladas, como também algumas articulações significativas da participação da sociedade civil como, por exemplo, o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos. Os fóruns da EJA, assim como o ENEJA,<sup>42</sup> têm desempenhado um papel político-pedagógico de suma importância, pois se constituem como nova ação política, envolvendo os vários interesses de pessoas diversas em torno do mesmo objetivo e, também, por ser um espaço intersetorial que visa articular as várias instituições e indivíduos em seus encontros. Nestas reuniões são realizadas trocas de experiências, proporcionando uma “socialização” do que vem sendo produzido e experimentado na EJA (SOARES, 2007). Segundo Machado, os fóruns da EJA:

São instâncias de mobilização e debate em torno da política pública de educação para jovens e adultos. Sua composição é plural, agregando, em cada estado e nos regionais, representantes de vários segmentos, que atuam diretamente ou indiretamente na EJA: universidades, movimentos populares, redes públicas de ensino, conselhos municipais e estaduais de educação, sindicatos, organizações não governamentais, empresas, educandos e educadores (2008, p. 169).

O movimento em prol da EJA, também, se instalou nas universidades, de forma que estas se deram conta do grande número de jovens e adultos, dentre os trabalhadores dos *campi*, que não tinham concluído a escolaridade básica, assim como o quanto era pequeno o

---

<sup>42</sup> Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) – é um espaço de discussão coletiva, na qual os participantes de todos os Fóruns de EJA (educandos, educadores, entidades governamentais e não-governamentais, movimentos sociais, entre outros) partilham suas concepções acerca da EJA. Tem como objetivo criar instrumentos de pressão política, que influenciem nas políticas públicas de educação de jovens e adultos nos âmbitos municipal, estadual e federal (ENEJA. II, 2000, p.03). Extraído na íntegra do site: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/1%C2%BAboletimformativoxiieneja.pdf>>. Acessado em 05 jan. 2017.

número de pesquisadores e professores voltados para essa temática. Essas constatações contribuíram de forma significativa para a atenção das universidades na área da EJA. “Tais fatos concorreram para aumentar a atenção das universidades para essa área, não só convocando novos pesquisadores e professores, como também valorizando seus profissionais que tinham a temática como centro de suas preocupações” (HADDAD, 2011, p. 10).

Em relação à Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), também aconteceu, entre 1995 e 1996, a manifestação de descontentamento dos pesquisadores da EJA, inseridos nos vários grupos de trabalho da referida associação, por não ter um espaço para a discussão de suas especificidades, principalmente os membros dos grupos de trabalho de Educação Popular e Movimentos Sociais. Diante deste fato, em 1997 foi aprovado o grupo de estudos sobre EJA e, em 1999, após a avaliação das suas atividades e produções, o mesmo foi aprovado como Grupo de Trabalho – GT 18 (HADDAD, 2011). Segundo Soares, tal fato proporcionou um avanço na produção acadêmica:

Desde então, a área da Educação de Jovens e Adultos vem aglutinando uma gama variada e crescente de estudos e pesquisas crivados pela seleção e pelo debate, propiciando o intercâmbio entre pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, tal como se propõe a ANPEd em um dos seus objetivos, que é “discutir o saber produzido na área de educação e promover o intercâmbio entre pesquisadores” (2011, p. 24).

Conforme Arroyo (2006, p. 20), O GT da EJA da ANPEd “é um dos espaços de apresentação e troca dos produtos dessas pesquisas. Este pode ser um ponto promissor na reconfiguração da EJA: as universidades em suas funções de ensino, pesquisa e extensão se voltam para a educação de jovens e adultos”.

No cenário brasileiro atual, após um retrocesso político e social, a EJA, bem como todo o cenário educacional, vem sofrendo algumas mudanças significativas, como emendas na LDB nº. 9394/96, por meio de medidas provisórias e a criação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), a qual, nas suas proposições não contempla a EJA, pois não aparece nenhuma sinalização para esta modalidade da Educação Básica no item que trata sobre o Ensino Fundamental. Tais alterações no cenário educacional estão sendo processadas em todos os segmentos da sociedade, inclusive no âmbito das universidades, tornando-se um campo para possíveis estudos e produções com foco no impacto dessas mudanças para a população estudantil, sobretudo de classes populares.

Portando, observamos por meio deste breve percurso histórico, que a EJA, no Brasil, nasce com a perspectiva de “alfabetizar e compensar”. Entendia-se por educação de adultos apenas a transmissão assistemática de alguns poucos conhecimentos da cultura letrada. Neste

sentido, a EJA surge com o objetivo de suprir e complementar as deficiências educacionais as quais não foram adquiridas na infância, uma forma de incluir social e culturalmente os sujeitos que se encontram privados dos códigos da escrita.

Em contrapartida, vem sendo (re) discutidos, por meio de debates mundiais e nacionais, os objetivos educacionais da EJA, principalmente no que se refere à função educacional e social desta modalidade de ensino, como também os sujeitos e suas especificidades identitárias, seu tempo e processo de aprendizagem. Sendo assim, cabe a nós, pesquisadores e estudiosos desta modalidade, dar continuidade aos estudos e pesquisas nesta área a qual foi, durante anos, tida como o “apêndice<sup>43</sup>” da educação, na perspectiva da educação assistencialista.

Assim, acreditamos na educação de pessoas jovens, adultos e idosas a partir da perspectiva emancipatória, baseada nos princípios freireanos, os quais levam em consideração as possibilidades dos seus educandos, vislumbrando o sucesso de todos. Freire também ressaltou a educação multiculturalista, democrática e participativa para a EJA, em contrapartida à educação elitista e mecânica, apontando para o respeito e valorização da cultura popular.

Portanto, acreditamos na EJA sob a perspectiva de uma educação pautada na concepção multicultural, a partir da diversidade e das identidades culturais dos sujeitos da EJA, reconhecendo que estes, ao retornarem a escola, trazem consigo as marcas da exclusão e do abandono do sistema de ensino. Como salienta Mota (2004, p. 16), “a abordagem multiculturalista pretende, assim, recontextualizar o papel político da escola, discutindo a adoção de novos currículos multirreferenciais que venham a incorporar discursos historicamente silenciados e a desprezar aqueles potencialmente silenciadores”.

Para tanto, faz-se necessário que os professores da EJA compreendam os contextos em que estão inseridos seus discentes da EJA, mas para isso é preciso que essas questões sejam discutidas nas experiências de formação docente. Assim, para dar continuidade às mencionadas proposições, na seção a seguir e nas posteriores, trataremos sobre a formação dos professores, levando em consideração a necessidade de uma formação continuada para os professores da EJA.

---

<sup>43</sup> Termo utilizado por um dos interlocutores (professor da EJA) da pesquisa, o qual salienta que historicamente a EJA foi vista desta maneira no cenário educacional, sendo deixada sempre para depois no que se referem às políticas públicas educacionais.

### 4.3 DIÁLOGOS SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Segundo Feldmann (2009, p. 71), professor é o “sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretação do mundo”. Partindo destes pressupostos, “formar” professores tem se apresentado como um grande desafio para os profissionais, os quais abarcam a educação como espaço público de direito humano e social que tem como objetivo a construção da identidade e o exercício da cidadania.

Como salienta Feldmann (2009), as pessoas não nascem “educadoras”, mas se tornam quando se educam na reciprocidade, quando produzem a sua existência relacionando-se com o outro, numa ação constante de apropriação e mediação de conhecimento, por meio de um projeto de construção e reconstrução do ser humano. Daí a importância de estarmos em constante movimento de formação e de autoformação, tanto na esfera pessoal, como na profissional.

Partindo das questões educacionais e mais especificamente do contexto da formação de professores, a partir dos anos 80 esta temática assume uma importância no cenário educacional brasileiro. Como afirma Nóvoa (2007), nos últimos anos observamos o retorno dos professores aos “holofotes”, depois de um período de quase quatro décadas ocultados por outras questões educacionais. Ao longo dos anos observamos que a figura do professor e a sua importância estiveram em pauta de forma incipiente no cenário educacional, pois outros problemas eram considerados mais importantes, tais como: o enfoque dado à “pedagogia por objetivos” (nos anos 70), as reformas educativas (nos anos 80) e as organizações escolares (nos anos 90).

No início dos anos 80 afloraram os movimentos de consciência política e cultural no país, alicerçando as bases da educação. Partindo deste contexto, começou a emergir a necessidade de o professor ter consciência do seu papel de agente sócio-político. Foi preciso analisar e redimensionar a função da dimensão pedagógica do ensino, a partir desta nova conjuntura, como também superar a preocupação com a modernização de métodos de ensino e recursos tecnológicos, voltando o pensamento para as novas funções sociais e políticas da educação. Gohn (2011) explica como se deu este redimensionamento social, educacional e político no país:

Nos anos 1980, a relação educação e movimentos sociais se acentuam, por meio de trabalhos de educação popular, lutas pelas Diretas Já, organização de propostas para a constituinte e a Constituição propriamente dita. Os

movimentos passaram a pautar uma nova agenda de demandas, e uma nova cultura política também é construída, alterando as políticas públicas vigentes. Conselhos e delegacias das mulheres, temas étnico-raciais, ambientais etc. passaram a fazer parte do cotidiano na transição do regime militar para a fase da redemocratização (p. 347).

A influência dos movimentos sociais com uma perspectiva educacional mais crítica fez com que a formação dos professores tomasse novos caminhos, assumindo postura menos técnica e consciência mais crítica. Como salienta Imbernón (2005, p. 14): “A profissão exerce outras funções: motivação e luta contra a exclusão social, participação, animação de grupos, relações com estruturas sociais, com a comunidade... E é claro que tudo isso requer uma nova formação: inicial e continuada”. No século XXI, os professores reaparecem como elementos insubstituíveis para a promoção da aprendizagem, “mas também no desenvolvimento de processos de integração que respondam aos desafios da diversidade e dos métodos apropriados de utilização das novas tecnologias” (NÓVOA, 2007, p. 2).

Atualmente a formação continuada tem sido considerada elemento fundamental da profissionalização docente e colocada como pauta de gestores das diversas esferas administrativas. O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024)<sup>44</sup>, sancionado em 2014, traz pelo menos três metas importantes no desafio da valorização e formação docente, que constam na elaboração dos Planos Estaduais e Municipais de Educação em todo o país. São estas:

**Meta 15:** garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

**Meta 16:** formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

**Meta 17:** valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

---

<sup>44</sup> A Lei nº. 13.005 de 25 de junho de 2014 aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. O Plano Nacional de Educação - PNE, com vigência por 10 (dez) anos, a contar da publicação desta Lei, com vistas ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal. Extraído do site: <[http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm)>.

É importante destacar a articulação entre formação e profissionalização, entendendo que uma política de formação continuada em âmbitos federal, estadual ou municipal implica o planejamento de ações concretas em busca da melhoria nas condições de trabalho dos profissionais de educação, assim como na estruturação do trabalho pedagógico da escola.

Com o contexto das transformações e descobertas científicas, inovações tecnológicas e das mudanças na sociedade que repercutem no espaço escolar, surge de forma mais contundente a demanda pela formação continuada de professores, visualizada em uma perspectiva de formação ao longo da vida. Para Costa (2005, p. 14), “pensar a formação de professores implica, necessariamente, em pensar a educação e pensar a sociedade na qual esta educação se desenvolve”. Destarte, é preciso refletir a formação docente como um processo contínuo de construção de uma prática contextualizada com as demandas sociais, sem perder de vista a identidade dos envolvidos e os saberes do professor.

Para atender essa demanda, as políticas oficiais brasileiras regulamentaram leis que embasam a formação de professores. No que tange à formação continuada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB nº. 9394/96 define no inciso III, do Art. 63, que as instituições formativas deverão manter “programas de formação continuada para os profissionais de educação dos diversos níveis”, além de estabelecer no inciso II, art. 67, “que os sistemas de ensino deverão promover aperfeiçoamento profissional continuado, inclusive com licenciamento periódico remunerado, para esse fim”.

Neste contexto, a formação continuada torna-se uma necessidade, especialmente na EJA, pois, o tipo de formação inicial dos docentes, na maioria das vezes, não proporciona conhecimentos e reflexões acerca das situações complexas do cotidiano da sala de aula, sendo que as transformações sociais, científicas e a escolarização maciça exigem do professor melhor formação e um novo olhar sobre a atuação docente.

A partir deste contexto observamos que na última década o esforço em torno da reconfiguração das políticas da EJA tem ocasionado mudanças no campo da formação de professores. Destacamos, assim, dois movimentos importantes nesse contexto: um ligado aos órgãos oficiais de governo, por meio do órgão normativo nacional em educação: o Conselho Nacional de Educação (CNE), que, através da Câmara de Educação Básica fixou, em 2000, as Diretrizes Curriculares para a EJA e, outro, que sobrevém da sociedade civil organizada em amparo à EJA, tendo com destaque os fóruns de EJA e o Grupo de Trabalho de Educação de

Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)<sup>45</sup> (MACHADO, 2008).

Dentre os Pareceres do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº. 11/2000 destacamos a relevância dada à necessidade da formação de professores para EJA:

Com maior razão, pode-se dizer que o preparo de um docente voltado para a EJA deve incluir, além das exigências formativas para todo e qualquer professor, aquelas relativas à complexidade diferencial desta modalidade de ensino. Assim esse profissional do magistério deve estar preparado para interagir empaticamente com esta parcela de estudantes e de estabelecer o exercício do diálogo. Jamais um professor aligeirado ou motivado apenas pela boa vontade ou por um voluntariado idealista e sim um docente que se nutra do geral e também das especificidades que a habilitação como formação sistemática requer (BRASIL, 2000a, p. 56).

Observamos que no Parecer CNE/CEB nº. 11/2000, a preocupação em diferenciar a prática do professor de EJA como uma ação dialógica nos remete à reflexão trazida por Paulo Freire, nas suas várias obras publicadas desde a década de 1960. O trabalho desenvolvido pelos vários movimentos populares de educação e cultura da época e por Freire trazia em seus fundamentos, a expectativa do professor como agente político de transformação na sociedade e a concepção da educação emancipatória (MACHADO, 2008).

O Parecer CNE/CEB nº. 11/2000 também ratifica a importância das instituições formadoras (universidades e sistemas de ensino) atuarem de forma coerente na formação dos professores da EJA. Assim diz o parecer:

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender esta finalidade elas deverão buscar os melhores meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilitações ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA (p. 58).

Partindo desse pressuposto, a formação ao longo da carreira dos professores é de suma importância para o exercício de sua prática, para a postura que adotará no encaminhamento de suas ações, pois alguns dos pilares dessa formação estão pautados na reflexão do sujeito sobre sua prática docente, seus valores e suas concepções, tendo como alicerce o saber intelectual, mas levando em consideração a realidade social em que está inserido e a qual deve manter

---

<sup>45</sup> A contribuição desses espaços (fóruns de EJA e o Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos da ANPEd) para a formação de professores é de grande relevância, como salienta Machado (2008, p. 170) que “parte significativa dessas pesquisas foi feita por professores que estavam em sala de aula de EJA ou já passaram por lá, o que aproxima o pesquisador da realidade pesquisada e contribui para que esta seja problematizada”.

estreitas relações. Portanto, Nóvoa afirma que: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30).

Pensando sobre a formação dos professores da EJA, na seção a seguir continuaremos a discutir sobre este assunto a partir de pesquisas que apontam para a necessidade e a importância da formação continuada para os professores da EJA.

#### 4.4 A IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A formação de professores no Brasil começou a ser uma “preocupação” após a expansão da escolarização, a partir do século XX, com o crescimento da rede pública, motivada pelas pressões sociais e o desenvolvimento industrial, levando investimento público para a área do ensino e, conseqüentemente, a necessidade de um contingente maior de professores para suprir a demanda educacional (AMORIM; DUQUES, 2017). Contudo, segundo Amorim e Duques (2017, p. 229), a formação dos profissionais da educação, no período, aconteceu “através de adequações mediante cursos aligeirados de formação de professores, complementações formativas, autorizações para que não licenciados exercessem o magistério, com a admissão de professores leigos pelos sistemas de ensino”.

Dessa maneira observamos que a formação de professores no nosso país deu-se de maneira aligeirada e improvisada para suprir uma demanda da época. Entretanto, até os dias atuais sofremos com os resquícios deste processo. Em se tratando da EJA, o fato ocorreu ainda mais improvisado, quando em 1945, a Educação de Adultos torna-se oficial no país e a partir daí novos projetos e campanhas foram aparecendo com o objetivo de alfabetizar jovens e adultos que não tiveram oportunidade e acesso à educação no período regular, sendo que para alfabetizar esta população, bastava o educador ser alfabetizado, demonstrando a não preocupação com o fazer e o saber docente, pois qualquer um que soubesse ler e escrever podia também ensinar (GALVÃO; SOARES, 2004).

A partir deste breve contexto histórico da formação de professores, observamos os desafios que há décadas a EJA vem passando desde o início da oficialização desta modalidade de ensino no país. Em relação a isso, Amorim e Duques salientam que se tratando da EJA, “essa situação agravava-se ainda mais dado o descaso secular, pelo qual passava a modalidade de ensino. Os desafios à formação de professores da EJA são muitos, e é mediante a busca da compreensão desta questão que se percebe a complexidade da mesma” (2017, p. 229).

Em relação à formação dos professores Costa, Costa e Freitas (2007), chamam a atenção para a importância de garantir ao docente, na sua formação inicial, os conhecimentos básicos, necessários à atuação na EJA, já que a formação docente “deveria preparar, em tese, para o trabalho em qualquer nível de ensino” (p. 65). Entretanto, elas salientam que, ao invés disso,

O que se observa é que esta área é negligenciada na maioria dos cursos de formação inicial, deixando para a educação continuada a tarefa de suprir as dificuldades enfrentadas. É indispensável garantir a qualquer professor (a) uma boa formação, que lhe dê condições de atuar com competência, independente do nível de ensino. No entanto, as especificidades da EJA exigem uma formação que dê conta, da escolarização básica, da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva (COSTA; COSTA; FREITAS, 2007, p. 65).

Em relação à especificidade da EJA, vários autores concordam que a formação dos professores para trabalhar com estes sujeitos deve ser específica. Amorim e Duques (2017) ratificam que o docente da EJA trabalha com um tipo diferente de aluno, no que se referem ao perfil, às situações de vida, às necessidades e aos interesses, daí demanda um conhecimento diferenciado dos demais níveis de ensino. Machado (2000) salienta as dificuldades que os professores da EJA enfrentam nas suas práticas pedagógicas, necessitando para isso uma formação específica. E segundo Costa, Costa e Freitas (2007), é necessário levar em consideração a diversidade da vida e das culturas dos discentes da EJA.

Além dos autores citados, outros também nos chamam atenção para a importância da formação dos professores da EJA, a exemplo de Freire, Soares, Gadotti, Arroyo, Canen, Mota, dentre outros. E todos estes partem das especificidades dos sujeitos que compõem as classes da EJA e da ressignificação do currículo para a formação dos professores da EJA, tendo como consequência uma educação que corresponda com as necessidades destes jovens, adultos e idosos que retornam ao contexto escolar.

Portanto, a formação do professor da EJA deve contemplar os objetivos e anseios dos seus discentes, levando em consideração as características singulares das pessoas que procuram a EJA, necessitando da escolaridade básica (DANTAS, 2012). Contudo, segundo Amorim e Duques (2017, p. 231), os conhecimentos adquiridos pelos professores nas experiências formativas “não tem alcançado os educandos da EJA de uma forma totalmente satisfatória, já que o desempenho de conhecimentos escolares por parte da maioria dos alunos ainda se apresenta deficitário”.

Assim pensando, a formação de professores deve levar em conta todas as nuances que perpassam a EJA, principalmente no que se refere às pessoas incluídas nesta modalidade. Ainda em relação à questão da formação do professor da EJA e aos objetivos dos discentes, Soares e Simões ressaltaram que:

A LDB 9394/96 estabelece a necessidade de uma formação adequada para se trabalhar com o jovem e o adulto, bem como uma atenção às características específicas dos trabalhadores matriculados nos cursos noturnos, oferecendo, assim, um arcabouço legal para a profissionalização do docente que atua nesse segmento. Ao mesmo tempo, assistimos à iniciativa de alguns governos municipais e estaduais no sentido de promover ações de “capacitação” do corpo docente através da formação continuada de professores e do incentivo à produção de material didático voltado para o público jovem e adulto (2004, p. 26).

Apesar da constatação de Soares e Simões (2004) em relação à iniciativa de alguns governos na promoção da formação continuada para os professores da EJA, infelizmente este fato não é constatado em todo território nacional. Em pesquisas mais recentes, realizadas por Amorim e Duques (2017), nas quais investigaram as necessidades formativas dos professores que atuam na EJA, no estado da Bahia, com o objetivo de desenvolverem ações para contribuir para os processos formativos, os pesquisadores constataram que “a realidade estadual não difere da realidade nacional, pois os educadores participantes do estudo são também educadores do ensino regular e carecem de processos formativos voltados à modalidade” (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 235).

Além disso, os professores da EJA, pesquisados por esses autores, ressaltaram em suas falas a inexistência ou escassez de formação continuada direcionada à EJA, salientando a falta que sentem destes momentos. Assim comentou uma professora: “[...] Então, a gente sente a necessidade de participar de formações que nos ajudem na prática, mas essas formações não têm acontecido” (Educadora G). As professoras pesquisadas reconhecem que a formação continuada é essencial (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 235).

Os dados da pesquisa de Amorim e Duques (2017, p. 236) revelam as maiores necessidades dos professores da EJA em relação à docência. Sendo assim, os dados apontaram o principal item necessário para a docência na EJA, o qual “está na formação continuada (33%). Seguida das necessidades relacionadas à prática (24%), aparecendo depois às necessidades voltadas à própria condição de serem educadores de EJA (19%)”. Além destes três primeiros fatores, completaram na sequência “as necessidades curriculares com foco na EJA (14%) e, por fim, as necessidades correlatas ao apoio da gestão nas instituições de EJA (10%)”.

O posicionamento das professoras da EJA pesquisadas por Amorim e Duques (2017) corrobora com as proposições apresentadas pelos interlocutores da nossa pesquisa, no que se refere à importância da formação continuada para a docência na EJA, as necessidades relacionadas à prática e o currículo com foco na EJA. Portanto, cabe à formação se embasar em aportes teóricos que possam ordená-la, fundamentá-la e revisá-la, tendo como objetivos desarticular o sentido pedagógico comum e proporcionar o entrelaçamento dos aspectos teóricos e a práticos que alicerçam a prática educativa (IMBERNÓN, 2005).

Por conseguinte, a partir de pesquisas, observa-se que ainda há muito que ser realizado na área da formação de professores da EJA na Bahia e, quiçá, no Brasil. Sendo assim, comungamos do posicionamento de Amorim e Duques (2017), quando estes ressaltam as necessidades para que a EJA seja considerada uma educação de qualidade:

Para que as perspectivas em direção a uma educação de jovens e adultos de qualidade sejam alcançadas, são necessárias, além de um profundo investimento na formação inicial e continuada dos educadores, condições de trabalho e valorização dos profissionais de educação. É preciso que estabeleçam políticas que modifiquem as jornadas de modo a se tornarem integrais. É necessário um aumento de salário que confira dignidade ao educador, bem como fomentem parcerias entre instituições superiores sérias e comprometidas com a formação docente. Isso porque é por meio das instituições superiores que os educadores de EJA se apropriarão de formação sólida que, agrega à formação experiencial e promoverá um trabalho que eleve a qualidade da EJA (AMORIM; DUQUES, 2017, p. 234).

Além de corroborar com estas questões apontadas por Amorim e Duques (2017), também sinalizamos a importância da formação de professores da EJA com enfoque nas demandas multiculturais, pois o trabalho com a EJA se dá em um contexto diverso, relacionados com as demandas das diversidades culturais, sociais, etárias, geracionais etc. Portanto, faz-se necessário compreender a formação docente como algo plural, edificada por pontos de vistas e narrativas diversos, auxiliando desta forma os “futuros professores a situarem a produção do conhecimento em seu caráter de construção, superando uma visão essencializada e universalizada do ensino e da pesquisa, e entendendo-os como complexos, plurais e plurivocais” (CANEN, 2008, p. 307).

Passamos na seção seguinte a apresentar algumas notas introdutórias da Educação multicultural, por acreditarmos nesta perspectiva como uma possibilidade do trabalho com o contexto da EJA, partindo da preocupação dos aportes multiculturalistas em valorizar todas as diferenças culturais existentes no contexto da sala de aula, promovendo a inclusão e combatendo a discriminação e o preconceito.

#### 4.5 EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: ALGUMAS NOTAS INTRODUTÓRIAS.

O movimento teórico e político, conhecido como multiculturalismo<sup>46</sup>, vem ao longo da história se fortalecendo em busca de respostas para os desafios da pluralidade cultural em diversos campos, incluindo não só a educação, como também outras áreas. Segundo Canen (2007, p. 92):

O multiculturalismo é um termo que tem sido empregado com frequência, porém com diferentes significados. Desta forma, críticos e defensores do mesmo travam, muitas vezes, lutas e discussões em torno de um conceito que, na verdade, pode estar sendo entendido de formas diferentes para os envolvidos em tais disputas. A começar pelo nome: alguns apontam que o interculturalismo seria um termo mais apropriado, na medida em que o prefixo ‘inter’ daria uma visão de culturas em relação, ao passo que o termo multiculturalismo estaria significando o mero fato de uma sociedade ser composta de múltiplas culturas, sem necessariamente trazer o dinamismo dos choques, relações e conflitos advindos de suas interações.

Em relação ao multiculturalismo, Candau (2008) ressalta que adota o “multiculturalismo aberto e interativo, que acentua a interculturalidade”. Ela salienta que a abordagem a qual adota aproxima-se do multiculturalismo crítico de McLaren (1997, p. 123), o qual “entende as representações de raça, gênero e classe como produto das lutas sociais sobre signos e significações. Privilegia a transformação das relações sociais, culturais e institucionais em que os significados são gerados”. O multiculturalismo crítico também “recusa-se a ver a cultura como não conflitiva e argumenta que a diferença deve ser afirmada ‘dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social’” (CANDAU, 2008, p. 51).

O multiculturalismo se difere em cada sociedade, portanto, o multiculturalismo da sociedade brasileira é diferente da estadunidense e da europeia (CANDAU, 2008). Observamos que apesar de os autores mencionados no parágrafo anterior utilizarem termos próprios para suas concepções multiculturais, ambos partilham da mesma concepção que compreende que as questões culturais são conflitivas, marcadas por relações de poder, preconceito e discriminação, além de compreender que as questões referentes à raça, gênero e

---

<sup>46</sup> A palavra multiculturalismo que tem sua raiz semântica no prefixo MULTI vem do latim “*multus*” que significa muito, numeroso. Esta palavra traz no seu bojo não apenas uma definição lógica, mas toda uma história de povos que viveram e vivem em conflitos não apenas político, mas principalmente racial e social. Para autores como McLaren (1997), Semprini (1999) e Canen (2000), o multiculturalismo constitui uma quebra epistemológica com a modernidade, a qual acreditava na homogeneidade, como base para a construção universal do progresso. As questões multiculturais, por sua vez, adentram nas discussões da pós-modernidade vislumbrando a diversidade e a diferença como categorias centrais.

classe são produtos das lutas sociais. Segundo Canen e Oliveira (2002, p. 03): “o multiculturalismo contrapõe a percepção moderna e iluminista da identidade como essência, estável e fixa, percebendo-a como descentrada, múltipla e em processo permanente de construção e reconstrução”.

No Brasil<sup>47</sup>, a abertura democrática, as lutas dos movimentos sociais e o fortalecimento de ONGs passaram a exercer influência no pensamento curricular. Estas preocupações em relação às questões multiculturais foram sendo vagarosamente incorporadas na produção do conhecimento em educação. Partindo das demandas referentes à educação, teóricos como Banks J. e Banks C. (1993) Banks (1999), Candau (2008), Moreira e Candau (2007), Canen (2000, 2001), Mota (2004, 2013), Gadotti (1992), dentre outros, nos levam a refletir, por meio de seus estudos, a importância das questões multiculturais, bem como da necessidade da sua aplicação no contexto escolar.

Entretanto, foi James Banks o precursor dos estudos multiculturais no contexto educacional, considerado o “pai da educação multicultural”, por seu pioneirismo e pela contribuição para o desenvolvimento deste campo de pesquisa. Banks se apropriou dos princípios do multiculturalismo crítico, adaptando para o contexto educacional. Para ele o universo da sala de aula é composto por várias pessoas com aspirações, culturas e histórias diferentes, sendo por isso diverso e multicultural. Segundo Banks (1994), em quase todas as salas de aula há alunos de diferentes grupos religiosos, etnias, classe social etc., sendo assim, são culturalmente diversas, “existindo assim vários tipos de diferenças” (p. 10).

Mas, afinal, o que é Educação Multicultural? A educação multicultural é um movimento reformador destinado a realizar grandes ressignificações no sistema educacional. A principal finalidade desta é favorecer que todos os estudantes “desenvolvam habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para atuar no contexto da sua própria cultura étnica, no centro da cultura dominante, assim como para interagir com outras culturas e situar-se em contextos diferentes do seu de origem” (BANKS, 1999, p. 2).

Para melhor compreensão dos princípios da educação multicultural, Banks (1998) desenvolveu as cinco dimensões necessárias para o desenvolvimento da mesma nas escolas que são: (1) integração de conteúdo; (2) o processo de construção do conhecimento; (3) redução do preconceito; (4) uma pedagogia da equidade; e (5) uma cultura de escola e uma

---

<sup>47</sup> No ano de 1996, as questões referentes ao multiculturalismo foram debatidas publicamente em Brasília, num Seminário Internacional, intitulado: “Multiculturalismo e racismo: o papel da ação afirmativa nos Estados democráticos contemporâneos”, organizado pelo Ministério da Justiça, no qual participaram vários representantes dos movimentos sociais, figuras públicas e intelectuais. A partir desse evento, as discussões referentes a estas questões “tem crescido em relação à quantidade e à qualidade das intervenções”.

estrutura social de empoderamento. Apesar de reconhecermos a conceituação individual de cada dimensão, na prática as cinco dimensões estão inter-relacionadas. Vejam no anexo (p. 220) o quadro demonstrativo das dimensões da Educação Multicultural.

A primeira dimensão (integração de conteúdo) versa sobre como os professores utilizam conteúdos e exemplos das culturas para ilustrar suas aulas. A segunda (construção do conhecimento) proporciona aos estudantes compreenderem, investigarem e aprenderem a partir da colaboração do professor no processo. A construção do conhecimento auxilia os alunos a entenderem expressões, termos escritos nos textos e livros didáticos, levando-os a refletirem sobre o significado destes no contexto educacional, mas também social e cultural, levando-os a se tornarem leitores mais críticos.

A terceira dimensão (pedagogia da equidade) tem como objetivo a flexibilidade de métodos por parte dos professores, permitindo assim que todos os discentes aprendam e alcancem êxito no processo de aprendizagem, ou seja, proporcionando uma aprendizagem cooperativa. A quarta dimensão (redução de preconceitos) consiste em adotar essa postura como essencial para o ambiente em sala de aula. Os docentes são estimulados a proporcionar atividades e dinâmicas na intenção de desenvolver nos estudantes atitudes mais positivas em relação a todos os grupos identitários inseridos no contexto da sala de aula. E a quinta e última dimensão (empoderando a cultura escolar e a estrutura social), incide em empoderar não apenas os atores da escola, mas também toda a cultura escolar, tornando-a mais equitativa.

A partir da adoção dos pressupostos da educação multicultural, instituições educacionais estariam sendo chamadas a trabalhar com as diversidades culturais, reconhecendo as diversas pessoas e as questões socioculturais inseridas em seu espaço físico, proporcionando, assim, espaços para a valorização e manifestações das diferenças existentes entre os indivíduos (MOREIRA; CANDAU, 2007).

Mas, a partir de quais pontos a escola pode começar a ressignificar o seu olhar e suas ações? Estas e outras interrogações acerca dessas questões são recorrentes; mesmo tendo conhecimento sobre o alcance pedagógico da perspectiva multiculturalista, constatamos que a educação escolar ainda está alicerçada numa visão padronizadora e homogeneizadora das pessoas e conteúdos inseridos na escola, assumindo uma postura monocultural da educação e da cultura escolar. Como salienta Moreira e Candau:

[...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a

diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas, constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 161).

Um dos principais conflitos a serem trabalhados no contexto escolar está relacionado ao preconceito e ao combate à discriminação, com o objetivo de proporcionar aos estudantes uma educação voltada para a diferença e a diversidade cultural. Segundo Moreira e Candau (2007, p. 163): “A discriminação pode adquirir múltiplos rostos, referindo-se tanto ao caráter étnico e caráter social, como a gênero, orientação sexual, etapas da vida, regiões geográficas de origem, características físicas e relacionadas à aparência, grupos culturais específicos [...]”.

Algumas imagens estereotipadas sobre determinados segmentos da sociedade (pobres, negros, homossexuais, pessoas com necessidades especiais etc.) proporcionam sentimentos de negatividade no sujeito, causando, muitas vezes, sofrimentos que se tornam impedimentos de crescimento pessoal. Segundo Taylor (1994), as projeções negativas que fazemos sobre a imagem de outros indivíduos, inferiorizando-os, podem levá-los à internalização dessa opinião e a acreditar nos estereótipos que lhes são atribuídos.

Assim, para que haja uma efetivação da cultura do respeito às diferenças existentes na sociedade, faz-se necessário que a escola reconheça todos como pessoas iguais em dignidade e direitos (TAYLOR, 1994), levando em consideração, contudo, as singularidades existentes entre os indivíduos e os grupos de uma maneira geral. Nesse contexto, vislumbramos a perspectiva da educação multicultural<sup>48</sup> como uma pedagogia a qual pode contribuir para a ressignificação de posturas e concepções disseminadas no ambiente escolar.

Segundo Canen e Oliveira (2002, p. 176), devemos abandonar a falsa percepção de uma sociedade monocultural e proporcionar a todos os discentes a maximização das suas potencialidades, levando em consideração suas especificidades culturais, ou estaremos condenados a repetir as práticas de dominações e exclusões. Assim, a autora vem nos chamar a atenção para as diversidades e as potencialidades dos educandos existentes nas nossas salas de aula e que, a partir dessas, o currículo escolar e as práticas pedagógicas possam ser ressignificadas e ancoradas na concepção da educação multicultural. Corroborando com o pensamento de Canen, Banks (1999, p. 26) salienta que:

---

<sup>48</sup> A educação multicultural começou a crescer nos Estados Unidos nos anos de 1960, a partir da fermentação do movimento pelos direitos civis. Segundo Banks e Banks (1993), durante esta década afro-americanos começaram uma busca pelos seus direitos que não tinham precedentes nos Estados Unidos. Assim, um dos principais objetivos do movimento dos direitos civis foi no sentido de eliminar a discriminação em acomodações públicas, habitação, emprego e educação. As consequências deste movimento civil nos Estados Unidos tiveram influências significativas sobre as instituições educacionais com os grupos étnicos (o primeiro grupo foi o afro-americano) que exigiram que as escolas e outras instituições educacionais reformassem seus currículos para que eles refletissem sobre suas experiências, histórias, culturas e perspectivas.

Um dos principais objetivos da educação multicultural é ajudar os alunos de diversas culturas a aprenderem a transcender as fronteiras culturais e a se envolverem no diálogo e na ação cívica em uma sociedade diversa e democrática. A educação multicultural procura atualizar a democracia cultural e incluir os sonhos, esperanças e experiências de diversos grupos no conhecimento escolar e numa identidade nacional reconstruída e inclusiva.

Atualmente, percebemos que há uma relativa consonância entre estudiosos e pesquisadores da área de educação no que tange ao sucesso da implementação da educação multicultural, atrelando esta à necessidade de mudanças institucionais mais amplas nos estabelecimentos de ensino, abarcando mudanças no currículo; nos estilos de ensinar e aprender; no material didático; nas metas, normas vinculadas às culturas locais e nas percepções, atitudes e comportamentos dos administradores e professores, segundo a orientação de Banks (2006). Entretanto, as políticas educacionais vigentes tendem a implantar na prática pedagógica padrões nacionais mais rígidos com tendência homogeneizadora.

Para a efetivação da perspectiva multiculturalista, faz-se necessário que não só os docentes, mas também todos os atores que compõem a comunidade escolar estejam imbuídos neste mesmo pensamento, comungando de uma adoção política que contemple os pressupostos dessa teoria pedagógica. Os professores da EJA carecem ser preparados para estes novos olhares nas práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula. Entretanto, para isso indagamos: como anda a formação destes docentes para trabalharem com o público da EJA? Os professores conhecem, de fato, a realidade de vida dos educandos que estão inseridos na EJA? Como os docentes da EJA se posicionam diante das questões referentes à diversidade, tão amplamente existentes nesta modalidade, quando aparecem os conflitos geracionais, culturais, de gênero etc.?

A partir destes questionamentos e de outros que vem surgindo ao longo dos estudos e da pesquisa, discutiremos, a seguir, sobre algumas questões mais especificamente referentes à formação de professores da educação de pessoas jovens, adultas e idosas.

#### 4.6 A PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO MULTICULTURAL NA FORMAÇÃO DOCENTE: UMA POSSÍVEL PROPOSTA CURRICULAR PARA A EJA

No contexto das pesquisas temos observado como alguns teóricos vêm discutindo sobre a formação de professores, assinalando como esse processo vem se dando ao longo dos tempos, os objetivos de cada época e os reflexos da prática pedagógica. Em cada tempo histórico, os entraves e os avanços são percebidos, trazendo a reflexão de que o contexto educacional está inserido no âmbito das transformações sociais, culturais e econômicas de uma sociedade na mesma velocidade e proporção das mudanças que ocorrem em cada período.

A reflexão atual sobre a formação docente é de salutar importância, pois várias transformações ocorreram no cenário internacional e nacional trazendo para a sociedade reflexões e o redimensionamento de pensamentos, posturas e ações em todos os setores, principalmente na educação. O mundo não é mais o mesmo, as coisas estão em constante transformação; então, porque pensar a escola, os discentes, a prática pedagógica como estagnados no tempo? Nesse sentido, até que ponto a nossa formação enquanto professor tem sido ressignificada?

A chegada do século XXI representou um novo modo de ver e compreender o mundo. Essa mudança de postura fez-se necessária em todas as esferas da sociedade, inclusive nas instituições educativas e, conseqüentemente, nos estabelecimentos responsáveis pela formação inicial e continuada dos professores. Como salienta Imbernón (2005, p. 7) “[...] a profissão docente deve abandonar a concepção predominante no século XIX de mera transmissão do conhecimento acadêmico, [...] para a educação dos futuros cidadãos em uma sociedade democrática: plural, participativa, solidária, integradora...”.

Com o passar do tempo, as instituições educativas também evoluíram, mas ainda observamos em seus alicerces, diretrizes que foram sedimentadas em uma origem centralizadora, selecionadora, transmissora, individualista etc. (IMBERNÓN, 2005). Entretanto, os estabelecimentos de ensino poderiam romper com a funcionalidade de ser um “lugar” exclusivo de se aprender apenas as questões básicas, visando exclusivamente à profissionalização a partir do currículo hegemônico; mas, sim, com a perspectiva de proporcionar um currículo dialógico e expansionista que envolva múltiplos saberes. Nesse direcionamento, ressalta o autor que:

Para educar realmente na vida e para a vida, para essa vida diferente, e para superar desigualdades sociais, a instituição educativa deve superar definitivamente os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes, aproximando-se, ao contrário de seu caráter mais relacional, mais dialógico, mais cultural – contextual e comunitário, em cujo âmbito adquire importância a relação que se estabelece em todas as pessoas que trabalham dentro e fora da instituição (IMBERNÓN, 2005, p. 7-8).

A fim de que seja proporcionada uma educação voltada para a vida, as instituições de ensino precisam da colaboração de outros segmentos sociais; conseqüentemente, isso implicará numa educação mais complexa, refletindo principalmente na profissão docente. Outrora, para assumir a capacidade de “ensinar”, satisfazia-se apenas em possuir certo conhecimento formal. Este acontecimento remete à questão da formação tradicional dos professores que incidia desatrelada da situação político-social e cultural do país e que considerava o docente um especialista em conteúdos, ou seja, transmissor de saberes, desvinculado da realidade do estudante e da realidade social.

Em relação à formação de professores, segundo Machado (2008, p. 164), historicamente esta “tem forte influência das chamadas escolas normais, que foram o *locus* da formação de professores até o período da Reforma Universitária de 1968, quando da criação das faculdades de educação”. Resultante das reformas da ditadura, o 2º grau técnico em magistério preparava os professores para “os anos iniciais do 1º grau, as licenciaturas curta e plena, nas universidades, que titulariam os professores das diversas disciplinas de 5ª a 8ª séries do 1º grau e os professores das diversas disciplinas do 2º grau”. Esse modelo de formação de professores vigorou até a LDB/96, em formato padrão; entretanto, não assegurava formação específica para os professores que atuavam com as turmas da EJA (MACHADO, 2008, p. 164).

Em relação à formação dos professores da EJA, Flecha e Mello (2012, p. 51), afirmam que:

A formação de profissionais para a EPJA, no Brasil, decorre dos elementos anteriores. Historicamente, não teve lugar nos cursos de formação inicial (nem no magistério, nem nas universidades), ficando a cargo de experiências de extensão universitária, engajamento em movimentos, ou atuação prática de docentes que contemplam sua carga de trabalho assumindo aulas em turmas da EJA. Apenas mais recentemente algumas universidades incorporaram, principalmente em seus cursos de Licenciatura em Pedagogia, algumas disciplinas destinadas ao tema.

Machado (2008) aponta que, no final dos anos 80, a formação específica para professores da EJA começou a ser configurada após as faculdades de educação promoverem

uma ampla discussão em relação à atuação do pedagogo e sua habilitação profissional, resultando destas discussões a compreensão por parte dos envolvidos (instituições públicas de educação superior) que os pedagogos deveriam ser a priori habilitados como professores, estendendo a sua atuação na gestão pública da educação nas áreas de direção, coordenação e supervisão. Entretanto, sua formação era de fato o magistério dos anos iniciais do 1º grau. Partindo desse entendimento, alguns cursos de pedagogia começaram a dar ênfase à habilitação e dessa experiência derivam alguns cursos de pedagogia, com habilitação na Educação de Jovens e Adultos.

Os cursos de formação de professores, em sua maioria, preparam o profissional de educação para trabalhar com o “aluno ideal”. Muitas vezes aprendemos conteúdos, conhecemos ferramentas pedagógicas e metodológicas, porém nos distanciamos da realidade existente nos espaços escolares, na qual atuamos ou iremos atuar ao ingressarmos nas redes de ensino.

Portanto, a principal questão a ser pensada na formação de professores da EJA é refletir sobre os currículos dos cursos de licenciatura (formação inicial), para que esta formação abarque a EJA como modalidade de ensino. Segundo Machado (2008), o descompasso entre a formação do professor e a realidade dos estudantes da EJA causa, ou vem causando, situações de difícil resolução, por exemplo:

[...] como lidar com alunos que chegam cansados, a ponto de dormir durante quase toda aula? Como auxiliar os alunos no seu processo de aprendizagem, com atendimento extra ou atividades complementares, se uma grande parte deles trabalha mais de oito horas diárias, inclusive no final de semana? Como atender as diferenças de interesse geracional, tendo na mesma sala adolescentes e idosos? Como administrar, no processo ensino-aprendizagem, as constantes ausências, em sua maioria justificadas por questões de trabalho, família e doença? Por outro lado, como o professor deve proceder para reconhecer e validar os conhecimentos prévios que os alunos da EJA já trazem? Como trabalhar de forma interdisciplinar se as disciplinas continuam sendo “gavetas” isoladas e com tempo mínimo para algumas áreas de conhecimento? Como o professor, a coordenação da escola e os representantes das secretarias podem ousar na proposição de atendimento diferenciado, que modifique a dinâmica da escola, seja com alternativas de matrícula aberta, avanços progressivos, organização curricular de base paritária, tempo presencial e atividades complementares? (Ibid. 2008, p. 166).

Sendo assim, além da formação inicial considera-se que a melhoria da qualidade da educação perpassa também pela formação continuada dos professores. Nesse contexto, faz-se necessário oferecer aos docentes que lecionam nas classes da EJA momentos de formação por meio de cursos, palestras, seminários, mesas redondas etc., com temáticas relacionadas à

modalidade de ensino que lecionam. Partindo desses pressupostos, nas discussões sobre a educação e a formação de professores, buscamos discutir uma prática que compreenda o desenvolvimento do sujeito numa dimensão histórica, social e cultural a qual atenda às suas particularidades e respeite as diferenças.

Alguns dos pilares da formação dos professores estão pautados na reflexão do sujeito sobre sua prática docente, seus valores e suas concepções, tendo como alicerce o saber intelectual, mas levando em consideração a realidade social em que está inserido e a qual deve manter estreitas relações. Neste contexto socioeducacional que permeia a realidade das nossas salas de aula, compostas por uma diversidade étnica, entre outras, não podemos deixar de abordar conteúdos relacionados com as culturas e a diversidade do povo brasileiro.

Para que as discussões referentes às questões multi e/ou interculturais tornem-se uma realidade nas salas de aula, faz-se necessária a reformulação do currículo das formações docentes e escolares, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas por parte dos professores, tomando como base as identidades e necessidades dos grupos sociais inseridos no contexto escolar. Também outra postura salutar nos ambientes escolares é o trabalho coletivo, o qual permitirá reflexões em grupo e, conseqüentemente, abrirá caminhos para uma autonomia profissional compartilhada, mas para que isso aconteça é necessário, como afirma Imbernón (2005, p. 15), “uma mudança nos posicionamentos e nas relações com os profissionais, já que isolados eles se tornam mais vulneráveis ao entorno político, econômico e social”.

Além do trabalho coletivo, o docente deveria se conscientizar que não é mero executor do currículo, nem técnico que desenvolve ou implementa as inovações prescritas, mas um profissional crítico, o qual participa ativamente no processo de mudança, tendo como base seu próprio contexto. Corroborando com essa afirmação, Canen e Santos (2009) nos chamam a atenção para a seguinte compreensão:

Nesse sentido, a tentativa de desenvolver, nas escolas, um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, concebido como dimensão de cidadania, põe em destaque questões como a formação de professores e gestores educacionais enquanto sujeitos críticos, reflexivos e transformadores, capazes de refletir sobre suas ações, com o objetivo de produzir saberes que lhes permitam avançar em práticas pedagógicas cada vez mais significativas e relevantes no contexto que atuam (CANEN; SANTOS, 2009, p. 2).

Compreende-se que a dificuldade educacional não está apenas em aceitar um conjunto de normas e conteúdos novos voltados aos diversos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, mas repensar a escola no sentido de ressignificar seus conceitos e oferecer uma

educação que proporcione o ingresso, a permanência e o sucesso de todos os educandos, levando em consideração o seu universo cultural. Vislumbramos, assim, que a escola seja realmente o órgão de afirmação das identidades multiculturais, proporcionando, por meio do processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento de nossa diversidade cultural.

A abordagem de temas como cultura, interculturalidade e multiculturalismo, no que se refere à educação e formação de professores em sociedades multiculturais e desiguais como o Brasil é de suma importância e significa incorporar nos discursos e práticas curriculares o respeito às diversidades. Nesse sentido, Mota (2004) nos orienta sobre um redimensionamento das práticas curriculares do cotidiano da escola, ao dizer que:

Reconhecendo que a multiplicidade de identidades, de patrimônios culturais da humanidade, torna-se cada vez mais visível na sociedade contemporânea e que as relações de poder vêm historicamente favorecendo alguns grupos em detrimento de outros, voltamos para a possibilidade da reformulação do fazer cotidiano da escola, buscando a inauguração de um novo território em que a prática cooperativa das atividades escolares promova o desenvolvimento de uma consciência crítica que valorize o acolhimento das diferenças como ponto de partida para a instalação de uma sociedade mais solidária (MOTA, 2004, p. 16).

A partir da constatação do caráter ainda homogeneizador e monocultural da escola, torna-se cada vez mais necessária a conscientização de romper com estes métodos e a construção de outras práticas educativas que levem em consideração a questão da diferença, do plural e do multiculturalismo. Como ratificam Moreira e Candau (2007, p. 161), “a escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. [...]. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento das culturas constitui o grande desafio que está chamado a enfrentar”. Ratificando esta problemática, Gadotti (1992, p. 3) adverte que: “somos um país etnocêntrico. Embora multirracial, o Brasil, nas suas escolas, se comporta como se fosse monoétnico, desconhecendo a existência de outras culturas e etnias que não a ocidental cristã”.

Para o enfrentamento dos desafios que insurgem no centro da educação escolar e na programação de uma educação multicultural com êxito, os atores da escola precisam se ressignificar em vários aspectos e situar a escola como um sistema social, no qual todas as suas principais variáveis estão estreitamente relacionadas. Pois, neste local delimitado por diversos grupos culturais (professores, alunos, comunidade e demais profissionais da educação), o conhecimento da escola como instituição multicultural por excelência é de fundamental importância (CANEN; SANTOS, 2009).

A abordagem das questões multi e/ou interculturais, no contexto educacional, como “um princípio orientador de uma educação para a democracia em um mundo marcado pela globalização e pelo pluralismo cultural” (MOREIRA; CANDAU, 2007, p. 81) torna-se de salutar importância. Contudo, um dos principais desafios da educação, neste caso, é o de estabelecer conexões entre os universos culturais dos discentes da EJA e o universo da cultura letrada; é propiciar uma educação contextualizada, na qual os estudantes façam parte daquilo que está sendo discutido e apresentado.

Torna-se necessário nos encontros de formação docente que a educação multicultural seja não só conhecida, mas também questionada a possibilidade de se por em prática e/ou levantadas ações que possam viabilizar a adoção dessa perspectiva educacional. Enfim, não se trata de uma política que venha a ser imposta, mas que seja construída num contínuo processo de ação/reflexão com toda a comunidade escolar, com base na crença do que afirma Gadotti (1992, p. 3):

A educação multicultural é mais rica do que a educação monocultural, na medida em que constrói o conhecimento através das várias perspectivas de diferentes grupos étnicos, incentiva a **parceria** (só a parceria entre diferentes cria o novo) e rompe com o etnocentrismo, buscando, assim, a síntese entre **cultura elaborada** e **cultura popular**, entre cultura local e universal, permitindo o intercâmbio entre educação regular e educação assistemática, possibilitando o desenvolvimento dos valores democráticos e da cidadania (grifo no original).

Nessa perspectiva, comungamos com os pensamentos de Mota (2004) e Gadotti (1992), quando afirmam que o desenvolvimento de uma educação multicultural no Brasil depende de grandes mudanças no sistema educacional e na formação do professor, incluindo cursos de conscientização multicultural, levando-os a refletir suas crenças, atitudes pessoais e valores para que estes transformem a realidade escolar. Entretanto, ainda observamos que ao falar sobre a educação multicultural, embora não seja um tema tão recente, muitas vezes, enfrentamos problemas e assumimos riscos, pois ainda somos um país voltado para valores etnocêntricos.

Segundo os estudos de Moreira (2001), divulgados em artigos publicados em periódicos brasileiros e em trabalhos apresentados nas reuniões da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), referente ao período de 1995 a 2000, a formação de professores ainda se constitui numa lacuna para a área da educação multicultural.

Observamos no período de cinco anos a falta de pesquisas sobre educação multicultural na formação de professores. Em recente pesquisa realizada no banco de dados

da CAPES<sup>49</sup>, encontramos apenas 30 produções referentes à educação multicultural, sendo que entre estas apenas dois trabalhos estão direcionados à modalidade da EJA: uma dissertação de mestrado, intitulada ‘As Relações Étnico-raciais no Livro Didático da Educação de Jovens e Adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural’<sup>50</sup> e uma tese de doutoramento, intitulada ‘A Política Educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica’<sup>51</sup>, ambas da mesma autora. Esse fato aponta para a escassez de pesquisas na área da EJA com enfoque na educação multicultural.

A perspectiva da educação multicultural na formação dos professores da EJA pode vir a se configurar como uma proposta curricular que funcione como uma ponte promissora entre os componentes curriculares que circulam nas salas da EJA e os interesses efetivos dos discentes da EJA, no que se refere às suas metas de vida. Para tanto, torna-se urgente que a EJA se instrumentalize para atender às demandas da perspectiva multiculturalista a fim de que possa contemplar os anseios dos sujeitos da EJA, os quais, segundo Mota e Souza (2013, p. 1), fazem parte de uma população que é “vista como um refugio da sociedade, aqueles que não tiveram seus direitos de cidadania atendidos no que se refere à formação educacional integral e se constituem como sujeitos em situação de desvantagens no processo de inclusão social”.

As práxis pedagógicas nas classes da EJA devem levar em consideração todas as diversidades existentes neste contexto; por isso, a formação dos professores da EJA, tendo como pressuposto a educação multicultural, proporcionará a estes docentes reflexões acerca das questões relacionadas à diversidade cultural, social, econômica etc., bem como à conscientização sobre o processo de exclusão e discriminação vivenciado por discentes desta modalidade.

A partir da proposição da educação multicultural, o professor da EJA compreenderá sua importância social e educacional para o sucesso de todos os estudantes inseridos no contexto da sua sala de aula. Refletirá também sobre o direito que o discente tem de não apenas ingressar na escola, mas permanecer na escola e ser bem sucedido. Assim, Canen e Xavier (2005) salientam que:

---

<sup>49</sup> Pesquisa realizada pela pesquisadora, no banco de dados da CAPES, no endereço eletrônico: <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>> Acesso em: agosto de 2015, sob o tema: teses sobre educação multicultural.

<sup>50</sup> SANTOS, Karla de Oliveira. As relações étnico-raciais no livro didático da educação de jovens e adultos: implicações curriculares para uma sociedade multicultural. 01/06/2011, 122 f. **Mestrado Acadêmico** em Educação. Instituição de Ensino: Universidade Federal de Alagoas. Biblioteca Depositária: Biblioteca CEDU.

<sup>51</sup> GOUVEIA, Karla Reis. A Política Educacional do PROEJA: implicações na prática pedagógica. 01/07/2011 302 f. Tese (Doutorado em Educação). Instituição de Ensino: Universidade Federal de Pernambuco. Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFPE.

Formar o professor multiculturalmente orientado implica, conforme temos argumentado, em trabalhar em prol de um modelo de professor apto a compreender o conhecimento e o currículo como processos discursivos, marcados por relações de poder desiguais, que participam da formação das identidades. Implica em tensionar conteúdos pré-estabelecidos e pretensões a verdades únicas, procurando detectar vozes silenciadas e representadas nesses discursos curriculares, de forma a mobilizar a construção de identidades docentes sensíveis à diversidade cultural e aptas a formular alternativas discursivas transformadoras, desafiadoras do congelamento de identidades e dos estereótipos (p. 336).

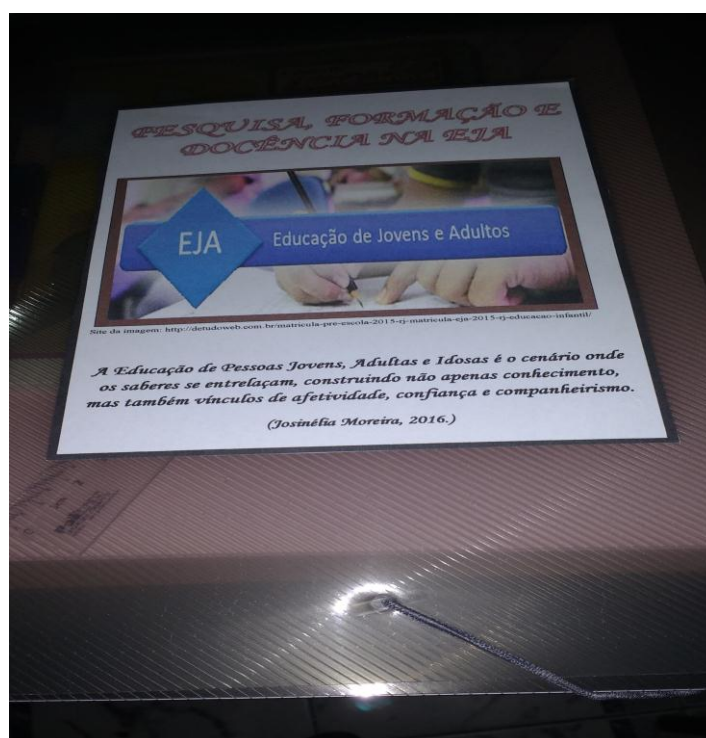
Portanto, por meio de uma formação continuada assentada na educação multicultural, os professores irão adquirir as “ferramentas” necessárias, porém não as únicas, para exercerem com firmeza as suas práticas em salas de aula, conhecendo e compreendendo a concepção pedagógica na qual está alicerçada a sua práxis vinculada à consciência de mundo, sociedade e homem/mulher que estão formando, tomando como base as identidades e as necessidades dos grupos sociais inseridos no contexto escolar.

No capítulo a seguir apresentaremos os resultados encontrados na pesquisa de campo, descrevendo e analisando os dados coletados a partir das reflexões, argumentos e impressões captados, tendo como subsídio os teóricos estudados.

## 5 ANALISANDO OS DADOS DA PESQUISA: LINHAS E ENTRELINHAS DO MEMORIAL, GRUPO FOCAL E ENTREVISTA.

---

**Figura 30: Material da Pesquisa de Campo**



*A teoria sem a prática vira 'verbalismo', assim como a prática sem teoria, vira ativismo. No entanto, quando se une a prática com a teoria tem-se a práxis, a ação criadora e modificadora da realidade. (FREIRE, 1989, p. 67).*

Ao iniciarmos este capítulo com a epígrafe de Paulo Freire, queremos externar o sentimento de construção que este momento representa ao dialogarmos com os autores, os interlocutores e tantas outras pessoas que direta e/ou indiretamente nos auxiliam nesta caminhada, mesmo sem ter consciência dessa participação tão significativa. Por conseguinte, no processo de aprendizagem, só aprende quem se apropria do aprendido, modificando-o e proporcionando novas transformações e construções sociais.

Neste capítulo buscamos refletir sobre as categorias de análise da pesquisa, a partir das observações diretas, do memorial de formação, das entrevistas e dos grupos focais (GF) com base na literatura que discorre sobre as temáticas, a fim de compreendermos as entrelinhas da pesquisa e mantermos um diálogo conciso entre os teóricos estudados e o campo empírico. Portanto, nesta seção analisamos os dados encontrados na pesquisa iniciando pelo memorial o qual nos apresenta o posicionamento dos interlocutores de maneira contextualizada a partir de suas vivências pessoais e profissionais; a posteriori damos continuidade às análises a partir da interseção dos dados encontrados no grupo focal e nas entrevistas.

## 5.1 O MEMORIAL DE FORMAÇÃO: TRAJETÓRIAS, REFLEXÕES E AUTOFORMAÇÃO

No processo de formação inicial em alguns cursos de pedagogia, a escrita do memorial permite aos futuros pedagogos e pedagogas uma breve reflexão do seu percurso até a licenciatura. Nesse instrumento, o futuro profissional da educação tem a oportunidade de refletir sobre sua trajetória escolar até a seleção do curso, o porquê de ter escolhido a licenciatura em pedagogia e o que espera da profissão. A escrita do memorial, segundo Carrilho et al. (1997), proporciona uma escrita de caráter científico na qual o autor delinea o seu percurso profissional de maneira reflexiva e crítica.

Além de Carrilho et al., outros autores escrevem sobre a importância do memorial no processo formativo do professor, dentre os quais destacamos Passeggi (2010, p. 1), autora que conceitua o memorial de formação como “texto acadêmico autobiográfico no qual se analisa de forma crítica e reflexiva a formação intelectual e profissional, explicitando o papel que as pessoas, fatos e acontecimentos mencionados exerceram sobre si”. Assim, o memorial é um dos “instrumentos” que contribui significativamente para a formação do professor, seja no início de sua carreira ou durante o exercício da profissão (PASSEGGI, 2010).

Além de autores como Carrilho et al. (1997) e Passeggi (2010), outros pesquisadores, a exemplo de Silva, A. (2014), que na sua tese aponta o memorial de formação como importante recurso utilizado na pesquisa. Ela salienta que este “ao ser concebido como dispositivo de pesquisa-formação assume uma centralidade que o diferencia de seu uso como instrumento fonte ou ferramenta de pesquisa, conforme a maioria de trabalhos com escrita de memoriais tem demonstrado” (SILVA, A., 2014, p. 40).

Deste modo, acreditamos no memorial como instrumento significativo para a formação do professor, considerando que proporciona aos interlocutores o exercício da “reflexão de si”, levando estes atores a distanciar-se deles próprios e rever suas posições, crenças e valores ao longo do seu percurso profissional (PASSEGGI, 2010). Assim, a escrita do memorial de formação se configurou, portanto, como uma das fontes de dados desta pesquisa e em mais uma alternativa para os interlocutores averiguarem suas trajetórias profissionais, vivências e experiências, por meio da escrita autobiográfica.

O memorial de formação foi também para este trabalho um instrumento de investigação do processo de identificação docente, com o objetivo de instalar o pensamento crítico face ao modelo escolar a partir da análise da sua própria experiência e de seu processo de formação, contribuindo para a reflexão profissional dos interlocutores. Para a pesquisa, o memorial torna-se um material de extrema importância, pois proporciona compreender o percurso profissional dessas pessoas e suas imbricações com a prática docente na EJA. O memorial também se delimita como um texto o qual ressalta o processo educativo de seus atores, caracterizando-se, conforme Dominicé (1988), como uma biografia educativa ao apresentar o lugar no qual a educação ocupa em suas vidas. Neste contexto, a biografia passa a ter um papel autoformativo.

No memorial de formação deixamos os interlocutores livres para escrever sobre suas histórias de vida docentes, narrando suas trajetórias, experiências profissionais na EJA e tudo mais que quisessem relatar sobre o tempo de docência dedicado a essa modalidade de ensino. As escritas dos memoriais desvelaram reflexões dos interlocutores acerca de pontos-chave, tais como o início da profissionalização, as vivências na EJA e as lembranças profissionais.

Ao escrever o memorial, alguns interlocutores ressaltaram a importância da profissão que exercem, lembrando com entusiasmo momentos deste período, deixando externar por meio da escrita todo o afeto que demonstram ter pela docência. Cavaco (2015, p. 79) afirma que: “Quando a narrativa de vida se centra numa reflexão sobre o percurso de formação do sujeito, este tem de reflectir sobre o percurso de vida, as várias fases e os acontecimentos”.

Dos dez interlocutores, dois destes (Tulipa e Cravina) deixaram explícitos em seus respectivos memoriais o sonho da profissionalização desde criança, atribuindo este desejo às pessoas que contribuíram para sua primeira formação educacional – a mãe e a primeira professora. As duas interlocutoras relataram sobre esse período, trazendo nos seus escritos sentimentos guardados ao longo dos anos de profissão. Assim deixou registrada a informante Tulipa:

Ainda criança, na casa simples onde nasci, me vejo sentada no chão de uma sala. Minha mãe, numa cadeira, lendo para mim. Meus olhos, abertos sonhadores, viajando (que viagem!). Eu era transportada para lugares que só minha mente e meu coração conhecem. Esse foi o primeiro contato com a leitura, leitura do mundo. Apesar de não conhecer a escrita, eu sabia ouvir e sonhar. “Lia” o mundo das histórias contadas por minha mãe, que as contava cheia de ênfase e emoção. Logo ganhei meu primeiro “ABC” (dos animais). Fui conhecendo animais longe de minha realidade: dromedário, hipopótamo, elefante... Eu só conhecia animais como as cabras, as galinhas, os patos, papagaios, porcos, gansos e perus, que minha mãe criava! Então, esse foi o primeiro passo para perceber que eu queria ler, que eu queria aprender, conhecer mais e muito mais do mundo que eu sabia que existia.

A interlocutora nos apresenta na sua escrita autobiográfica o seu primeiro contato com o mundo da leitura e, mesmo não sendo alfabetizada, essas ocasiões lhe proporcionavam “ler” e interpretar as histórias contadas por sua mãe. Esse momento de aprendizagem promovido pela sua genitora lhe apresentava lugares os quais sua imaginação ia construindo e interpretando a partir das contações de histórias, fazendo com que tivesse a oportunidade de realizar a chamada “leitura de mundo”, apresentada por Freire (1989), nos seus escritos em “A Importância do Ato de Ler”.

Assim como a interlocutora Tulipa descreveu em seu memorial, Freire também narra como foi configurando a sua experiência e compreensão do ato de “ler”, durante sua infância. Ele relatou que, à proporção que escrevia se distanciava dos diversos momentos nos quais o ato de ler ocupava seu cotidiano: “Primeiro, a ‘leitura’ do mundo, do pequeno mundo em que me movia; depois, a leitura da palavra, que nem sempre, ao longo de minha escolarização, foi a leitura da ‘palavra mundo”. Ele salientou também a sua busca para compreender o ato de ‘ler’ o mundo como uma mola que o movia, ao dizer: “Neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e revivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra (FREIRE, 1989, p. 9).

O universo de possibilidades apresentado à interlocutora Tulipa e a Paulo Freire, por meio da “leitura de mundo,” não os transformou em adultos em miniaturas, como salientou Paulo Freire ao explicar que “não fez de mim um menino antecipado em homem, um

racionalista de calças curtas (1989, p. 11)”; ao contrário, proporcionou-lhes a decifração natural da “leitura” de mundo, contribuindo para avançar, posteriormente, para a leitura das palavras, tornando-os profissionais da educação mais críticos e, ao mesmo tempo, mais humanizados.

Em relação ao início da profissionalização, a professora Cravina ressaltou a sua maravilhosa experiência inicial na Educação Infantil e, também, contou sobre a sua felicidade em ser reconhecida por um ex-aluno 12 anos após o início da sua carreira. Ela comentou o fato, dizendo:

Em 1990, comecei a lecionar em uma escola privada do bairro, comecei a minha experiência com Educação Infantil e foi uma maravilha, acho que eu fiz a diferença, porque em 2002 eu encontrei o meu aluno dessa turminha, o John, e ele me reconheceu e abraçou-me com muita ternura e começou a lembrar de alguns acontecimentos na sala de aula. Ah! Como eu fiquei feliz com este momento.

Segundo Paulo Freire, “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria” (2003, p. 52). Assim, as marcas deixadas pelo professor em seus discentes no contexto escolar vai ser a referência que este educador deixará nesta pessoa, a qual carregará de forma consciente ou inconsciente para toda sua vida. Nesse relato de Cravina observamos, também, algumas dessas marcas deixadas por ela no seu aluno John.

Já a interlocutora Dália, relata que sua história como docente na EJA se confunde com sua formação do magistério e que seu apreço pela EJA vem desde o tempo que era discente no noturno. Assim ela salienta:

Penso que ao longo da historicidade da educação brasileira, o que sempre foi reservado às escolas do noturno foi descaso, falta de investimentos das políticas públicas educacionais. Porém, mesmo consciente desta triste realidade, sinto-me bastante à vontade e enriquecida de lecionar para educandos tão diferentes e tão iguais. Diferentes, pois são pais de famílias, trabalhadores, desempregados, educandos com acentuado número de evasão escolar e adolescentes com vários anos de reprovações. E são iguais por estes comungarem do mesmo pensamento que é considerar a educação como porta de entrada para melhoria de suas vidas. Faz-se necessário destacar que um dos meus apreços por estar na EJA é que fui aluna do ensino noturno por vários anos, por motivos de ter que trabalhar durante o dia para ajudar nas despesas familiares e, na condição de aluna, pude experimentar toda problemática vivenciada pelos alunos nos dias atuais (DÁLIA).

O relato da professora Dália demonstra que, além da sua condição docente, ela também já experienciou a condição discente, no noturno, sabendo identificar os problemas

vivenciados pelos atores que trabalham e estudam durante este período, como por exemplo, o mundo do trabalho, demonstrando assim que os fatores socioeconômicos são um dos principais enfrentamentos dos discentes da EJA que chegam até as escolas. Como afirma Arroyo (2017, p. 38), “A EJA se caracterizou sempre por ser o lócus onde se condensa a tensa construção histórica de identidades coletivas, segregadas, oprimidas de trabalhadores. Mas também resistentes afirmativas”.

A professora Dália na sua fala salienta também o histórico da EJA no contexto escolar, lembrando que esta modalidade ao longo dos anos foi deixada em segundo plano no que se refere às políticas públicas; entretanto, como educadora, demonstra toda a sua satisfação e alegria em lecionar na EJA, corroborando com o que Freire (2003) salientou que a aprendizagem dos discentes está relacionada com competência científica, amorosidade, humor, clareza política, coerência, e seriedade do professor.

Algumas interlocutoras iniciaram seus primeiros conhecimentos pedagógicos antes de concluírem sua formação inicial no magistério, sendo que tiveram suas primeiras experiências como alfabetizadoras nos Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos, como foi o caso da professora Violeta, que aos 15 anos de idade foi convidada por uma Coordenadora do Programa AJA Bahia a ministrar aulas de alfabetização para pessoas jovens e adultas. Apesar da surpresa inicial da proposta, a interlocutora aceitou, e assim nos relata esse momento:

Com quinze anos iniciei o ensino médio no Instituto Régis Pacheco (IERP); nessa época de estudante conheci a professora muito legal que já trabalhava com o público adulto e me deu muitos testemunhos de sua vida de docente com a turma adulta, na época recebia a nomenclatura de Mobra. A escola era rígida, porém era época de greve do magistério e o primeiro ano foi marcado por “meias aulas”, dispensas sucessivas e períodos ociosos. Apesar de me considerar uma ótima aluna, fiquei de exame em física no primeiro ano. O professor João não incentivava o uso do raciocínio lógico, apenas nos fazia decorar estruturas de cálculos. Não atingi os objetivos necessários para a provação por “décimos”, quase enlouqueci, tinha medo de reprovar e estudava freneticamente: não comia, não dormia, não saía de casa. Passei com nota dez. Alívio! Formei-me e fizemos festa com toda turma. No ano seguinte surge “O Programa Aja Bahia”, oferecido pelo governo do estado e a professora Marilda foi convidada a coordenadora desse Programa aqui em nossa cidade, e a mesma não perdeu tempo em me convidar a fazer parte desse programa. Logo de imediato não achei oportuna a ideia de lecionar numa turma de adultos analfabetos, isto porque ainda estava no segundo ano de magistério e não tinha nenhuma experiência em sala de aula e, o mais relevante, não tinha idade para encarar uma turma de mais de 20 alunos com idade para serem meus irmãos, pais ou até meus avós. Mas, com muita insistência da professora, por reconhecer em mim um perfil que até então não conhecia, aceitei a chamada e fui participar da capacitação do curso, uma semana com outros jovens e capacitadores de várias cidades da nossa região. Não demorou muito e lá foi eu matricular meus alunos na periferia da

cidade. Consegui 28 alunos entre jovens de 17/18 anos, até dois senhores com faixa etária entre 70 a 80 anos, um deles me chamou logo a atenção. Um senhor alto, negro, já meio curvado pela idade de vida, com vista perdida por uma razão que no momento não me recordo. Esse senhor foi logo no primeiro dia de aula dizendo: “É, professora, papagaio velho não aprende a falar!. Mas, vou tentar escrever o meu nome e morro feliz”.

A atitude desse senhor por nome Joaquim Santos chamou muito a minha atenção e me dediquei o máximo que pude naquele ano com aquela turma. Trouxe várias experiências, jogos, brincadeiras, dinâmicas, escritas de nomes, bingos, enfim, uma infinidade de métodos e estratégias de aprendizagens que rendeu grandes avanços com a turma. E em um belo dia chega a recompensa desse trabalho. Uma noite quando cheguei na sala de aula encontrei um presente sobre a mesa. Brinquei com a turma perguntando quem estava fazendo aniversário e ele me deu um breve sorriso e falou: “Esse presente é da senhora, minha pró. Hoje pela primeira vez na vida consegui escrever o meu nome sem usar o dedão. Estou muito feliz e comprei esse presente para a pessoa que me ajudou a realizar o meu sonho”. Esse dia guarda em minha memória até hoje e dou testemunho para as demais turmas de jovens e adultos que encontro.

O relato da professora nos apresenta a visão deturpada que os programas pontuais de alfabetização perpetuaram por longos anos desde a época do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL, em 1967), no qual se recrutava a população local para alfabetizar os jovens e adultos, sem se preocupar com a formação inicial (magistério ou licenciatura) dessas pessoas, bastando apenas saber ler e escrever (GALVÃO; SOARES, 2004). Observamos que, mais ou menos 25 anos depois, alguns programas de alfabetização, a exemplo do AJA Bahia, também não se preocupavam com a formação dos alfabetizadores que ensinavam os jovens e adultos, fato este que comprova a falta de preocupação das políticas públicas com o processo de alfabetização dessa parcela da população.

Convém destacar que a visão “estreita” das políticas públicas para a EJA esteve durante muito tempo voltada aos interesses políticos e econômicos das elites que compreendiam que para os “analfabetos” era apenas suficiente o domínio superficial da leitura e da escrita; sendo assim, seria possível manter a “ordem social” instituída. Entretanto, as lutas dos movimentos sociais, as transformações sociais, e a materialização de algumas leis no âmbito nacional, assim como alguns acontecimentos históricos<sup>52</sup> foram transformando positivamente o cenário político, social e educacional, como também a concepção da EJA na educação brasileira.

---

<sup>52</sup> Algumas Leis e fatos históricos como: a eleição de um presidente civil em 1985, ainda que de forma indireta, a Constituição Federal de 1988 e a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, marcaram o cenário nacional pela forte participação da sociedade civil reivindicando melhorias e reformas no campo da EJA (HADDAD, 2009).

A partir das concepções e vivências sobre/nas turmas da EJA, os interlocutores relataram, também no memorial, alguns fatos que marcaram suas respectivas práticas pedagógicas com as pessoas jovens, adultas e idosas. Ao relembrares esses momentos, os docentes trouxeram à tona os períodos de dificuldades, dúvidas, incertezas, alegrias e preocupações.

Ser professor é uma relação de comunhão e aceitação de valores inerentes a cada sujeito de aprendizagem envolvido nesse processo. Como ratifica Freire (2001, p. 73): “[...]. Daí que seja a educação um que fazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para ser, tem que estar sendo”.

A EJA é uma verdadeira “via de mão dupla”, pois todos os atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem aprendem algo e ensinam algo. Não há como sair desta experiência pedagógica sem aprender uma letra, uma palavra, uma frase, um caso ou uma história. É a partir das lembranças de suas vivências nos primeiros dias de aula como professores da EJA que os docentes rememoram fatos, lutas cotidianas e experiências. Assim, as interlocutoras Angélica e Magnólia falaram sobre dificuldades enfrentadas com alguns discentes, e até gestores, mas também salientaram a experiência docente que se caracteriza como enriquecedora e gratificante, ao verem seus discentes se desenvolvendo positivamente nos estudos. Nesse sentido, a interlocutora Angélica comentou:

Ao longo desses 16 anos de EJA tive muitos altos e baixos com relação aos alunos, ou mesmo a falta de apoio de alguns gestores que viam na Educação de Jovens e Adultos apenas um poço de aborrecimentos. Contudo, apesar das lutas travadas e das pedras que encontramos até hoje em nosso caminho, trabalhar na EJA é uma experiência enriquecedora e gratificante. Pois nos momentos em que observamos o crescimento intelectual e de vida pelo qual os alunos passam e saber que de alguma forma contribuimos para isso, é o que me faz continuar trabalhando e lutando por uma educação de melhor qualidade para essas pessoas, as quais eu considero: VENCEDORAS.

Segundo Nóvoa (2002), o trabalho centrado na história de vida permite refletir não apenas o passado, mas possibilita pensar o futuro. Assim, a interlocutora Angélica, ao recordar o início da docência, descreve as primeiras dificuldades profissionais; contudo, também demonstra acreditar no tempo presente e futuro. Observamos que, mesmo diante das dificuldades encontradas em relação a alguns discentes e falta de apoio da gestão, a professora vê a EJA como uma “experiência enriquecedora e gratificante”. Como salienta Cavaco (2015, p. 79): “A reflexão é orientada através da rememoração do percurso vivido, todavia, é

conduzida pela situação que vive no presente, mas também pelo que já projecta no seu futuro (projectos, sonhos, expectativas)”.

A interlocutora Magnólia também fala sobre seu pouco conhecimento na área da EJA, mas ressalta a troca de experiências entre ela e os discentes da EJA, bem como os laços de amizade, carinho e respeito que vão se formando entre eles. Assim a professora comentou:

Ensinar na EJA é uma experiência gratificante, motivadora, apaixonante. Pois há uma troca de conhecimentos entre professor e alunos. Cria-se um vínculo de amizade, carinho, respeito, pois os alunos na sua grande maioria são comprometidos, interessados, amigos e querem adquirir conhecimentos. Diante de tanto contratempo, sei das dificuldades de manter o interesse dos discentes, pois os mesmos chegam cansados do trabalho, às vezes desmotivados, por isso o planejamento deve estar adequado em temas geradores, só assim o ensino será mais significativo, pois é voltado para o seu cotidiano. Quem trabalha com a EJA precisa aprender a lidar com as dificuldades encontradas na vida de cada aluno, pois trabalhamos com salas heterogêneas, cada um com um ritmo de vida diferente.

A interlocutora Magnólia traz na sua proposição a afetividade vivenciada por ela e seus discentes no contexto da sala de aula da EJA. Ela ressalta que “há uma troca de conhecimentos entre professor e alunos”, além do vínculo de amizade, carinho, respeito. Também a docente destaca a preocupação com o planejamento, os conteúdos trabalhados e com as dificuldades diárias dos discentes, partindo do princípio de uma educação humanista. Segundo Soares e Pedroso (2016, p. 258): “Para uma educação libertadora, o conhecimento tem que ser dialógico, sem espaço de invasão e manipulações, ações que não cabem quando se busca compreender as relações homem-mundo, e a transformação constante da realidade”.

A professora Magnólia também chama a atenção para os discentes da EJA, salientando que as turmas da EJA são heterogêneas, compostas por pessoas com suas respectivas histórias de vida, cada uma com seu ritmo, suas dificuldades e seus problemas. Para Freire (2003), a relação professor-aluno deve estar alicerçada no reconhecimento das condições (sociais, culturais, econômicas dos alunos, suas famílias) que cercam a vida dos alunos e o seu entorno. Deste modo, compreende-se a educação formal como transformação social e o homem como sujeito problematizador das relações e construtor da sua história.

Já a interlocutora Edelvais salienta a motivação de lecionar na EJA e a reflexão que esta modalidade de ensino leva ao professor no sentido de ser mais sensível em relação às adversidades encontradas nas salas de aula e nos estabelecimentos de ensino. A docente salienta que a escola é, muitas vezes, o único espaço de socialização dessas pessoas; daí a importância de aulas contextualizadas e prazerosas. Assim ela frisou:

Lecionar na EJA é uma experiência simplesmente motivadora. Faz-nos refletir constantemente sobre a nossa prática docente e nos leva a entender como a educação transforma a realidade que nos cerca. Ser professor da EJA é ter sensibilidade e sabedoria para lidar com as adversidades que surgem no decorrer da aula e do ano, não se expondo e cuidando da integridade do aluno. O espaço escolar é muitas vezes o único lugar onde o aluno estabelece um diálogo durante todo o dia, por isso é necessário que as aulas sejam espaços de diálogos e de valorização do conhecimento trazido por eles. As metodologias e propostas devem ser pautadas no letramento, dando ênfase nos aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos. Nessa concepção de ensino teremos cidadãos capazes de refletir, opinar e lutar por mudança. Tenho pouca experiência na EJA. Sei que é uma modalidade que requer outra roupagem, novos métodos, muitos estudos [...]. Estou aberta a estas mudanças com objetivo de ressignificar meu trabalho, possibilitando aos alunos novos horizontes, na promoção significativa da sua realidade.

Ao se posicionar, a professora Edelvais faz uma análise da sua docência na EJA, da profissão e também da representação do espaço escolar para estes discentes. Segundo Passeggi (2006), ao abrir-se para a potencialidade reflexiva que se deposita na escrita de si, o narrador expõe concepções de vida, de formação e de práticas escolares que, pronunciadas enquanto discurso e percursos, denotam, no processo de biografar-se, o cuidado de si e o renascer pela mediação da escrita.

Em relação ao espaço escolar, a professora Edelvais chama a atenção para a importância deste lugar como “espaço de diálogos”, pois muitas vezes este é o único lugar onde o discente da EJA tem a oportunidade de debater e realizar reflexões críticas sobre o contexto social, cultural e econômico no qual está inserido. Ela também ressalta a importância das metodologias de ensino, a partir do letramento, com o objetivo de contribuir para a formação de “cidadãos capazes de refletir, opinar e lutar por mudança”.

Nessa intenção, se faz necessário que a educação esteja (em programa, conteúdo e métodos) pautada ao objetivo que vislumbra “permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história [...] uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjugué” (FREIRE, 2006, p. 45).

Em relação ao ensino nas turmas da EJA, a interlocutora Bromélia afirma que para manter o interesse dos discentes que chegam cansados e desmotivados, o planejamento deve ser pautado em temas geradores, proporcionando um ensino significativo para esses estudantes. E para justificar suas concepções, a interlocutora traz como referência as palavras de Paulo Freire no que diz respeito aos diversos saberes e, também, em relação ao processo de ensinar, distanciando-se daquele de natureza transmissora, mas, sim, focando possibilidades de construção de conhecimentos. Assim, afirmou Bromélia:

A grande maioria da clientela da EJA é compromissada e interessada. Sabemos das dificuldades de manter esse interesse dos alunos, pois os mesmos já chegam cansados do trabalho; por isso, o planejamento deve estar focado em temas geradores, só assim o ensino será mais significativo, voltado para o dia a dia dos alunos. Quem trabalha na EJA precisa minimizar as dificuldades encontradas (questão social, sala mista, ritmo de cada um...). Por isso concordo com Paulo Freire (1987, p. 62) quando diz: Não há saber mais ou saber menos. “Há saberes diferentes”. Por isso, os conteúdos devem estar voltados para atividades diversificadas. Nas reuniões de atividades complementares, sempre que possível procuramos elaborar atividades que possibilitem o desenvolvimento do aluno como o todo, com o planejamento, por exemplo, de Momentos Culturais e Mostra de Ciências. Afinal, de acordo com Paulo Freire (1996, p. 52), “Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. Enfim, para trabalhar com essa modalidade de ensino é necessário que o professor lance mão de atividades sistemáticas e sustentadas na autoeducação, a fim de obter novas formas de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores com base no pressuposto de que adultos podem e querem aprender, que são capazes e dispostos a assumir a responsabilidade por sua aprendizagem e que a própria aprendizagem deve responder as suas necessidades.

O posicionamento da professora Bromélia corrobora com o de Edelvais, pois ambas estão preocupadas com o processo de ensino e aprendizagem dos discentes da EJA; sendo assim, levam em consideração que são sujeitos de direitos que trazem consigo um conhecimento de mundo. Nessa perspectiva, reconhecem que os conteúdos trabalhados com essas pessoas devem proporcionar atividades de reflexão crítica a partir de suas vivências e dos contextos em que estão inseridos.

Os interlocutores da pesquisa demonstraram em suas falas o que pensam e o que representa a EJA no seu percurso profissional, enquanto professores da rede municipal de Jequié. Observamos também as angústias, fragilidades e receios do início das suas respectivas carreiras; por outro lado, demonstraram força de vontade e desejo em melhorar a prática e de contribuir significativamente para a aprendizagem e o sucesso escolar dos discentes da EJA. Como afirma Freire: “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho das destrezas” (1996, p. 15).

Na seção seguinte apresentamos como foram realizados os encontros do grupo focal e os momentos das entrevistas com os interlocutores na intenção de assegurar uma melhor compreensão sobre o processo e as etapas da pesquisa de campo.

## 5.2 GRUPOS FOCAIS E ENTREVISTAS: DELINEAMENTOS DA COLETA DOS DADOS.

A partir dos dados obtidos com as entrevistas e dos diálogos construídos nos grupos focais<sup>53</sup> por meio dos temas apresentados em cada encontro, fomos delimitando as informações indispensáveis para orientar a compreensão sobre o problema pesquisado e as demais questões norteadoras.

Ao triangularmos os dados da pesquisa a partir das entrevistas e dos grupos focais, encontramos as categorias emergentes (professor da EJA, discentes da EJA, práticas curriculares/pedagógicas, diversidade/questões multiculturais e formação do professor da EJA) nos dois momentos da pesquisa empírica, ora de forma explícita e, às vezes, de forma implícita pelas falas dos interlocutores. A partir destas constatações, apresentaremos ao longo deste capítulo as discussões alusivas às representações dos docentes em relação aos seus discentes da EJA, às práticas curriculares desenvolvidas, às concepções sobre a educação multicultural e às proposições para a formação do professor da EJA. Entretanto, antes de iniciarmos a análise dos dados, pretendemos expor como foram realizados os encontros do grupo focal e os momentos das entrevistas com os professores.

Na intenção de revelar as opiniões intrínsecas dos interlocutores da pesquisa, resolvemos trabalhar com a estratégia do Grupo Focal (GF), tendo como objetivo analisar o explícito no implícito. Segundo Gatti (2005), para maior interação das pessoas do GF, a composição do grupo,<sup>54</sup> deve ser preferencialmente entre 6 a 12 pessoas, sem contar com o papel do pesquisador nessa formação. Sendo assim, constituímos o grupo com dez professores do segmento I da EJA da rede municipal da cidade de Jequié-Bahia.

Nos encontros do GF, além das pessoas participantes, necessitamos de um moderador; no nosso caso, a pesquisadora exerceu esta função de coordenar e impulsionar o debate, garantindo a participação de todos. Também contamos com a figura da relatora ou observadora que registrou de forma escrita as discussões; na falta desta (em um único encontro), a moderadora acumulou também essa função, mesmo não sendo o mais

---

<sup>53</sup> A definição e características de Grupo Focal (GF), assim como o porquê da escolha desta técnica de pesquisa estão descritas no capítulo da metodologia, tendo como principal referencial teórico os estudos de Gatti (2005).

<sup>54</sup> Segundo Gatti (2005, p. 17), a composição do grupo deve se basear em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema. A característica comum pode ser relativa ao gênero, idade, condições socioeconômicas etc.

recomendado. Entretanto, reconhecemos que, às vezes, se faz necessário acionar alguns ajustes para que o trabalho aconteça (GATTI, 2005).

Nesta etapa da coleta dos dados trouxemos, por meio de eixos temáticos, alguns pontos envolvendo discussões sobre o universo da EJA. O objetivo foi proporcionar um debate mais impessoal para que os interlocutores pudessem expor suas opiniões de forma mais espontânea, sem receio de serem julgados ou analisados por conta dos seus posicionamentos. O GF teve como objetivo conseguir as informações indispensáveis para orientar nosso entendimento sobre o problema pesquisado e as demais questões norteadoras, já que o trabalho com grupos focais permite a compreensão de ideias compartilhadas por pessoas no dia a dia, além de ajudar na obtenção de perspectivas e opiniões diferentes sobre uma mesma questão (GATTI, 2005).

No total dos GF realizamos seis momentos em torno dos eixos temáticos, sendo que o último foi para a validação das informações e o encerramento dos trabalhos. Contudo, na preocupação de seguirmos os objetivos propostos, ao longo do processo fizemos algumas intervenções na aplicação do GF, sem perder a coerência sequencial das atividades a fim de garantir o bom funcionamento do mesmo.

Nos cinco encontros do GF focamos os temas seguintes: “Ser professor da EJA: realizações, intenções, dificuldades e frustrações”; “Os Discentes da EJA: suas expectativas, realizações, dificuldades e frustrações”; “Práticas Curriculares: o seu fazer pedagógico nas turmas da EJA”; “Educação Multicultural: como trabalhar com as identidades multiculturais dos educandos da EJA” e “A Formação Docente: o que falta na sua formação para o trabalho com a EJA”. E, finalizando, realizamos o encontro para aprovação e validação dos dados. Todos os encontros do grupo focal foram realizados quinzenalmente no auditório da Secretaria Municipal de Educação e tiveram em média a duração de duas horas.

Os dados obtidos nos encontros dos GF e nas entrevistas foram triangulados e analisados com o objetivo de responder a questão norteadora: Como os professores da Educação de Jovens e Adultos revelam seu conhecimento crítico sobre as questões multiculturais que caracterizam seus discentes e de que maneira esse conhecimento é aplicado nas práticas curriculares da EJA?

Para melhor coordenação dos encontros do GF fizemos um planejamento prévio das atividades em sequência, bem como o tempo disponível para cada etapa do encontro, com o objetivo de aproveitarmos o máximo possível os momentos com os interlocutores, já que estes foram liberados de suas atividades docentes para participarem quinzenalmente dos encontros

do GF. Enfim, as reuniões seguiram o roteiro abaixo, porém de forma flexível, com o material e as discussões do tema de cada encontro.

**Quadro 4:** Roteiro dos encontros do grupo focal

<b>Atividade Desenvolvida</b>	<b>Duração da Atividade</b>
Acolhida	05 minutos
Apresentação do Tema do Grupo Focal	10 minutos
Realização do Debate	90 minutos
Produção final do encontro	10 minutos
Despedida	05 minutos

Conforme afirma Gatti (2005):

O roteiro elaborado como forma de orientar e estimular a discussão deve ser utilizado com flexibilidade, de modo que ajustes durante o decorrer do trabalho podem ser feitos, com abordagem de tópicos não previstos, ou deixando-se de lado para esta ou aquela questão do roteiro, em função do processo interativo concretizado. O próprio processo grupal deve ser flexível, embora sem perder de vista os objetivos (p. 17).

Em relação à flexibilidade do próprio processo grupal, aconteceu durante os encontros o desejo dos interlocutores de comentarem, no momento da acolhida do dia seguinte, os textos<sup>55</sup>, entregues na ocasião da despedida juntamente com o cartão contendo citações de Paulo Freire, como leituras estimuladoras para as discussões da reunião seguinte. Percebemos que a vontade de comentar os textos foi despertada não só por terem sido escritos por Fátima Freire Dowbor, filha de Paulo Freire, mas por ser redigido por alguém que conhece “as dores e as delícias” de ser professor e que, por meio das suas histórias de vida pessoal e profissional, traz à tona discussões pertinentes sobre o processo de educar, ensinar e aprender.

Gatti (2005, p. 68), no capítulo V (Potencialidades e Limitações) do seu livro sobre grupo focal, salienta que: “O grupo, embora focado, tem seus caminhos próprios e abre fendas inesperadas. Por outro lado, consideramos que isso pode ser visto como qualidade e não como limitação [...]”. Ela ainda ratifica, citando Morgan (1997): “[...] porque podem emergir situações e discussões que ampliam o cabedal explicativo diante do problema em pauta”. (GATTI, 2005, p. 68). Portanto, a acolhida dos encontros do GF foi pautada nos comentários do texto distribuído ao final da reunião anterior, utilizado como introdução da temática no dia seguinte. Essa dinâmica do planejamento dos encontros do GF aconteceu ao longo das cinco

<sup>55</sup> Todos os textos entregues no final de cada encontro foram escritos pela filha de Paulo Freire, retirados do livro que tem como referência: DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

reuniões, sendo exceção da última, na qual materializamos a construção coletiva da colcha de retalhos, com a contribuição de todos a partir de suas histórias de vida.

Após os encontros do GF, realizamos com os interlocutores as entrevistas focadas. Segundo Yin (2010), a entrevista focada é um tipo de entrevista na qual a pessoa é entrevistada por um período curto de tempo (por exemplo, uma hora); Yin (2010, p. 134) salienta que: “[...] uma finalidade importante dessa entrevista pode ser simplesmente a de corroborar determinados fatos que você já considera estabelecidos (mas não a de perguntar sobre outros tópicos de natureza mais ampla abertamente)”. As entrevistas foram realizadas a partir de um agendamento prévio, pois as mesmas aconteceram nas unidades de ensino onde cada professor leciona, com o objetivo de proporcionar aos docentes o conforto de estar na “sua” escola, em período oportuno, sem prejuízo da carga horária de trabalho e nem do seu momento de descanso. Esse encaminhamento oportunizou a observação das unidades escolares e das turmas da EJA. Segundo Yin (2010, p. 136): “A evidência observacional é frequentemente útil para proporcionar informação adicional sobre o tópico sendo estudado”.

As seis perguntas da entrevista foram todas respondidas pelos interlocutores, os quais ficaram bastante à vontade para expor suas opiniões, ideias e pontos de vistas nas suas respostas. As entrevistas foram gravadas, sendo que nenhuma pergunta ficou sem resposta. Após as transcrições dos encontros do GF e das entrevistas, partimos para a triangulação e análise dos dados. Como salienta Gatti (2005, p. 43): “Ao iniciar os procedimentos de análise, a primeira atitude é retomar os objetivos do estudo e do uso do grupo focal para realizá-lo”. Assim, os objetivos atuaram como bússolas direcionadoras para o processo da análise do material coletado, como também para suas interpretações (GATTI, 2005).

Os objetivos da pesquisa foram, então, retomados como guia para análise dos dados, sendo que nosso objetivo geral foi assim definido: analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos, a partir do perfil identitário de seus professores, associado ao percurso de formação docente e suas práticas curriculares na EJA. A partir desse objetivo amplo foram gerados os específicos: registrar a trajetória profissional do professor, expressando sua história de vida docente vinculada à EJA; analisar as representações desses professores sobre o discente da EJA; promover um espaço de discussão sobre as práticas curriculares da EJA desenvolvidas pelo professor; investigar sobre os saberes docentes e o atendimento à diversidade cultural da EJA, a partir dos pressupostos da educação multicultural e construir com os professores um modelo de formação continuada que atenda às necessidades multiculturais.

Os dados gerados a partir do GF e das entrevistas estão sintetizados no quadro a seguir, com base nas categorias de análise e conteúdos emergentes nos materiais analisados.

Como afirma Yin (2010, p. 143): “Assim, qualquer achado ou conclusão do estudo de caso é, provavelmente, mais convincente e acurado se for baseado em diversas fontes diferentes de informação, seguindo um modelo corroborativo”.

**Quadro 5:** Categorias de análise e conteúdos emergentes

<b>Categorias de Análise</b>	<b>Síntese do Grupo Focal</b>	<b>Síntese das Entrevistas</b>
Questões Relativas ao Professor da EJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Inicial</li> <li>• Valorização do Professor</li> <li>• Práticas Pedagógicas</li> <li>• Afetividade dos discentes.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escolha da carreira.</li> <li>• Início da docência na EJA.</li> <li>• A satisfação ou insatisfação com a profissão.</li> </ul>
Questões Relativas aos Discentes da EJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dificuldades de aprendizagem.</li> <li>• Objetivos do retorno à escola.</li> <li>• A leitura e a escrita.</li> <li>• A juvenilização na EJA.</li> <li>• Diversidade dos alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Perfil heterogêneo dos discentes.</li> <li>• O conflito geracional na EJA.</li> <li>• A diversidade na EJA.</li> <li>• Discentes com necessidades especiais.</li> </ul>
Questões Relativas às Práticas Curriculares e Pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Abordagem na sala de aula de temas como: intolerância religiosa e sexual; preconceito e racismo; diversidade cultural.</li> <li>• Trabalhar com as questões sobre: a violência; gênero; respeito e valorização do idoso.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A mudança nas práticas pedagógicas.</li> <li>• O trabalho a partir de oficinas de artes e matemática.</li> <li>• Alfabetização a partir do letramento e contextualização dos conteúdos.</li> </ul>
Questões Relativas à Diversidade e às Questões Multiculturais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Diversidade cultural, de gênero e etnia na sala de aula.</li> <li>• Desigualdade social.</li> <li>• Educação inclusiva.</li> <li>• Sucesso escolar do aluno.</li> <li>• Projeto político pedagógico.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O trabalho com temas como: “multidiversidade”.</li> <li>• A educação multicultural norteada pelo currículo escolar.</li> <li>• O trabalho a partir do respeito às diferenças e a realidade dos alunos.</li> </ul>
Questões Relativas à Formação do Professor da EJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo e atividades específicas para a EJA.</li> <li>• Condições do trabalho docente</li> <li>• Formadores habilitados para o trabalho com a EJA.</li> <li>• Formação específica para cada tempo geracional da EJA.</li> <li>• Formação sobre Andragogia.</li> <li>• Reflexões sobre a prática docente, a avaliação e os alunos com necessidades especiais na EJA.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação continuada com temas diversificados, a partir da teoria e da prática.</li> <li>• Formação na própria escola sem tirar o professor da sala de aula.</li> <li>• Formação com pessoas que tenham conhecimentos e vivências na EJA.</li> <li>• Proposta pedagógica da EJA unificada no município.</li> <li>• Encontros para troca de experiências.</li> <li>• Materiais adequados para a EJA.</li> </ul>

**Fonte:** Material da Pesquisa de Campo.

A partir das categorias emergentes e da síntese dos conteúdos que insurgiram de cada categoria, realizamos a interpretação dos dados tendo como referência a Análise de Conteúdo (AC) de Bardin, (1977), sendo esta fase o terceiro e último pólo do processo de análise de conteúdo, no qual faz referência ao tratamento e à interpretação dos dados. Nessa etapa temos como aliados os dados encontrados e os autores estudados, os quais são nossos auxiliares nas inferências e interpretações, tendo como objetivo a fidelidade aos estudos, às nossas concepções e aos dados encontrados (BARDIN, 1977). Portanto, realizamos a interpretação dos dados trazendo em cada seção os conteúdos sintetizados na tabulação dos dados. Deste

modo, a seguir, trazemos a discussão da primeira categoria de análise referente às questões relativas à formação e trajetórias dos professores da EJA.

### 5.3 FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DOCENTES DOS PROFESSORES DA EJA

Procuramos analisar a trajetória profissional (formação inicial, continuada) dos professores, expressando sua história de vida docente (realizações, intenções, dificuldades e frustrações) vinculada à EJA, atendendo a um dos objetivos da pesquisa. Averiguamos por meio dos instrumentos de coleta de dados que os professores da EJA apontam questões consideradas positivas em relação à escolha da profissão. Contudo, relatam também a falta de formação inicial para o trabalho com a EJA, já que, em alguns casos, a conclusão do magistério foi a primeira formação profissional, sendo que neste curso de ensino médio não havia nenhuma disciplina que abordasse a Educação de Jovens e Adultos. Assim comentou a interlocutora Angélica:

A escolha da profissão foi porque eu já era formada na área de educação como professora de primário, depois eu entrei na faculdade e me formei como professora de português. Eu me formei em Letras e aí anteriormente eu trabalhava já no fórum, eu entrei no fórum em 1994 e no concurso da prefeitura em 2000. Então foi uma escolha pessoal. Eu fiz o magistério. O magistério não foi assim a minha opção. O fato é que na época não tinha muitas opções, fazia aquilo que o povo chamava de científico ou então fazia o magistério. Aí eu preferi na época, porque eu achava na época o científico assim, uma coisa muito solta, não tinha uma formação mesmo. Terminava o segundo grau, mas era segundo grau em quê? Não tinha assim aquele direcionamento. Aí eu falei 'não', eu vou fazer o magistério. Aí fiz o magistério e lecionei dois anos como professora de escola particular. Aí fiz concurso na época, teve esse concurso no fórum, aí eu fiz, fui aprovada, aguardei um ano ainda, continuei trabalhando como professora e depois entrei para a área da justiça. Na EJA foi desde o começo que trabalhei. Assim que eu fui chamada para lecionar na Prefeitura, eu comecei como professora da primeira série que ainda não era ano, era a primeira série, que era praticamente uma alfabetização, porque eles não haviam tido nenhum contato com a escola antes. Então a primeira série era chamada de primeira, mas era alfabetização. Aí fiquei por uns três meses, só que estava chocando com meu turno no fórum, aí estava muito cansativo. Aí eu solicitei uma vaga para o noturno e foi bem nessa época que surgiu essa vaga na Escola Dorival Borges. Eu não sabia o que era EJA, era muito recente até para os outros colegas e surgiu essa vaga, disseram que era primário para adultos e eu consegui ser transferida do diurno para o noturno, lá no Dorival Borges, no ano que comecei a trabalhar em 2000. Já me pediram para trocar, já me ofereceram ginásio, ensinar inglês, português. Mas, eu disse não, eu prefiro continuar na EJA. Eu sou feliz com a minha turma da EJA e não pretendo trocar.

Observamos que a professora Angélica entra em uma contradição quando diz: “Então foi uma escolha pessoal. Eu fiz o magistério. O magistério não foi assim a minha opção. O fato é que na época não tinha muitas opções, fazia aquilo que o povo chamava de científico ou então fazia o magistério”, pois ao mesmo tempo em que afirma ter sido o magistério uma escolha pessoal, em seguida ela ressalta que não era sua opção, mas no momento era este curso ou o científico e por isso preferiu o magistério.

Neste contexto, a formação continuada torna-se necessária, pois, o tipo de formação inicial dos docentes, na maioria das vezes, não proporciona conhecimentos e reflexões acerca das situações complexas do cotidiano da sala de aula, sendo que as transformações sociais exigem do professor melhor preparação e um novo olhar sobre a atuação docente. Portanto, é de suma importância garantir a todos os professores uma formação, para que estes possam exercer sua profissão com competência, em qualquer nível de ensino, principalmente na EJA, pois as “especificidades da EJA exigem uma formação que dê conta, além da escolarização básica, dê conta também da construção coletiva de estratégias de transformação, seja individual ou coletiva” (COSTA A.; COSTA M.; FREITAS, 2007, p. 65).

Também observamos que alguns docentes no primeiro momento escolheram ser professor pela necessidade de adentrar ao mercado de trabalho, contudo, por meio da prática docente e o desenvolvimento profissional, passaram a se identificar com a profissão que está exercendo. Foi o que aconteceu com as interlocutoras Magnólia e Peônia que fizeram o magistério a fim de ter um emprego, passaram em concurso público e agora expressam sentimento positivo pela profissão. Assim elas comentaram:

Não, ninguém me influenciou, não. Foi assim na verdade, na verdade, eu entrei assim para ser professora por falta de opção, porque na época que eu estudei só tinha magistério, contabilidade, ou administração. Aí eu fui fazer magistério, foi falta de opção. Mas, depois com o passar do tempo, a gente vai amando a profissão, não é?. E na EJA eu comecei em 2013. Foi assim, eu estava muito desmotivada com a turma do fundamental II, de manhã e, como surgiu a oportunidade, porque tinha uma sala disponível quando a colega faleceu, aí eu pedi a diretora para vir para a EJA à noite. Só que eu me apaixonei pela EJA, agora estou imaginando me aposentar (MAGNÓLIA).

Foi escolha própria a profissão. Naquela época a gente precisava de um emprego imediato, aí eu fiz o magistério. Só tinha o científico e o magistério, porém, o magistério tinha a possibilidade de chegar mais rápido ao emprego. Fiz e depois, a partir do estágio do magistério, veio aquele amor pela profissão e estou até hoje. E na EJA iniciei desde que começou a funcionar o Colégio Simões Filho. Comecei como professora da EJA do segmento do ginásio, depois me identifiquei mais com a turma da alfabetização, porque eu já tinha alfabetizado aluno. Identifiquei-me mais

com a alfabetização de jovens e adultos e aí eu continuei na alfabetização (PEÔNIA).

As professoras Magnólia e Peônia foram francas ao declararem que entraram na profissão por ser um caminho mais curto para a obtenção do emprego. Mesmo demonstrando atualmente a afetividade pela docência foram os fatores externos que levaram estas profissionais para a educação. Assim como estas duas docentes, existem outros professores que ingressaram na carreira do magistério para garantir uma profissão e, conseqüentemente, a oportunidade de trabalhar e ter a garantia de emprego e subsistência, conforme aponta as pesquisas de Santos (2011). Portanto, notamos que as pessoas não são ensinadas a escolherem a profissão, pois os fatores sociais, econômicos, políticos, familiares, psicológicos e educacionais influenciam e são determinantes para essa tomada de decisão (SOARES, 2002).

Também observamos nos relatos das interlocutoras já mencionadas (Angélica, Magnólia e Peônia) que todas tiveram uma formação inicial que não contemplava as questões relacionadas à EJA, cabendo-lhes, assim, buscar formações continuadas, com o objetivo de serem preenchidas as lacunas deixadas no processo inicial da profissão. Entretanto, o principal desafio para o sistema educacional seria proporcionar aos professores uma formação inicial com acesso aos conhecimentos essenciais da EJA, já que um dos objetivos dessa formação deveria ser a preparação para o trabalho docente em qualquer nível de ensino. Fica, então, a cargo da formação continuada, quase sempre inexistente, o preenchimento dessa lacuna (COSTA A.; COSTA M.; FREITAS, 2007).

Segundo Nóvoa (1992), qualquer processo de formação deve ter como referência o saber docente, o prestígio e a valorização desse saber. Portanto, não é conveniente se desenvolver formação continuada sem levar em consideração as fases de desenvolvimento profissional do docente, ou seja, seus aspectos psicossociais. Existem grandes diferenças de pretensões e necessidades entre o professor no começo da carreira, o que já tem uma apreciável experiência pedagógica e o que está próximo à aposentadoria.

Assim sendo, as novas tendências<sup>56</sup> de formação continuada ponderam essas diferenças e apontam duras críticas a situações padronizadas, as quais são vastamente conhecidas como “pacotes de formação” que ignoram as diferenças e não consideram o contexto no qual o docente está inserido. Outros autores apontam também que nessas tendências inovadoras de formação continuada há três eixos que norteiam a prática docente e

---

<sup>56</sup> A nova tendência de formação continuada “é entendida como um trabalho reflexivo da prática docente, como uma forma de reconstrução permanente de uma identidade pessoal e profissional em interação mútua com a cultura escolar, com sujeitos do processo e com os conhecimentos acumulados sobre a área da educação” (COSTA, 2004, p. 70).

buscam ajustá-las aos desafios atuais. Candau (1999) resume esses eixos como pontos fundamentais de referências para se repensar a formação de professores. São eles: a escola deve ser vista como *lócus* de formação continuada; a valorização dos saberes da experiência docente e a consideração do ciclo de vida dos docentes.

Deste modo, Nóvoa afirma: “A formação continuada deve alicerçar-se numa reflexão na prática e sobre a prática”, através de dinâmicas de investigação-ação e de investigação-formação, valorizando os saberes de que os professores são portadores (NÓVOA, 1991, p. 30). Freire (2000) também preconiza uma educação pautada na busca da descoberta e do conhecimento, não uma educação centralizadora. Ele ressalta ainda que: “formar é muito mais que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas” (FREIRE, 2000, p. 14). Assim, convidamos o professor da EJA a repensar a prática educativa, sendo necessário que este se assuma como sujeito da produção do saber e saiba que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua construção. Falando em formação, relembro a afirmação de Freire que ensinar não é apenas transferir conhecimentos, na seção seguinte falaremos sobre a relação professor-aluno, a partir da temática relacionada às representações docentes acerca dos discentes da EJA.

#### 5.4 AS REPRESENTAÇÕES DOCENTES ACERCA DOS DISCENTES DA EJA

A Educação de Jovens e Adultos, ao ser denominada como uma modalidade de ensino, surge de forma diferenciada. Ao tratarmos dos outros segmentos da educação básica, usamos o termo ensino - Ensino Fundamental ou Ensino Médio. Mas, quando nos referimos a EJA utilizamos a palavra “educação” e completamos com os sujeitos (jovens e adultos) a quem se destina essa modalidade (DAYRELL, 2007). Segundo Dayrell (2007, p. 53), “essa diferença é muito significativa e tem uma relação com a própria história da EJA, cujas origens remontam aos riquíssimos processos da Educação Popular no Brasil, uma tradição que não podemos relegar ao esquecimento”. Por isso, não podemos deixar de fazer referência à educação popular quando tratamos da EJA, pois esta é herdeira das lutas de movimentos sociais.

A EJA tem se organizado enquanto campo de estudos, práticas e reflexão, com o objetivo de proporcionar aos sujeitos aprendizes matriculados nestas turmas um desenvolvimento integral, levando em consideração as suas especificidades etárias e características identitárias enquanto pessoas que ficaram fora da escola. A comprovação disso são os Encontros Nacionais da EJA – ENEJA (anualmente), a organização de linhas de pesquisas em alguns Programas de Pós-Graduação que estão tratando das várias questões

direcionadas a essa modalidade, reconhecendo a EJA como um campo produtivo, entretanto ainda necessitado de investimento acadêmico em pesquisas (EUGÊNIO, 2010).

Em relação às pesquisas no campo da EJA, Dantas (2009), em seu trabalho de doutoramento, já chamava a atenção sobre a falta de pesquisas principalmente em relação à temática da formação de professores, o que reforça a relevância da pesquisa que ora apresentamos. Contudo, não podemos esquecer que a “ideia” desta modalidade de ensino como parte integrante da educação básica é recente. A EJA foi garantida como modalidade oficial de ensino da educação básica por meio da Constituição Federal de 1988 e sancionada pela LDB Lei nº. 9394/96, no seu artigo 4º, que visa atender o direito ao ensino fundamental aos cidadãos de todas as faixas etárias que já ultrapassaram a faixa de escolarização regular.

A EJA acolhe um grupo de pessoas de diversas faixas etárias, cuja maioria é composta por adultos que tiveram passagens fracassadas pela escola, por adolescentes, jovens recém-excluídos do sistema regular e, também, idosos que pouco ou nunca frequentaram a escola (ARROYO, 2001). Mas, por que os sujeitos da EJA adentram ou retornam à escola? Qual o perfil dos discentes que compõem as turmas da EJA? Quem são estas pessoas? Quais são suas expectativas, realizações, dificuldades e frustrações?

A partir das discussões no GF e das entrevistas, procuramos analisar as representações dos professores-interlocutores do segmento I da EJA do município de Jequié sobre os seus discentes da Educação de Jovens e Adultos, contemplando assim um dos objetivos da pesquisa. Verificamos por meio dos instrumentos de coleta de dados que os docentes da EJA apontam questões consideradas positivas em relação aos seus discentes como: a afetividade, o desejo do retorno à escola, a heterogeneidade dos estudantes, dentre outros. Mas, também, assinalam algumas outras questões com certa preocupação como, por exemplo, a juvenilização da EJA e o conflito geracional.

Do ponto de vista das questões consideradas positivas, assim falaram as interlocutoras Cravina e Tulipa sobre o perfil dos seus discentes e a questão da afetividade:

São pessoas maravilhosas, dedicadas, são pessoas com as quais eu aprendi muito, aprendi a valorizar a vida, sabe? A gente não valoriza. A gente tem e não valoriza. Eles aqui valorizam. (...). O que eles precisam é ser notado, é ser valorizado. A primeira coisa que a gente precisa na EJA é a afetividade, se não houver afetividade, não há educação, no meu ponto de vista (CRAVINA).

Bem, esses alunos da EJA são alunos assim, diferentes entre aspas dos alunos do ensino fundamental da série regular. Primeiro, o perfil desses alunos são alguns jovens, mas temos também adultos e idosos que chegam com suas bagagens culturais. Eles têm o conhecimento de vida deles, as histórias de vida e isso encanta a gente, a partir do momento em que a gente dá espaço para que eles contem a vida deles, o que eles passam, a sua vida e o seu sofrimento. É essa

coisa de quando você consegue se aproximar do aluno e deixar que ele fale, que ele conte as suas histórias, você passa a ter assim, um laço de afetividade com eles e isso é que encanta a partir do momento que você percebe que eles querem aprender. Eles descobriram que agora, mesmo que tardiamente, o valor da aprendizagem formal, da escola, de aprender ler e escrever, isso encanta. A forma que eles se dedicam, que eles frequentam, que eles demonstram ter por você. Então esses alunos são assim trabalhadores, cansados, a maioria de classe média baixa, com seus problemas, vamos dizer assim, com suas necessidades (TULIPA).

Nas falas das interlocutoras Cravina e Tulipa observamos claramente que os discentes da EJA se constituem como um público estudantil distinto que adentra aos espaços escolares, trazendo uma bagagem cultural, além das questões sociais, econômicas e pessoais, carecendo de um olhar diferenciado por parte dos seus professores no que diz respeito ao conhecimento de mundo e, também, a afetividade destas pessoas. Em relação ao fenômeno da juvenilização da EJA, Silva, N. (2009, p. 06) salienta que o jovem da EJA necessita “ser mais bem compreendido pelos profissionais que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo no que se refere às questões da diversidade”.

Quando nos referimos à educação de pessoas “jovens ou adultas” estamos assumindo a compreensão das identidades culturais na sua diversidade, situando-as também nas dimensões temporais e espaciais. Desta maneira, o indivíduo deixa de ser visto de forma generalizante apenas como “aluno” e passa a possuir especificidades próprias devido ao seu contexto histórico. Como nos chama atenção Dayrell (2007, p. 54), “essa modalidade lida com dois tipos de sujeitos – jovens e adultos – que, pelo lugar que ocupam nos tempos da vida, possuem realidades específicas e assim apresentam demandas e necessidades também específicas”.

Alguns interlocutores também apontaram nas suas falas a questão da heterogeneidade em relação à idade dos discentes das turmas da EJA, salientando os aspectos positivos desta convivência entre os alunos. Também comentaram sobre os objetivos destes retornarem para as classes da EJA, após anos de afastamento da escola e das limitações de aprendizagens vivenciadas por alguns que tem necessidades especiais comprovadas e outros que apresentam dificuldades de aprendizagem. Assim relataram os interlocutores Delfínio e Dália:

Olha, cada ano a gente recebe um público que tem um perfil assim, diferenciado. Não tem como ser igual, até porque toda sala de aula é heterogênea, então essa heterogeneidade eu acho fantástico, porque a partir dessas diferenças que encontramos logo no início quando faz a sondagem da sala, a gente já começa a traçar aquele perfil dos nossos alunos. E esse ano o que diferenciou muito foi o grupo de alunos que recebemos do Centro

POP<sup>57</sup>, que são alunos considerados “aleijados” da sociedade, excluídos, literalmente excluídos, são usuários de álcool e a gente assim teve que adaptar uma realidade com eles (DELFÍNIO).

Então é uma turma assim. Cada turma tem sua particularidade, é uma turma heterogênea, mas essa tem esse diferencial por conta dessas limitações que estes alunos têm, porque não é uma limitação de uma dificuldade, mas sim na linha de uma deficiência. É a maioria da turma e cada um, assim, com uma particularidade maior do que a outra. Aí por essa experiência que eu tenho, eu tenho conseguido na medida do possível ficar próximo deles, dar uma orientação e incentivá-los, pelo menos incentivar a continuar, incentivando para que eles não desistam. Então é uma sala assim, que tem um aluno de 16 anos que é o menor da sala, é o mais novo e tem o outro com 63 anos. Então se a gente for ver a idade, a gente vai ver que é um choque, mas é uma turma que tem um diferencial. Tem aluno de 19, tem aluno de 27, tem aluno de 30, tem aluno de 50, mas mesmo com essa diferença de idade, esses alunos se dão bem, eles se respeitam, eles brincam. É uma turma animada, a gente faz assim muita brincadeira, a gente dá muita risada. É uma turma que se respeita. Eu acho legal aqui é que eles se respeitam. Tem João, que a deficiência de João é mais visível, mas todo mundo respeita ele. Todo mundo ajuda João. Tem Seu Pedro que é uma verdadeira criança, mas todo mundo também respeita, faz a brincadeira até onde dá para brincar. E assim é uma sala que, ao mesmo tempo, tem toda essa questão da diversidade, dessa diferença de idade, mas é uma sala que se respeita, se valoriza, um ajuda o outro, eles estão sempre se ajudando, então o perfil deles é assim (DÁLIA).

A questão da heterogeneidade e a diversidade etária são vistas como situações positivas do ponto de vista social e pedagógico por parte desses interlocutores, enquanto que, para outros, a questão da juvenilização na EJA é vista como um “certo problema”, pois, segundo alguns interlocutores, este fato ocasiona um afastamento das pessoas adultas e idosas do contexto da sala de aula. Assim falaram as professoras Edelvais e Magnólia:

Na EJA eu comecei este ano, já trabalhei três anos, de 2002 a 2004 e fui parar no fundamental I. E foi esse ano que consegui vir de volta para esse segmento. E apesar de já ter trabalhado há muito tempo e sair, o tempo passa e as realidades são outras e vai mudando. As experiências vão mudando um pouco. Mais diante da turma que tenho é muito dívida. Uma turma mais madura e outros mais jovens. Assim, eles (jovens) incomodam. O idoso fica incomodado com o barulho, porque os jovens fazem muita coisa ao mesmo tempo ou não fazem nada e querem fazer outra coisa, ou seja, o tempo que ele está fazendo a atividade é conversando. Às vezes você tem que mostrar certa autoridade, pedir para os jovens não conversarem ou falar baixo, então tem essa dificuldade (EDELVAIS).

---

<sup>57</sup> “O Centro Pop é um espaço de referência para o convívio grupal, social e o desenvolvimento de relações de solidariedade, afetividade e respeito. É um Serviço Especializado para Pessoas em Situação de Rua, proporcionando vivências para o alcance da autonomia e estimulando a organização, a mobilização e a participação social”. Extraído na íntegra do site institucional do Governo federal <<http://www.brasil.gov.br/observatoriocrack/cuidade/centro-pop.htm>>. Acessado em 05 abr. 2017, às 21h e 15min.

A minha turma não é diferente das anteriores. Na minha sala tem mais donas de casa. Eles também trabalham durante o dia e eles querem mais é aprender a ler. Eles querem ler a bíblia e as mulheres não tiveram oportunidade de estudar quando mais jovem, porque casaram. Eles preferem também estudar para ajudar no financeiro, essas coisas. É quase a mesma coisa, igual a de todos vocês. Só que eu não tenho problemas, porque eu não tenho muitos jovens, eu tenho mais alunos com certa idade. Só um ou dois que são mais jovens de 17 e 18 anos, mas eles sumiram da sala. Não foram mais e quando vão é assim: eles ficam lá no canto da sala, eu chamo e eles somem, porque um colega pega o caderno deles coloca pela janela e diz que vão beber água e somem. Mas, os outros não, são bem tranquilos. A minha sala é bem tranquila (MAGNÓLIA).

As falas das interlocutoras Edelvais e Magnólia expõem o processo da ‘juvenilização’ da EJA e alguns conflitos que emergem nas salas de aula devido ao choque de gerações nas turmas. Observamos que este fenômeno é cada vez mais crescente nas turmas da EJA em vários lugares, segundo Leão (2007, p. 69): “O ‘rejuvenescimento’ da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”.

A questão intergeracional nas classes da EJA existe em várias escolas do país; seria interessante uma intervenção pedagógica em relação às questões intergeracionais vivenciadas no contexto das salas de aula da EJA, superando assim a percepção dos jovens de estar sempre “fora do lugar”, pois estes sentem que suas presenças de alguma forma incomodam os adultos e idosos, pois ambos se encontram em momentos diferentes, com objetivos diferentes (SILVA, N., 2009).

Muitos pesquisadores já se debruçam sobre as questões relacionadas à juvenilização da EJA, a exemplo de Dayrell (2007), Leão (2007), Silva, N. (2009), entre outros, nos auxiliando na compreensão do contexto histórico, social e educacional que explica o crescimento do número de jovens nas turmas da EJA. Leão nos chama a atenção para o pré-julgamento em relação a esses jovens. Ele ressalta: “penso ser necessário afastar a ideia de que os jovens não se interessam e não demandam escolarização. Estudar é um dos poucos caminhos ainda vislumbrados pelos jovens pobres como possibilidade, ainda que remota, de realizar seus projetos de vida” (LEÃO, 2007, p. 74).

Nossos interlocutores também sinalizam para outros fatos em relação aos objetivos e às expectativas dos discentes da EJA diante do retorno à escola. Sabemos que as turmas da EJA são compostas por pessoas que possuem histórias de vida diferenciadas, com suas particularidades, seus anseios e seus receios. Sendo assim, cada um traz consigo seus “desejos” de aprender. Em relação aos objetivos educacionais dos discentes da EJA, as interlocutoras Peônia e Angélica falaram:

São alunos assim, tem aqueles mais velhos um pouquinho e aqueles outros assim maduros, nem tão velho, nem tão novo. O perfil é esses aí, alunos que trabalham, empregada doméstica, vendedor, eu tenho aluno que é pedreiro. O perfil deles é daqueles alunos que ficaram muito tempo sem estudar, 20 anos e agora teve a necessidade de retornar aos estudos. Qual é mais a necessidades deles? Eles dizem que é para ler a bíblia, porque já passou por uma situação muito constrangedora porque não sabia ler. Tenho outra aluna que quer aprender a ler para tirar a habilitação. Engraçado que agora ela já está fazendo as aulas práticas para tirar a habilitação, meio caminho andado com sua habilitação. Aquelas provas mais difíceis, as provas teóricas, ela passou de primeira, agora está só na prática. Ela vai conseguir a carteira dela. Ela já sabe pilotar moto, mas não tinha habilitação, agora está fazendo para moto e carro, foi um sonho que está sendo realizado (PEÔNIA).

São guerreiros, firmes, persistentes, são alunos dedicados apesar de terem um dia de labuta. Seu Antônio mesmo trabalha na construção civil. Dona Célia trabalha regular, mas faz também trabalhos de artesanatos para ganhar um extrazinho. Então, assim, apesar deles terem essa labuta diária, ter essa vida difícil, cansativa, mas são fieis aqui nos estudos, estão aqui todos os dias. Quando Seu Antônio não vem é porque ele está muito cansado, teve um dia muito cansativo e no outro dia ele vem e diz: “Ó pró, ontem não pude vim, porque ontem eu estava muito cansado”. E a gente entende, porque realmente é muita dedicação, é muito querer, então é uma turma assim, de vencedores. O perfil deles é de guerreiros e vencedores (ANGÉLICA).

Os sujeitos da EJA são cidadãos que, na sua maioria, foram excluídos socialmente ao lhe serem negadas oportunidades de escolaridade e ascensão social. Trata-se de pessoas de baixo poder aquisitivo, geralmente com baixo nível de escolarização, que vivem em situação financeira difícil e que terminam, sucessivamente, abandonando os estudos para trabalhar e garantir o sustento. São, na sua maioria, afrodescendentes, donas de casa, pais e mães de família, trabalhadores assalariados, jovens, idosos, aposentados, pessoas que vivem na zona rural, nas periferias dos grandes centros urbanos, trabalhadores informais, os quais retornam às escolas com objetivos e expectativas diversas. Assim, observamos que os sujeitos da EJA que são excluídos da escola, também estão à margem de outros direitos básicos como: habitação, saneamento básico, direito à saúde, à terra, alimentação, etc. (FARIA, 2010).

Embora a maioria dos jovens e adultos da EJA seja proveniente de um contexto socioeconômico que não favorece o início ou continuidade dos estudos em um sistema regular de ensino, cabe às políticas educacionais a tarefa de desconstruir a representação social que vê os discentes da EJA como pessoas desprovidas, desinteressadas, ao invés de reconhecer que são cidadãos com possibilidades e direitos. Como afirma Arroyo (2017, p. 43): “Destacamos a necessidade de reconhecer como ponto de referência os próprios jovens-adultos como membros de coletivos sociais, raciais, de gênero, classe... Reconhecê-los sujeitos de direitos. O primeiro direito que lutam: o direito ao trabalho”.

Também observamos que os discentes das classes da EJA não se restringem apenas a sujeitos carentes de instrução, os quais não usufruíram do processo de alfabetização, mas aqueles que já possuem um domínio básico da leitura e da escrita e buscam seguir estudando, por motivos diversos: profissionais, pessoais, religiosos etc. Estes buscam maiores níveis de escolarização na fase adulta, pois sentem necessidades de terem mais conhecimentos e assim acessar os meios de comunicação e informação, proporcionando a estes a afirmação como sujeitos participantes das sociedades complexas (DI PIERRO, 2000).

Os interlocutores da pesquisa também apontaram as questões relacionadas ao mundo do trabalho e às questões financeiras como necessidades dos jovens e adultos ao retornarem a escola. Assim, a interlocutora Edelvais relata sobre as expectativas dos seus discentes em relação a estes assuntos, como também destaca na sua fala o compromisso dos professores da EJA em relação à natureza dos conteúdos pedagógicos, mas, também, o compromisso de fazer destas pessoas sujeitos críticos e atuantes na sociedade. Assim ela pontuou:

Mas, o que eu percebo em relação a nossos alunos é essa necessidade de crescimento financeiro. Ainda ontem eu levando um texto e fazendo uma reflexão sobre o dia do estudante, fiz uma retrospectiva da escola de antigamente, de hoje e a do futuro. E aí perguntando a eles o objetivo de estar ali, porque tinha uma questão sobre o objetivo de estar na escola, e a maioria citou: a questão financeira, a promoção dentro do serviço, do emprego ou conseguir algo melhor, melhorar de vida. Então ganhar mais dinheiro, mais essa perspectiva. Em relação ao trabalho com os meus alunos, eu tento sempre ressignificar um texto que estou trabalhando, aplicando no dia-a-dia. Porque eu preciso aprender isso aqui na escola? Onde vou aplicar isso no meu dia-a-dia? Por que é importante? (...). Porque a gente pode estar colocando o aluno lá alfabetizado, mas não letrado. Eu sempre coloco para os meus alunos a questão de serem instigadores, de serem - como é que eu posso dizer? - que tenham sua autonomia de falar, de contrapor, de discordar, de ter uma visão, de colocar seu ponto de vista. E hoje, nós da EJA, temos essa responsabilidade até de fazer essa criticidade do que acontece no município, do que acontece no país. Abrir os olhos deles nessa perspectiva de mudar mesmo, para que eles não sejam massa de manobras, não ser massa na mão desse povo (políticos). É isso, essa é a nossa função, além de ensinar a eles a ler e escrever. De estar questionando, indagando, buscando melhorias. Eu acho que esse é nosso papel (EDELVAIS).

A EJA surge, também, como oportunidade de melhoria na qualidade de vida destas pessoas, pois por meio da escolarização, estes jovens e adultos que retornam às escolas terão a oportunidade de estudar e avançar nos estudos, conseguindo, desta forma, serem inseridos no mercado de trabalho formal, melhorar suas condições de vida (moradia, saúde, alimentação, transporte emprego etc.) e exercer plenamente sua cidadania, isto é, a possibilidade de se desenvolver individual, social e culturalmente. Deste modo, Eugênio (2010, p. 8) salienta ser

imprescindíveis “mais que simples programas de alfabetização para que os sujeitos excluídos do processo regular de escolarização tenham acesso a uma educação que lhes possibilite participar plenamente como cidadão da vida política, econômica e cultural de sua comunidade e do país”.

O sistema escolar trata essas pessoas como defasadas, repetentes, evadidas, não levando em consideração a dimensão humana desses sujeitos, pois esta deveria ser a condição principal para o processo educacional. Assim, as propostas da EJA empenhadas com a formação humana passam pela concepção que os docentes devem conhecer esses sujeitos e que os processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades educacionais, respeitando suas especificidades (ARROYO, 2001).

Portanto, faz-se necessário que seja oferecida aos discentes da EJA uma educação escolar que proporcione, além dos conteúdos curriculares e pedagógicos de acordo com o seu percurso escolar, o desenvolvimento crítico reflexivo sobre os acontecimentos globais e locais, com o objetivo de lhes garantir a participação efetiva na construção do seu desenvolvimento pessoal e educacional. “Nessa perspectiva, os currículos das escolas desses sujeitos, mais de que qualquer outra modalidade de ensino, deveriam, necessariamente, constituir-se em currículos multiculturais” (AMORIM; RIBEIRO; MOURA, 2012, p. 112).

Na sessão seguinte continuaremos abordando este assunto a partir da análise do ponto de vista dos interlocutores sobre as práticas curriculares e pedagógicas desenvolvidas nas classes da EJA.

## 5.5 PERCURSOS E ENTRAVES NAS PRÁTICAS CURRICULARES E PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS NA EJA

As práticas pedagógicas desenvolvidas nas turmas da EJA necessitam partir do pressuposto de uma educação que leve em conta a heterogeneidade e a diversidade cultural, social, religiosa e econômica de seus discentes, trazendo as vozes desses sujeitos e suas identidades culturais para o centro do processo de ensino e aprendizagem.

Para que seja alcançada essa intenção, fazem-se necessárias algumas ações como: reformulação do currículo, políticas públicas voltadas para a EJA, materiais didáticos compatíveis com a realidade dos discentes, estrutura física adequada e, principalmente, formação inicial e continuada específicas para os professores da EJA, pois a partir da compreensão da diversidade da EJA e a ressignificação das práticas pedagógicas, os docentes poderão contribuir para uma educação de pessoas jovens, adultas e idosas alicerçada nos objetivos educacionais destes sujeitos produtores e portadores de cultura (FREIRE, 1987).

As ações citadas anteriormente são apenas algumas a serem realizadas em prol da melhoria da EJA, pois apenas a ampliação de estabelecimentos de ensino não é o suficiente para a garantia de uma educação de qualidade. Precisamos, além do aumento no número de escolas, investimento qualitativo que reconheça e leve em consideração as especificidades dos discentes da EJA (EUGÊNIO, 2010). Assim, há uma urgência em toda rede de ensino que trabalha com classes da EJA na reformulação do currículo e nas práticas pedagógicas por parte dos professores, levando em conta as identidades e necessidades dos seus sujeitos.

Enfim, considerando que devemos ter como referência as identidades e as necessidades dos sujeitos da EJA para a reconfiguração do currículo e das práticas pedagógicas, investigamos os relatos dos nossos interlocutores sobre suas atuações em sala de aula. Questionamos se suas práticas pedagógicas permanecem as mesmas desde que começaram a lecionar na EJA ou se tiveram mudanças significativas, a partir das suas próprias experiências docentes ou adquiridas em cursos de formação.

A interlocutora Angélica foi a primeira a falar da mudança significativa na sua prática pedagógica, reconhecendo que no início era infantilizadora e conteudista e hoje, não mais. Assim ela relatou:

A mudança principal é que nos primeiros anos a gente tinha aquela visão de que precisava de conteúdos e a gente acabava utilizando materiais de faixa etária menor, de crianças, com os adultos. E aí a partir dos anos a gente foi observando que não. Que a gente tinha que trabalhar com materiais, metodologias e até nas próprias conversas teriam que ser adaptadas para a faixa etária dos adultos. Então quando eu faço um problema para uma criança que a gente fala assim: fulano tinha quantos lápis de cor? Eu hoje já falo assim com os adultos: fulano recebe o salário mínimo (eu fiz uma atividade para nota que eu coloquei assim), ele tem que pagar a conta de água que é tanto, de luz tanto e feira tanto, quanto sobra? Portanto, a gente adapta a realidade daquela pessoa que recebe salário mínimo e que tem que pagar as contas no final do mês. De água, de luz, pagar feira. Porque não adianta você colocar que tem uma caixa com 120 lápis e se você tirar tanto, isso não tem nada a ver com a realidade do adulto. A gente também traz temas e oficinas profissionalizantes que são assim mais interessantes para os adultos. Então aqui na escola se tem uma palestra, a palestra vai falar sobre sexualidade, falar sobre a questão da dengue, falar sobre DST, falar sobre a questão da gravidez para muitas aqui que são mães de adolescentes, falar sobre gravidez na adolescência. Então a gente procura e a escola também, nós procuramos temas mais relacionados para a faixa etária dos adultos. Isso foi assim ao longo do tempo, não foi logo no início, no começo, mas foi ao longo desses anos, fui observando isso e também fui ficando mais tranquila em relação a como trabalhar com eles. Antes tinha toda aquela coisa de conteúdo, conteúdo, conteúdo, agora não. Eu tento, vamos dizer assim, dependendo do ritmo de cada turma. Cada turma tem um ritmo. Tem uns alunos esse ano que são mais devagar, tem uns mais rápidos, então a gente vai vendo, de ano a ano, a gente vai aprendendo a diferença.

A fala da interlocutora Angélica traz à tona muitas das práticas pedagógicas que foram desenvolvidas por outros professores da EJA no começo da carreira, por não terem uma formação específica com foco nos atores da EJA. Como afirmam Soares e Pedroso (2016, p. 257): “portanto, o que se verifica no país é a ocorrência da EJA pelas mãos, principalmente, de professores do próprio sistema ‘regular de ensino’ [...]”. E ainda os autores complementam a citação dizendo que: “Na maioria das vezes, esse trabalho é feito sem que haja uma preparação anterior e específica, comprometendo a qualidade do processo de ensino”.

A professora Angélica também nos aponta para um problema nas turmas da EJA em referência ao trabalho docente devido à falta de clareza da atividade pedagógica nesta modalidade de ensino, por não ter tido formação nesta área ou por não compreender, como diz Amorim, Ribeiro e Moura (2012, p. 110), que: “[...] a especificidade da atividade do professor da EJA está na capacidade de ele reconhecer no aluno um trabalhador que necessita apropriar-se de saberes socialmente construídos”.

Nessa mesma perspectiva, os interlocutores Delfínio e Edelvais relataram a mudança significativa que tiveram nas suas respectivas práticas pedagógicas e como hoje se sentem mais capacitados para o desenvolvimento das aulas nas turmas da EJA, ressaltando também a contribuição significativa das formações continuadas que foram proporcionadas pelo sistema municipal ao longo dos anos. Assim eles comentaram:

Mudou muito, muito a minha prática. Da água para o vinho como acostumamos a dizer. Hoje eu me sinto capacitado, porque o próprio município proporcionou isso à gente. A gente vê assim um paradoxo da educação pública em relação a muitas coisas. Em um momento a gente percebe que é empurrado para a sala de aula quase de qualquer jeito. Mas, a gente percebe também que na trajetória a gente encontra muito apoio e se investe muito no professor (DELFINIO).

Olha, só em relação à prática pedagógica vejo que agora a questão do alfabetizar no letramento, a diferença é essa. Dentro desse espaço de conversa, de leitura, a gente busca significar o que a gente está trabalhando. Se for uma leitura é uma leitura voltada para a atualidade, pra algo que tenha significado na vida do aluno. Aonde é que eu vou aplicar isso aqui? Ou contextualizar no dia-a-dia? Se for a matemática, como é que eu vou utilizar isso? Então é dar significado aquilo que ele está aprendendo ou pra que ele aprende ou porque ele precisa aprender aquilo, pra ele fazer o uso daquilo, o uso social, estar vinculado ao dia-a-dia. Eu acho que é isso que vai dar significado para ele estar na escola. Logo no início não tinha muito essa discussão da alfabetização, do letramento era só da codificação, decodificação apenas, né? E a gente vê hoje que é muito na questão do significar, do aluno aplicar e principalmente na sociedade que a gente vive hoje. Eu acho que nós da EJA precisamos estar alertando os nossos alunos, estar trabalhando no sentido deles serem autônomos ou pensantes, falar, reivindicar, lutar pelos direitos. Que a única maneira que a gente pode mudar

a nossa realidade, através de tornar ou formar pessoas críticas mesmas. (EDELVAIS).

A fala do professor Delfínio apresenta os dois lados vivenciados por ele; o primeiro momento de ser “empurrado” para a sala de aula, sem nenhuma formação específica para o trabalho com a EJA e o segundo momento, após algumas formações continuadas na área, trazendo o empoderamento do conhecimento teórico e a firmeza para o trabalho com a EJA.

Já a fala da professora Edelvais nos apresenta outra questão, a importância do trabalho de “alfabetizar no letramento”. Este tema é de suma importância nas classes da EJA porque o jovem e adulto, mesmo não sendo alfabetizado ou tendo o domínio da leitura e da escrita, pode se tornar uma pessoa letrada, desde que faça uso de práticas sociais de leitura e escrita, como por exemplo, ouvir a leitura de jornais, ditar cartas para outra pessoa escrever, solicitar que alguém leia um anúncio ou uma placa etc. (SOARES, 2006).

Assim como Edelvais sinalizou, o tema alfabetização e letramento na EJA se destaca como relevante e deveria ser abordado no contexto da formação continuada devido ao pouco conhecimento por parte dos professores da EJA. Em consonância com o pensamento de Edelvais, Santos (2011, p. 166) percebeu na sua pesquisa que seus interlocutores (professores da EJA) revelavam “um desconhecimento da especificidade da alfabetização e, nesse contexto, do próprio sentido de letramento em especial para a EJA”.

Portanto, os interlocutores da pesquisa - Angélica, Delfínio, e Edelvais - expuseram suas respectivas mudanças pedagógicas ao longo dos anos, em relação à EJA. Desde a concepção inicial conteudista, por parte de Angélica, à concepção de leitura e letramento, de Edelvais. Desta forma, reafirmamos a salutar importância da formação ao longo do percurso docente, no sentido de direcionarmos as práticas pedagógicas que levam em consideração a vivência e a compreensão de mundo, incluindo as práticas sociais dos atores da EJA, como ponto de partida para o processo de ensino e aprendizagem (FREIRE, 1992).

Apesar de alguns professores terem apresentado determinadas mudanças nas suas práticas educativas, também tem aqueles que não mudaram muito por considerarem que a dificuldade do processo pedagógico está na “falta de interesse” de alguns discentes, como afirmou a interlocutora Magnólia:

Eu mudei pouca coisa, Nelinha, porque tudo que eu fiz com a primeira turma eu estou fazendo com essa terceira. Quem mudou foram, assim, os alunos, porque eu tive alunos no ano passado que eram bem melhores do que eu tenho hoje. Eram alunos mais interessados, assim, eles vinham de segunda a sexta, eles não filavam um dia de aula. E esses desse ano filam muito, hoje mesmo só veio um aluno. Geralmente nas sextas-feiras eu não tenho aluno

na sala. E assim não é eu mudar, são eles que estão mudando, não é? Mas, tudo que eu sempre fiz desde a primeira (turma), eu faço até agora. Desde o primeiro ano que eu entrei aqui na EJA.

Na sua colocação, a professora Magnólia salientou que mudou pouca coisa na sua prática pedagógica ao longo de três anos lecionando na EJA, atribuindo que sua atuação é decorrente do nível de interesse dos alunos. Precisamos, então, oferecer espaços de formação para que os professores da EJA compreendam e operacionalizem práticas pedagógicas coerentes com a recomendação de autores como Costa A., Costa M. e Freitas (2007) que insistem em afirmar que o cotidiano da EJA deveria estar alicerçado na diversidade das culturas e histórias de vidas dos educandos.

Outra questão de alto nível de dificuldade para o professor da EJA, apontada por Dália, é a presença de discentes da EJA com necessidades especiais. Foi o que Dália enfrentou no início da carreira, em uma época quando pouco se falava sobre a especificidade dessa população estudantil nas turmas ditas regulares e quase não existiam formações continuadas com enfoque nessa área. Assim relatou a interlocutora Dália sobre sua experiência:

Olha, eu me lembro que quando eu fui trabalhar na EJA, se eu não me engano, porque eu comecei a trabalhar primeiro aqui no ginásio, trabalhei com OSPB, EMC, técnicas comerciais, olha o tempo ó. Aí depois eu fui para o Brito trabalhar com as séries iniciais e eu me lembro que quando eu fui trabalhar no Brito, se eu não me engano, na primeira série, eu tive um aluno surdo, nem se falava em deficiência de aluno ou entrar na sala aluno com deficiência. E ele era surdo mesmo e eu pensei “oh, meu Deus como é que eu vou trabalhar com esse aluno que eu não sei?”. Aí a única maneira que eu descobri para trabalhar com esse aluno era através de gravuras e também sinalizava. E eu sei que eu pegava e mostrava a figura a ele, fazia gestos e consegui chegar até o final do ano com ele. Aí depois com o passar do tempo que veio a questão da inclusão e fazendo uma comparação de lá desses anos para agora mais recente, eu vejo que minha formação na área da deficiência me deu um suporte muito grande para eu poder olhar de maneira, assim, com mais sensibilidade para esses alunos, porque se a gente for analisar os alunos da EJA, eles precisam ser analisados, tem até em um dos trabalhos desses que eu coloquei até uma citação de um autor onde ele fala que a questão da EJA na maioria das vezes considera apenas o fator idade, mas não é só o fator idade que está em jogo. Então, talvez hoje, ainda estas coisas todas que a gente encontra na EJA são justamente pelas políticas públicas, por alguns professores, direção, coordenação que às vezes acha que o que está em jogo é só o fator idade, mas não é o fator idade.

Na fala da professora Dália observamos que as questões relacionadas às pessoas com necessidades especiais também perpassam pelo campo da EJA, ampliando ainda mais a diversidade dessa população estudantil e a conseqüentemente as dificuldades pedagógicas em

sala de aula, considerando que os professores não estão devidamente capacitados para o atendimento às necessidades especiais e que em alguns casos não são disponibilizados profissionais capacitados (intérprete de línguas de sinais, leitor para cegos etc.) para dar apoio necessário ao professor na sala de aula.

Com enfoque nessa problemática, Campos e Duarte (2011, p. 274) tomando como referência o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA fazem alguns questionamentos, salientando que: “É preciso questionar: como o município vem estruturando as políticas de educação especial? Há alunos com deficiência matriculados na EJA? Os alunos com deficiência da EJA frequentam o AEE? Como estes atendimentos têm ocorrido?”.

Retornando à professora Dália, foi justamente a sua formação na especialização *Lato Sensu* em Educação Especial que contribuiu para que ela compreendesse melhor os discentes da EJA, analisando-os com mais conhecimento e sensibilidade. Em relação à EJA e à Educação Especial, Bastos (2009) nos alerta quanto à análise dessas duas modalidades quando entrecruzadas, dificultando ainda mais o processo de inclusão dessas pessoas duplamente excluídas da sociedade. A autora salienta que são “cidadãos que ao longo de suas histórias de vida lutam contra a situação de marginalizados e objetivam suas inserções na sociedade, assumindo o lugar que lhes cabe como protagonistas de suas próprias histórias” (BASTOS, 2009, p. 25).

Além de descreverem algumas mudanças nas suas práticas pedagógicas, os interlocutores também sinalizaram a importância de trabalhar, na EJA, com as questões relacionadas à intolerância religiosa, sexual, com o preconceito, o racismo, às diversidades, à violência e o respeito aos idosos. Portanto, nos ambientes escolares devemos primar por uma educação inclusiva, de forma a permitir a todos, independente do grupo social, étnico, gênero, religião etc., viver em harmonia com as diferenças. Como salienta o relatório mundial da UNESCO (2009), que nas sociedades consideradas multiculturais, o processo educativo deve colaborar a todos adquirir competências interculturais, as quais admitam conviver com as diferenças culturais existentes. Corroborando com a UNESCO, Mota (2004, p. 25), ratifica que: “percebemos a urgência de serem incluídos na formação do professor cursos de conscientização multicultural que os levem a repensar seus valores, crenças, atitudes pessoais e que venham a ajuda-los a transformar a realidade social de nossas escolas”.

Para tanto, discutiremos mais um pouco, na seção a seguir, sobre a perspectiva da Educação Multicultural a partir das reflexões realizadas pelos interlocutores, tendo como objetivo investigar o que estes pensam sobre a educação multicultural e se trabalham a partir desta perspectiva, ao priorizar a identidade multicultural dos educandos da EJA.

## 5.6 CONCEPÇÕES DOS DOCENTES DA EJA SOBRE A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL

Atualmente um dos principais desafios educacionais não está, simplesmente, em adotar um conjunto de normas e novos conteúdos, direcionados aos grupos sociais que compõem a sociedade brasileira, mas pensar a escola no sentido de redimensionar seus conceitos, proporcionando uma educação formal que viabilize e garanta o ingresso, a permanência e o sucesso de todos os discentes, considerando a diversidade dos universos culturais. Não devemos esquecer que a educação exige respostas rápidas que preparem as futuras gerações para lidar com sociedades cada vez mais plurais e desiguais. A coletividade cobra, especificamente do currículo escolar, as medidas necessárias para a formação de cidadãos abertos ao mundo, tolerantes, democráticos e flexíveis em seus valores (CANEN; OLIVEIRA, 2002).

Isso é possível? Mas, como fazer? A partir de onde começaremos? Muitos são os questionamentos acerca dessas indagações, contudo notamos que a escola, como espaço considerado democrático, pode proporcionar aos atores envolvidos - discentes, pais, educadores e servidores em geral - uma convivência harmoniosa, primando não só o respeito às semelhanças, mas também às diferenças. Nós, seres humanos, em geral, dependemos do reconhecimento que nos é atribuído; sendo assim, um conceito inferiorizado é uma forma de violência e opressão com o outro.

Partindo dessas proposições, por meio do grupo focal e das entrevistas obtivemos as reflexões dos interlocutores, apresentando desta forma seus saberes acerca da educação multicultural, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas, levando em consideração as diversidades dos discentes da EJA. A primeira a se pronunciar foi a interlocutora Edelvais que falou:

O multiculturalismo eu acho que é necessário até pela diversidade. A diversidade que está aí posta e existe e a gente precisa estar contando de todos os temas e estar trazendo para a sala de aula até pela questão de respeito mesmo, não é? As raças, as etnias, todas as diferenças, a aceitabilidade do outro que a gente tem percebido que a violência no mundo tem gerado muitas vezes por essa rejeição do outro, não é? Seja do que pensa, do que fala, como vivem, como vestem, da orientação sexual, da religiosidade, da questão político partidária, porque políticos todos nós somos, da política partidária, de não saber diferenciar e respeitar. Acho que essa questão do multiculturalismo é importante até para a gente aprender a ser mais tolerante, a conhecer o outro, um pouco como o outro vive e respeitar. E é no espaço escolar que isso é bastante, de certa forma, intolerado. Há uma certa intolerância muito grande (EDELVAIS).

No seu posicionamento a professora Edelvais demonstra ter preocupação com as questões multiculturais no contexto da sua sala de aula. Ela ressalta o problema da intolerância no contexto escolar e aponta que uma das causas para isso é não conhecer o outro, como este vive, sua cultura sua etnia etc. Referente a este assunto, Canen (2007, p. 104) salienta que: “as estratégias multiculturais devem ser voltadas para a pluralidade cultural dentro da própria sala de aula, valorizando as culturas e significados plurais pelos quais se constroem as percepções dos alunos”. Ela também sugere que o professor trabalhe no contexto da sala de aula, desafiando as posturas antidiscriminatórias homogeneizadoras e racistas que permeiam algumas falas dos discentes e até de alguns colegas professores (CANEN, 2007).

A questão trazida pela professora Edelvais nos chama a atenção para a “rejeição ao outro”, pelo fato do desconhecimento e da valorização de uma cultura em detrimento de outra, levando, muitas vezes, a situações de conflitos e de violência, como temos visto cotidianamente nos noticiários nacionais e internacionais e que muito nos afligem. Neste sentido, comungamos com o pensamento de Canen no que se refere à importância do papel do(a) professor(a), “como pesquisador constante de sua prática, construindo, no seu cotidiano, perspectivas multiculturais que resultem em discursos alternativos, que valorizem as identidades, desafiem a construção dos estereótipos e recusem-se a congelar o ‘outro’” (2007, p. 105).

Na sequência, a professora Dália fala que não concebe refletir sobre educação sem pensar em pessoas, diversidades, diferenças e particularidades. Ao lermos o depoimento de Dália, observamos que, assim como Edelvais, ela pensa nas questões multiculturais no contexto da sala de aula da EJA. Vejamos o que nos diz:

Eu vejo que quando se fala de educação escolar, eu não vejo como a gente não pensar nessa questão de ser multicultural. Depois se faz educação e se pensa educação pra gente, para pessoas. Pessoas é sinal de diversidade, de diferença, de particularidades também. Então não tem como eu projetar, planejar uma aula e pensar só em um único aluno, não tem como. Eu tenho que pensar que tenho alunos na sala, então se eu tenho alunos na sala, essas pessoas são diferentes e eu preciso entender isso. Eu necessito estar próximo da história de vida desse aluno e compreender um pouquinho a história desse aluno (DÁLIA).

A interlocutora Dália salienta em seu posicionamento a preocupação com o respeito às diferenças na sua sala de aula. Esta compreende que se faz necessário conhecer a história de vida dos seus discentes, pois está trabalhando com pessoas no contexto da diversidade

(religiosa, cultural, etária etc.). Ela ratifica a importância de se pensar não apenas em um aluno, mas em todos, daí a necessidade de conhecê-los e de estar mais próxima deles.

A seguir conheceremos a posição da professora Tulipa em relação à educação multicultural, bem como suas práticas pedagógicas desenvolvidas em relação às diversidades dos discentes da EJA. Assim ela se posicionou:

É muito importante, assim, porque não tem como você trabalhar sem pensar no multicultural. A gente deve trabalhar com a cultura do aluno e valorizar a diversidade. Eu acredito que é isso, nós não podemos fazer um bom trabalho sem observar as diferenças e eu acredito ser muito importante para a nossa função. Em sala de aula eu venho sempre trabalhando com esse olhar. A gente percebe assim, nós temos alunos e eu sempre tive nas minhas classes, alunos com problemas de dificuldades, alunos especiais, alunos com seus traumas, em relação à cor, porque a gente sabe que há a discriminação racial, principalmente nesse público que a gente tem, que são muitas vezes de uma classe menos favorecida e sofre muito com esse tipo de preconceito. Temos a questão da religião que também é muito forte e hoje percebemos que a maioria das turmas possui muitas pessoas que tem suas religiões e não aceita a outra, precisa a gente saber como trabalhar isso, também, com eles para que não haja atritos na sala de aula. E também a questão sexual, porque tem alunos que são homossexuais (não sei se é a palavra correta), temos alunas, meninas novas já mães que sofrem também com a questão do preconceito e por aí vai (TULIPA).

A professora Tulipa, assim como as anteriores, demonstra a necessidade de se pensar nas questões multiculturais, ressaltando que devemos trabalhar com a cultura do aluno, ao mesmo tempo em que valorizamos as demais e, assim, contemplamos o atendimento à diversidade. A partir dessas questões mencionadas pelos interlocutores da pesquisa, um dos grandes desafios para o professor da EJA é pautar suas ações docentes levando em consideração as diferenças socioculturais (religiosa, faixa geracional, étnica, de gênero, condição sexual) dos seus discentes, considerando que seus marcadores identitários tendem a ser estereotipados e até silenciados no contexto da sociedade contemporânea e no contexto da sala de aula (FERRO; PINHEIRO, 2015).

Portanto, observamos que as três interlocutoras falam da importância de se pensar e de trabalhar a partir de uma perspectiva da educação multicultural, ao apresentarem a diversidade cultural, religiosa, sexual etc., na sala de aula. Elas também salientam a importância de conhecer a história de vida desses discentes a fim de poder compreendê-los e, então, poder proporcionar conteúdos que mais se adéquem aos seus desejos. Conforme Fávero, Rummert e Vargas (1999), o educador da EJA tem como desafio conhecer, valorizar e se ajustar aos variados espaços em que os jovens e adultos transitam e constroem conhecimentos; e como

objetivo proporcionar a estes discentes a possibilidade de se apropriarem criticamente da sua realidade e poder contribuir para sua transformação social.

Nossas interlocutoras apresentam uma preocupação com o sucesso de todos seus discentes, e, muitas vezes, mesmo sem o embasamento teórico que permeia as discussões sobre a educação multicultural, elas procuram trabalhar nesta perspectiva, levando em consideração a diversidade.

Entretanto, também analisamos as falas de outros interlocutores que pensam estar alinhados à diversidade ou perspectiva multicultural quando trabalham com os mesmos conteúdos para todos discentes, mas usando estratégias diversificadas para atender ao estágio cognitivo de cada um. Esta atitude de atendimento individual ao aluno é importante no processo de ensino e aprendizagem, pois leva em consideração a fase de cada discente, apesar de que em si não caracteriza uma prática pautada na educação multicultural, considerando que focaliza estágios de aprendizagem e não, necessariamente, identidades socioculturais. Assim falaram as interlocutoras Cravina e Magnólia:

Eu tenho aqui cada estágio e eu trabalho aqui o mesmo conteúdo, porém de forma diferente, digamos assim, na tarefa. Eu não posso dar a mesma atividade à Dona Valdelice e ao Seu Antônio, mas estão na mesma sala, são tratados do mesmo jeito, eu digo para eles aqui que ninguém é melhor do que ninguém, somos todos iguais e para a gente crescer basta querer. Então eu vejo assim, quando eu vou fazer atividade, tem Dona Carmosina, aqui eu faço diferente, a mesma atividade, porém diferente. Eu fico preocupadíssima assim – poxa!- não estão aprendendo e aí o que é que eu faço? A escola poderia dar mais suporte, né? (CRAVINA).

É a educação para todos, tanto para os mais jovens ao mais idoso. Hoje nessa turma eu tenho alunos de 17, 18 anos. Acho que o mais velho que tenho é com os seus 40 e poucos anos. E eu tive nos anos anteriores alunos com 60 anos, então é uma mistura, não é? Eu vejo como uma mistura do mais jovem com o mais velho e por aí vai (MAGNÓLIA).

Na sua fala a interlocutora Magnólia, por sua vez, reconhece as diferentes faixas etárias em sala de aula e se preocupa com uma educação para todos, talvez observando as diferenças geracionais que afloram no processo de aprendizagem na intenção de oferecer abordagens pedagógicas que atendam às peculiaridades socioculturais e cognitivas de cada um. Embora as duas professoras não tenham experiência de formação com a abordagem multicultural, elas demonstram sensibilidade no tratamento da diversidade no fluxo da aprendizagem de seus alunos.

A partir da análise das falas das interlocutoras Cravina e Magnólia, observamos que se faz necessário, na formação continuada, o trabalho com a perspectiva da educação

multicultural, com o objetivo de apresentar aos professores a concepção desta pedagogia como uma das perspectivas de trabalho com as turmas da EJA.

A concepção que alicerça a educação multicultural parte do princípio reformador, o qual propõe a ressignificação do sistema educacional, por meio de uma educação que leve em consideração as especificidades de todos os discentes, independente do contexto social e cultural em que estão inseridos favorecendo a estes desenvolver atitudes, habilidades e conhecimentos indispensáveis para intervir no seu contexto cultural e nos demais contextos socioculturais. Também a educação multicultural versa pelo ingresso, permanência, aprendizagem e êxito de todos os discentes inseridos no contexto escolar (BANKS, 1999).

Segundo Banks J. e Banks C. (1993), para implementar a educação multicultural no ambiente escolar necessitamos reformar as suas relações de poder, a interação entre professores e alunos, a cultura da escola, o currículo, as atividades extracurriculares, as atitudes, as normas institucionais, as estruturas sociais, as crenças, os valores e os objetivos da escola. Tudo deve ser transformado e/ou reconstruído, ou seja, a educação multicultural é uma mudança de postura, de paradigma e de valores. Uma vivência teórico/prática dos profissionais da educação a partir do conhecimento não só dos conteúdos, mas, também, da valorização das ações humanas.

Em relação às questões curriculares, um interlocutor ressaltou a importância de a educação multicultural estar explícita no currículo escolar, de forma que os professores possam por meio dos conteúdos trabalharem e debaterem as situações que envolvem as diversidades culturais, sociais e econômicas. Assim se pronunciou o interlocutor Delfínio:

Olha bem, a educação multicultural, se não é, ela precisa ser norteada na escola através do próprio currículo escolar, não é? Através dos conteúdos que se precisa trabalhar e isso vamos falar aqui da educação de jovens e adultos. Porque é uma temática muito ampla, muito diversificada e a gente vê, a gente percebe nitidamente dentro da própria escola, no contexto da sala de aula, a gente percebe na fala das pessoas das escolas, a gente percebe até mesmo no bate papo com os alunos, nas conversas que a gente tem com nossos alunos e com outros alunos da escola que essa temática precisa ser discutida. A gente percebe o racismo, a gente percebe o preconceito, né? A gente percebe também nesse contexto questões da valorização das culturas, a questão da linguística, então são situações que envolvem as questões do multiculturalismo e que precisa ser uma discussão mais ampla. Eu percebo que precisa sair da Secretaria de Educação, como proposta, porque quando a gente fala de currículo, a gente não pode mudar currículo. A escola não pode mudar currículo, a escola pode ser flexível com o currículo, a escola pode usar da flexibilidade (DELFINIO).

O professor Delfínio demonstra ter um conhecimento sobre as questões multiculturais, ressaltando as situações de preconceito, racismo, valorização das culturas, das diferenças linguísticas etc. Ele nos chama atenção para a discussão que alguns teóricos vêm trazendo há algum tempo sobre o currículo (Silva, T. 1999) e de forma especial, o currículo multicultural na EJA (BANKS; BANKS, 1993, ARROYO, 2011, CANEN, 2007, CANEN; OLIVEIRA 2002, MOREIRA; CANDAU, 2007, dentre outros). Delfínio chama atenção para a necessidade de uma discussão mais ampla em relação à educação multicultural, pois percebe no convívio do espaço escolar situações e conversas que permeiam este campo das questões multiculturais.

O professor Delfínio também salienta que cabe aos órgãos competentes, como a SME, a ressignificação do currículo da EJA trazendo estas questões para que a escola possa a partir de cada realidade flexibilizar e trabalhar com temáticas multiculturais. Contudo, Moreira e Candau (2007, p. 19) salientam que: “O papel do educador no processo curricular é, assim, fundamental. Ele é um dos grandes artífices, queira ou não, da construção dos currículos que se materializam nas escolas e nas salas de aula”. Portanto, faz-se necessário os debates e reflexões sobre o currículo formal e o oculto nos estabelecimentos de ensino.

Para enfrentar os desafios do espaço escolar e proporcionar uma educação multicultural com êxito, não basta apenas reformular o currículo ou adaptar material e conteúdo, mas também auxiliar os professores e os outros membros da escola a reconhecer, respeitar e valorizar os grupos étnicos, culturais, de gênero, de religiosidade etc., inseridos naquele ambiente. Trata-se da presença de grupos humanos que circulam na comunidade escolar, mas que estão ocultas no currículo escolar. Eles também assinalam para o chamado currículo oculto<sup>58</sup>, suas normas e valores tácitos, pois assumem um papel importante na cultura escolar. Através do currículo oculto ficam implícitas para os sujeitos da escola as concepções referentes à visão de mundo, de sociedade e de homem que se quer formar.

Moreira e Candau (2007), refletindo sobre currículo, ressaltam a importância e até a “obrigação” de nós, professores, participarmos ativamente e criticamente na elaboração dos currículos, para que estes possam ser realmente mais democráticos e atraentes. Arroyo (2011), por outro lado, salienta que o currículo é um território em disputa (de saberes, de práticas, de culturas, de identidades hegemônicas, de diferenças...). Na sua concepção, o currículo deve

---

<sup>58</sup> Segundo Silva (1999, p.78) o currículo oculto “é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes (...) o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações”.

apresentar o sujeito como protagonista da sua própria história de vida, por meio de seus valores, suas vivências suas culturas e suas lutas; portanto, ressalta os discentes da EJA como sujeitos de saberes e direitos (ARROYO, 2011). Partindo desses pressupostos e da importância do professor na ressignificação do currículo, discutiremos, a seguir, sobre o que os interlocutores pensam como lacunas na sua formação docente para dar atendimento às turmas da EJA e, paralelamente, suas proposições no sentido de contribuir com conteúdos que façam parte de um modelo de formação continuada de docentes da EJA.

### 5.7 PROPOSIÇÕES DOCENTES PARA AS FORMAÇÕES CONTINUADAS DOS PROFESSORES DA EJA

Uma das premissas básicas para uma educação de qualidade perpassa, justamente, pela valorização e formação do professor, ou seja, pela ênfase no papel de atuação deste profissional. Assim, o papel docente passa a assumir outras características, englobando a necessidade de responder e acompanhar as constantes mudanças sociais (DANTAS, 2012).

As várias mudanças no contexto social, político, econômico e educacional se apresentam como um panorama de fundo que mobiliza o professor a redimensionar suas práticas pedagógicas, levando em consideração as fases do desenvolvimento e objetivos dos discentes inseridos nestes contextos educacionais.

A diversidade das turmas compostas por pessoas jovens, adultas e idosas com seus interesses, percursos históricos, características específicas, experiências de vida, diferenças culturais etc., constituem-se elementos primordiais que devem nortear as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na EJA. A partir desses pressupostos alguns questionamentos são necessários, a exemplo: As práticas educativas nas salas da EJA levam em consideração as características e as diversidades dos discentes? As formações iniciais nos cursos de licenciaturas incluem discussões sobre a EJA? As secretarias de educação oferecem formações continuadas para os professores da EJA?

No que se refere às abordagens pedagógicas desenvolvidas na EJA nos espaços de educação formal, em geral, essas se apresentam inseridas em um modelo monocultural e eurocêntrico, não correspondendo às necessidades e interesses dos sujeitos atendidos. Nesse sentido, Mota e Oliveira (2009, p. 3) afirmam que: “a escola impõe um modelo hegemônico de cultura em nome de uma suposta igualdade que desconsidera a diferença, produzindo, assim, mais exclusão e desigualdade”. Portanto, se faz necessário apresentar o conhecimento das diferentes culturas envolvidas, trabalhando na expectativa de uma formação que leve em consideração as aspirações e vontades dos professores da EJA (MOTA; OLIVEIRA, 2009).

De certa forma, os níveis e modalidades de ensino já reconhecem a importância de se colocar em prática a educação multicultural, entendida como uma abordagem de ensino-aprendizagem direcionada para a valorização, o fortalecimento e a incorporação de valores e crenças democráticas no dia a dia pedagógico, com o objetivo da promoção do respeito mútuo e igualdade de oportunidades entre os diferentes sujeitos presentes nos diversos espaços educativos. Neste sentido, Gadotti lembra (1992, p. 02) que a educação multicultural “é uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração da diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação”.

Acreditamos que a proposta educativa multicultural se configura como o melhor caminho para se combater a inferiorização de grupos e culturas tidas como “minorias” pela sociedade e, conseqüentemente, pela instituição escolar, por isso acreditamos que essa proposta torna-se uma perspectiva positiva para a EJA. Tendo isso em vista, um dos objetivos da pesquisa foi construir com os professores a abordagem de formação continuada que atenda às necessidades multiculturais; procuramos por meio do GF e das entrevistas analisar o que falta na formação dos interlocutores para o trabalho com a EJA, na intenção de propor uma abordagem “ideal” de formação continuada para os professores desta modalidade. A partir dessa proposição, as interlocutoras Tulipa e Magnólia se manifestam com foco nas carências das suas respectivas formações:

Bem, é assim. Dizer que não falta nada é impossível, porque sempre falta. A gente não tem nenhum trabalho acabado. A gente está, assim, a cada dia se construindo. Eu acredito que falta ainda um contato maior da secretaria com os professores da EJA, material adequado, porque esse material que vem para a gente, porque esses livros como eu estava falando para você anteriormente, esses livros não é a nossa realidade. Que a gente tivesse um material que contemplasse o que a gente vive, o meio em que eles estão inseridos, a nossa realidade. Acho que falta isso mesmo, mais apoio, mais encontro, mais troca de ideias entre os professores da EJA, da cidade, das escolas municipais, que se encontrassem mais, trocassem ideias. Eu acho que é isso aí, eu acho que quando a gente troca informações, troca experiências. A troca de experiências para mim é fundamental, todo mundo cresce, só sai ganhando, então o que está faltando é isso. E eu sonho em um dia produzir um material pedagógico para a EJA, para quando a gente passar o bastão deixar o legado para as próximas gerações (TULIPA).

Eu acho que falta mais em termo de encontros porque às vezes a gente fica muito solta aqui. Antes a gente tinha você que vinha aqui e esse ano a gente não teve ninguém. Eu acho que deveria ter mais encontros entre a gente para discutir, porque às vezes surgem coisas que fogem do seu alcance e você não sabe como resolver. E quando a gente está junto, a gente fortalece o outro. Aqui é assim, eu conto com Maria, com Joana, para discutir alguma coisa, mas não vem uma pessoa de lá de fora, de lá da secretaria para dar aquele

suporte para gente, não tem isso. Dar uma ajuda. Como é que a gente trabalha assim solto, não é? (MAGNÓLIA).

Observamos nas falas das interlocutoras que estas anseiam por mais encontros de formação, com troca de experiências entre os pares, com discussões pertinentes ao contexto da sala de aula, pois, segundo a professora Magnólia, “... quando a gente está junto, a gente fortalece o outro”. Na fala das professoras fica explícito que sentem a falta de momentos coletivos com os demais docentes da EJA, para discutirem as realidades de cada espaço educativo e encontrarem possíveis soluções. No sentido de investigar sobre a ausência da formação continuada, conforme apontam as professoras, procuramos a secretaria de educação para saber se no ano letivo de 2017 aconteceu alguma formação continuada para os docentes da EJA, como se deu a formação e qual foi o tema ou temas trabalhados. Assim, realizamos uma entrevista com a coordenadora da EJA, a qual nos respondeu da seguinte forma:

Não, não aconteceu não. Esta também é outra dificuldade. Eu tentei fazer um encontro com os professores para falar sobre empreendedorismo, para trabalhar desta forma com os alunos, só que não estava conseguindo juntar os professores, porque um trabalha de manhã em uma escola particular, aí o que eles queriam é que suspendesse as aulas. Tipo este encontro tem que ser no noturno, mas no noturno vai suspender a aula do aluno? Esse também foi outro desafio que eu tive. Não consegui. Com os coordenadores também foi muito difícil, eu só consegui fazer dois encontros e mesmo assim com a frequência mínima. No primeiro tinha dez coordenadores, no segundo tinha seis coordenadores. Mas, o que aconteceu é que a gente estava se ajustando ainda, era o primeiro ano de gestão e algumas escolas ficaram sem coordenador; então houve essa falta, como eu não estava conseguindo fazer essa formação com os coordenadores, o que é que eu fazia? Ia até as escolas e me disponibilizava para trabalhar no AC com os professores. Não tive mérito com todas, mas algumas me ligavam: -“ Coordenadora, tem como você vir aqui conversar com os professores?” Aí eu ia, fazia meu momento de AC com os professores. A minha manifestação primeiramente foi para aquelas escolas que não tinham coordenador da EJA e que eu sentia que o trabalho estava fraco mesmo. Porém nestas escolas onde eu mais queria, não tive recepção. Aí foi desta forma. Quem me procurava era a escola que tinha uma situação bem legal, o professor estava trabalhando direitinho, aplicando projetos, e aí é onde eu me pergunto, até que ponto estes professores da EJA estão, não sei, porque acho que professor da EJA tem que ter uma seleção a parte, tem que ter um olhar especial, porque tem que ter amor pelo que faz. Tem que ter amor para estar com eles, porque se não, não vai funcionar e o que vai resultar é justamente a evasão (COORDENADORA MUNICIPAL DA EJA).

Infelizmente observamos que, realmente, durante todo o ano letivo não aconteceu nenhuma formação para os professores da EJA no município de Jequié, causando assim um sentimento de desânimo demonstrado nas falas dos interlocutores. Dantas (2012, p. 156) afirma que os professores da EJA, “necessitam de uma formação específica baseada em um

aprofundamento teórico das ciências relacionadas com a educação e com os conteúdos e metodologias inerentes a cada área curricular”; sendo assim, torna-se imprescindível que sejam oferecidos aos professores da EJA formações continuadas, contribuindo, assim, para “um corpo de profissionais educadores (as) formados (as) com competências específicas para dar conta das especificidades do direito à educação na juventude e na vida adulta” (ARROYO, 2002, p. 21).

Também as interlocutoras ressaltaram que o livro didático da EJA não corresponde com a realidade dos discentes, não contribui muito para o processo de ensino-aprendizagem, apesar de a escolha do livro didático ter sido realizada por um grupo de professores da EJA, dentre aqueles que foram apresentados pelas editoras aprovadas na seleção do Programa PNLD – EJA (2013-2014)<sup>59</sup>.

A escolha do livro didático no âmbito do programa é realizada a cada três anos, porém a reposição dos livros é anual, pois os mesmos ficam com os discentes da EJA. Entretanto, segundo informações da SME de Jequié, bem como em notícias vinculadas na mídia nacional, até o mês de junho de 2017 os livros da EJA não haviam sido repostos em todas as escolas do país, bem como ainda não havia se iniciado a campanha do Programa PNLD – EJA (2017-2018). Sendo assim, até a segunda semana do mês de fevereiro de 2018 os livros não haviam chegado à SME, segundo a coordenação da EJA.

Corroborando com as professoras Tulipa e Magnólia, as interlocutoras Edelvais e Bromélia também abordam a falta de formação; entretanto chamam a atenção para os formadores que trabalham na área da EJA, salientando que as formações, quando acontecem, deveriam ser realizadas por professores pesquisadores na área, os quais tenham conhecimento teórico e prático na EJA e não por profissionais que só possuem a formação acadêmica e não conhecem a realidade da prática. Elas salientam a necessidade de profissionais que discutam questões teóricas, mas que priorizem a experiência na prática pedagógica. Assim salientou a interlocutora Edelvais:

Assim, este ano, por exemplo, a gente teve esse encontro com você que foi bastante proveitoso, né? Houve momentos de leitura, reflexão, discussões mesmo, bem maduras. Anteriormente eu nunca participei de cursos voltados para a EJA. Este ano eu não soube e nem fui convidada para nenhum outro curso voltado para esse segmento. Então, se não fosse esse encontro da

---

<sup>59</sup> É o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos. Ele incorporou o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA), e ampliou o atendimento, incluindo o primeiro e o segundo segmentos de EJA, que correspondem aos anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio na modalidade EJA. Seu objetivo é distribuir obras e coleções de qualidade para alfabetizando do Programa Brasil Alfabetizado e estudantes da EJA das redes públicas de ensino.

pesquisa, não teríamos tido nada, porque não teve outro. Então eu acho que falta e deve ter esse apoio, esse aparato, porque vão surgindo novas metodologias, novas discussões, eu acho isso interessante para a gente estar crescendo, estar amadurecendo ou para se elaborar políticas voltadas para a EJA, para ressignificar mesmo o trabalho e dar sentido à educação da EJA, voltado para a melhoria, porque quando há investimento no profissional, esse investimento vai ser de fato retribuído ao aluno. Um profissional que ele esteja bem capacitado, bem atualizado, ele vai ter um desempenho melhor. Ele vai conseguir formar turmas com um conhecimento muito maior. É uma corrente. Mas, é como a gente elencou naquele último encontro nosso, com pessoas que tenham, de fato, conhecimento na área. Porque há muitos, em Jequié, profissionais que são estudiosos na área, que tem uma competência muito grande, porque o que a gente percebe muito é que às vezes esses cursos terminam estando na mão de pessoas que estudam ou que estudou naquele momento para aplicar. Que não são pessoas estudiosas e nem pesquisadoras da área ou que tem alguma experiência profissional voltada para a área. Então não é algo que tenha raízes, é uma coisa muito superficial. Então a gente precisa ter esse cuidado na hora de formar (EDELVAIS).

E assim se posicionou a interlocutora Bromélia:

Acho que a gente precisa melhorar muito, para começar colocar pessoas capacitadas. [...] A gente precisa de uma pessoa comprometida, uma pessoa que saiba o que é EJA, que entenda, que estudou [...], para poder dar um suporte melhor para a gente, em tudo se falando. [...]. Eu acho que a EJA em si precisa de pessoas comprometidas e capacitadas para se trabalhar com a gente, trazendo novas ideias (BROMÉLIA).

As interlocutoras ressaltam a importância e a necessidade das formações; contudo, que estas sejam ministradas por profissionais que tenham conhecimentos acadêmicos e práticos na área da EJA. Em relação à teoria e à prática, observamos que as professoras da EJA comungam da “visão associativa” na qual compreende que, apesar de serem distintas, a teoria e a prática não são opostas (COSTA A.; COSTA M.; FREITAS, 2007). Freire (1996) reafirma que “A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode vir virando blá, blá, blá e a prática ativismo” (p. 24).

Na fala da professora Edelvais fica explícito o desejo que esta docente tem de participar de momentos de formação para, segundo ela: “ressignificar mesmo o trabalho e dá sentido à educação da EJA, voltado para a melhoria, porque quando há investimento no profissional, esse investimento vai ser de fato retribuído ao aluno”. As palavras da interlocutora mostram seu comprometimento com a EJA e a consciência profissional de que somos seres “inacabados e inconclusos” (FREIRE, 1996), necessitando sempre da ressignificação da nossa prática. Conforme ratifica Freire (1996, p. 24), “este é um saber fundante da nossa prática educativa, da formação docente, o da nossa inconclusão assumida”.

Portanto, assim como as interlocutoras, também acreditamos na formação, nas trocas de ideias e no diálogo como instrumento para reflexão. Corroborando com este pensamento, Soares e Pedroso (2016, p. 259) reiteram, falando que: “A dialogicidade se revela como uma categoria capaz de catalisar o pensamento crítico, de promover a comunicação e de garantir uma educação comprometida com a humanização”.

Assim, os professores da EJA anseiam por uma formação que contemplem os aspectos teóricos e práticos do contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas. Levando em consideração que o momento da formação é um espaço propício para pensar o trabalho docente e que o entrelaçamento da teoria e da prática é sempre pertinente, pois toda prática tem uma sustentação teórica que a permeia, ou seja, um conjunto de certezas, valores, ideias, preconceitos e outras representações que levam o professor a agir deste ou daquele jeito (BARRETO, 2006).

As proposições das interlocutoras Edelvais e Bromélia são bem conexas, pois abrem a discussão não apenas para a questão do oferecimento de formações continuadas aos professores da EJA, mas questionam como estas estão acontecendo e sobre a capacitação dos profissionais convidados para conduzir esses momentos. Esses formadores são pessoas que pesquisam a Educação de Jovens e Adultos? São profissionais que em algum momento tiveram contato com esta modalidade de ensino? Quais as formações iniciais desses formadores e em quais cursos da área já participaram? São militantes ou estudiosos na área?

Além dessas duas interlocutoras, o interlocutor Delfínio traz, também, para a discussão a necessidade de conhecer mais sobre os estudos andragógicos e compreender melhor a EJA a partir desses estudos, como também relata a necessidade de se trabalhar com as questões multiculturais e rever a disciplina “Trabalho e Cidadania” que é uma das disciplinas inseridas no currículo da EJA no município de Jequié. Assim ele ressaltou:

A gente precisa falar mais da andragogia, do conteúdo voltado para a educação de jovens e adultos. A gente precisa pensar no livro didático. [...]. Outra questão que a gente pode ver também é essa questão da multiculturalidade, pegar essa temática e colocar na mesa e ver como a gente vai fazer, vai ser no currículo, não vai ser. É outra questão da multiculturalidade e a disciplina trabalho e cidadania também, que a gente precisa rever e dar outro norte para a disciplina trabalho e cidadania (DELFINIO).

O interlocutor Delfínio traz na sua proposição a necessidade de se discutir mais sobre andragogia, multiculturalidade e, também, sobre a disciplina específica (parte diversificada) que compõe a matriz curricular da EJA do município de Jequié. Ele salienta que é preciso

discutir sobre as questões referentes à multiculturalidade, “colocar na mesa e ver como a gente vai fazer, vai ser no currículo, não vai ser”. Assim, com sua fala o professor traz novamente a questão do currículo da EJA.

De acordo com Silva, T. (1999), “a questão central que serve de pano de fundo para qualquer teoria do currículo é a de saber qual conhecimento deve ser ensinado” (SILVA T., 1999, p. 14) uma vez que esses conhecimentos devam estar em consonância ao que anseiam os educandos. Sendo assim, o alicerce para a elaboração do currículo deve ser a seleção dos conteúdos adequados e relevantes, considerando as especificidades dos discentes da EJA. Assim “o currículo é sempre o resultado de uma seleção: de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes seleciona-se aquela parte que vai constituir, precisamente, o currículo” (SILVA, T., 2009, p. 15).

Freire (2011) sempre salientou que o currículo escolar deve partir da realidade do povo e das suas vivências. É no cotidiano, na interação do homem com o mundo que se localizam os temas geradores que poderão fazer do currículo um instrumento significativo, o qual efetivamente promova o conhecimento. Portanto, “A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito do seu pensar” (FREIRE, 2011, p. 141). Sendo assim, a construção do currículo deve levar em conta as pessoas para quem ele é direcionado.

Nesta seção os interlocutores além de apresentarem as proposições referentes ao que faltavam na sua formação para o trabalho nas turmas da EJA, foram ao mesmo tempo refletindo sobre como deveria ser uma “boa” formação continuada para os docentes da EJA, levando em consideração alguns princípios básicos em relação a esta modalidade de ensino. A partir das suas concepções traçaram vários planos e metas para a formação continuada na EJA, as quais estão apresentadas a seguir:

- Formação continuada com a atuação da Secretaria de Educação;
- Formação continuada para os docentes e gestores da EJA, para discutir a questão da gestão escolar e a EJA;
- Oficinas para capacitar os docentes nas áreas de linguagem e matemática;
- Formação continuada para os docentes da EJA, envolvendo a teoria e a prática;
- Oficinas de atividades práticas utilizando sucatas.
- Formação continuada com metodologias adequadas no contexto da andragogia;

- Formação continuada com palestras de motivação e trocas de experiências, com página *on line* onde os professores possam ser informados sobre os acontecimentos da EJA.
- Formação continuada com ministrantes especialistas e pesquisadores com experiência na área da EJA, com prática na docência;
- Formação continuada com assuntos voltados para as novas tendências e metodologias inovadoras.
- Formação continuada a partir dos segmentos (segmento I separado do II);
- Formação continuada com um tema geral voltado para a EJA, com subtemas diferentes em cada encontro.

Além das propostas de conteúdos e/ou metodologias expostas acima, os interlocutores apresentaram outras questões relacionadas ao contexto da EJA que também são pertinentes. São estas:

- Criação de um currículo específico voltado para a EJA, por disciplina e série, com conteúdos que façam parte do cotidiano da vida dos discentes;
- Estudo para identificar o perfil dos professores e dos discentes da EJA;
- A questão da avaliação escolar do discente da EJA;
- Apoio e acompanhamento aos discentes da EJA com necessidades especiais;
- Cursos voltados para a capacitação profissional dos discentes da EJA;
- Oficinas profissionalizantes para os discentes da EJA;
- Confecção de módulos para os discentes da EJA, organizados a partir da realidade social e cultural do município e da região;
- Revisão da matriz curricular da EJA;
- Encontro semestral envolvendo os dois segmentos (I e II) para troca de experiências vivenciadas ao longo da formação;
- Aplicação das atividades na sala de aula relacionadas aos temas trabalhados nas formações continuadas dos professores da EJA;
- Culminância das oficinas com apresentação dos trabalhos desenvolvidos nas mesmas.

Além das questões relacionadas à formação dos professores da EJA, outras demandas necessitam ser levadas em consideração no contexto escolar das turmas da EJA, ratificando que esta modalidade necessita em toda sua especificidade uma maior atenção por parte dos

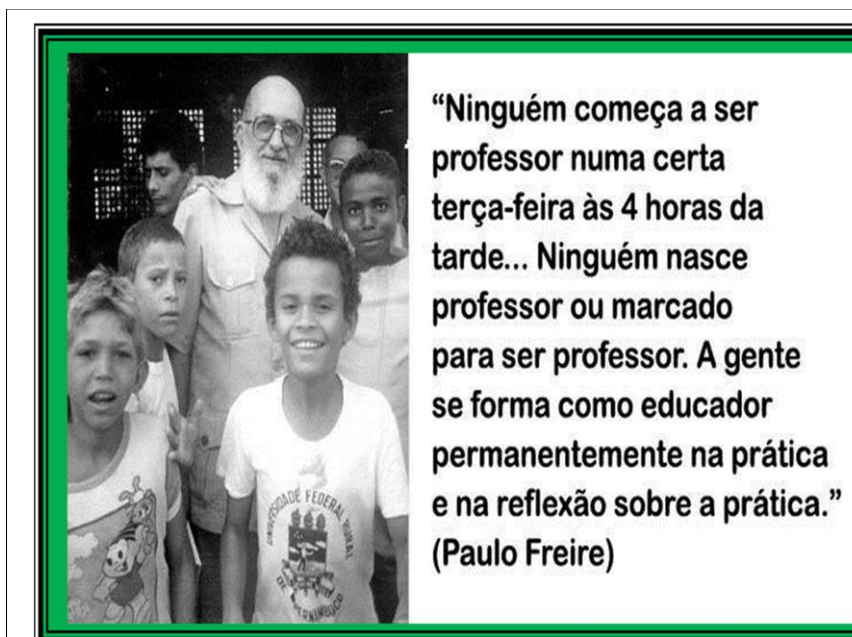
governos federal, estadual e municipal, como também da comunidade escolar. Dentre estas questões salientamos mais uma vez a formação continuada ao longo do desenvolvimento do trabalho docente, proporcionando aos professores da EJA a reflexão da sua prática pedagógica e a ressignificação necessária ao aprimoramento desta. “Assim, reitera-se a necessidade de os processos formativos destes educadores partirem da prática pedagógica, seguidos da teorização sobre ela, mantendo esse movimento de ação/reflexão/ação” (SOARES; PEDROSO, 2016, p. 258).

Assim sendo, finalizando este trabalho, porém não as discussões, apresentamos no próximo capítulo nossas considerações, a partir das proposições de uma formação continuada para os professores da EJA.

## 6 PROPOSIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA OS PROFESSORES DA EJA: NOTAS CONCLUSIVAS

---

**Figura 31:** Cartão Distribuído aos Interlocutores no Grupo Focal



**Fonte:** Imagem retirada do site: <http://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/tag/ensinar>

*O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber (FREIRE, 2011, p. 49).*

Por sermos sujeitos históricos, refazemo-nos constantemente e nesse movimento, trilhamos na pesquisa caminhos que nos ressignificaram como pessoas, professoras e pesquisadoras. A pesquisa em formação de professores da EJA nos proporcionou um olhar singular acerca da práxis docente, como também do universo das pessoas jovens, adultas e idosas, sujeitos de direitos, que precisam ter a garantia de condições de estudar, aprender e, a partir disso, pleitear novos conhecimentos, outros caminhos e horizontes mais amplos.

O trabalho pedagógico em turmas de EJA tem por princípio ser alicerçado em teorias pedagógicas diferentes daquelas construídas para o ensino de crianças, uma vez que é importante observar a identidade etária e cultural dos sujeitos. Todavia, as matrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, em grande parte, ainda não contemplam disciplinas que abordem as diversas questões referentes ao contexto da EJA, tais como a diversidade geracional, étnica, cultural dentre outras.

Mesmo havendo um crescente número de pesquisas na área de formação de professores da EJA, ainda há muitas questões que precisam ser discutidas e debatidas, dentre elas, as concepções teóricas que embasam as práticas pedagógicas, bem como as abordagens de formação continuada de professores. Historicamente, a formação de professores da EJA não tem levado em consideração as questões inter/multiculturais, as demandas específicas desses sujeitos e suas histórias de vida, além das experiências e pluralidade dos processos formativos dos movimentos sociais.

Os resultados deste trabalho que teve como objetivo geral analisar a docência na Educação de Jovens e Adultos, a partir do perfil identitário de seus professores, associado ao percurso de formação docente e suas práticas curriculares na EJA sinalizou a importância das histórias de vida na formação docente. Histórias em que o tempo presente não se restringe apenas a uma reflexão do passado, mas que também contribuem para a ressignificação de práticas pedagógicas que poderão ser realizadas no futuro.

A narrativa de vida proporciona ao docente uma nova reflexão chamada por Bragança (2009) de “epistemologia de investigação e formação”. Nesse sentido, as memórias emergidas pelo trabalho autobiográfico com o memorial foram relevantes, ao observarmos a trajetória profissional vinculada à EJA realizadas nos registros do professor. Constatamos nesses registros que os professores da EJA ainda se encontram em fase de construção profissional, tanto no que se refere à sua formação como à práxis pedagógica.

A metodologia do estudo de caso com enfoque na pesquisa-ação foi relevante para o desenvolvimento da pesquisa, haja vista que favoreceu a participação mais efetiva dos 10 (dez) interlocutores, ao utilizarmos como dispositivo de coleta o grupo focal; entrevistas e memorial de formação, além do questionário exploratório. Encontramos, na triangulação de dados, afirmações e contradições dos interlocutores em relação às temáticas debatidas, abrindo espaços reflexivos para questões que ainda não tinham sido pensadas, embora algumas delas fizessem parte do cotidiano da EJA.

No decorrer da pesquisa, algumas hipóteses apareceram, por exemplo: se os professores que lecionam na EJA participassem de formações continuadas nas quais fossem abordadas questões sobre inter/multiculturais, considerando as diferenças e a diversidade etária, cultural, étnica, de gênero entre outras existentes em suas turmas, suas práticas certamente seriam ressignificadas. Hipótese que, em parte fora confirmada, visto que alguns dos interlocutores relataram, nas discussões do GF e nas entrevistas, que questões vivenciadas em suas salas de aula envolvendo as questões multiculturais foram debatidas, mesmo de forma não intencional. Todavia, grande parte do grupo ainda não sabia lidar com essas questões em classe, outros pouco refletiam sobre o tema.

A participação dos professores na pesquisa foi avaliada positivamente, muitos viram neste momento a oportunidade de se expressar sobre as questões que os afligiam na caminhada docente da EJA. A disponibilidade apresentada pelos professores e pelos órgãos gestores para a realização deste estudo proporcionou, de modo intenso, um contato mais estreito com os docentes participantes do GF.

Nas conversas e discussões no grupo, pudemos observar os sentimentos de dedicação, compromisso, ética e respeito que atravessavam as falas e os depoimentos dos professores sobre suas práticas e seus relacionamentos com os educandos. A necessidade de trabalhar com questões relacionadas à diversidade dos sujeitos da EJA, sinalizada nesses diálogos, aponta para a importância da formação continuada alicerçada nas proposições da educação inter/multicultural, o que pode favorecer a ampliação da democratização da escola, garantindo não só o acesso, mas principalmente a permanência e o sucesso dos educandos, independente das suas etnias, religião, cor da pele, gênero entre outros.

Observamos que os docentes da EJA, em suas práticas curriculares, de acordo com suas falas, procuram desenvolver aulas significativas, buscando também discutir temas levantados por seus alunos em sala de aula. Mesmo não tendo conhecimento específico sobre educação multicultural, eles veem como necessária a abordagem dessas questões nos currículos e nas práticas pedagógicas da EJA, considerando a diversidade dos discentes.

Embora o sistema escolar brasileiro estabeleça a educação como direito de todos, este direito, por diversas e diferentes razões, ainda é restrito a uma camada privilegiada da população. As políticas de inclusão, geralmente, atrelam a necessidade do aumento da escolaridade aos interesses econômicos, o que invariavelmente restringe o direito da formação do cidadão à preparação para o mercado trabalho, ao invés de contribuir para uma participação mais ampla na sociedade. Daí a necessidade de uma formação de professores que delineie o perfil profissional que vai corroborar para a reflexão e o fortalecimento da prática profissional docente, levando também em conta as necessidades formativas das pessoas jovens, adultas e idosas ao retornarem para os espaços escolares.

Nos resultados desta pesquisa, o perfil identitário docente do professor da EJA é de um profissional da educação comprometido com sua profissão e seu fazer pedagógico, apesar de não ter a formação específica para atuação na área. Um profissional que demonstra ter afetividade pelos discentes, mas que se incomoda com o processo da juvenilização da EJA, e acredita nas potencialidades dos seus educandos. Constatamos que os interlocutores têm consciência acerca de suas lacunas na profissão docente e anseiam por encontros e momentos de formações continuadas na área da EJA, mas manifestam o desejo de que as formações sejam realizadas por profissionais que, além da formação específica na área de conhecimento e do domínio teórico, possuam também experiência na EJA.

Os professores desta pesquisa sinalizaram para a necessidade da formação continuada sistematizada, concretizada no contexto escolar, considerando a matriz curricular, a avaliação, os materiais didáticos e outros aspectos pedagógicos relacionando teoria e prática, com vistas a instituir um espaço favorável para atender às reais necessidades do público da EJA. As práticas curriculares e pedagógicas precisam ser ressignificadas a partir de um programa e/ou política de formação continuada que proporcione uma base teórica sólida, tendo como referência a produção da área, os movimentos sociais, a cultura, a experiência e a resistência.

A utilização do memorial de formação como ferramenta auxiliadora do processo de autoformação proporcionou aos professores a reflexão do passado - momento da formação -, retomando as questões discutidas no tempo presente - momento da escrita -, levando os professores a projetarem suas práticas pedagógicas no tempo futuro. A proposta desta pesquisa é que o memorial de formação se constitua como um recurso do processo formativo dos professores, possibilitando a ressignificação de concepções, impressões e intenções.

Pudemos perceber que os professores, embora dissessem que sabiam muito pouco dos aspectos teóricos que embasam as questões multiculturais, as suas práticas eram dimensionadas por situações vivenciadas por eles no dia-a-dia. Essas descobertas e os

colóquios discursivos nos levaram a proposição de uma abordagem de formação continuada para professores da EJA, que se encontram na fase, denominada por Nóvoa (1992), de “professor com certa experiência pedagógica”.

Por conseguinte, vislumbramos uma formação continuada com encontros quinzenais, sendo o primeiro abordando o aspecto teórico do tema, para todos os professores do segmento I da EJA (séries iniciais) e o segundo encontro trabalhando as questões práticas pedagógicas, a partir da teoria vista anteriormente. O segundo momento do trabalho baseado na prática pedagógica dos professores pode ser realizado nas escolas com o grupo de docentes da EJA. Logo, pensamos em uma formação continuada para os professores da EJA a partir da ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática caminhem de mãos dadas, em todas as questões abordadas ao longo da formação, trabalhando assim a partir do que Freire (1989) denominou como práxis.

Outro fator importante que precisa ser levado em consideração nas proposições das formações continuadas para os professores da EJA são os períodos e turnos destas. Cabem as secretarias de educação viabilizar estratégias para que os momentos aconteçam em horários que os professores da EJA possam participar, sem prejuízos da carga horária dos seus alunos, não reduzindo ainda mais, o tempo de estudos destes jovens e adultos e nem sobrecarregando o professor.

Portanto, consideramos como proposições 12 (doze) temáticas para a formação continuada de professores da EJA do segmento I:

- proposição de questões acerca da profissão docente, tais como: docência, motivações que levaram a ser professor, lugar em que o trabalho na educação ocupa na vida, sentimentos em relação ao trabalho com a EJA, necessidades de uma formação continuada entre outros;
- proposição da EJA como política pública, espaço de luta para a consolidação de uma educação de qualidade para todos, reiterando a importância do conhecimento dos marcos legais e operacionais, em todas as instâncias brasileiras: federal, estadual e municipal;
- proposição acerca do contexto histórico da EJA, enfatizando as contribuições dos movimentos sociais, os estudos freirianos e as tradições do pensamento político-filosófico: Pragmatismo, Humanismo e Marxismo;
- proposição sobre as especificidades da EJA, contemplando temas como andragogia, currículo, práticas pedagógicas e avaliação;

- proposição acerca dos educandos da EJA, como sujeitos de direitos, e estudos referentes ao contexto social, econômico e cultural;
- proposição sobre as abordagens inter/multiculturais, considerando as diferenças e a diversidade cultural, etária, social entre outras;
- proposição acerca da pedagogia da problematização e do trabalho com temas geradores que envolvem o universo do educando: moradia, emprego, transporte coletivo, saúde, educação, vida no campo, vida na cidade e direitos humanos;
- proposição sobre o mundo do trabalho incorporando nas propostas pedagógicas o reconhecimento dos educandos como sujeitos de cultura, direitos, saberes e identidades;
- proposição acerca do combate aos preconceitos e às discriminações étnicas, sociais, de gênero, de orientação afetivo-sexual, características físicas, etapas da vida entre outras;
- proposição sobre as diferenças geracionais, o processo de juvenilização e as necessidades especiais;
- proposição acerca da alfabetização e dos letramentos como processos inseparáveis e interdependentes e, por último...
- proposição sobre o contexto matemático, a etnomatemática e a resolução de problemas.

Essas proposições contribuem para o avanço dos estudos na EJA, especialmente, em relação à formação continuada de professores, ao trazer conteúdos, dinâmicas e memorial como estratégias de formação. Haja vista que a formação inicial não dá conta de apresentar aos futuros professores todas as questões que perpassam essa modalidade, sendo a formação continuada uma extensão destes estudos. Assim, defendemos a tese de uma abordagem inter/multicultural de formação continuada para professores da EJA pautada na ação-reflexão-ação, na qual teoria e prática são formas interdependentes, contemplando simultaneamente a unidade do conhecimento e dos saberes, bem como a pluralidade de temáticas relacionadas aos sujeitos da EJA.

Esta pesquisa, por fim, considera a formação como um continuum que redimensiona as necessidades concretas da sala de aula, vivenciadas pelos professores, e o conhecimento teórico e prático, premissa primordial para que haja mudanças significativas nas práticas docentes. Acena, também, para outras possibilidades de estudos futuros, tais como questões

relacionadas às propostas curriculares de cursos de especialização e/ou aperfeiçoamento na área da EJA, oferecidas pelas IES. E, ainda, para questões relativas às ações de formação continuada de professores desenvolvidas pelas secretarias municipais de educação, já que a grande maioria dos professores que atuam na EJA estão lotados na rede pública e não possuem habilitação na área. Esperamos que os resultados desta pesquisa possam contribuir para a reflexão sobre as abordagens de formação continuada, desenvolvida pelas IES e secretarias municipais de educação, bem como para o diálogo com outras pesquisas afins.

## REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. O planejamento de pesquisas qualitativas. In: ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira; 2001. p. 147-76.
- AMORIM, Antonio Ferreira; DUQUES, Maria Luiza. Formação de educadores de EJA: caminhos inovadores da prática docente. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 228-239 mai/ago., 2017.
- AMORIM, Maria Gorete Rodrigues; RIBEIRO, Nadja Naira Aguiar; MOURA, Tânia Maria de Melo. A especificidade curricular na educação de jovens e adultos: ainda um desafio. **Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 109-116, jan./jun. 2012.
- ANDRÉ, Marli et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- ANPED. **Reuniões Científicas**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 12 jan. 2016.
- APPLE, Michael. **Cultural politics and education**. New York: Teachers College Press, 1996.
- ARAÚJO, Émerson Pinto de. **Capítulos da História de Jequié**. Salvador: EGB Editora, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Nova História de Jequié**. Salvador: EGB Editora, 2008.
- ARAÚJO, Flávia Monteiro; Alves, Elaine Moreira; CRUZ, Monalise Pinto da. algumas reflexões em torno dos conceitos de campo e de “habitus” na obra de Pierre Bourdieu. **Revista Perspectivas da Ciência e Tecnologia**, v.1, n.1, p. 31-40, jan/jun. 2009.
- ARROYO, Miguel G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2001. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category)>. Acesso em: 15 jan. 2017.
- \_\_\_\_\_. **Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: vozes, 2002.
- \_\_\_\_\_. Formar educadores e educadoras de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- \_\_\_\_\_. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BANKS, James. **Multiethnic education: Theory and practice**. 3. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1994.

\_\_\_\_\_. **The dimensions of multicultural education** (Multiculturalism's Five Dimensions). Boston: Multicultural Leader, 1998. Disponível em: <<https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism>>. Acesso em: 20 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. **An introduction to multicultural education**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

\_\_\_\_\_. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: **Cadernos PENESB**. População negra e educação escolar. Rio de Janeiro; Niterói: Quartet; EdUFF, n. 7, nov. 2006, p. 14-40.

BANKS, J.; BANKS, C. **Multicultural education: Issues and perspectives**. 2. ed. Boston: Allyn and Bacon, 1993.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARRETO, Vera. Formação permanente e continuada. In: SOARES, Leôncio José Gomes (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006, p. 93-101.

BASTOS, Vívian de Cássia de Camargo. **A educação especial no contexto da educação de jovens e adultos: processo duplamente inclusivo**. 2009. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1110-4.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução Fernando Tomaz, 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. Os excluídos do interior. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **A miséria do mundo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **Reproduction in education, society and culture**. Londres: Sage Publication, 1977.

BRAGANÇA, Inês ferreira de Souza. Pesquisa-formação e histórias de vida de professoras brasileiras e portuguesas: reflexões sobre tessituras teórico-metodológicas. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 37-48, ago./dez. 2009.

BRANDÃO, Vera Maria Antonieta Tordino. Memória (auto) biográfica como prática de formação. **Revista @mbienteeducação**, São Paulo, v. 1, n. 1, jan/jul. 2008. Disponível em: <[http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista\\_educacao/pdf/volume\\_1/art7vera.pdf](http://arquivos.cruzeirodosuleducacional.edu.br/principal/old/revista_educacao/pdf/volume_1/art7vera.pdf)>. Acesso em: 20 dez. 2017.

BRASIL. **Banco de teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br>>. Acesso em: 02 mar. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 5692/71, Presidência da República, agosto de 1971. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5692.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/MEC. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº. 9394/96, Presidência da República, dezembro de 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 05 jan. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: COEJA/ SEF, 2000.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação** – PNE (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014). Brasília: MEC. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/113005.htm) Acesso: 25 de março de 2015.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**: proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_publicacao.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf)>. Acesso em: 23 mar. 2017.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, Juliane A. de Paula Peres; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação. Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011 Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 25 jul. 2017.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. **Educação & Sociedade**, Campinas. ano 23, n. 79, p. 125-161, ago. 2002.

\_\_\_\_\_. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, nº. 3, jan./abr. 2008.

CANEN, Ana. Educação multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, p. 135-150, dez. 2000.

\_\_\_\_\_. Sentidos e dilemas do multiculturalismo: desafios curriculares para o novo milênio. In: LOPES, A. C.; MACEDO, E. (Org.) **Currículo: debates contemporâneos**. São Paulo: Cortez, 2001. p.174-195.

\_\_\_\_\_. **O multiculturalismo e seus dilemas**: implicações na educação. **Comunicação & política**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 91-107, 2007.

\_\_\_\_\_. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, Rio de Janeiro, v. 16, n. 59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, Ana; XAVIER, Giseli Pereli de Moura. Multiculturalismo, pesquisa e formação de professores: o caso das diretrizes curriculares para a formação docente. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 48, p. 333-344, jul./set. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v13n48/27553.pdf>>. Acesso em: 20 de maio de 2016.

\_\_\_\_\_. Formação continuada de professores para a diversidade cultural: ênfases, silêncios e perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n.º. 48, set-dez. 2011.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela Maria Araújo de. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 21, p. 61-169, set./out./nov./dez. 2002.

CANEN, Ana; SANTOS, Ângela Rocha dos. **Educação Multicultural: teoria e prática para professores e gestores em educação**. Rio de Janeiro: Moderna Ltda., 2009.

CARRILHO, Maria Fátima Pinheiro et al. **Diretrizes para a elaboração do Memorial de Formação**. Metodologia do trabalho científico. Natal: IFP/URRN, 1997.

CATANI, Denice Bárbara. As leituras da própria vida e a escrita de experiências de forma. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 14, n. 24, p. 31- 40, jul./dez. 2005.

CAVACO, Carmen. **Adultos pouco escolarizados: políticas e práticas de formação**. Editora: EDUCA/Unidade de I&D de Ciências da Educação. Lisboa – Portugal, 2009.

\_\_\_\_\_. Formação de educadores numa perspectiva de construção do saber: contributos da abordagem biográfica. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 35, n. 95, p. 75-89, jan.-abr., 2015.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (VI CONFINTEA, 2010: Belém, Brasil). **Marco de Ação de Belém**: Brasília: UNESCO, 2010.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS (V CONFINTEA 1997: Hamburgo, Alemanha): **Declaração de Hamburgo**: Agenda para o Futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1997. 67 p.

COSTA, Ana Maria Bastos; COSTA, Maria Sílvia; FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A formação de professores (as): discutindo um antigo problema. IN: FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; COSTA, Ana Maria Bastos. **Proposta de formação de alfabetizadores em EJA: referenciais teórico-metodológicos**. Maceió: MEC, UFAL, 2007.

COSTA, Antônio Cláudio Moreira. **Educação de jovens e adultos no Brasil: novos programas, velhos problemas**. 2009 (s/d). Disponível no endereço eletrônico: <[http://www.utp.br/Cadernos\\_de\\_Pesquisa/pdfs/cad\\_pesq8/4\\_educacao\\_jovens\\_cp8](http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq8/4_educacao_jovens_cp8)>. Acesso em: 12 nov. 2011.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2017.

COSTA, Maria Sílvia. A formação continuada de professores (as): concepções e “modelos”. In: MOURA, Tania Maria de Melo (Org.). **A formação de professores (as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: EDUFAL, 2005.

COSTA, Nadja Maria de Lima. A formação contínua de professores: novas tendências e novos caminhos. **Holos**. Ano 20, dez. 2004. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/48>>. Acesso em: 12 nov. 2011.

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

\_\_\_\_\_. **Professores de adultos: formação autobiográfica narrativa autobiográfica e identidade profissional**. 2009. 525f. Tese (Doutorado) – Dep. Pedagogia Aplicada. Universitat Autònoma de Barcelona, Barcelona, Espanha, 2009.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A juventude e a educação de jovens e adultos: reflexões iniciais, novos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

DI PIERRO, Maria Clara. As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999. 2000. 315 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2000.

DOMINICÉ, Pierre. A biografia educativa: instrumento de investigação para a educação de adultos. In: NÓVOA, António; FINGER, Mathias (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. Lisboa: MS/DRHS/CFAP, 1988.

DOWBOR, Fátima Freire. **Quem educa marca o corpo do outro**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

EUGÊNIO, Benedito Gonçalves. **Práticas curriculares na educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: PUBLIT Soluções Editoriais, 2010.

FARIA, Edite Maria da Silva de. Pluralidade dos sujeitos da EJA – ponto de partida para políticas públicas de estado. In: COSTA, Lívia Alessandra Fialho; MESSEDER, Marcos Luciano. (Org.). **Educação, multiculturalismo e diversidade**. Salvador: EDUFBA, 2010.

FARIA, Edite Maria da Silva de. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros – assentamento Nova Palmares – Conceição Do Coité – Bahia**. 2014. 208 f : il. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação, Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade, Salvador, 2014.

FÁVERO, Osmar; RUMMERT, Sônia Maria; VARGAS, Sônia Maria de. A formação de profissionais para a educação de jovens e adultos trabalhadores In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., Caxambu, 1999. **Anais**. Caxambu: ANPED, 1999.

FELDMANN, Marina Graziela (Org.). **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Editora SENAC. São Paulo, 2009.

FERRO, Jenaice Israel; PINHEIRO, Rosa Aparecida. A ação docente e o currículo na EJA: um repensar a partir das diferenças socioculturais dos alunos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 5, p. 99-120, 2015.

FINGER, Matthias; ASÚN, José Manuel. **A Educação de adultos numa encruzilhada: aprender a nossa saída.** Porto - Portugal: Porto Editora, 2003.

FLECHA, Ramón; MELLO, Roseli Rodrigues de. A formação de educadoras e educadores para um modelo social de educação de pessoas jovens e adultas: perspectiva dialógica. In: **Revista da FAEEDBA: Educação e Contemporaneidade.** Universidade do Estado da Bahia, Departamento de Educação I. Salvador, v. 21, nº. 37, jan./jun. 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se complementam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança:** um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

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

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.) **A pedagogia da libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. **Cartas a Cristina:** reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: UNESP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Conscientização:** Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3. ed. São Paulo: Centauro, 2006.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade.** 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia:** o cotidiano do professor. Tradução de Adriana Lopez; Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **Diversidade cultural e educação para todos.** Rio de Janeiro: Graal, 1992.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; SOARES, Leôncio José Gomes. História da alfabetização de adultos no Brasil. In: ALBUQUERQUE, Eliane Borges Correia de; LEAL, Telma Ferraz. **Alfabetização de jovens e adultos:** em uma perspectiva de letramento. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p. 27-58.

GARCIA, Carlos Macedo. **A formação de professores:** novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antônio. (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

GATTI, Bernadete Angelina; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicole (Org.). **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação** - teoria e prática. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-512, maio/ago. 2011.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar**: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais. Rio de Janeiro: Record, 2009.

HADDAD, Sérgio. (Coord.). **Educação de Jovens e Adultos no Brasil (1986-1998)**. Brasília: MEV/Inep/Comped, 2002.

\_\_\_\_\_. Por uma nova cultura na educação de jovens e adultos, um balanço de experiências de poder local. **30ª. Reunião Anual da ANPED**, 7-10 de outubro de 2007 – Caxambu-MG.

\_\_\_\_\_. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 41, p.355-369, maio/ago. 2009.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Educação de jovens e adultos**: o que revelam as pesquisas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

HETKOWSKI, Tânia Maria; DANTAS, Tânia Regina. Mestrados profissionais: a itinerâncias da área de educação e os legados da universidade do Estado da Bahia. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 25, n. 47, p. 89-103, set./dez. 2016.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censos demográficos e pesquisa nacional por amostra de domicílios**. Brasil. 2006.

\_\_\_\_\_. **Censo 2000, 2010 e 2014**. Brasil, 2014.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2005.

JEQUIÉ. **Lei orgânica do município de Jequié**. Prefeitura Municipal de Jequié/Secretaria Municipal de Educação – SME. Jequié - Bahia, 1990. Disponível em: <<https://leismunicipais.com.br/lei-organica-jequie-ba>>. Acesso em: 12 fev. 2016.

\_\_\_\_\_. **Plano municipal de educação** - período 2015 a 2025. Prefeitura Municipal de Jequié/Secretaria Municipal de Educação – SME. Jequié - Bahia, 2014a.

\_\_\_\_\_. **Plano municipal de educação - PME**: Projeto de Lei 14/2015. Jequié: SME, 2014b.

\_\_\_\_\_. **Dados das escolas municipais**. Núcleo de Administração Central das Escolas Municipais - NACEM. Jequié: SME, 2014c.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.

KENSKI, Vani Moreira. Memória e formação de professores: interfaces com as novas tecnologias de comunicação. In: CATANI, Denice Bárbara et. al. (Org.). **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. São Paulo: Escrituras, 2000.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; DANTAS, Tânia Regina. A pesquisa sobre a EJA na e da Bahia: aproximações e demandas teórico-metodológicas. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 3, n. 6, p. 147-173, 2015.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes; GAYA, Sidneya Magaly. Elementos constitutivos no campo da educação de jovens e adultos na formação inicial docente em cursos de pedagogia nos documentos analisados na pesquisa. **Revista Lugares da Educação – RLE**, Bananeiras - PB, v.3, n. 6, p. 38-57, jul./dez. 2013.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MACHADO, Maria Margarida. A prática e a formação de professores na EJA: uma análise de dissertações e teses produzidas no período de 1986 a 1998. In: **REUNIÃO ANUAL da ANPED, 23**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Caxambu, 2000.

\_\_\_\_\_. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 2, n. 2-3, p. 161-174, jan./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 18 dez. 2016.

\_\_\_\_\_. A educação de jovens e adultos – após 20 vinte anos da Lei nº. 9.394, de 1996. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n. 19, p. 429-451, jul./dez. 2016. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>>. Acesso em: 20 mai. 2017.

MARTINS, Rosilda Baron. **Metodologia científica: como tornar mais agradável a elaboração de trabalhos acadêmicos**. Curitiba: Juruá, 2004.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. São Paulo: Cortez, 1997.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

\_\_\_\_\_. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; ASSIS, Simone Gonçalves de; SOUZA, Edinilsa Ramos de (Org.). **Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005. 244 pp.

MOREIRA, Antônio Flávio. A recente produção científica sobre currículo e multiculturalismo no Brasil (1995-2000): avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 18, p. 65-5, set/dez. 2001.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra D.; NASCIMENTO, Aricélia R. do. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, Josinéia dos Santos. **A formação de professores/as e a educação multicultural no cenário da educação de jovens e adultos**. 2013. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade). Universidade do Estado da Bahia, Salvador, UNEB/PPGEduC, 2013.

\_\_\_\_\_. **Implementação da Proposta do Programa de Educação para Pessoas Jovens, Adultas e Idosas – PROEPEJAI**. Jequié, BA: SME/CME, 2014.

MORGAN, David L. Focus groups as qualitative research. 2. ed. London: Sage Publications, 1997. In: GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

\_\_\_\_\_. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-68, maio/ago. 2003.

MOTA, Kátia Maria Santos. Multiculturalismo: perspectivas pedagógicas para uma sociedade mais solidária. **Formadores**. Revista da Faculdade Adventista da Bahia “Formadores: vivências e estudos”, Faculdade de Educação, Cachoeira, Bahia, v. 1, n. 1, p. 23-33, jun. 2004.

\_\_\_\_\_. A escrita de si nos tempos formativos da pós-graduação: leituras entrecruzadas de memoriais acadêmicos. In: PASSEGGI, Maria da Conceição; VICENTINI, Paula Perin; SOUZA, Elizeu Clementino (Org.). **Pesquisa (Auto) Biográfica: narrativas de si e formação**. Curitiba, PR: CRV, 2013.

MOTA, Kátia; OLIVEIRA, Maria Olivia de Matos. Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em educação de jovens e adultos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

MOTA, Kátia; SOUZA, Janine Fontes de. **Formação docente na educação de jovens e adultos (EJA): entraves e desafios do sistema educacional no nordeste do Brasil**. In: II ENCONTRO LUSO-BRASILEIRO SOBRE O TRABALHO DOCENTE E FORMAÇÃO? POLÍTICAS, PRÁTICAS E INVESTIGAÇÃO: PONTES PARA A MUDANÇA. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade do Porto. Portugal, 2013.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas de formação contínua de professores. In: **Formação Contínua de Professores: Realidades e Perspectivas**. Comunicação apresentada no 1º Congresso Nacional da Formação Contínua de Professores. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991.

\_\_\_\_\_. Formação de professores e formação docente. In: NÓVOA, Antônio (Org.). **Os professores e a sua formação**. Publicações Dom Quixote, Lisboa, 1992.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: Josso, M, C. **Experiências de vida e formação**. Lisboa: Educa. p. 7-12 2002.

\_\_\_\_\_. O regresso dos professores. In: CONFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DE PROFESSORES PARA A QUALIDADE E PARA A EQUIDADE DA APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA. Lisboa. Universidade de Lisboa, 2007.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A formação do formador na abordagem autobiográfica. A experiência dos memoriais de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Org.). **Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si**. Porto Alegre: EDIPURS; Salvador: EDUNEB, 2006.

\_\_\_\_\_. Memorial de formação. In :OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C. VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

RIBEIRO, Vera Masagão. A formação de educadores e a constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

RIOS, Dermival Ribeiro. **Jequié: síntese histórica e informativa**. 2. ed., Jequié: JM Gráfica e Editora Ltda, 2011.

ROMANELLI, Otaíza. **História da educação no Brasil 1930/1973**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Jose Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. 2011. 189 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SEMPRINI, Andréa. **Multiculturalismo**. Tradução Laureano Pelegrin. Bauru, São Paulo: EDUSC, 1999.

SILVA, Arlete Vieira da. **Memorial de formação: dispositivo de pesquisa-formação no/do estágio supervisionado**. 2014, 262 f. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2014.

SILVA, Natalino Neves da. **Juventude, EJA e relações raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA**. 2009. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

SILVA, Tacio Vitaliano da. **Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA**. 2013. 245f. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Quem escondeu o currículo oculto. In: \_\_\_\_\_. **Documento de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Dulce Helena Penna. **A escolha profissional: do jovem ao adulto**. São Paulo: Summus, 2002.

SOARES, Leôncio José Gomes. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 273-287.

\_\_\_\_\_. O educador de jovens e adultos e sua formação. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n. 47, p. 83-100, jun. 2008.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

\_\_\_\_\_. Dialogicidade e a formação de educadores na EJA: as contribuições de Paulo Freire. **Educação temática Digital – ETD**. Campinas, São Paulo. v. 15, n. 2, mai/ago. 2013.

SOARES, Leôncio José Gomes; PEDROSO, Ana Paula Ferreira. Formação de educadores na educação de jovens e adultos (EJA): alinhando contextos e tecendo possibilidades. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 04, p. 251-268, out/dez. 2016.

SOARES, Leôncio; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, jul/dez, 2004.

SOARES, Magda. Alfabetização e Letramento: caminhos e descaminhos. **Pátio – Revista Pedagógica**, Porto Alegre: Artmed Editora, ano VII, n. 29, fev/abr. 2004.

\_\_\_\_\_. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. 11. reimpr. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto) biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, A.D.; HETKOWSKI, T.M. (Org.) **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. 310 p.

TAYLOR, Charles. **El multiculturalismo y la política del reconocimiento**. México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

TEITELBAUM, Kenneth. Recuperando a memória coletiva: os passados da educação crítica. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. **Educação crítica: análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

THOMSON, Alistair. Reconstituo a memória: questões sobre a relação entre história oral e as memórias. **Revista Projeto História - Ética e História Oral**. n. 15. Programa de Estudos Pós-Graduados em História. Departamento de História. São Paulo: EDUC, 1997.

UNESCO. **Relatório Mundial da UNESCO: investir na diversidade cultural e no diálogo intercultural**. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura: Paris, France, 2009.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Tradução de Ana Thorell. Porto Alegre: Bookman, 2010.

**APÊNDICES**

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

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: \_\_\_\_\_

Sexo: Feminino ( ) Masculino ( )                      Data de Nascimento: \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_ / \_\_\_\_\_

Endereço: \_\_\_\_\_

Cidade: \_\_\_\_\_ Contatos: ( ) \_\_\_\_\_ Celular: ( ) \_\_\_\_\_

#### II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), na pesquisa intitulada **DOCÊNCIA NA EJA: UM OLHAR SOBRE FORMAÇÃO A DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**, sob responsabilidade da doutoranda Josinéia dos Santos Moreira e com orientação da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Kátia Maria Santos Mota. Trata-se de um projeto de pesquisa desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) – Nível Doutorado, da Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O referido projeto de pesquisa tem como objetivo analisar e registrar a trajetória pessoal/profissional do (a) professor (a), expressando sua história de vida docente vinculada à Educação de Jovens e Adultos - EJA e as práticas docentes a cerca da educação multicultural. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa e seu resultado poderá contribuir para a formação do (a) professor (a) da EJA.

Para o alcance do objetivo da pesquisa, o (a) participante contribuirá com a mesma, confeccionando um memorial formativo, participando das discussões em um grupo focal e de uma entrevista individual que serão gravadas com um aparelho digital, após sua autorização.

Os aspectos éticos desta pesquisa estão baseados na Resolução nº. 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. Sua participação é voluntária. Sua identidade e demais informações serão mantidas em sigilo. Você terá a liberdade para pedir esclarecimento sobre qualquer questão, bem como se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização ou prejuízo. Se quiser, poderá também ter acesso as gravações realizadas durante a pesquisa.

Como toda pesquisa que envolve seres humanos há riscos, esta não foge a regra. Contudo, a mesma oferece apenas riscos secundários, porém, criaremos dispositivos para que isso não aconteça, neste caso a descoberta da identificação dos informantes da pesquisa, descobrindo assim a sua identidade. Quanto aos benefícios da pesquisa perpassa pela importância desta temática tanto no campo educacional, como também no social, pois promove discussões acerca da formação do (a) professor (a) e das práticas curriculares, na perspectiva decorrente da própria reflexão crítica do seu ator/atriz, nesse caso, o (a) professor (a) que leciona na educação de pessoas jovens e adultas. A importância da pesquisa perpassa também pelo momento histórico que estamos vivendo, o qual requer a ressignificação dos pensamentos e condutas. Toda a sociedade está convidada a rever suas posturas, no âmbito das instituições em geral, sobretudo as escolares. A escola como respeitável aparelho

ideológico do Estado é um dos principais campos a ser provocado na intenção de compreender as transformações da contemporaneidade e as desigualdades sociais.

Os resultados deste estudo serão tornados públicos e garantido o acesso aos seus dados tanto aos informantes da pesquisa como à instituição onde a mesma será realizada. Os dados poderão ser divulgados em eventos científicos e revistas nacionais e internacionais. Esses serão arquivados por um período de cinco anos e, após este período serão destruídos. As despesas da pesquisa serão de responsabilidade da pesquisadora, sendo assim, o participante não terá nenhum tipo de ônus, nem receberá benefícios financeiros para colaborar com a pesquisa. Este termo de consentimento livre e esclarecido será assinado pela pesquisadora e por você em duas vias, com o compromisso de a pesquisadora lhe entregar uma cópia deste termo.

Não tendo dúvidas sobre a finalidade desta pesquisa e concordando em participar da mesma, solicito sua assinatura como anuência da mesma. Caso haja dúvidas quanto aos aspectos éticos da pesquisa, por gentileza contactar com os responsáveis pela mesma.

### **III INFORMAÇÕES E CONTATOS DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA:**

**Pesquisadora Responsável: Josinéia dos Santos Moreira**

Endereço: Rua G, Alto do Funil, nº. 37 / Jequiezinho. Jequié-Bahia. CEP: 45208-129. Telefones: (71) 9218-4153 ou (73) 8873-3012. E-mail: [neliauesb@yahoo.com.br](mailto:neliauesb@yahoo.com.br)

**Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos – CEP/UNEB.**

Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445. E-mail: [cepuneb@uneb.br](mailto:cepuneb@uneb.br)

**Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP.**

SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF. Telefone: (61) 3315-5878. Telefax: (61) 3315-5879.

### **IV - CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO:**

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido (a) pela pesquisadora sobre os objetivos, benefícios e riscos da minha participação na pesquisa intitulada **DOCÊNCIA NA EJA: UM OLHAR SOBRE A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NA PERSPECTIVA MULTICULTURAL**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a), consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja sinalizada e assinarei este documento em duas vias, sendo uma destinada a pesquisadora e a outra via a mim.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do (a) participante da pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura da pesquisadora discente  
(orientanda)

\_\_\_\_\_  
Assinatura da professora responsável  
(orientadora)

**APÊNDICE B – Primeiro Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA  
(Aplicado para todos os professores do segmento I e II da EJA)**

NOME COMPLETO \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ EMAIL: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO \_\_\_\_\_ TEL: \_\_\_\_\_

ESCOLA ONDE LECIONA A EJA \_\_\_\_\_

SÉRIE(S) \_\_\_\_\_ DISCIPLINA(S) \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA SEMANAL DE AULA NA ESCOLA \_\_\_\_\_ Nº. DE TURMAS \_\_\_\_\_

ENSINA EM OUTRA ESCOLA? \_\_\_\_\_ TURNO(S) - \_\_\_\_\_

SÉRIE(S) \_\_\_\_\_ DISCIPLINA(S) \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA \_\_\_\_\_

**NÍVEL DE ESCOLARIDADE**

PROFISSIONALIZANTE  MAGISTÉRIO  EDUCAÇÃO BÁSICA

**NÍVEL SUPERIOR**

BACHARELADO  LICENCIATURA

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

**PÓS-GRADUAÇÃO**

**LATO SENSU (ESPECIALIZAÇÃO)**

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

**STRICTO SENSU:**

MESTRADO  DOUTORADO

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

**CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (NOS ÚLTIMOS 5 ANOS)**

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE \_\_\_\_\_

TEMPO DE SERVIÇO EM EJA \_\_\_\_\_

**FORMA DE INGRESSO:**

CONCURSADO                       REDA                       INDICADO (Especificar)  \_\_\_\_\_

**OUTROS DADOS****1 .SEXO:**

( ) MASCULINO.                      ( ) FEMININO.

**2 .QUAL A SUA IDADE?**

( ) DE 18 A 28 ANOS.                      ( ) DE 29 A 39 ANOS.  
 ( ) DE 40A 50 ANOS.                      ( ) DE 51 a 60 ANOS  
 ( ) ACIMA DE 60 ANOS

**3. DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELO IBGE, ASSINALE A ALTERNATIVA QUE IDENTIFICA A COR DA SUA PELEE/OU RAÇA:**

( ) BRANCA.                                      ( ) PRETA.  
 ( ) PARDA.                                      ( ) AMARELA.  
 ( ) INDÍGENA.

**4. CLASSE SOCIAL QUE SE CLASSIFICA**

( ) CLASSE MÉDIA.                      ( ) CLASSE MÉDIA ALTA.  
 ( ) CLASSE ALTA.                      ( ) OUTRA \_\_\_\_\_ .

**5. CASO POSSUA FILHOS, QUANTOS SÃO MENORES DE IDADE?**

( ) NÃO POSSUO FILHOS MENORES DE IDADE.  
 ( ) SIM POSSUO FILHOS MENORES DE IDADE. \_\_\_\_\_ FILHOS.

**6. QUANTAS PESSOAS TÊM RENDA EM SUA CASA? (INCLUINDO FILHOS, IRMÃOS E PARENTES)**

( ) MORO SOZINHO E ME SUSTENTO.                      ( ) DUAS OU TRÊS PESSOAS.  
 ( ) SÓ EU TENHO RENDA                      ( ) MAIS DE TRÊS PESSOAS.

**7. QUAL A SUA RELIGIÃO?**

( ) CATÓLICA.                                      ( ) EVANGÉLICA.  
 ( ) BUDISTA.                                      ( ) DE MATRIZ AFRICANA.  
 ( ) MUÇULMANA.                      ( ) OUTRA . QUAL? \_\_\_\_\_ .  
 ( ) AINDA NÃO TENHO RELIGIÃO DEFINIDA.

**8. FREQUENTA ALGUMA IGREJA?**

( ) SIM                                      ( ) NÃO.

**APÊNDICE C – Tabulação do Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA em  
Frequências**

**Sexo**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Masculino	11	22,4	22,4	22,4
Válido Feminino	38	77,6	77,6	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Idade**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
29-39	9	18,4	18,4	18,4
40-50	36	73,5	73,5	91,8
Válido 51-60	3	6,1	6,1	98,0
acima de 60	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Cor**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Branca	16	32,7	32,7	32,7
Preta	3	6,1	6,1	38,8
Válido Parda	30	61,2	61,2	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Classe Social**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Classe média	43	87,8	87,8	87,8
Classe média alta	3	6,1	6,1	93,9
Válido Outra	2	4,1	4,1	98,0
sem informação	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Possui Filhos Menores de Idade?**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
sim	32	65,3	65,3	65,3
não	14	28,6	28,6	93,9
Válido sem informação	3	6,1	6,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Quantidade de Filhos menores?**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
um	12	24,5	24,5	24,5
dois	15	30,6	30,6	55,1
3	2	4,1	4,1	59,2
Válido quatro	1	2,0	2,0	61,2
zero	15	30,6	30,6	91,8
sem informação	4	8,2	8,2	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Pessoas com renda na Família**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
mora sozinho(a) e se sustenta	3	6,1	6,1	6,1
duas ou três	36	73,5	73,5	79,6
só eu tenho renda	8	16,3	16,3	95,9
mais de três pessoas	2	4,1	4,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Qual a sua Religião?**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
Católica	26	53,1	53,1	53,1
Evangélica	14	28,6	28,6	81,6
Outra	4	8,2	8,2	89,8
sem religião	5	10,2	10,2	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Frequenta alguma Igreja?**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido				
sim	41	83,7	83,7	83,7
não	8	16,3	16,3	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Tempo de Serviço Docente**

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
5	1	2,0	2,0	2,0
8	1	2,0	2,0	4,1
14	3	6,1	6,1	10,2
15	11	22,4	22,4	32,7
16	1	2,0	2,0	34,7
18	1	2,0	2,0	36,7
19	3	6,1	6,1	42,9
20	2	4,1	4,1	46,9
21	5	10,2	10,2	57,1
Válido 22	1	2,0	2,0	59,2
23	3	6,1	6,1	65,3
24	2	4,1	4,1	69,4
25	1	2,0	2,0	71,4
26	3	6,1	6,1	77,6
27	6	12,2	12,2	89,8
29	3	6,1	6,1	95,9
37	1	2,0	2,0	98,0
sem informação	1	2,0	2,0	100,0
Total	49	100,0	100,0	

**Tempo de Serviço na EJA**

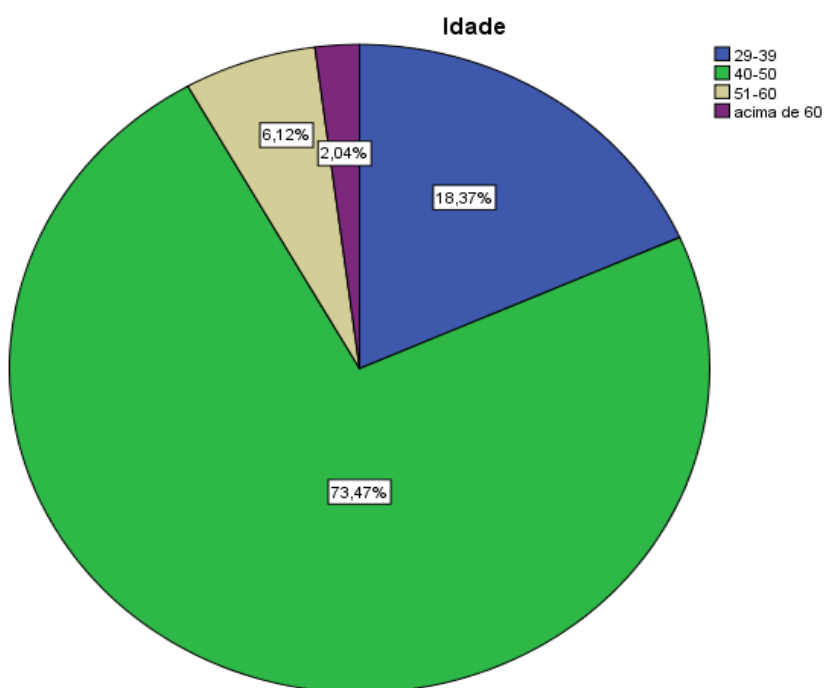
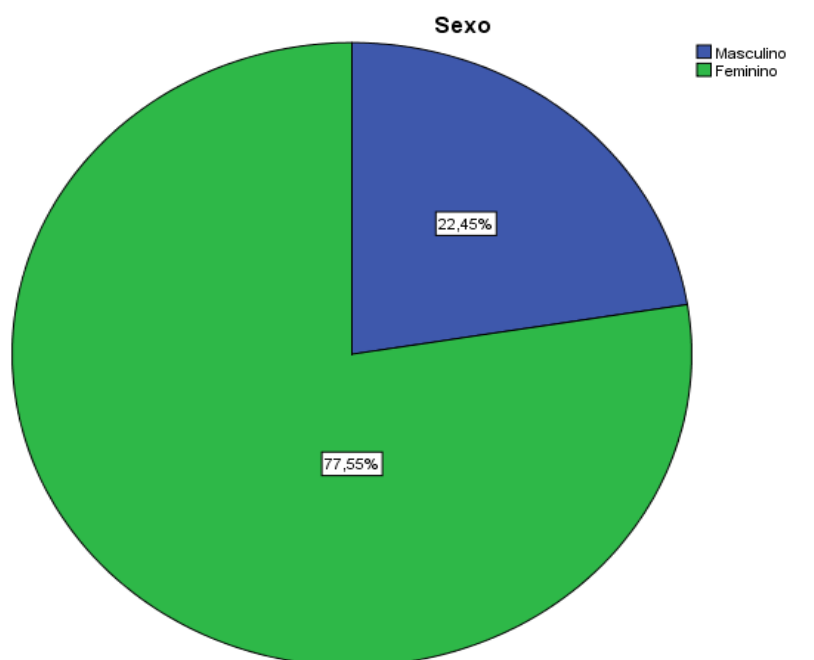
	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
menos de um ano	2	4,1	4,1	4,1
1	2	4,1	4,1	8,2
2	2	4,1	4,1	12,2
3	3	6,1	6,1	18,4
4	4	8,2	8,2	26,5
5	1	2,0	2,0	28,6
6	2	4,1	4,1	32,7
7	3	6,1	6,1	38,8
8	3	6,1	6,1	44,9
9	4	8,2	8,2	53,1
Válido 10	12	24,5	24,5	77,6
11	1	2,0	2,0	79,6
12	1	2,0	2,0	81,6
13	1	2,0	2,0	83,7
15	2	4,1	4,1	87,8
17	1	2,0	2,0	89,8
18	1	2,0	2,0	91,8
20	1	2,0	2,0	93,9
sem informação	3	6,1	6,1	100,0
Total	49	100,0	100,0	

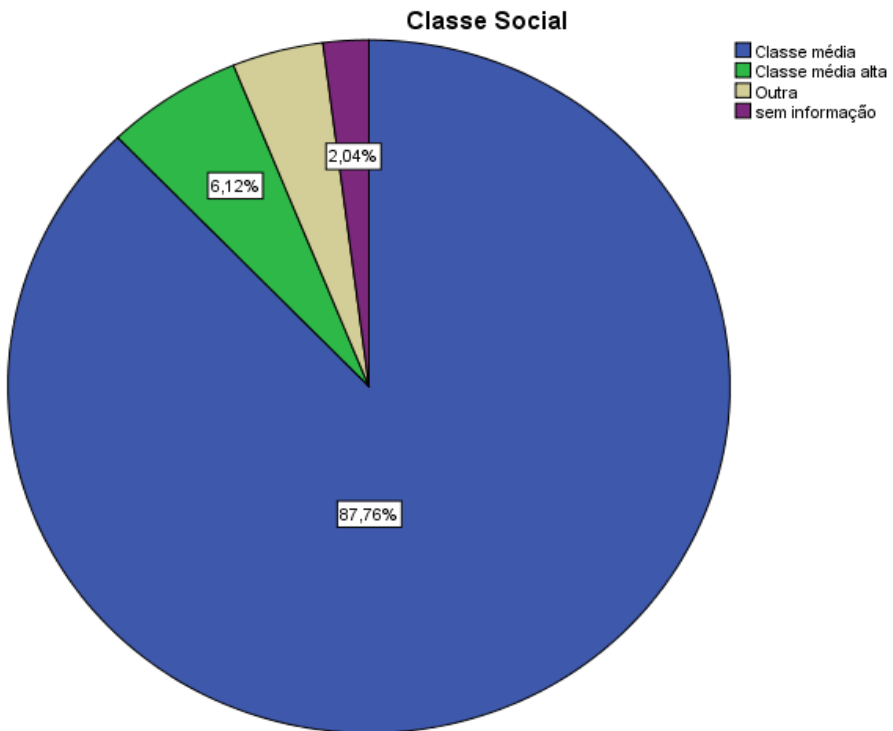
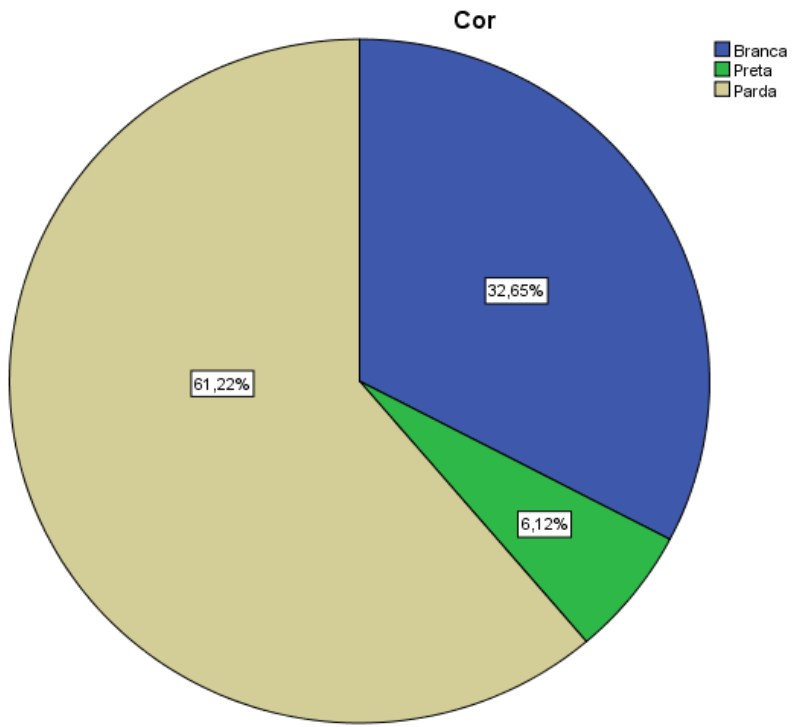
### Forma de Ingresso

	Frequência	Porcentual	Porcentagem válida	Porcentagem acumulativa
Válido	Concursado	47	95,9	95,9
	sem informação	2	4,1	100,0
	Total	49	100,0	100,0

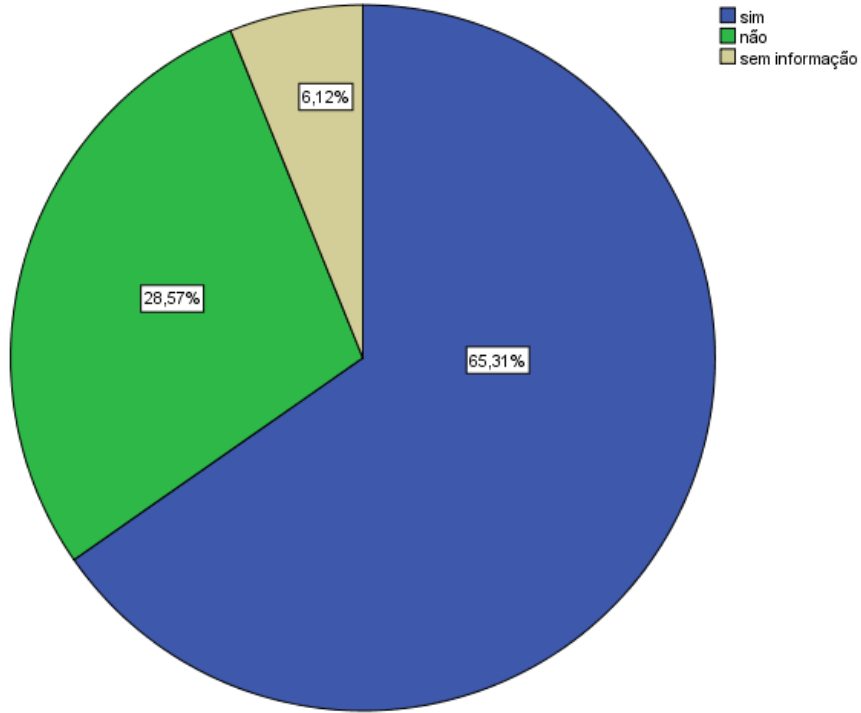
O Programa utilizado para a tabulação dos dados foi o SPSS (versão21). O Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) é um software para análise estatística de dados utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativa.

**APÊNDICE D – Tabulação do Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA em Gráficos em Formato de Pizza**

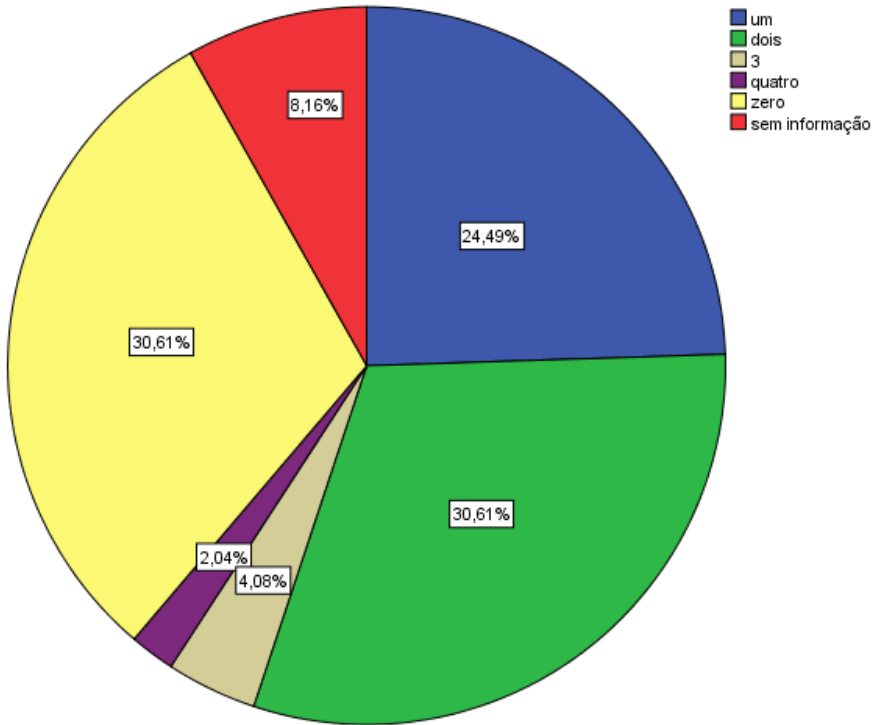




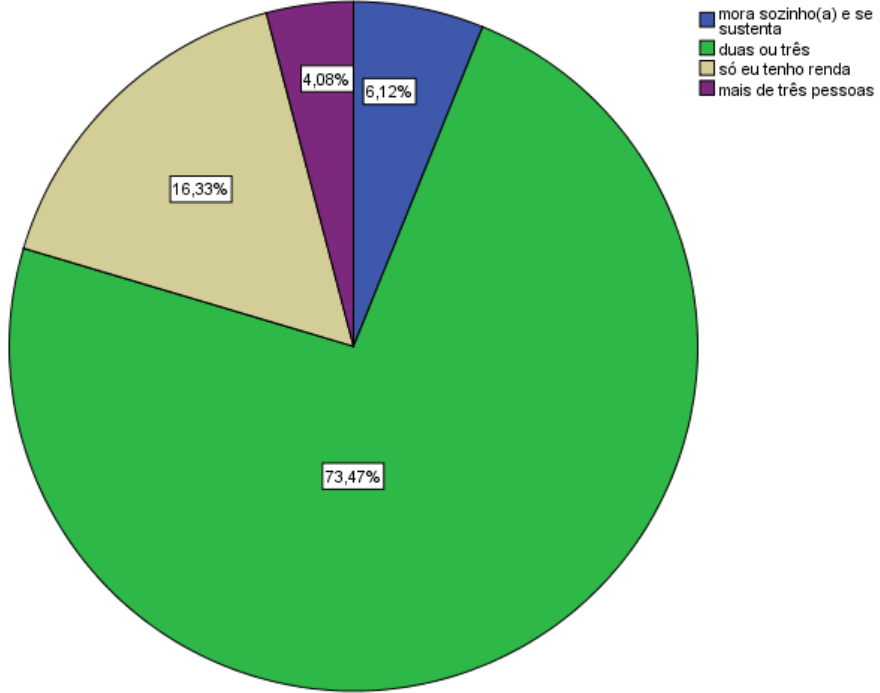
Possui Filhos Menores de Idade?



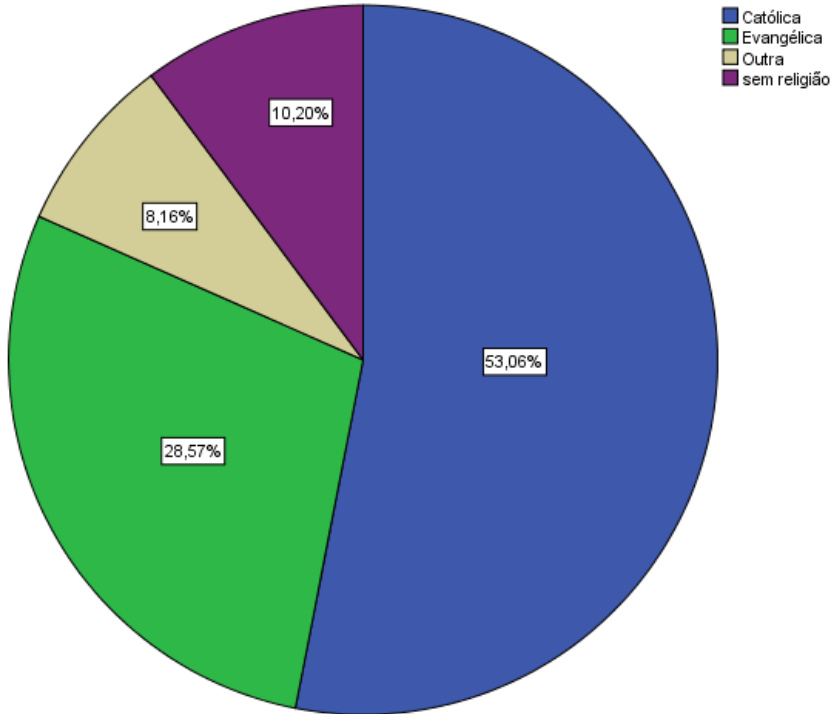
Quantidade de Filhos menores?



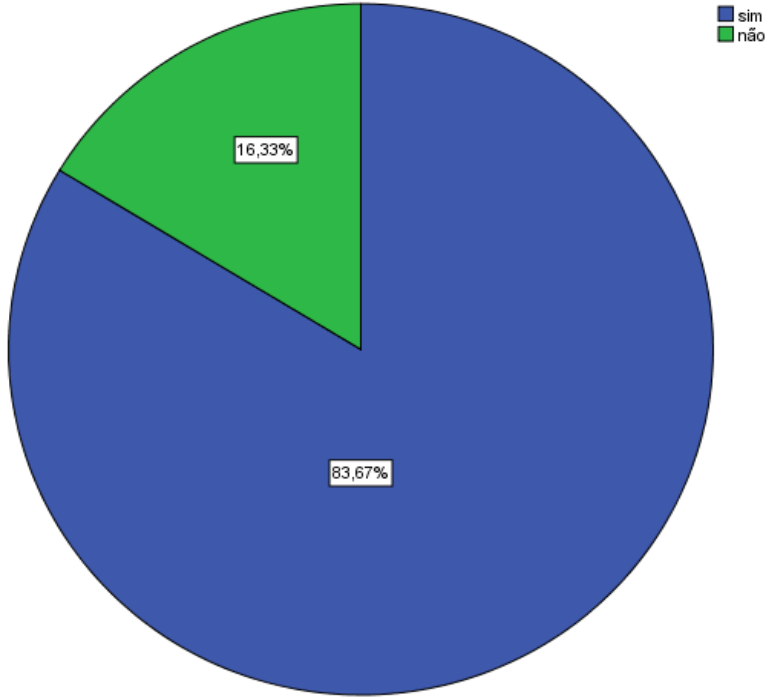
Pessoas com renda na Família



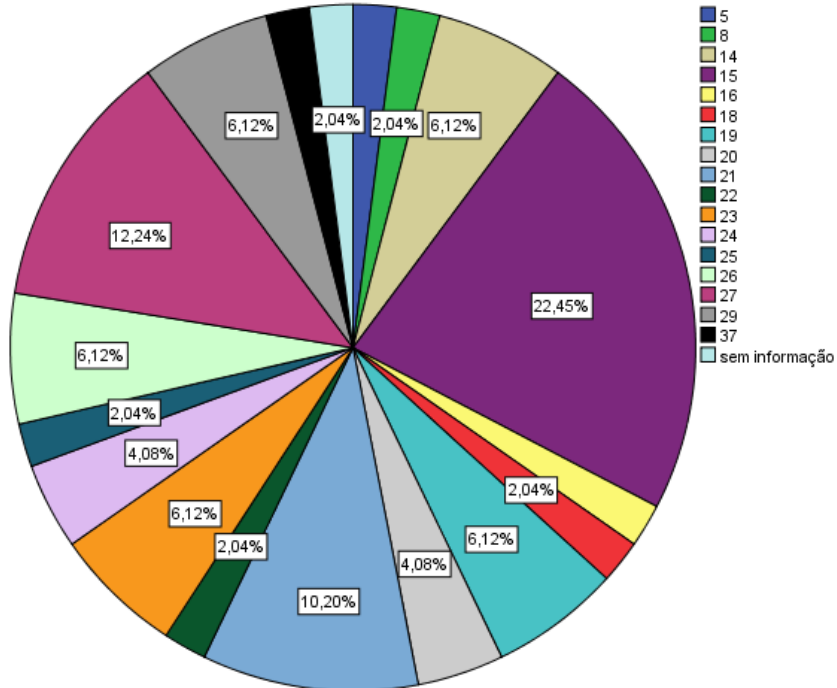
Qual a sua Religião?

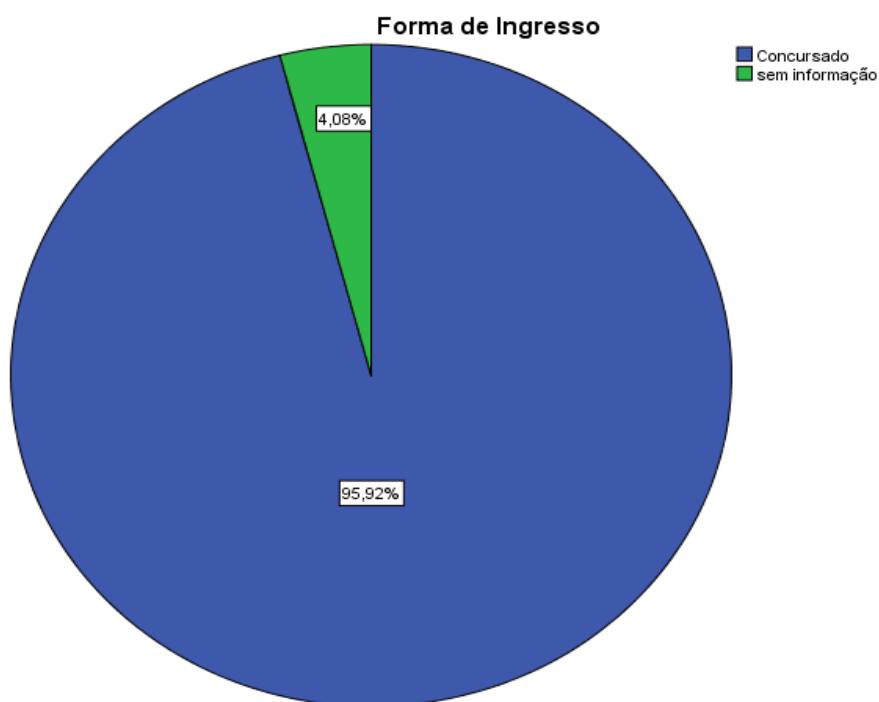
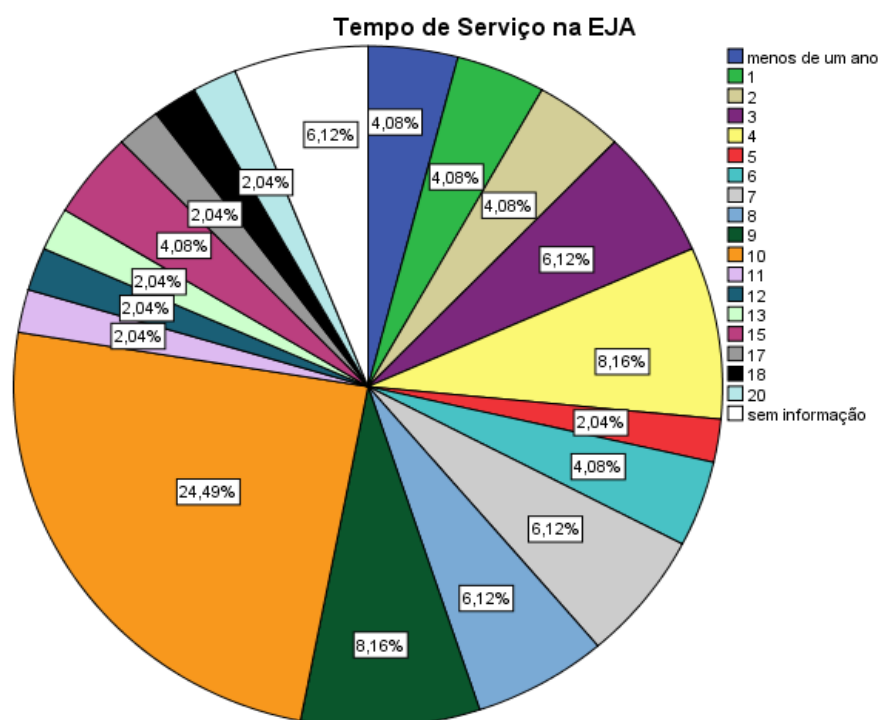


Frequeça alguma Igreja?



Tempo de Serviço Docente





O Programa utilizado para a tabulação dos dados foi o SPSS (versão 21). O Statistical Package for Social Science for Windows (SPSS) é um software para análise estatística de dados utilizando-se de menus e janelas de diálogo, que permite realizar cálculos complexos e visualizar seus resultados de forma simples e autoexplicativa.

## APÊNDICE E – Teses Pesquisadas no Banco de Dados da CAPES (2013-2016)

**Quadro** - Títulos das 37 teses pesquisadas e encontradas no banco de dados da CAPES no período de 2013 a 2016, na área de educação, a partir da palavra-chave EJA.

Nº.	Títulos das 37 Teses Encontradas no Banco de Dados da CAPES
01	Formação docente e conhecimento profissional: desafios para o ensino da matemática na EJA.
02	Perspectivas políticas da educação de jovens e adultos (EJA): convergência entre direitos e as especificidades da formação profissional.
03	A ação docente: desvelando o currículo na EJA.
04	Políticas públicas educacionais e o PROEJA: interseção entre educação de jovens e adultos e educação profissional.
05	Pedagogia da alternância no PROEJA: percursos e práxis em campi de institutos federais de educação, ciência e tecnologia.
06	Práticas pedagógicas cotidianas da EJA: memórias, sentidos e traduções formativas.
07	Delineamento de ações educativas para o ensino de física na educação de jovens e adultos.
08	Alfabetização de jovens e adultos e a consciência fonológica: um estudo sobre concepções de alfabetizadores.
09	A prática social de luta dos trabalhadores da EJA na rede pública de Porto Alegre – RS (um estudo de caso).
10	Entre a cela e a sala de aula: um estudo sobre experiências educacionais de educadores presos no sistema prisional paulista.
11	Jovens e o espaço escolar em fracasso: táticas de resistência no processo de escolarização.
12	Os inéditos-viáveis na e da formação continuada de professores que ensinam matemática nos anos iniciais da educação de jovens e adultos.
13	As identidades dos sujeitos leitores da EJA: análise da coleção viver, aprender.
14	O currículo da EJA em uma escola de assentamento: diálogos, saberes e vivências.
15	A construção da escrita na alfabetização de jovens e adultos.
16	História, memória e vivências: a EJA no norte de Minas Gerais - 1940-1960.
17	A prática pedagógica no letramento bilíngue de jovens e adultos surdos.
18	A leitura dialógica na EJA: contribuições de Bakhtin para a tertúlia literária dialógica.
19	O direito à educação básica para jovens e adultos da modalidade EJA no Brasil: um resgate histórico e legal.
20	Constituição de comunidades locais de prática profissional: contribuições para a construção de um currículo integrado no curso técnico na modalidade de EJA.
21	Trilhando caminhos pelas culturas, relações temporais e espaciais em aulas de matemática em uma turma de EJA.
22	Representações sociais de professores da educação de jovens e adultos - EJA sobre sua formação docente e a afetividade no processo de ensino-aprendizagem.

**Quadro** - Títulos das 37 teses pesquisadas e encontradas no banco de dados da CAPES no período de 2013 a 2016, na área de educação, a partir da palavra-chave EJA.

Nº.	<b>Títulos das 37 Teses Encontradas no Banco de Dados da CAPES</b>
23	Leitura na educação de jovens e adultos: f(r)estas à práxis interlocutiva.
24	O encontro entre o saber de referência dos estudantes e os conteúdos de ciências no currículo da educação de jovens e adultos.
25	Diálogos sobre a educação física na educação de jovens e adultos numa perspectiva freireana.
26	Práticas educativas dialógicas como referência para re-conceituar a educação de jovens e adultos: estudo de uma experiência do PROEJA no Instituto Federal do Pará/Campus de Castanhal.
27	Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente.
28	Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.
29	O currículo integrado no contexto de implantação do proeja: a experiência dos municípios de Francisco Morato, Guarulhos, Itapevi, Osasco, São Bernardo do Campo e Várzea Paulista.
30	Dialética das disputas: trabalho pedagógico a serviço da classe trabalhadora?
31	Proposta inovadora para uma escola intramuros: estudo de caso em Porto Alegre- RS.
32	A pesquisa sobre educação de jovens e adultos: temas e contribuições de teses brasileiras sobre alfabetização e letramento (1987-2012).
33	Educação de jovens e adultos nas vozes dos sujeitos do campo no Pará: da lógica de compensação as perspectivas emancipatórias.
34	Cartografias de um currículo encarcerado.
35	Geografia comunitária e educação de jovens e adultos: os educadores flâneurs sem terra do assentamento Paulo César vinha – Conceição da Barra/ES.
36	Educação especial na secretaria de educação de Macaíba: construindo olhares inclusivos.
37	Transiarte: a arte de transição.

**APÊNDICE F - Segundo Questionário de Pesquisa para os Docentes da EJA**  
**(Aplicado para os dez interlocutores da pesquisa)**

NOME COMPLETO \_\_\_\_\_

DATA DE NASCIMENTO \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_ MAIL: \_\_\_\_\_

ENDEREÇO \_\_\_\_\_ TEL: \_\_\_\_\_

ESCOLA ONDE LECIONA A EJA \_\_\_\_\_

SÉRIE(S) \_\_\_\_\_ DISCIPLINA(S) \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA SEMANAL DE AULA NA ESCOLA \_\_\_\_\_ Nº. DE TURMAS \_\_\_\_\_

ENSINA EM OUTRA ESCOLA? \_\_\_\_\_ TURNO(S) - \_\_\_\_\_

SÉRIE(S) - \_\_\_\_\_ DISCIPLINA(S) \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA - \_\_\_\_\_

**NÍVEL DE ESCOLARIDADE**

PROFISSIONALIZANTE  MAGISTÉRIO  EDUCAÇÃO BÁSICA

**NÍVEL SUPERIOR**

BACHARELADO  LICENCIATURA

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

**PÓS-GRADUAÇÃO**

**LATO SENSU (ESPECIALIZAÇÃO)**

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

**STRICTO SENSU:**

MESTRADO  DOUTORADO

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_ ANO DE CONCLUSÃO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

**CURSO DE APERFEIÇOAMENTO (NOS ÚLTIMOS 5 ANOS)**

NOME DO CURSO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

CARGA HORÁRIA \_\_\_\_\_ ANO \_\_\_\_\_

**ATUAÇÃO PROFISSIONAL**

TEMPO DE SERVIÇO DOCENTE \_\_\_\_\_

TEMPO DE SERVIÇO EM EJA \_\_\_\_\_

**FORMA DE INGRESSO:**CONCURSADO  REDA  INDICADO (Especificar)  \_\_\_\_\_**OUTROS DADOS****1 .SEXO:**

( ) MASCULINO. ( ) FEMININO.

**2 .QUAL A SUA IDADE?**( ) DE 18 A 28 ANOS. ( ) DE 29 A 39 ANOS.  
( ) DE 40 A 50 ANOS. ( ) DE 51 A 60 ANOS  
( ) ACIMA DE 60 ANOS**3. DE ACORDO COM OS CRITÉRIOS ESTABELECIDOS PELO IBGE, ASSINALE A ALTERNATIVA QUE IDENTIFICA A COR DA SUA PELE/OU RAÇA:**( ) BRANCA. ( ) PRETA.  
( ) PARDA. ( ) AMARELA.  
( ) INDÍGENA.**4. CLASSE SOCIAL QUE SE CLASSIFICA**( ) CLASSE MÉDIA. ( ) CLASSE MÉDIA ALTA.  
( ) CLASSE ALTA. ( ) OUTRA \_\_\_\_\_.**5. VOCÊ TEM DEPENDENTES? QUANTOS?**( ) NÃO POSSUO.  
( ) SIM POSSUO \_\_\_\_\_ DEPENDENTES.**6. QUAL A SUA RELIGIÃO?**( ) CATÓLICA. ( ) EVANGÉLICA.  
( ) BUDISTA. ( ) DE MATRIZ AFRICANA.  
( ) MUÇULMANA. ( ) OUTRA . QUAL? \_\_\_\_\_.  
( ) AINDA NÃO TENHO RELIGIÃO DEFINIDA.

**APÊNDICE G – Roteiro da Entrevista Semiestruturada com os Professores da EJA****I. Identificação:**

Nome: \_\_\_\_\_

Escola que Leciona a EJA: \_\_\_\_\_ Turma que Trabalha: \_\_\_\_\_

**II. Algumas Questões: Falando sobre a formação e a prática:**

1º) Sua profissão foi fruto da sua escolha pessoal ou por outras circunstância? Como começou a lecionar na EJA? Você está satisfeito e/ou feliz com sua profissão?

2º) Qual o perfil dos discentes que compõem a sua turma da EJA? Quem são e como são estas pessoas?

3º) Sua prática pedagógica nas turmas da EJA permanece a mesma desde que começou a lecionar nestas classes ou aconteceram modificações significativas? Quais?

4º) O que você sabe ou ouviu falar sobre Educação Multicultural? Você trabalha numa perspectiva multicultural?

5º) O que falta na sua formação enquanto professora da EJA? E o que sugere para que a sua formação enquanto professor da EJA seja melhor?

6º) Para você o que é ser professor da EJA? Defina a profissão de professor com uma palavra, frase ou pensamento.

## APÊNDICE H – Amostra de Textos e Imagens Utilizadas nos Encontros do Grupo Focal

Recortes de pesquisas com falas dos seus respectivos interlocutores (professoras) utilizadas no primeiro grupo focal, com o tema: Ser Professor da EJA: realizações, intenções, dificuldades e frustrações.

### As falas que serão utilizadas para a discussão

#### 1ª fala

Ser professor é como uma frase que estava escrita numa camisa que nossa diretora e gestora nos deu no dia do professor. Acho que é uma frase de Sérgio Haddad que está escrito assim: “Professor de que muito se exige e pouco se valoriza”, é mais ou menos assim. Então é mais ou menos isso, a gente é muito exigida, muito cobrada. Eu sempre digo que professor em sala de aula tem que ser de tudo um pouco: médico, psicólogo etc. Eu tenho muito disso comigo, porque às vezes eu estou sentada fazendo a chamada e chega um aluno do meu lado e começa a contar a história de vida dele. É tanto que [...], nossa coordenadora, brinca comigo falando: [...], que horas você dá aula, porque você sabe a vida de todo mundo. Mas, isso é nato. Eu estou sentada fazendo a chamada e eles chegam até me atrapalhando e, eu dou lugar. Dou lugar porque sinto essa necessidade deles. Então eles sentam e começam a me contar a história deles, a história mesmo de vida. Às vezes me pedem conselho e eu dou. Então às vezes a gente tem que ser de tudo um pouco na sala de aula. Então, a gente é muito cobrada, muito exigida e muito pouco valorizada, infelizmente. É como a gente estava conversando antes, todas as outras profissões passam pela gente, pelo professor. Eu nem digo eu de 5ª a 8ª série, mas a basezinha, o maternal, o prontidão e o ensino fundamental. Então o professor deveria ser muito mais bem valorizado (P7).

(MOREIRA, Josinéia dos Santos. **A Formação de Professores/as e a Educação Multicultural no Cenário da Educação de Jovens e Adultos**. Dissertação de Mestrado. Universidade do Estado da Bahia. Salvador - BA: UNEB/PPGEduC, 2013).

#### 2ª fala

(P10) Bom, nessa questão da docência, eu queria falar um pouco sobre a questão de ser professor, porque muitas vezes a gente limita somente ao ser professor e o conceito de ser educador vai além. Porque ser professor tem aquela visão de ser apenas a pessoa que transmite o conhecimento. E a concepção de educador hoje a gente já vê alguém que está como intermediário, entre o aluno e o conhecimento. Essa questão de ser educador, na EJA, eu acho que é bem mais profundo, porque você tem que ser mesmo, não essa pessoa que só passa o conhecimento, só o transmissor, mas que induz e que serve de ponte, de caminhar junto com o aluno. Você aprende com ele e você ensina também com ele. Só levaria um pouco para essa questão do ser educador. Quando eu digo a questão do tratamento, eu me

refiro à maneira de você tratar diferente cada um como ele é e sempre contribuindo para autoestima dele. Porque, como eu falei e não volto atrás, há alunos que chegam aqui e dizem que só estão vindo porque a irmã vem ou porque a amiga vem; está servindo de companhia. Quando ele recebe um tratamento estimulante, que valoriza, a perspectiva dele cresce. Nesse sentido, é que eu digo a questão da docência. Eu creio que não entraria nessa questão de assistencialista, mas de estimular, essa questão de estímulo e de valorização. Eu acho que o adulto pode se sentir valorizado ou pode se sentir menosprezado. E quando se sente valorizado, ele se enxerga. E quando ele se sente menosprezado, ele pode fugir: “ah, eu não sei mesmo”; “eu já estou nessa idade”; “o que é que eu estou fazendo aqui?”; “escola não é para mim, já passou do tempo”. Essa questão da valorização; não para ficar ali na questão da assistência, de assistencialismo. Mas valorizar para, a partir dele, você tirar mais do que ele tem e também contribuir. (SCRD, 17 dez. 2008).

(SANTOS. José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. Tese (doutorado). Universidade Federal do rio Grande do Norte/Programa de Pós-Graduação em educação. Natal, 2011).

### 3ª fala

**(P11):** Eu repito a fala das meninas e complemento dizendo que docência a meu ver é um ato de doação mesmo, porque se você for olhar a questão de remuneração do professor, você já estaria fora de sala de aula; se você for olhar também a questão estrutura, você também estaria fora; mas se você for olhar o lado ser humano, aí você abraça. Para ser docente na EJA, eu também acredito em tudo o que **Thaís e Glenda** falaram. Precisa ser mais, porque a bagagem é dobrada. Ser mais do que professor é buscar sempre, é ir além, não é apenas se acomodar com o que você recebe da SMED, com o que você recebe em se tratando do curso de magistério, mas é você ir além. É você estar sempre instigando o seu próprio conhecimento.

No meu caso mesmo, fui buscar uma complementação porque eu sabia que realmente não tinha chegado ao limite. Agora que eu percebi que o limite não existe, eu tenho buscado muito mais porque as dúvidas apareceram. Agora é que a floraram mais ainda. Por isso acredito que sempre tem a doação, a procura. Sem a busca, você não deve ser professor; e da EJA principalmente. (SCRD, 17 dez. 2008).

(SANTOS. José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na educação de jovens e adultos**. Tese (doutorado). Universidade Federal do rio Grande do Norte/Programa de Pós-Graduação em educação. Natal, 2011).

Situações Fictícias utilizadas no terceiro grupo focal, com o tema: Práticas Curriculares: o meu fazer pedagógico nas turmas da EJA.

<b>SITUAÇÃO FICTÍCIA</b>	
Problemática	Discriminação
Objetivo	Discutir situações de preconceito com o idoso no espaço da sala de aula.
Situação Fictícia	Sala de aula da EJA com a sua diversidade de educandos no que se refere à faixa etária. A aula da professora Joana está interessante. Ela explica o assunto e solicita que os alunos façam um trabalho em equipe em sala de aula. Na equipe que Sr. João é participante, apenas ele tem mais de 60 anos, os demais integrantes são mais jovens. Iniciam-se os trabalhos das equipes. Corta papel pra lá, escreve no cartaz para cá. Num determinado momento Lúcio, colega de sala e de equipe de Sr. João, começa a destratar-lo: - Rápido, Sr. João, com essas gravuras aí. Que lerdeza! Parece um bicho preguiça, demora em fazer tudo. Por isso que velho não deveria estudar. Qual seria o comportamento da professora diante desta situação?
<b>SITUAÇÃO FICTÍCIA</b>	
Problemática	Intolerância Sexual
Objetivo	Discutir situações de intolerância religiosa e sexual vivenciadas em sala de aula, no ambiente escolar.
Situação Fictícia	Numa sala de aula da cidade de São Crispim, a professora Teodora tem vários alunos/as, dentre estes um se destacava aos olhos dela: Antônio Bento, por ser considerado “afeminado”. Esse aluno é visto como “estranho e diferente” pelos demais colegas, sendo também por várias vezes motivo de chacotas e apelidos. Num dia em que a aula foi sobre “direitos e deveres”, a professora Teodora em nenhum momento fez inferência sobre essa problemática vivida em sala de aula.
<b>2ª SITUAÇÃO FICTÍCIA</b>	
Problemática	Intolerância Religiosa
Objetivo	Discutir situações de intolerância religiosa e sexual vivenciadas em sala de aula, no ambiente escolar.
Situação Fictícia	A aula era de matemática. A professora, Sra. Felícia. O assunto que estava sendo abordado era equação do 1º grau. Diana, aluna evangélica de uma congregação que segue algumas doutrinas tipo: as mulheres não podem cortar o cabelo, usar adereços e nem calça comprida, nem chegar atrasada na sala de aula. No momento que Diana entra na sala, ouvem-se comentários pejorativos de alguns colegas: - Só poderia ser esta “crentinha” pra chegar atrasada. - A religião dela é melhor do que as dos outros, pois ela disse que já está no céu. Neste momento, outra aluna, incomodada com a confusão, se levanta e fala com a professora: - Pró, a senhora poderia pedir para os meninos pararem de “atentar” Diana? Depois pode falar um pouquinho sobre as religiões para acabar com esta confusão? A professora respondeu: - Infelizmente, não, Mare, pois este assunto é para a professora de Ensino Religioso. Você considera a atitude da professora a mais acertada para esta situação?

Uma das imagens e textos utilizados no quarto grupo focal, com o tema: Educação Multicultural: identidades multiculturais dos educandos da EJA.



Imagem extraída do site: [http://aliancapelamisericordia.blogspot.com.br/2012\\_03\\_01\\_archive.html](http://aliancapelamisericordia.blogspot.com.br/2012_03_01_archive.html)

## DIREITOS HUMANOS: EDUCAÇÃO MULTICULTURAL E CIDADANIA DIFERENCIADA

- Em um contexto multicultural um dos principais fatores a afetar os/as cidadãos/ãs é a evidência da **diferença**. Porque a mesma é pronunciada em forma de desigualdade. A materialização desse fato é pronunciada em injustiças sociais. Em um momento onde os núcleos duros do Estado-nação perdem firmeza faz-se indispensável encontrar esse lugar. Nessa busca, a diferença constrói-se como movimento social. **Movimento ancorado na emancipação humana como forma de reconhecimento ou reparação.**


(TAYLOR, 1992).

Texto extraído do site: <http://pt.slideshare.net/WilsonMelo1/direitos-humanos-congresso>

## APÊNDICE I – Cartões com Mensagens de Freire Entregues ao Final de cada Sessão do Grupo Focal

*“Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”*


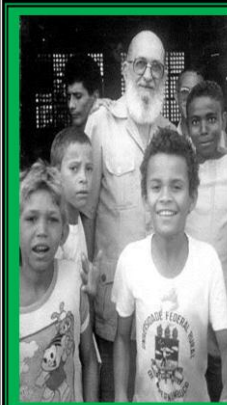
Paulo Freire



“ Ensinar não é transferir conhecimento, mas **criar as possibilidades** para a sua produção ou a sua construção.

Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.”

Paulo Freire

“Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.”

(Paulo Freire)


Apesar dos medos, das ansiedades, das perplexidades, teu projeto será sempre a nossa luta: uma educação problematizadora desta sociedade competitiva com “uma prática de conhecimento não-competitivo”; uma sociedade baseada em relações de igualdade e de companheirismo: polissêmica, multicultural, solidária.



“ Ninguém nasce feito, é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos. ”


Paulo Freire

© alemdahistoria



“Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.”

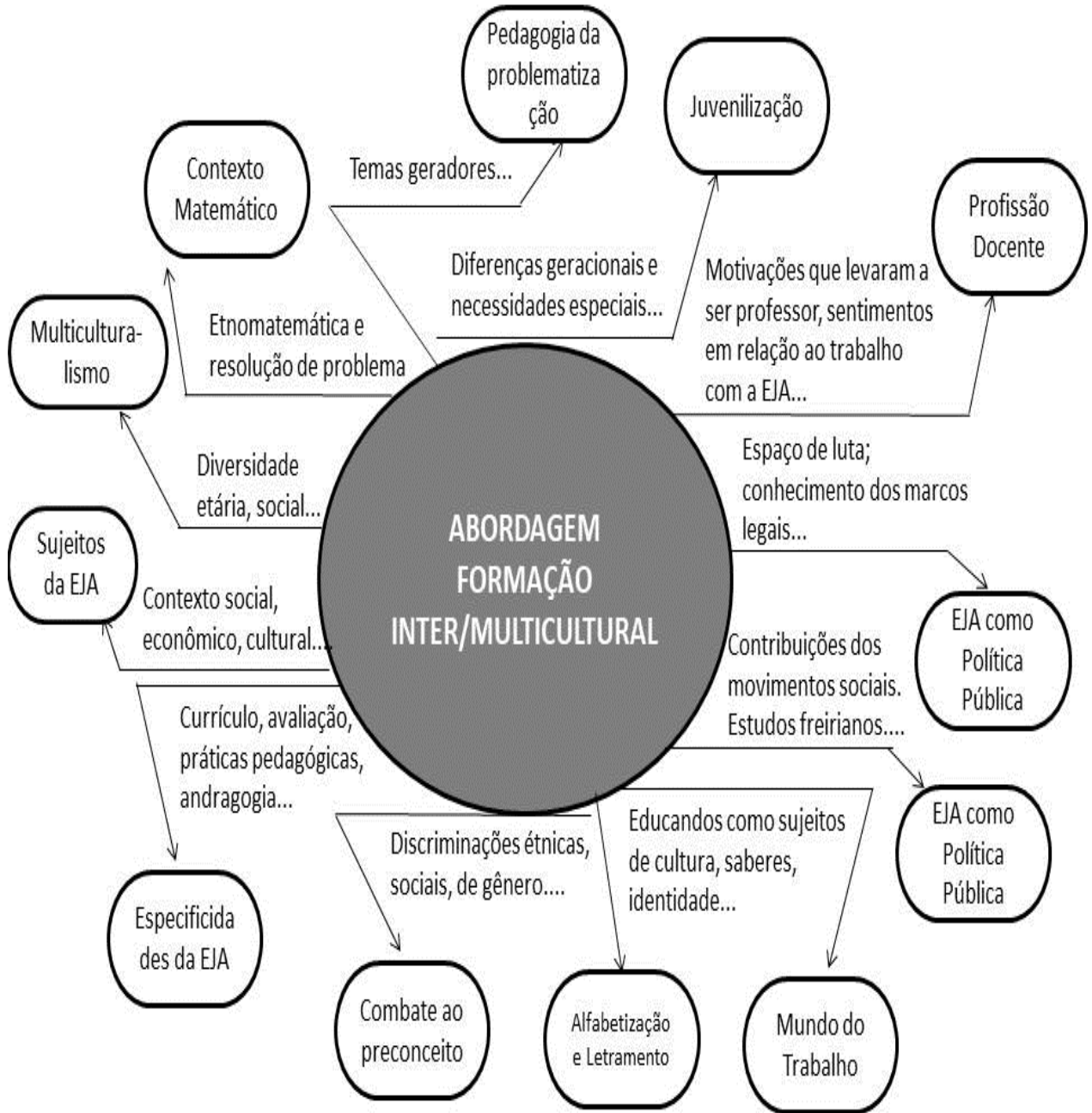
Paulo Freire,  
brasileiro,  
educador



**APÊNDICE J – Girassol com a Avaliação dos Interlocutores sobre os Encontros do Grupo Focal**



**APÊNDICE L – Esquema I da efetiva contribuição desta pesquisa**



**APÊNDICE M – Esquema II da efetiva contribuição desta pesquisa**



**ANEXOS**

---

## ANEXO A – Mensagem de Cora Coralina

*Cora Coralina: Sou feita de retalhos. Pedacinhos...*

*Sou feita de retalhos.*

*Pedacinhos coloridos de cada vida que passa pela minha e que vou costurando na alma.*

*Nem sempre bonitos, nem sempre felizes, mas me acrescentam e me fazem ser quem eu sou.*

*Em cada encontro, em cada contato, vou ficando maior...*

*Em cada retalho, uma vida, uma lição, um carinho, uma saudade...*

*Que me tornam mais pessoa, mais humana, mais completa.*

*E penso que é assim mesmo que a vida se faz: de pedaços de outras gentes que vão se tornando parte da gente também.*

*E a melhor parte é que nunca estaremos prontos, finalizados...*

*Haverá sempre um retalho novo para adicionar à alma.*

*Portanto, obrigada a cada um de vocês, que fazem parte da minha vida e que me permitem engrandecer minha história com os retalhos deixados em mim. Que eu também possa deixar pedacinhos de mim pelos caminhos e que eles possam ser parte das suas histórias.*

*E que assim, de retalho em retalho, possamos nos tornar, um dia, um imenso bordado de "nós".*

*Cora Coralina*



## ANEXO B – As Cinco Dimensões da Educação Multicultural

