



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DEDC), CAMPUS I - SALVADOR
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA

**SABERES DOCENTES E CURRÍCULO: O LUGAR DA EJA NO CURSO DE
PEDAGOGIA**

Salvador – BA

2020

MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA

SABERES DOCENTES E CURRÍCULO: O LUGAR DA EJA NO CURSO DE
PEDAGOGIA

Dissertação de Mestrado apresentada à banca examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), como requisito obrigatório à obtenção de título de Mestre, sob a **orientação da professora Dr.^a Érica Valéria Alves.**

Área de Concentração 2: Formação de Professores e Políticas Públicas

Salvador – BA

2020

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

C416s

Cerqueira, Maria do Carmo Oliveira de

Saberes Docentes e Currículo: o lugar da EJA no Curso de Pedagogia /
Maria do Carmo Oliveira de Cerqueira.-- Salvador, 2020.

132 fls : il.

Orientador(a): Érica Valéria Alves Ferreira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia.
Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de
Jovens e Adultos - MPEJA. Câmpus I. 2020.

CDD: 374

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“SABERES DOCENTES E CURRÍCULO: O LUGAR DA EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA”

MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA GUNES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Stricto Sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores e Políticas Públicas, em 06 de maio de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. ERICA VALERIA ALVES FERREIRA (UNEB)
Doutora em Educação
Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. CLIMERIO MANOEL MACEDO MORAES (UNEB)
Doutor em Arquitetura e Urbanismo
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. GILVANICE BARBOSA DA SILVA MUSIAL (UFBA)
Doutorado em Educação
Universidade Federal de Minas Gerais

A minha filha Sofia e meu filho Mathias que enchem minha vida de sentido e alegria a cada dia. A existência de vocês é uma dádiva de DEUS! A minha irmã Maria Lúcia (in memoriam), minha primeira professora, exemplo de força e coragem diante das adversidades.

AGRADECIMENTOS

Ao Senhor, que reina sobre tudo e todos! Agradeço pelo dom da vida, pela graça dispensada para este tempo, cuidando de cada detalhe desta jornada.

Aos meus pais Ubaldo Borges de Cerqueira (in memoriam) e Raimunda Oliveira de Cerqueira, por me ensinarem valores que moldaram meu caráter.

A minha filha Sofia e ao meu filho Mathias, os quais são fonte de motivação e coragem para prosseguir a cada dia.

À minha orientadora Dra. Érica Valéria Alves, uma pessoa muito humana, afetuosa, gentil, que soube conduzir este processo com competência, segurança e ao mesmo tempo, com paciência e empatia.

Ao professor Dr. Climério Manoel Macedo Moraes, pelo qual tenho grande admiração. Agradeço pela contribuição ao trabalho, por nossas conversas informais, com as quais muito aprendi, pela sua amizade e disposição em me acolher em sua casa durante o mestrado, na qual, verdadeiramente, me sentia “em casa”.

A Dra. Gilvanice Barbosa da Silva Musial, pelas importantes contribuições na qualificação, de forma tão competente, gentil e afetuosa.

A Maeve Mascarenhas de Cerqueira, minha amiga, diretora do Departamento de Educação Campus XIII, não tenho palavras para agradecer sua amizade, seu apoio em todos os momentos de minha vida, em especial, para que eu cursasse este mestrado, sem a sua imensa ajuda, não teria conseguido.

Aos professores do MPEJA pela partilha de conhecimentos.

Aos meus colegas de mestrado pelos momentos ímpares compartilhados, em especial à Luci, Deise Queiroz, Dulina e Atenusa, pela amizade construída.

Aos colegas, professores e funcionários, do Departamento de Educação – Campus XIII, por fazerem parte da minha história de vida.

Ao professor Gleiton Silva Sales, coordenador do Colegiado de Pedagogia, no início da pesquisa, pela acolhida à proposta do componente curricular e também pela sua importante observação de alguns aspectos do trabalho.

Ao professor Ariosvaldo Santiago, coordenador atual do Colegiado de Pedagogia, pela sua flexibilização na carga horária de componentes curriculares durante a realização do mestrado.

Às secretárias do MPEJA, Nildete e Neide, pela disposição e gentileza, nas suas orientações durante o Curso.

Aos estudantes da turma do 5º semestre 2018, do Curso de Pedagogia, que acolheram a proposta e participaram deste processo com empenho e dedicação.

À Secretaria de Educação do município e as escolas municipais que possibilitaram a realização das oficinas disponibilizando seus espaços.

À minha amiga Norma Lúcia Magalhães pela sua contribuição na revisão textual e por sua torcida pelas minhas conquistas.

À minha amiga Irandir Silva que não permitiu que eu desistisse da inscrição para o processo seletivo e sempre me incentivou, acreditando na minha capacidade.

À minha sobrinha Verusa Cerqueira que cuidou dos meus filhos durante o tempo de aulas do mestrado.

Às minhas irmãs em Cristo pelo apoio, em especial a Nadja, Flávia, Daniela e Maíra, as quais se dispuseram a ficar com meus filhos, em muitos momentos que precisei viajar.

A todos aqueles que torceram por mim, familiares, amigos, ex-alunos, enfim, sou imensamente grata por tudo!

CERQUEIRA, Maria do Carmo Oliveira. **Saberes Docente e Currículo: o lugar da EJA no Curso de Pedagogia**. Dissertação (Mestrado). 132fls. Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2020.

RESUMO

Esta dissertação intitulada “Saberes Docentes e Currículo: o lugar da EJA no Curso de Pedagogia” teve como objetivo central evidenciar e analisar as implicações da realização de um componente curricular voltado à prática em EJA na constituição dos saberes docentes dos licenciados em Pedagogia do Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia - UNEB. Diante das inquietações sobre a referida temática surgiu o seguinte problema: Quais as implicações da inserção de um componente curricular que desenvolva atividades práticas em EJA na constituição de saberes docentes dos licenciandos em Pedagogia do Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia? Elegemos como objetivos específicos: discutir a organização curricular do Curso de Pedagogia, do DEDC XIII - UNEB, considerando o lugar que a EJA ocupa no referido currículo; planejar e implementar atividades de prática docente no campo da EJA para os discentes do Curso de Pedagogia, por meio do componente curricular Tópicos Especiais em Educação; descrever e refletir as experiências da prática docente no campo da EJA, dos discentes do Curso de Pedagogia, evidenciando saberes docentes. Em relação aos procedimentos metodológicos, trata-se de uma pesquisa aplicada, a qual tem vista contribuir para elaboração de diagnósticos e busca de soluções de uma forma mais imediata. Quanto à abordagem, é de natureza qualitativa, tendo como aporte teórico metodológico a etnopesquisa crítica, a qual inspirada na etnometodologia preocupa-se com os sentidos atribuídos pelos sujeitos às suas ações nos diversos contextos sociais. Como dispositivos de pesquisa foram utilizados a observação direta, notas de campo, entrevistas semiestruturadas e análise documental. Para interpretação dos dados, buscamos como suporte a análise de conteúdo a partir da seleção de categorias analíticas, objetivando desvelar e compreender os significados dos fenômenos analisados. A pesquisa foi realizada no Departamento de Educação- Campus XIII – UNEB, e teve como sujeitos os discentes do 5º semestre do Curso de Pedagogia. A pesquisa demonstrou que a realização de atividades docentes em turmas de EJA possibilitou aos discentes refletirem e perceberem saberes necessários ao docente que atua no referido campo, destacando os saberes relacionais e afetivos como imprescindíveis ao exercício da função. Assim foi possível constatar a relevância desta intervenção através dos atos de currículo, contribuindo para uma maior visibilidade da EJA no currículo do Curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Saberes Docentes. Currículo. Atos de Currículo.

CERQUEIRA, Maria do Carmo Oliveira. **Teaching Knowledge and Curriculum: the place of EJA in the Pedagogy Course**. Dissertation (Master's) 132 pages. Education Department, Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2020.

ABSTRACT

This work entitled "Teaching Knowledge and Curriculum: the place of EJA in the Pedagogy Course" had as main objective to highlight and analyze the implications of the realization of a curricular component focused on the practice in EJA in the constitution of teaching knowledge of the graduates in Pedagogy of Campus XIII of the State University of Bahia - UNEB. In view of the doubts about the theme, the following problem arose: What are the implications of the insertion of a curricular component that develops practical activities in the EJA in the constitution of teaching knowledge of the pedagogical graduates of Campus XIII of the State University of Bahia? Eligible as specified objectives: discuss a curricular organization of the Pedagogy Course, from DEDC XIII - UNEB, considering the place that EJA occupies in the curriculum; plan and implement teaching practice activities in the field of EJA, for students of the Pedagogy Course, through the curricular component Special Topics in Education; describe and reflect how to experience teaching practice in the field of EJA, students of the Pedagogy Course, highlighting the teaching knowledge. In relation to the methodological procedures, it is an applied research, which aims to contribute to the elaboration of diagnoses and search for solutions in a more immediate way. The approach is qualitative in nature, based on the methodological method of ethnosearch, an examination inspired by ethnomethodology concerned with the meanings attributed by the subjects to their actions in different social contexts. As the research devices were used for direct observation, field notes, semi-structured interviews and document analysis. For the interpretation of the data sought, as support for content analysis based on the selection of analytical categories, seeking the development and understanding of the meanings of the analyzed analyzes. A survey was conducted at the Education Department - Campus XIII - UNEB, and the research subjects were students in the 5th semester of the Pedagogy Course. A survey research showed that the performance of teaching activities in classes of EJA enabled students to reflect and perceive the necessary knowledge to the teacher who works in that field, highlighting the relational and affective knowledge as essential to the exercise of the function. Thus, it was possible to verify the relevance of this intervention through the curriculum acts, contributing to a greater visibility of EJA in the curriculum of the Pedagogy Course.

Keywords: Youth and Adult Education. Education Knowledge. Curriculum. Curriculum Acts.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01. Localização do município de Itaberaba no estado da Bahia.....	34
Figura 02. Fotografia da Fachada do DEDC- Campus XIII da UNEB.....	35
Figura 03. Fotografia da Oficina Culinária Alternativa.....	78
Figura 04. Fotografia da Oficina - O Sabor de Aprender: receitas culinárias.....	78
Figura 05. Fotografia da Elaboração de mapa conceitual sobre os direitos humanos.....	82
Figura 06. Fotografia de aula sobre segurança do trabalho.....	83
Figura 07. Fotografia da produção de um cartaz coletivo sobre o tema violência.....	84
Figura 08. Fotografia de atividade com pintura sobre a cultura local.....	86

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Plano de Curso do Componente Processos de Alfabetização.....	64
Quadro 2. Conteúdos de um Plano de Curso do Componente Processos de Alfabetização.....	66
Quadro 3. Ementa e Conteúdo de Plano de Curso do Componente Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.....	68
Quadro 4. Saberes Docentes.....	89
Quadro 5. Saberes necessários à prática educativa.....	90
Quadro 6. Os saberes da docência.....	90

LISTA DE SIGLAS

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CEB – Câmara de Educação Básica
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão
CONSU – Conselho Universitário
DCNEJA – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos
DCN/CP – Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia.
DEDC – Departamento de Educação
EJA - Educação de Jovens e Adultos
FUNDEF -Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB -Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
LDB -Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC -Ministério da Educação
MPEJA -Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL -Movimento Brasileiro de Alfabetização
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores
PNAD –Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Continua
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
NSE – Nova Sociologia da Educação
TCLE -Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TEC – Tópicos Especiais em Contemporaneidade
TOPA -Programa Todos pela Alfabetização
UFRB – Universidade do Recôncavo da Bahia
UNEB –Universidade do Estado da Bahia
UNESCO -Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
Contextualização do objeto de estudo.....	13
Experiências formativas.....	16
Justificativas sociais e científicas.....	20
Organização da dissertação.....	22
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	24
1.1. Abordagem da investigação.....	25
1.2. Os caminhos epistemológicos da pesquisa.....	27
1.3. Dispositivos de coleta de informações.....	30
1.4. Local, universo e sujeitos da investigação.....	33
1.5. Etapas da pesquisa.....	37
1.6. Organização e análise das informações.....	38
2. CURRÍCULO E EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DAS INTENÇÕES ÀS MATERIALIZAÇÕES.....	41
2.1. Inflexões sobre o currículo.....	41
2.2. As políticas de currículo.....	47
2.3. A Educação de Jovens e Adultos.....	50
2.3.1. EJA: O não lugar na formação de professores.....	52
2.4. A organização curricular do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII: Qual o lugar da EJA?.....	60
3. PRÁTICA DOCENTE NA EJA EM ATOS DE CURRÍCULO.....	69
3.1. Organização dos grupos e observação em turmas de EJA.....	71
3.2. Realização e descrição das oficinas.....	76
4. SABERES DOCENTES: TECENDO REFLEXÕES SOBRE EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS NA EJA.....	88
4.1. Outro olhar para a EJA.....	93
4.2. Dificuldades na organização do trabalho pedagógico.....	98
4.3. Saberes necessários ao docente da EJA.....	99
4.3.1. Saberes da ação pedagógica.....	102
4.3.2. Saberes relacionais e afetivos.....	105
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	112
6. REFERENCIAS.....	115

INTRODUÇÃO

Contextualização do objeto de estudo

Este trabalho propõe-se a discutir sobre os saberes docentes, considerando o lugar da EJA no currículo do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação-Campus XIII. As discussões sobre os saberes docentes estão no debate educacional há algum tempo. Diversos autores têm-se debruçado sobre tal problemática com o intuito de propor caminhos para compreender as diversas dimensões da profissão docente (SOARES, 2006; TARDIF, 2007, LARROSA, 2002).

A garantia do direito à educação com qualidade aos jovens e adultos ainda é um grande desafio, como vem se revelando o cenário educacional brasileiro. Dentre os vários elementos que são adversos a esta conquista, encontram-se as questões que perpassam a relação entre os currículos de formação de professores, e a construção dos saberes docentes profissionais, que, mesmo sendo amplamente discutidas em diversos estudos e pesquisas, ainda merecem nossa atenção, por se tratar de um ponto crucial para aprimorar a qualidade da educação básica.

A Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, ao longo do seu histórico, esteve à margem dos processos educativos brasileiros. Por ser uma educação destinada às classes populares, às pessoas que tiveram seus direitos negados, que não puderam ter acesso à educação no tempo considerado como “tempo certo”, ou que, por diversos motivos, não puderam permanecer nas escolas e assim precisam retornar para concluir o processo de escolarização é vista como compensatória, aligeirada, uma vez que no imaginário coletivo, é preciso recuperar o tempo perdido. Assim, esta deve acontecer em um espaço de tempo mais curto, justificando-se também seu aligeiramento pela necessidade desse grupo adentrar o mundo do trabalho.

Por se tratar de uma educação que, em sua trajetória histórica, ocupou este lugar periférico nas políticas educacionais, não seria diferente no que diz respeito às propostas curriculares para a formação docente. Em todo projeto ou proposta de educação, podemos considerar o currículo como um elemento central, de onde procedem saberes, conhecimentos, constitui-se o guia para as práticas pedagógicas cotidianas. É através do currículo que em cada momento histórico se pressupõe a formação de um tipo de ser humano com as características desejáveis para atuação em determinada sociedade, em um dado espaço sociocultural. Nesse processo de seleção e organização do conhecimento por meio dos diferentes currículos

produzidos ao longo do percurso escolar, vão se tecendo subjetividades diversas por meio dos processos formativos.

Nesta relação entre o campo do currículo e o campo da Educação de Jovens e Adultos, seja nos currículos da educação básica, ou nos currículos de formação de professores, é preciso refletir sobre os saberes que estão sendo construídos nestas trajetórias de formação inicial. Haja vista que, este trabalho ocupa-se com o estudo do currículo no âmbito da formação, as discussões pretendem dar uma visibilidade maior à EJA no Curso de Pedagogia, por compreender que a formação do professor é um dos elementos fundantes para que se tenha um novo olhar para essa área da educação.

Sabemos que a Educação de Jovens e Adultos é um direito que foi sendo conquistado gradativamente, atingindo sua materialidade legal na Constituição Federal de 1998 (BRASIL, 1988), corroborado pela LDB 9394/96, que a definiu como uma modalidade da Educação Básica, com suas características específicas. Ressalta-se, porém, que para efetivação desse direito, há uma necessidade de se pensar nas questões que perpassam pela construção de propostas curriculares e de metodologias que considerem toda a diversidade presente na EJA, as experiências de vida, faixas etárias, valores, formas de ser e estar no mundo, enfim, suas subjetividades¹.

Para que haja um enfrentamento de diversas questões que perpassam a Educação de Jovens e Adultos, repensar os saberes docentes passa a ser fator primordial no campo da formação docente. Ora, questionar quais saberes são necessários para atuar neste campo da educação, torna-se tarefa urgente; seria imprescindível uma formação específica, ou a formação generalista do pedagogo, como tem ocorrido, seria suficiente? Como preconizam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006) e a Resolução CNE/CP, nº 02 (2015), o Curso de Pedagogia destina-se à formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Sua ênfase recai no trabalho com crianças e a EJA acaba sendo invisibilizada nos currículos do referido curso.

Diante do exposto acima, foi que nos propusemos a pensar em uma possível contribuição no nosso espaço de trabalho, através de uma proposta de intervenção que possibilitasse a construção de saberes docentes no campo da Educação de Jovens e Adultos. Assim, o problema de pesquisa expressa na seguinte pergunta: **Quais implicações podem**

1

Subjetividade(s) – Para Guattari, a subjetividade é uma produção incessante que acontece mediante os encontros que vivemos com o outro, que pode ser compreendido como o outro social, mas também com a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. (...) “a subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro social” (GUATARRI & ROLNIK, 1986, p.31).

emergir da inserção de um componente curricular que desenvolva atividades práticas em EJA na constituição de saberes docentes dos licenciandos em Pedagogia do Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia?

Na busca de respostas para o problema exposto, propomos como objetivo geral: **Evidenciar e analisar implicações da realização de um componente curricular voltado à prática em EJA na constituição dos saberes docentes dos licenciandos em Pedagogia, do Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB.** E, como objetivos específicos:

- **Discutir a organização curricular do Curso de Pedagogia, do DEDC XIII - UNEB, considerando o lugar que a EJA ocupa nos documentos curriculares do referido Curso;**
- **Planejar e implementar atividades de prática docente no campo da EJA, para os discentes do Curso de Pedagogia, por meio do componente curricular Tópicos Especiais em Educação;**
- **Descrever e analisar as experiências no campo da EJA, expressas nos atos de currículo, dos discentes do Curso de Pedagogia, evidenciando os saberes docentes, a partir de uma experiência desenvolvida no componente curricular TEC II – Saberes da Prática Docente em EJA.**
- **Refletir sobre os saberes docentes a partir dos registros da experiência formativa vivenciada pelos discentes do Curso de Pedagogia.**

Na construção deste trabalho para discutirmos sobre o currículo, buscamos como referências Apple (2006); Moreira (2002), T.T. Silva (2005); Arroyo (2011); Macedo (2007, 2010, 2012, 2013, 2017); Lopes (2005, 2008); Goodson (1995, 2008); Sacristán (2008, 2013); Santomé (1995). Nas reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, apoiamos-nos em Hadad (2007), Di Pierro (2000), Paiva e Fernandes (2016), Barcelos (2010), Freire (1996, 1998, 2002), Gadotti e Romão (2007), Arroyo (2005, 2007, 2011), Soares (2005, 2011), Dantas (2012, 2016). O diálogo tecido a respeito dos saberes docentes teve como aporte teórico Freire (2002); Tardif (2007); Pimenta (2005, 2017) e Larrosa (2017).

Em relação à escrita desta dissertação, elegemos para a próxima sessão tudo aquilo que diz respeito às implicações da pesquisadora com o seu objeto de estudo. Desta forma, escrito em primeira pessoa do singular, por compreendermos que se constitui em uma

narrativa da trajetória de vida e formação profissional da mesma, considerando-os como indissociáveis. Os demais capítulos são escritos na primeira pessoa do plural, por acreditarmos que a nossa escrita é fruto de um diálogo com os demais atores que fazem parte desta pesquisa.

Experiências formativas

Para começar a descrever meu envolvimento com a temática, penso que é importante remeter-me a um tempo mais distante, a minha infância e o início do meu processo de escolarização, na fazenda São Pedro, município de Baixa Grande-BA. Meu pai era agricultor e minha mãe dona de casa. De acordo com os dados oficiais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), meus pais estão no contexto do analfabetismo funcional (não concluir as quatro primeiras séries do ensino fundamental), porém, conforme concepção oficial de alfabetização (BRASIL, 2008), ambos alfabetizados, pois, de acordo com as orientações das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e Cultura (UNESCO), a partir da década de 1950, no Brasil, passou a se considerar alfabetizada a pessoa que sabe ler e escrever um simples bilhete.

Apesar de possuírem uma alfabetização restrita, eram conscientes da importância da educação formal na vida dos filhos. Na região em que morávamos, não tinha nenhuma escola, assim, meu pai procurou o prefeito da cidade e ofereceu a casa para funcionamento de uma escola, dando hospedagem à professora, com o objetivo de garantir a escolaridade dos filhos. Minhas duas irmãs mais velhas cursaram até a quarta série e depois tornaram-se professoras leigas. Naquele período, essa prática era muito comum.

Assim, quando eu nasci, a escola da comunidade era na minha casa. Desde muito pequena, eu participava das aulas riscando cadernos como contam minhas irmãs. A escola funcionava nos três turnos. No período noturno, tinha uma turma do Movimento Brasileiro de Educação - MOBREAL. Aqui, neste processo narrativo, surgem fragmentos de memórias desse período, de como eu participava deste momento, querendo os livros e os cadernos dos alunos, com a vontade de aprender a escrever, reafirmando o que diz Bosi (2001, p. 39), “quando lembramos é porque os outros, a situação presente nos faz lembrar”. Lembrar não é reviver, é reconstruir com o que foi vivido com as experiências do presente.

Neste contexto, iniciei meu processo de escolarização, tendo como professora minha irmã mais velha. Em um mesmo ano cursei o ABC e a Cartilha², e, no ano seguinte, fiz a primeira série. Como eu gostava muito de ler, minhas irmãs compravam revistas pra mim e também os livros das matérias. Eu era uma das poucas alunas que tinha livros, e lembro-me que emprestava para outros colegas fazerem as tarefas dos livros junto comigo. Cursei até a 4ª série nesta escola, tendo minhas irmãs como professoras. Algo que me recorro com bastante intensidade deste momento era o desejo de “ir” a uma escola. Eu não queria estudar em minha própria casa.

Esse desejo de estudar me levou aos quinze anos a deixar a minha casa para estudar na cidade mais próxima, Baixa Grande. Com quinze anos estudava no noturno, embora, nesse período, o ensino não fosse EJA, era considerado mais “fraco” que o diurno. Diante deste fato, lembro-me que na 5ª série até tentei estudar à tarde, por já ter uma percepção que para atingir meu principal objetivo, que era a mobilidade social, precisava aprender mais. No entanto, não consegui ficar na turma do vespertino, me sentia deslocada, por ser adolescente, sendo que os outros alunos da turma eram crianças. Hoje, percebo que a minha turma apresentava características de uma turma de Educação de Jovens e Adultos, pois era composta por jovens e adultos que, em sua maioria, trabalhavam. Eram donas de casa, pessoas que não tiveram acesso à educação no tempo considerado “adequado”, e assim demandavam uma educação que atendesse às especificidades das mesmas.

Concluí o ensino fundamental e médio migrando por algumas cidades, morando em casas de parentes, buscando alcançar os objetivos que moviam minha existência. Ao concluir o ensino médio, não tinha muita clareza do que desejava fazer na faculdade, mas não pensava em ser professora. Como fiz a opção, no ensino médio, pelo curso técnico em contabilidade, então pretendia caminhar por áreas próximas. Mas, por essas causalidades que a vida nos presenteia, um amigo me convidou para fazer o vestibular para Pedagogia, em Itaberaba, cidade próxima à Ruy Barbosa, onde eu morava na época.

Ao ingressar na graduação, no Curso de Pedagogia, Departamento de Educação – Campus XIII, a partir do 3º semestre, posso dizer que dei início a minha carreira de docente, com a experiência de estágio remunerado. A experiência desse estágio me proporcionou o início da docência, e um maior envolvimento com o Curso, uma vez que eu me deparava nas situações reais com as questões teóricas discutidas no espaço acadêmico. Nesse sentido me

² ABC – Consiste em um livro pequeno com as letras do alfabeto em bastão e cursivas, que os alunos deviam memorizar. Cartilhas – são livros de alfabetização com o passo a passo, das lições mais simples para as mais complexas, para desenvolver a leitura e a escrita.

possibilitou a mobilização dos saberes que a prática coloca, confrontando-os com a teoria, mas longe de implicar em uma contraposição absoluta, pelo contrário, percebia uma íntima vinculação entre as mesmas (PIMENTA, 1996). Assim, nasceu o desejo de investir na carreira docente, porque até então, eu pensava no Curso de Pedagogia apenas como uma possibilidade de concluir o ensino superior e passar em um concurso.

Somos assim como nossas escolhas, o resultado de nossas experiências pessoais, objetivas e subjetivas, em meio a uma teia de relações sociais. São fios que se entrecruzam interna e externamente, formando um tecido sobre o qual acontecem as escolhas sendo, parte da trama, tecida por nosso imaginário e o da cultura da qual fazemos parte (BRANDÃO, 2008, p. 09).

Após concluir o Curso de Pedagogia, em 1999, mudo para Itaberaba e começo a atuar na área da educação, agora como Pedagoga. Inicialmente, vou lecionar a disciplina História nas séries finais do Ensino Fundamental, no Colégio Base de Educação. No ano seguinte, assumo a coordenação da referida modalidade, atuando até 2001. Depois de um tempo afastada da sala de aula, em 2005 sou convidada para atuar no Curso Normal Formação de Educadores do Campo, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, oferecido pelo Departamento de Educação do Campus XIII - UNEB. Esta experiência foi marcante pela natureza do Curso, pelos alunos que eram interessados, participativos, reafirmando assim o desejo de continuar atuando na profissão. “É experiência aquilo que ‘nos passa’, ou ‘nos toca’, ou que nos acontece e ao nos passar, nos forma e nos transforma” (LARROSA, 2017, pp 25-26).

A partir desta experiência, minha carreira docente vai se consolidando, e ingresso no ensino superior, inicialmente em uma faculdade particular com a disciplina Estágio Supervisionado, e, posteriormente, no Curso de Pedagogia da Terra do PRONERA, ofertado no campus de Bom Jesus da Lapa da UNEB. Essas vivências foram fundamentais para o processo de amadurecimento na educação superior. Nesse período, participo também como formadora no Programa Todos pela Alfabetização- TOPA.

Esse encontro com o TOPA foi o meu primeiro contato oficial com a EJA. O referido Programa foi lançado pelo Governo do Estado da Bahia em 2007, em articulação com o Programa Brasil Alfabetizado, criado pelo Governo Federal, em 2003. O mesmo firmou parcerias com empresas públicas e privadas, movimentos sociais, universidades e prefeituras municipais, tendo em vista atingir seu objetivo principal que era elevar o nível de alfabetização de pessoas jovens, adultas e adultos idosos. Vale ressaltar como fragilidade destes programas em sua operacionalização que muitos formadores não possuíam formação

em EJA. Como também a baixa remuneração e a escassez de pessoas com formações específicas.

No início de 2009, após um processo seletivo, sou convocada para assumir o cargo de professora substituta no Departamento de Educação da Universidade do Estado da Bahia – Campus XIII, um espaço que tem um imenso significado em minha vida, pois fiz minha graduação, e trabalhei em outros setores até chegar à função de professora. Assumo a função com as disciplinas Educação de Adultos e Educação de Jovens e Adultos, em quatro turmas do Curso de Pedagogia. O conhecimento que eu tinha sobre a EJA naquele momento se resumia à vivência como formadora do TOPA e os estudos realizados durante a disciplina Educação de Adultos no Curso de Pedagogia. Embora, tivesse tido contato com algumas obras de Paulo Freire, lembro-me bem dos livros Pedagogia da Autonomia e Pedagogia do Oprimido, esse conhecimento era ainda superficial para assumir a referida disciplina em um curso de Graduação. Obviamente que, hoje, refletindo sobre o meu trabalho nesse período, considero incipiente, porém, por outro lado, me permitiu ampliar o conhecimento acerca deste campo da Educação.

Como professora substituta, novas outras oportunidades surgem no campo da docência diante da diversificação de componentes curriculares que nos são ofertados. Com o retorno da professora efetiva que assumia a disciplina Educação de Jovens e Adultos, fiquei por um bom tempo sem atuar na área. Assim, transito por outras áreas de conhecimento, dentre as quais, a área de Currículo, com a qual comecei a me implicar desde que cursei a disciplina Sociologia do Currículo, no Curso de Especialização em Política do Planejamento Pedagógico, com o professor Climério Manoel Macêdo Moraes. No Curso de Pedagogia, assumi esta disciplina em alguns semestres, fortalecendo meu desejo de aprofundar o conhecimento sobre as questões curriculares.

Em 2016, realizei uma seleção para o Curso de Pedagogia do Centro de Formação de Professores–UFRB (Universidade Federal do Recôncavo Baiano), na cidade de Amargosa-BA. Assim, volto a atuar com a Educação de Jovens e Adultos, que se apresenta no currículo do referido Curso numa perspectiva diferente do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação- Campus XIII – Itaberaba. No Curso de Pedagogia da UFRB, a disciplina é ofertada no 7º semestre em concomitância com uma disciplina de Estágio na modalidade EJA. Dessa forma, foi possível realizarmos um trabalho mais significativo, articulando os aspectos teórico-práticos numa perspectiva reflexiva, tendo em vista também o meu crescimento profissional e a maturidade da turma.

No segundo semestre de 2016, mais uma vez assumo a disciplina no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação–Campus XIII-UNEB, que oferta a mesma no 3ª semestre, não havendo uma articulação com a prática docente em EJA. Destaco que, com o afastamento da professora que trabalhava com este componente, acaba havendo uma rotatividade de professores que trabalham com o componente. Situação esta que não é exclusiva do nosso Departamento. Barros (2015), em sua dissertação, explicita que no Campus XVI – Irecê, da mesma universidade, também acontece esta rotatividade, pela inexistência de docentes com formação específica para o referido componente, o que acaba fragilizando o debate sobre a formação do pedagogo para atuar no campo da EJA.

Diante deste contexto, minha aproximação com o objeto de pesquisa foi sendo construída a partir das experiências profissionais aqui citadas. A tessitura dos saberes foi e continua sendo tramada ao longo do meu percurso acadêmico e profissional a partir da interlocução, nas interações com o outro, através dos sentidos, significados e implicações dados a estas experiências.

Nesse sentido, vejo a formação entrelaçada à pesquisa, numa perspectiva rizomática³, a qual se deixa atravessar por linhas de fuga. Para isso, precisamos nos expor, correr riscos, experimentar, deixar que “algo nos aconteça” (LARROSA, 2017, p.22).

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2017, p.25)

Assim, nesse processo de escuta, de reflexão, de implicação, foi se desenhando, desvelando meu objeto de pesquisa. Através da escuta sensível (BARBIER, 1998), dos relatos

³ Os princípios do Rizoma são: 1º e 2º - Princípios de conexão e heterogeneidade: qualquer ponto de um rizoma pode ser conectado a qualquer outro e deve sê-lo; 3º - Princípio da multiplicidade: é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que ele não tem mais nenhuma relação com o uno como sujeito ou objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo; 4º - Princípio de ruptura a-significante: m rizoma pode ser rompido, quebrado em um lugar qualquer e também retoma segundo outras linhas; 5 e 6º - Princípios de cartografia e decalcomania: um rizoma não pode ser justificado por nenhum modelo estrutural ou gerativo. Ele é estranho a qualquer ideia de eixo genético ou de estrutura profunda. O rizoma é mapa e não decalque (DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. Tradução Aurélio Guerra Net e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995).

dos discentes que compartilhavam das suas inquietudes, angústias bem como de suas descobertas e saberes construídos neste processo, passei a refletir sobre o Currículo do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação- Campus XIII - UNEB, em relação à lacuna existente no mesmo, referente à aproximação dos licenciandos com a prática docente em EJA, no seu cotidiano escolar. Neste contexto, surge o desejo de investigar a área dos saberes docentes em relação à Educação de Jovens e Adultos no currículo do Curso de Pedagogia.

Justificativas sociais e científicas

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD), em 2017, 7% da população com 15 anos ou mais é considerada analfabeta. Esse índice representa 11,5 milhões de pessoas. Um fato que chama atenção em relação aos analfabetos do país relaciona-se a raça ou cor. Há uma enorme discrepância nas taxas referentes a pessoas brancas e negras ou pardas. Enquanto o primeiro grupo corresponde a 4%, o segundo apresenta 9%. Esses dados nos revelam que os sujeitos que necessitam da Educação de Jovens e Adultos não são pessoas abstratas, pertencem a determinados coletivos sociais, negros, pobres e nordestinos, considerando que o Nordeste apresenta a maior taxa de analfabetismo 14,5%, mais que o dobro da média nacional.

Com relação ao estado da Bahia, território de realização desta pesquisa, temos, em 2017, uma taxa de 13% de pessoas analfabetas. Esse índice é fruto das políticas econômicas, sociais e educacionais que foram aqui aplicadas ao longo de sua história, produzindo enormes desigualdades sociais.

Quando buscamos os dados do município de Itaberaba, observamos que esses índices são ainda maiores. Segundo o Censo de 2010, a taxa de analfabetismo é de 18%, embora não tenhamos conseguido dados mais atuais, estes ainda são reveladores da situação crítica em que se encontra a educação em nosso município. Em 2015, segundo dados da Secretaria Municipal de Educação, as matrículas na Educação de Jovens e Adultos, nos Tempos Formativos I e II totalizaram 843 alunos, sendo ofertadas por dezessete escolas, localizadas nas zonas urbana e rural do município. Já em 2017, as matrículas totalizaram 820, sendo ofertadas apenas por oito escolas situadas na zona urbana do município.

Ao considerar as taxas apontadas em relação ao analfabetismo, acreditamos que todo estudo que se debruça sobre aspectos relacionados à Educação de Adultos justifica-se à medida que poderá contribuir para avançarmos em propostas educacionais mais qualitativas que se traduzam em melhores índices.

Pesquisas e estudos que discutem e refletem sobre a formação docente e a necessidade de saberes específicos para atuar na Educação de Adultos têm sido realizados por autores como Soares (2005), Machado (2008), Paiva e Fernandes (2016), Dantas (2016), dentre outros, ressaltando as lacunas existentes nas propostas curriculares dos cursos de formação de professores, inclusive, os Cursos de Pedagogia a este respeito. Soares (2005) e Paiva (2016) enfatizam a importância desta formação inicial específica para a Educação de Jovens e Adultos, a qual possui uma oferta bastante reduzida.

Quanto à formação inicial em nível superior, uma grande lacuna existe nas licenciaturas quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica. Mesmo na formação de pedagogos, considerado o elevado número de cursos superiores existentes no país (mais de mil e quinhentos) são poucos aqueles que, sistematicamente, assumem a formação de educadores de jovens e adultos (menos de 2%). É de reconhecer as iniciativas pontuais e crescentes de vários desses cursos ao incluir disciplinas que abordam a EJA e/ou a prática e a formação específica desse educador. (BRASIL, 2008, p.5)

Diante deste contexto, esta proposta encontra-se nestas iniciativas pontuais e visa contribuir neste processo de construção dos saberes específicos para o educador da referida modalidade de ensino que, como apontam os estudos relacionados, não é reconhecida nas diversas propostas educacionais, ficando assim negligenciada nos cursos de formação de professores.

O movimento em torno dos estudos e pesquisas sobre os saberes docentes expandiram-se, principalmente nas décadas de 1980 e 1990, na América do Norte com repercussões em outros países, entre eles, o Brasil. Estes estudos trilham uma busca pela compreensão dos processos envolvidos no ensino, considerando a especificidade da cultura escolar e os saberes dos docentes enquanto profissionais que possuem subjetividades e intencionalidades.

Embora, atualmente exista uma vasta literatura sobre a temática, a pertinência da sua discussão neste trabalho envolve as questões subjacentes às especificidades e as subjetividades dessa construção de saberes docentes plurais, formados pela relação entre os saberes profissionais, disciplinares, curriculares e experienciais (TARDIF, 2007), através dos processos formativos vivenciados pelos licenciandos do Curso de Pedagogia do DEDC XIII – Itaberaba-Bahia.

Organização da dissertação

A presente dissertação encontra-se organizada em quatro capítulos, os quais serão apresentados a seguir. Nesta introdução, inicialmente, explicitamos o objeto de pesquisa, o

problema, os objetivos, bem como nossas implicações com o tema pesquisado, ao longo de nossa trajetória formativa e profissional, expondo também as justificativas sociais e científicas para a realização desta pesquisa.

O primeiro capítulo, intitulado “Caminhos percorridos: procedimentos metodológicos”, discorremos sobre o percurso metodológico realizado, descrevendo a natureza da pesquisa, sua abordagem, o tipo de pesquisa quanto aos procedimentos técnicos, bem como as técnicas e dispositivos de busca de informações, o local e os sujeitos participantes, as etapas da pesquisa, situando também a proposta de análise das informações.

Intitulado “O currículo e EJA no Curso de Pedagogia: das intenções às materializações”, este segundo capítulo apresenta discussões teóricas sobre o currículo, tecendo considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos e o seu lugar nos Cursos de Formação de Professores, trazendo também uma análise do currículo oficial do Curso de Pedagogia, através de documentos como Proposta Curricular e planos de componentes curriculares.

“Prática Docente em Atos de Currículo” é o título do terceiro capítulo. Neste descrevemos a realização do componente curricular TEC II – Prática Docente em EJA, apresentando reflexões sobre os atos de currículo vivenciados neste percurso pelos discentes do Curso de Pedagogia.

No quarto capítulo, “Saberes Docentes: tecendo reflexões sobre as experiências formativas vivenciadas na EJA, apresentamos uma análise das informações obtidas por meio das entrevistas aplicadas no decorrer da realização deste estudo, buscando evidenciar saberes percebidos e/ou construídos pelos discentes, no processo de imbricação e tessitura vivido durante esta trajetória.

E, por fim, as considerações finais, nas quais retomamos os objetivos da pesquisa, pontuamos as limitações do processo, bem como apontamos a contribuição da mesma no nosso campo de atuação e de forma geral, no campo da EJA.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa constitui-se em uma atitude processual investigativa em busca da compreensão de determinados fenômenos através do processo dialógico com a realidade observada. Na busca desse conhecimento, fruto da curiosidade, inquietação, a pesquisa não é isolada, não acontece fora da vida social, mas em interação com a mesma. Obviamente que para compreensão dessa realidade utilizamos de aportes teóricos e de instrumentos metodológicos adequados que permitam uma aproximação com o objeto de estudo.

Esta definição do objeto de estudo nos leva necessariamente à escolha de um caminho para ser percorrido na busca de possíveis respostas para o nosso problema de pesquisa, assim nasce o caminho metodológico. Não é uma decisão aleatória, ou porque gostamos mais de uma forma de caminhar do que da outra, é o próprio objeto investigado que vai indicando quais os possíveis caminhos que podem ser trilhados na busca de sua compreensão, por isso, gostamos de dizer que a pesquisa é viva, é dinâmica, é processo, ela convoca, ela clama, ela acontece à medida que caminhamos.

Assim, cabe ao pesquisador uma escolha coerente a este caminho metodológico, uma escolha que possa relacionar-se de forma adequada com o seu objeto e também que comungue com a posição epistemológica do pesquisador, uma vez que esta escolha, sem dúvida, é fundamental na produção do conhecimento científico.

Para Chizzotti (2008, p.11)

A pesquisa investiga o mundo em que o homem vive e o próprio homem. Para esta atividade, a investigação recorre à observação e a reflexão que faz sobre os problemas, a fim de munir-se dos instrumentos mais adequados à sua ação e intervir no seu mundo para construí-lo adequado à vida.

Esta citação de Chizzotti adequa-se à proposta de pesquisa realizada neste trabalho. Por se tratar de um mestrado profissional, quanto à sua natureza, esta pesquisa é de origem aplicada, a qual tem em vista contribuir para elaboração de diagnósticos e busca de soluções de forma mais imediata. Na pesquisa aplicada, esta produção de conhecimento precisa estar em consonância com uma intervenção, no sentido de propor situações que possam melhorar o contexto pesquisado, trazendo benefícios imediatos aos sujeitos participantes da pesquisa.

Robson (1995) enfatiza o potencial das pesquisas aplicadas para, entre outras possibilidades, subsidiar tomadas de decisões acerca das mudanças em práticas educacionais, promover melhorias em sistemas de ensino, ou avaliar inovações. Dessa forma é inegável a

importância das pesquisas aplicadas no âmbito educacional, tendo em vista sua função de promover ações concretas nos locais de realização das mesmas.

Através da pesquisa aplicada, pode-se gerar um impacto nas práticas educacionais. Dessa forma, quando se planeja e se desenvolve uma pesquisa desta natureza, deve-se considerar quais impactos a mesma trará ao local, aos sujeitos participantes, bem como de forma mais ampla no campo educacional.

1.1 Abordagem da investigação

As pesquisas quanto à sua abordagem podem ser classificadas em pesquisas quantitativas, pesquisas qualitativas e pesquisas qualiquantitativas ou métodos mistos.

Assim, para a realização do nosso trabalho de pesquisa, que tem como objeto de estudo “Os saberes docentes no campo da EJA no Currículo do Curso de Pedagogia”, optamos pela abordagem qualitativa, uma vez que contempla o objeto escolhido, na medida em que a mesma dá ênfase à interpretação e dela faz parte a obtenção de dados descritivos por meio do contato direto e interativo do pesquisador com a situação que será estudada. Na pesquisa qualitativa o pesquisador procura diminuir a distância entre o contexto e a ação. Segundo Minayo (2002), ele trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A pesquisa qualitativa tem como objetivo aprofundar o conhecimento de determinados aspectos da realidade, procura compreender os significados do fenômeno estudado a partir do contexto em que o mesmo encontra-se situado. É uma pesquisa que permite o estudo das subjetividades, das singularidades dos sujeitos pesquisados, permitindo a estes expressarem suas crenças, opiniões, pensamentos, ideias. Sua preocupação é com o processo e não com o produto final, ou resultados.

Oliveira (2016) conceitua a pesquisa qualitativa como um processo de reflexão e análise da realidade a partir do uso de métodos e técnicas para compreensão detalhada do objeto de estudo em seu contexto histórico, bem como de acordo com sua estruturação. É importante considerar que todos os fatos e fenômenos são relevantes e que precisam ser conhecidos em seu contexto histórico.

É uma abordagem de pesquisa que admite que a realidade é fluente e contraditória e os processos de investigação dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que

constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção visível (CHIZZOTTI, 2008).

No campo da abordagem qualitativa de pesquisa encontramos um vasto conjunto de diferentes técnicas interpretativas, bem como de diversos paradigmas e pressupostos epistemológicos que orientam e norteiam o trabalho do pesquisador.

A pesquisa qualitativa recobre, hoje, um campo transdisciplinar, envolvendo as ciências humanas e sociais, assumindo tradições ou multiparadigmas de análise, derivadas do positivismo, da fenomenologia, da hermenêutica, do marxismo, da teoria crítica e do construtivismo, e adotando multimétodos de investigação para o estudo de um fenômeno situado no local em que ocorre, e enfim, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. (CHIZZOTTI, 2008 p.28).

Nesse sentido, podemos perceber que a pesquisa qualitativa abrange um complexo campo de paradigmas, possibilitando, assim, o estudo dos fenômenos nas suas diversas singularidades e ambiguidades, assumindo diferentes significados no campo das ciências humanas e sociais.

As pesquisas qualitativas têm como características serem exploratórias e, em sua maioria, são de caráter descritivo. Têm o ambiente como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental, fazem emergir aspectos subjetivos, os significados que as pessoas atribuem às coisas, buscam uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, estudam um fenômeno específico em profundidade, trabalham com descrições, comparações e interpretações.

Nesta perspectiva, situamo-nos no caráter descritivo, tendo em vista que este trabalho buscou descrever os saberes de uma turma de licenciandos do Curso de Pedagogia, a partir da realização de uma experiência formativa com alunos da Educação de Jovens e Adultos, considerando os sentidos, os significados atribuídos por estes nesta itinerância.

Esta abordagem de pesquisa tem como objetivo perceber o que os sujeitos participantes pensam a respeito do que está sendo pesquisado, há uma preocupação no sentido de perceber o modo como as pessoas dão sentido às suas vidas, o que experimentam, como interpretam suas experiências, como organizam o mundo social em que vivem. Para o desenvolvimento dos estudos, supõe uma delimitação, um corte temporal-espacial de determinado fenômeno que será pesquisado.

A pesquisa qualitativa procura dar respostas aos aspectos da realidade que não podem ser quantificados, procura explicar o porquê dos fenômenos e a subjetividade presente nestes,

busca trabalhar a aparência da realidade, o que precede os fatos e as motivações que possam ser descritas.

No entanto, podemos considerar que os dados quali-quantitativos não se excluem, mas se complementam. Faz-se necessário distinguir o enfoque dado à pesquisa, compreendendo que este não possui relação de oposição e sim de complementaridade. Segundo Demo, (2001) todo fenômeno qualitativo é dotado, também e naturalmente, de faces quantitativas e vice-versa. Ele parte do ponto de vista de que entre quantidade e qualidade não existe dicotomia, pois são faces diferenciadas do mesmo fenômeno. Minayo (2002), também, ao refletir sobre a abordagem de pesquisa, considera que o fenômeno ou processo social tem que ser entendido nas suas determinações e transformações dadas pelos sujeitos, numa relação de complementaridade entre o pensamento e a base material.

Nesse sentido, a pesquisa em educação de caráter qualitativo, sem perda do rigor metodológico, busca compreender e interpretar os diversos e variados elementos dos fenômenos estudados. Podemos considerar que se a educação investiga os fenômenos educativos, estes, na abordagem qualitativa, deverão ser compreendidos em sua complexidade histórica, política, social e cultural, pois, só assim, podemos garantir que a pesquisa em educação produza conhecimentos comprometidos com possibilidades de transformação da realidade.

1.2. Os caminhos epistemológicos da pesquisa

No processo de escolha metodológica, também se encontra imbuída a questão epistemológica, que possui extrema relevância para o ato de pesquisar. Qualquer que seja o percurso metodológico escolhido, subjacente a este, encontra-se uma epistemologia. Comungamos com o pensamento de Gamboa (2003), para o qual as opções de pesquisa encontram-se nas epistemologias e não apenas nas técnicas quantitativas ou qualitativas. E é a partir dessa premissa que lançamos mão da etnopesquisa crítica, a qual se ampara na etnometodologia, tendo como pressupostos epistemológicos a sociofenomenologia e a hermenêutica.

Esta opção ocorreu, como citada anteriormente, em vista do problema de pesquisa que nos apontou este caminho metodológico. Em 2012, participamos de um Curso de Formação intitulado “Currículo e Formação: perspectivas “unebianas” para o PARFOR” O curso era destinado aos coordenadores do Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Neste curso conhecemos os estudos do professor Roberto Sidinei de

Macêdo, relacionados ao currículo e à formação, imbricados com as etnopedagogias. Dessa forma, quando nos propusemos a investigar sobre o Currículo do Curso de Pedagogia e sua implicação com os saberes docentes dos licenciandos, vimos que esse era o caminho mais pertinente para se trilhar, por coadunarmos com o posicionamento do referido autor. Para este, “a etnopedagogia produz sua singularidade na medida em que passa a implicar-se na compreensão transformadora a partir e com os sentidos das ações, dos atores sociais concretos” (MACEDO, 2012).

A partir das orientações sociofenomenológicas da pesquisa qualitativa, as ações e construções humanas deixam de ter um significado idealista estável; devem, frequentemente, ser interpretadas e reinterpretadas de forma situada. Como consequência dessa virada epistemológica, torna-se necessário para o pesquisador tentar colocar-se na posição do ator, isto é, fazer um esforço para perceber o mundo do outro a partir do ponto de vista deste; do contrário, jamais terá acesso ao que denominamos de âmbito da qualidade (MACEDO, 2010).

Assim, a pesquisa com este viés epistemológico busca a captação dos significados a partir das relações estabelecidas com os atores sociais. Ressalta-se a capacidade de interpretação e reflexão do pesquisador sobre o fenômeno, buscando captar o ponto de vista do outro, em seu contexto. Esta abordagem não pode considerar os fenômenos de forma isolada, já que estes se encontram numa totalidade. A subjetividade, portanto, é um elemento fundamental neste processo de compreensão das informações produzidas durante a pesquisa.

Macedo (2010) ressalta que no caso da etnopedagogia crítica, valoriza-se intensamente a perspectiva sociofenomenológica, a qual propõe ser impossível entender o comportamento humano sem tentar estudar o quadro referencial, ou seja, a bacia semântica e o universo simbólico dentro dos quais os sujeitos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações.

Para Schutz, citado por Castro (2012), experiência e ação são atos correlatos que não resultam de uma mente produtora de sentidos, mas da conexão entre diversas mentes, em interação social, por isso, a intersubjetividade é o processo de compreender a subjetividade como um ato intersubjetivo. O referido autor considera ainda que a conformação dos contextos de experiência forma a base da ação social, ou seja, o espaço intersubjetivo através do qual as condutas são reguladas.

Outro viés epistemológico que perpassa a etnopedagogia crítica é a hermenêutica, a qual procura interpretar e compreender conteúdos da comunicação humana em toda a sua complexidade e simplicidade (GADAMER, 1990). “A Hermenêutica propõe a compreensão da experiência humana no mundo e nos apresenta a perspectiva do interpretar, da produção de

sentido e da impossibilidade de separar o sujeito do mundo objetivado” (HERMAN, 2002, p.16).

A etnopesquisa crítica inspira-se na etnografia, porém apresenta diferenças quando se aprofunda na *démarche* hermenêutica de natureza sociofenomenológica e crítica, produzindo conhecimento encarnado (MACEDO, 2010). Para essa perspectiva de pesquisa, descrever é fundamental para a compreensão, daí a necessidade de utilização da descrição densa (GEERTZ, 1989), que é uma das características das pesquisas etnográficas. Esta orientação de pesquisa não considera os sujeitos como simplesmente produtos com valor utilitário e descartáveis, mas procura trazer as vozes dos atores sociais, compreendendo ser uma necessidade produzirem juntos a construção dos significados sociais e culturais.

Assim, no processo da etnopesquisa encontram-se tudo aquilo que é próprio do saber como as contradições, ambiguidades, incertezas, ambivalências, [...], situações estas, vivenciadas pela pesquisadora, no decorrer da pesquisa, em diversas situações. As contradições, incertezas, estiveram presentes em todo percurso construído, as quais são próprias do fazer humano. Ressalta-se que mediante o fato de o pesquisador estar envolvido no contexto, faz-se necessário um maior cuidado em relação ao observado, para evitar um olhar viciado. Como professora da turma, a pesquisadora vivenciou diversas vezes inquietações quanto ao necessário distanciamento no processo de observação, bem como em relação às escolhas das atividades desenvolvidas na proposta de intervenção.

Uma questão fundamental no processo da etnopesquisa é a construção da confiança recíproca entre o pesquisador e os sujeitos do estudo, mesmo que já exista uma relação próxima, é necessário, desde o início esclarecer os participantes sobre como a mesma será desenvolvida, de forma que não acarrete em prejuízo para os mesmos, nem para a pesquisa. Essa confiança é a ponte que permite ao pesquisador adentrar no universo dos atores sociais, bem como a estes expressarem seus pontos de vista sem se sentirem constrangidos ou apreensivos com a situação.

Desse modo, desde o início buscamos estabelecer com os atores pesquisados uma relação pautada na maior possibilidade de sinceridade possível e na transparência, explicitando todas as atividades e etapas da pesquisa, para que os mesmos pudessem sentir-se em um ambiente seguro, e assim expor suas opiniões, suas percepções do fenômeno investigado.

Essa postura de pesquisa tem também como referência a etnometodologia, a qual, segundo Coulon (1995), é a pesquisa empírica dos métodos que os indivíduos utilizam para

dar sentido e ao mesmo tempo realizar as suas ações cotidianas. Nessa perspectiva, busca compreender os sentidos que os sujeitos dão às suas construções sociais.

A realidade social é constantemente criada pelos atores, não é um dado preexistente. Por esse motivo, por exemplo, a etnometodologia dá tanta atenção ao modo como os membros tomam decisões. Em vez de fazer a hipótese, que os atores seguem as regras, o interesse da etnometodologia é pôr em evidência os métodos pelos quais os atores ‘atualizam’ essas regras. É o que as faz observáveis e descritíveis. Noutras palavras, a observação atenciosa e a análise dos processos aplicados nas ações permitiriam pôr em evidência os modos de proceder pelos quais os atores interpretam constantemente a realidade social, inventam a vida em permanente bricolagem. (COULON, 1995, p.30)

Com base nestes fundamentos, através de atribuições de significados, buscamos descrever os modos como os discentes do 5º semestre do Curso de Pedagogia constroem seus saberes docentes à medida que foram vivenciando as atividades propostas no componente curricular TEC II – Saberes da Prática Docente em EJA, na realização das trocas intersubjetivas em cada ação, cada ato realizado neste processo.

Garfinkel (1984) ressalta que através da etnometodologia a relação entre ator e situação será produzida por processos de interpretação e não por regras estabelecidas ou estruturas fixas de conteúdos. Ele traz para seus estudos as circunstâncias práticas, adotando para suas investigações o exercício empírico de valorizar desde as atividades banais da vida cotidiana aos feitos extraordinários, e assim não existe diferença categorial, ou pesos e medidas, pois a análise é feita a partir dos métodos que os diversos atores utilizam para organizarem suas ações diárias.

Estes métodos, procedimentos utilizados pelos sujeitos para construir e dar sentido a suas produções são os alicerces da etnometodologia e também da etnopesquisa que nela se fundamenta. Os modos de organizarem suas ações para dar significado ao mundo só tem sentido quando interpretados no mesmo contexto que emergem e na relação com os próprios sujeitos que o produzem.

1.3. Dispositivos⁴ de coleta de informações

Para a compreensão do fenômeno de forma situada e contextualizada, utiliza-se de técnicas e dispositivos de coleta de informações, tais como a observação direta, participante, as entrevistas, as notas de campo e análise de documentos. Estes instrumentos de pesquisa

⁴ Dispositivos – é o termo utilizado pelo autor Roberto Sidinei Macedo para se referir aos instrumentos metodológicos.

possibilitarão a descrição dos fenômenos, com foco nos processos, buscando evidenciar o instituinte em lugar do instituído, percebendo o ator social como estruturante.

A observação direta participante ocorrerá durante todo o processo. Na observação participante deve haver um envolvimento do pesquisador com os sujeitos da pesquisa, pois este participa das atividades realizadas. Segundo Macedo (2010), o envolvimento do pesquisador na situação pesquisada, não só é desejável, como também essencial, sendo que os sujeitos pesquisados também precisam se envolver, pois o conhecimento é gerado na interação possibilitada pela prática participativa.

Assim, a observação participante é uma ação reflexiva conjunta, mediante a qual, pesquisador e pesquisados refletem o objeto de estudo na busca da pertinência científica do conhecimento produzido, bem como em possíveis mudanças para a situação pesquisada.

Para Macedo (2010), a participação completa ocorre quando o pesquisador emerge dos quadros das instituições ou da comunidade, sendo esta a forma de observação realizada. Como professora da turma, na qual já tínhamos ministrado aulas, anteriormente, e dessa forma construído um vínculo mais íntimo, realizar esta observação foi um tanto complexo. Apesar de elencar alguns pontos, muitas vezes o nosso papel de pesquisadora ficava diluído na função de professora da turma, sem uma preocupação de um olhar mais atento para as circunstâncias. Revendo o material produzido através das notas de campo, percebemos que alguns aspectos poderiam ter sido descritos de forma mais detalhada.

Juntamente com a observação, realizamos as notas de campo, através das quais, o pesquisador destaca aspectos que são do seu interesse e que permitem uma melhor análise do problema estudado e a análise de documentos, os quais são importantes para a pesquisa, por se tratar, conforme Macedo (2010), de fontes relativamente estáveis, o que facilita o trabalho do pesquisador no sentido de buscar novos aspectos ou de aprofundamento de determinadas questões.

Conforme citado, a análise documental constitui-se no exame de materiais que ainda não receberam tratamento analítico, através da qual, é possível ao pesquisador selecionar, tratar e interpretar a informação visando a compreensão e a interação com a sua fonte. Flick (2009) retrata que o ponto de partida para a análise de documentos é a compreensão interpretativa do texto que possibilitará fazer inferências voltadas para a pesquisa realizada.

Macedo (2010, pp 110-111) nos diz que:

Como *etnotexto fixador de experiências*, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa. Justifica-se ademais essa nova

assertiva, partindo-se da premissa de que foi na escola moderna que a cultura gráfica veio, de vez, sedimentar-se, e é por meio dela, predominantemente, que a escola obtém e avalia seus produtos. (...) Aí está, entendemos, uma fonte seminal a ser acordada por aqueles que, abraçando a etnopesquisa crítica dos meios educacionais, querem compreender em profundidade a ação de educar, suas linguagens e inteligibilidades.

Assim, através deste instrumento realizou-se a seleção e a interpretação das informações contidas no Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, no que diz respeito ao espaço destinado à Educação de Jovens e Adultos, refletindo sobre o processo de construção dos saberes docentes a partir do que está expresso no referido documento. Outros documentos analisados foram as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (2006); Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA (2000); Parecer CNE/CBE, 11/2000; Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015).

Outro dispositivo escolhido foi a entrevista que permite ao pesquisador o contato direto com os atores pesquisados, sendo possível a apreensão de informações que muitas vezes não são possíveis de conseguir com outro instrumento. A utilização deste dispositivo possibilita a percepção do outro, os gestos, os silêncios, as pausas, o tom de voz, enfim, não só o que é dito é analisado, mas todo o contexto produzido no momento da entrevista.

Szmanski (2002) aponta que, sendo a entrevista uma atividade de interação face a face entram em cena as percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistados e entrevistador. Neste processo está em jogo a subjetividade dos participantes, o que cada um pensa a respeito do tema, do assunto abordado. Daí a importância da busca de significados, ou seja, a compreensão que os entrevistados têm sobre as questões propostas e como ele se situa em função do que pensa.

Macedo (2010, p.103) reafirma essa postura na seguinte citação:

Na entrevista, poderoso recurso para captar representações, os sentidos construídos pelos sujeitos assumem para o etnopesquisador o caráter da própria realidade, só que do ponto de vista de quem a descreve. A linguagem aqui é um forte fator de mediação para a apreensão da realidade e não se restringe apenas à noção de verbalização. Há toda uma gama de gestos e de expressões densas de conteúdos indexais, importantes para a compreensão das práticas cotidianas.

Aplicamos este dispositivo de pesquisa a um total de quinze discentes selecionados por meio de um questionário que permitiu obtermos algumas informações, as quais consideramos relevantes neste processo de seleção. A escolha desse instrumento se fez

necessária para ouvir os sujeitos pesquisados, a fim de perceber como eles vivenciaram este processo, suas impressões, suas opiniões e saberes construídos nas experiências vivenciadas no percurso deste semestre.

1. 4. Local, universo e sujeitos da investigação

A pesquisa aqui apresentada tem como local de realização o Departamento de Educação do Campus XIII, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, situado na cidade de Itaberaba, região da Chapada Diamantina, denominada de Piemonte Paraguaçu. A escolha pelo lócus na pesquisa se deu em decorrência da autora trabalhar na referida instituição.

A Chapada Diamantina está localizada no “coração da Bahia”, e apresenta topografia diversificada, uma grande diversidade cultural, social e econômica, além de uma infinidade de belezas naturais que engrandecem e valorizam esta localidade.

O município de Itaberaba sofreu influência desse processo histórico da Chapada Diamantina e, hoje, busca sustentar a sua economia a partir, sobretudo, da fruticultura. Limita-se com as cidades de Rui Barbosa, Iaçú, Ipirá e Boa Vista do Tupim e, de acordo com a estimativa do Censo 2010, Itaberaba possui uma população total de 61.623 habitantes em uma área de unidade territorial de 2.357 km². Seu índice de desenvolvimento humano é igual a 0.638, ocupando no ranking baiano a 147^o posição. É uma cidade de médio porte, considerada como central para as cidades do seu entorno, atendendo as demandas também dos municípios que fazem parte da Chapada Diamantina. Possui diversas indústrias e abarca mais de mil estabelecimentos comerciais. A agricultura destaca-se como atividade econômica de grande importância, sobretudo pela cultura do abacaxi. O município é considerado um dos bolsões de sucesso para a fruticultura baiana. Possui neste setor experiência de exportação para a Europa, sendo área principalmente de culturas irrigadas.

Devido a sua localização e a sua proximidade com outros 26 (vinte e seis) grandes municípios⁵, Itaberaba se transformou em uma cidade sede com possibilidade de contribuir para a promoção do desenvolvimento educacional em nível local e regional.

⁵ Andaraí, Boa Vista do Tupim, Bonito, Ipirá, Iraquara, Itaetê, Jussiape, Marcionilio Souza, Macajuba, Ruy Barbosa, Nova Redenção, Novo Horizonte, Palmeiras, Piatã, Rio de Contas, Seabra, Souto Soares, Utinga, Wagner, Iaçú, Milagres, Amargosa.

Figura 01. Localização do município de Itaberaba no estado da Bahia



Fonte: servoluntarioesersolidario.blogspot.com

No campo da educação, Itaberaba possui quatro escolas estaduais de Ensino Médio, sendo que uma delas oferece cursos técnicos e uma federal. No âmbito municipal, existem sessenta e cinco escolas de Ensino Fundamental, localizadas em áreas urbana e rural do município, além das escolas ligadas à rede privada de ensino.

O alto número de escolas públicas e privadas, municipais ou estaduais, aponta que parte significativa dos professores que nelas atuam nas séries iniciais (incluindo aqui a Educação de Jovens e Adultos,) e coordenação pedagógica têm formação em Pedagogia, o que evidencia a contribuição que o DEDC XIII, através do seu Curso de Pedagogia, vem dando no desenvolvimento socioeconômico do território. Além deste, também os Cursos de Letras, História e mais recentemente Ciências Contábeis e Direito, do Campus XIII, têm, na medida do possível, respondido às peculiaridades da região.

Associado a este aspecto, está o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que, embora inferior à média brasileira, é um pouco superior à média do Estado, o que impõe à Universidade uma responsabilidade ainda maior frente à necessidade de ofertar cursos, com qualidade, que representem um diferencial no processo de qualificação da educação do município, contribuindo para a reversão do seu quadro de baixo desenvolvimento educacional.

Nesse contexto, o DEDC XIII acrescenta o compromisso social de responder às demandas sociais, proporcionando uma educação superior gratuita e de qualidade, não apenas para o município de Itaberaba, mas também para aqueles que integram o território de identidade onde ele se localiza.

Figura 2. Fotografia da fachada do DEDC do Campus XIII da UNEB



Fonte: <https://jornaldachapada.com.br/>

Criado em 1989, através da Lei 5.563, com a denominação de Faculdade de Formação de Professores de Itaberaba, este Departamento teve a sua denominação e natureza jurídica alteradas em 1990, passando a denominar-se Centro de Ensino Superior de Itaberaba - CESI, como uma das Unidades de Ensino da UNEB, aplicando-se o disposto nos artigos 4º e 11º da Lei Delegada nº 66, de 01 de junho de 1963.

Com a reestruturação das universidades estaduais, decorrente da lei nº 7.176 de 10 de setembro de 1997, e ainda em consonância com o Decreto nº 7.223/1998, o Centro de Ensino Superior de Itaberaba passou a ser denominado de Departamento de Educação – Campus XIII da UNEB.

Inicialmente, ainda como Centro de Ensino Superior, foi ali oferecido o curso de Pedagogia, com habilitação em *Magistério para as Classes de Alfabetização e Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau*, por autorização do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CONSEPE, através da Resolução nº 20/1990 e reconhecido pelo Dec. Est. nº 7.407/98, publicado no Diário Oficial de 14/08/98. Esta última habilitação teve seu oferecimento suspenso, através da Resolução nº 216/98 do CONSEPE, sendo substituída pela habilitação em *Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais*, criada pela Resolução 217/98 do CONSEPE.

Doze anos depois desta implantação, foram também criados os cursos de Letras – Língua Portuguesa e Literaturas, reconhecido através do Dec. Est. nº 12.951/2011 e História,

sendo implantados nos anos de 2003.2 e 2005.2, respectivamente. Além disso, em 2004, o Curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Magistério do Ensino Fundamental nas Séries Iniciais passou a denominar-se *Pedagogia: Docência e Gestão dos Processos Educativos*, autorizado pelo Conselho Universitário Estadual - CONSU através da Resolução nº 273/2004. Esta alteração foi decorrente de um processo de redimensionamento curricular, com a finalidade de melhor adequação do Curso às Diretrizes Curriculares Nacionais do CNE.

Ainda com o propósito de adequação às diretrizes curriculares nacionais, este curso foi novamente ajustado, em função da Resolução CNE/CP nº 1 de 15.05.2006, que trata especificamente do Curso de Pedagogia. Assim, uma nova estrutura curricular foi aprovada pelo CONSEPE, através da Resolução nº 1.069/2009, incluindo nas alterações à modificação da denominação, que a partir do ano de 2008 passou a denominar-se Pedagogia – Licenciatura.⁶

Em relação aos sujeitos que participaram da pesquisa, foram trinta e quatro discentes da turma do 5º semestre do Curso de ofertado pelo DEDC XIII – Itaberaba. A turma era composta por vinte e nove pessoas do gênero feminino e cinco do gênero masculino, com faixa etária entre vinte e cinquenta e um anos. Cerca de setenta por cento da turma ainda não tiveram experiência com a educação formal, caracteriza-se por ser pouco participativa nas discussões, o que se constituiu em um grande desafio, enquanto professora e pesquisadora, pensar em ações metodológicas que permitissem maior participação dos alunos. Embora houvesse essa dificuldade em se expressarem, por outro lado, havia um comprometimento na realização das atividades propostas, não demonstrando insatisfação ou desinteresse pelo o que era proposto. Deste universo, selecionamos quinze para a realização da entrevista. A redução do número de sujeitos para aplicação deste instrumento ocorreu tendo em vista o volume de informações que seria produzido. Assim, aplicamos um questionário com vistas a definir os critérios para tal escolha.

Quanto ao perfil dos discentes que foram entrevistados, seis estão empregados na área da educação, cinco trabalham em outras áreas, três estão desempregados e um é autônomo. Dos quinze entrevistados, a formação de nível médio foi para cinco deles, magistério-normal, sete fizeram o científico, um cursou o técnico profissionalizante e dois não responderam. Acerca de pessoas da família que não são alfabetizadas e cursa ou já cursou a EJA, treze possuem algum parente nesta situação e apenas dois não possuem. Sobre o grau de interesse

⁶ As informações apresentadas sobre o local da pesquisa foram retiradas do Projeto de Reconhecimento do Curso de Pedagogia, do Departamento de Educação, Campus XIII (UNEB, 2001).

nos estudos sobre a Educação de Jovens e Adultos, treze deles afirmaram que era bastante e dois que era médio. Onze disseram que tinham vontade de atuar na Educação de Jovens e Adultos e quatro que ainda não sabiam.

Dessa forma, a escolha não se deu de forma aleatória. Para nós, era de suma importância que os sujeitos entrevistados fossem aqueles que possuíssem uma maior implicação com a temática pesquisada.

1.5. Etapas da pesquisa

A primeira etapa da pesquisa constituiu-se em apresentar a proposta para o coordenador do Colegiado de Pedagogia, e em seguida na reunião do Colegiado, a qual foi aprovada por todos os presentes. Inicialmente, nosso intuito era realizar a pesquisa com a turma do 7º semestre de Pedagogia, tendo em vista que essa turma já havia realizado alguns estágios nas modalidades de Educação Infantil e em Espaços Não-Formais. No entanto, pela distribuição de carga horária, o coordenador do Colegiado de Pedagogia sugeriu a turma do 5º semestre.

Na segunda etapa, realizamos uma visita à Secretaria de Educação do Município para expor nosso intuito de realizar este trabalho no âmbito das escolas municipais que ofertassem a modalidade de EJA no Tempo Formativo I. Assim, fizemos um levantamento de quantas escolas e quantas turmas existiam nessas escolas no referido Tempo Formativo. Fomos encaminhados pela Secretaria de Educação do município para as escolas a fim de apresentarmos a proposta e discutir a melhor data para a sua realização, uma vez, que entendemos a importância dos atores sociais, co-sujeitos desse processo. As gestoras acolheram a mesma com muito entusiasmo, mostrando-se dispostas a colaborar no que fosse preciso.

A terceira etapa foi à consolidação do projeto de intervenção, através da disciplina TEC II – Saberes da Prática Docente. Ao iniciar o semestre, apresentamos o Plano de Curso do referido componente, explicando-os que durante este semestre estaríamos realizando a referida pesquisa. Para a realização do componente curricular, organizamos da seguinte forma. Como precisávamos encaminhar a turma para as escolas, por que teríamos que realizar esta atividade, ainda na III Unidade das escolas municipais, desenvolvemos algumas leituras teóricas, e em seguida orientamos os estudantes para o período de observação, o qual ocorreu de 11 a 15 de setembro de 2018. Depois da observação, realizamos uma roda de conversa, na qual foram compartilhadas as impressões sobre os espaços observados. Em seguida, passamos

a orientar a elaboração do projeto das oficinas. Ao término das oficinas, realizamos outra roda de conversa. Os discentes trouxeram os desafios, as dificuldades, as conquistas, enfim, foi um momento em que expressaram aquilo que marcou na experiência. Para concluir o componente, tivemos mais algumas aulas, nas quais propusemos discussões e reflexões a partir de diversos teóricos da área. Finalizando a disciplina, realizamos uma atividade, na qual, os alunos escolheram uma palavra, ou frase que representasse um saber necessário à prática docente em EJA. Esta aula foi gravada em vídeo para análise.

A quarta etapa consistiu na realização das entrevistas e na análise das informações. As entrevistas foram realizadas no período de 04 a 18 de dezembro de 2018, no Departamento de Educação – Campus XIII, com exceção de duas entrevistas que foram realizadas na casa de uma discente do Curso, devido à disponibilidade dos entrevistados. As entrevistas foram gravadas com o uso do aparelho celular, com um tempo médio entre 10 a 29 minutos. Posteriormente, transcritas e analisadas, buscando interpretar as falas com o intuito de responder aos objetivos propostos nesta pesquisa.

1.6. Organização e análise das informações

Para realizarmos a análise das informações, apoiamo-nos na análise de conteúdo, a qual, segundo Bardin (2016), é um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição de conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

O conteúdo das mensagens a ser analisado pode estar manifesto ou latente. Quando este conteúdo se encontra latente cabe ao pesquisador desvelar quais significados estão presentes para além do que está expresso, descobrir o que se encontra velado, camuflado nas palavras, frases, imagens, (...) “o dito e o não dito são aprendidos numa Gestalt na qual figura e fundo devem ter a mesma importância analítica” (MACEDO, 2010, p.146).

Na realização de uma pesquisa inspirada na etnopesquisa crítica, a interpretação de dados acontece durante todo o processo da mesma, e não apenas em um momento estanque. É certo que em um determinado momento há uma ênfase nesta análise interpretativa que culminará na produção do trabalho final.

Para Macedo (2010, p.145)

Da perspectiva da etnopesquisa, a análise de conteúdos é um recurso metodológico interpretacionista que visa descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa. Está longe, portanto, de um modelo aplicativo, enquadrado em qualquer regra fixa. Daí o pesquisador ser, com seu background, o principal instrumento das análises.

É visto, portanto, que a interpretação de dados nessa perspectiva é uma tarefa que exige do pesquisador a capacidade de mobilizar-se para fora dos modelos de interpretação, exercitando a curiosidade intelectual e uma imaginação metodológica capaz de ultrapassar a mera descrição e interpretação dos dados de forma sumária, apenas como constatações. O pesquisador deve buscar desvelar os sentidos e significados que permeiam essas comunicações, os quais se revelam e se escondem e que dependem dos valores, das crenças e ideologias dos sujeitos implicados.

Posto isto, ressaltamos que, mesmo trazendo como referência Bardin (2016), não foi nosso intuito realizar a interpretação das informações da forma proposta pela referida autora, no entanto, mantendo o rigor necessário à construção desta pesquisa científica. Nesse sentido, convém apontar as etapas especificadas em um processo de análise de conteúdo a partir da autora citada que são: a pré-análise, a exploração do material e a interpretação inferencial.

Com base nestas etapas propostas por Bardin (2016), Macedo (2010, p. 147) especifica de forma mais detalhada o caminho traçado por esta perspectiva de análise:

- a) Leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados;
- b) Escolha e definição das unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha;
- c) Processo de categorização (prefiro não utilizar a noção *categoria* e substituí-la por noções subsunçoras, *perspectivas*, ante a carga positivista que a prática de categorização historicamente carrega) ou definição das noções subsunçoras e das qualidades básicas dessas noções;
- d) Análise interpretativa dos conteúdos emergentes;
- e) Interpretações conclusivas

Em se tratando da pré-análise, ou mais precisamente, na etapa das leituras trata-se de recolher e de se familiarizar com o material selecionado para análise. Nesse momento já se presume as unidades significativas, buscando atentar-se para os aspectos particulares que se constituíram em temas ou noções subsunçoras. Bardin (2016) explica que para a escolha do universo de documentos deve-se constituir um *corpus* que é um conjunto de documentos tidos em conta para serem analisados. Para esta seleção deve-se proceder a algumas regras, que são *a regra da exaustividade* – considerar todos os elementos desse corpus; *regra da representatividade* – efetua-se uma amostra que seja representativa do universo inicial; *regra da homogeneidade* – os documentos devem ser homogêneos; *regra de pertinência* – os documentos devem ser adequados correspondendo aos objetivos que suscita a análise.

Neste contexto, situamos que para a constituição do corpus empírico analisado nesta pesquisa, aplicamos apenas a regra de pertinência, uma vez que nos interessava realizar a análise dos conteúdos que emergissem destes documentos, os quais correspondem aos objetivos traçados. Assim, a partir do que emergiu das falas dos atores sociais, selecionamos as unidades de análise e as categorias para interpretação das informações, exclusivamente.

Este processo foi ancorado no diálogo com os autores que tratam das questões pertinentes às categorias de análise emergidas das informações produzidas no decorrer da pesquisa. As informações foram trabalhadas no sentido de refletir, contextualizar, exemplificar as diversas dimensões do estudo realizado.

Para Amado (2013), o aspecto mais relevante da análise de conteúdo diz respeito à permissão tanto de uma rigorosa e objetiva representação dos conteúdos ou elementos das mensagens quanto o avanço na direção da captação do seu sentido pleno, o qual se realiza a partir das inferências interpretativas derivadas ou inspiradas nos quadros teóricos do pesquisador. Nesse sentido, procuramos ir além das informações produzidas, na busca de ideias por trás das transcrições das informações, analisando-as em relação ao contexto no qual estas foram geradas, em um permanente diálogo com os teóricos escolhidos.

2. O CURRÍCULO E A EJA NO CURSO DE PEDAGOGIA: DAS INTENÇÕES ÀS MATERIALIZAÇÕES

Este capítulo buscou descrever de forma sucinta a trajetória do currículo, explicitando as principais referências no campo de estudos do mesmo. Areladas a estas discussões situamos as políticas de currículo no sentido de compreender as reformas curriculares do ponto de vista da sua organização, mas também, da implementação destas reformas. Ainda neste capítulo, tecemos reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos, ante as propostas curriculares dos Cursos de Formação de Professores e, por último, realizamos uma análise da proposta curricular expressa no Projeto de Reconhecimento do Curso, bem como de planos dos componentes curriculares Processos de Alfabetização e Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em relação ao espaço destinado às discussões em EJA.

2.1. Reflexões sobre o currículo

Ao nos debruçarmos a escrever sobre o currículo, encontramos-nos diante de um grande dilema - por onde começar - e nos damos conta de que é um conceito que apresenta muitas dimensões e que envolvem conflitos e dúvidas sobre as quais precisamos nos situar. Os currículos foram pensados e organizados em contextos históricos sociais diversos, tendo em vista o ideal de ser humano para cada sociedade em um determinado momento da história.

Nesse sentido, remetemo-nos à Grécia Antiga, onde os sofistas, nas suas aulas, privilegiavam um conhecimento que pretendia formar o cidadão erudito, culto, e assim temos uma visão clássica da educação. Mais tarde, na Idade Média, se esboça a primeira grande organização curricular formada pelo *Trivium* (Gramática, Retórica e Dialética), e o *Quadrivium* (Astronomia, Geometria, Aritmética e Música), esse agrupamento nas sete artes liberais remota à Antiguidade Clássica, porém, com forte referência ao saber teológico. No período Renascentista, embora os programas continuassem tendo como referência o *Trivium e o Quadrivium*, há uma virada antropocêntrica, surge o humanismo com a retomada das grandes obras da antiguidade grega e romana, com destaque para a literatura.

Quando passamos para a Idade Moderna, observamos a busca pela iluminação, a valorização do método, o conhecimento é visto como pronto e acabado, não mais por revelação, mas pela utilização do método, da experimentação, havendo nesse período um confronto entre a burguesia em ascensão e nobreza em decadência quanto à questão do saber. Esse período caracteriza-se por uma educação tradicional, baseada no academicismo e

enciclopedismo. Com o surgimento das ciências modernas, passa-se a ter a defesa do conhecimento científico para consolidar o combate às visões aristocrática e religiosa do mundo, há uma ênfase na formação moral. (VASCONCELOS, 2009).

Já no início do século XX, nos EUA, esse currículo passa a ser questionado pelas idéias de Dewey (escolanovismo) e de Bobbit (tecnocrático), por considerá-lo pautado no abstracionismo, pensado para um modelo ideal de homem, o qual não atendia às necessidades emergentes das transformações sociais e políticas que o país vivenciava naquele momento.

Assim, temos a Escola Nova (Dewey), a qual propunha a aprendizagem a partir das experiências de vida de seus alunos. O currículo escolanovista é centrado na criança, o professor não deve impor as atividades, mas, estar atento para estimular as crianças naquilo que elas manifestam interesses e que respondam à suas necessidades, é um currículo que apresenta características psicologizantes, cujo foco é a aprendizagem pela ação.

Ainda neste contexto, o currículo passa a ser objeto de estudo, a partir do surgimento de setores especializados que começaram a organizar sistematicamente as questões curriculares, configurando dessa forma um novo campo de conhecimento. É importante ressaltar, que antes desse processo, o currículo sempre esteve na pauta daqueles que buscavam entender e organizar os processos educativos, não tendo, porém, um campo de estudo próprio, delimitado.

A partir de BOBBIT, nos EUA, tem-se um marco no campo curricular. Surgem os estudos sobre o currículo. Com o livro *The Curriculum* (1918) Bobbit lança os fundamentos do currículo tecnocrático, um modelo baseado no *taylorismo* e no *fordismo*. Para Bobbit, a escola deveria funcionar tal como uma fábrica, a qual estabelece objetivos, meios e resultados que devem ser alcançados. Preocupava-se com a organização e nessa perspectiva, o currículo tem como palavra chave a eficiência. Tal proposta visava atender as demandas do processo de industrialização que se intensificava nos EUA.

Durant e Olivier (1991) vão realizar uma historicidade da Sociologia da Educação, surgem as teorias da reprodução, as quais afirmam que a escola funciona muito bem para reproduzir o status quo, através dos estudos de Bordieue, Althusser, Baudelot e Establet, Gints. Dentre os estudiosos deste período destacamos Bourdieu (1999), embora seus estudos não sejam propriamente sobre currículo, estes contribuíram para a discussão sobre a reprodução cultural e social através da escola, a qual, segundo o autor, a partir da cultura, da linguagem, dos códigos que transmitem, os quais são naturais para os filhos da burguesia e do pequeno burguês, pois são os mesmos utilizados por estes no seu convívio social, proporciona

o fracasso das classes populares que não possuem o capital cultural necessário para o sucesso escolar.

A partir do final dos anos sessenta do século XX, surgem movimentos contrários às perspectivas técnicas de currículo até então dominantes. Dentre estes movimentos, destacamos a Nova Sociologia da Educação (NSE), na Inglaterra e o Movimento de Reconceptualização Curricular nos EUA, no início dos anos 70.

A NSE tem como seu principal representante Michael Young. Criticava as pesquisas empíricas que não analisavam as razões do fracasso escolar, apenas relacionava às questões de classes sociais. Assim, a NSE tendo por base uma sociologia do conhecimento buscava investigar as conexões entre a organização do conhecimento e o poder, afirmando que mexer com o currículo é mexer com o poder.

Outros teóricos da NSE, como Esland e Kedie adotam uma postura mais fenomenológica. Esland argumenta que é preciso compreender que o conhecimento é construído de forma intersubjetiva na interação entre professores e alunos, por isso importa analisar as visões subjetivas de professores e alunos, num processo constante de negociações em torno dos significados que estão envolvidos no processo de construção de conhecimentos. Já Keddie discute em torno do problema da rotulação, o qual acontece a partir da tipificação que os professores fazem dos alunos, em grande parte, de acordo com a classe social a que pertence o aluno, determinado assim a forma de tratamento recebida pelo aluno, e que pode assim contribuir para seu sucesso ou fracasso escolar.

Paralelamente, nos EUA vai surgir o movimento de reconceptualização curricular, que apresentou duas vertentes. De um lado, uma discussão com um aporte na fenomenologia, na hermenêutica e na autobiografia. De outro lado, uma vertente amparada no marxismo, isto é, um neomarxismo, com análises mais contemporâneas, como as de Gramsci e a Escola de Frankfurt.

Na construção de um currículo a partir de uma visão fenomenológica, destacamos o teórico Max Van Mannen, o qual questiona a estrutura tradicional do currículo por disciplinas e enxerga este como um local em que os agentes envolvidos, professores e alunos, têm a possibilidade de reconhecer, perceber, olhar para as situações cotidianas dadas como naturais, questionando-as, a partir de suas experiências. Deve-se assim, selecionar temas que são tidos como ‘banais’, justamente por serem do cotidiano, para serem desbanalizados “A análise fenomenológica foge dos universais e abstratos do conhecimento científico, conceitual para se focalizar no concreto e no histórico do mundo vivido.” (SILVA, 2005, p. 42)

Outro autor que se destaca nesta concepção é William Pinar. Ele compreende o currículo como uma atividade que não se limita a nossa vida escolar, mas à nossa vida como um todo. Para isso, ele recorre ao método autobiográfico, como uma dimensão formativa, que permite conectar o individual ao social, focalizando os aspectos concretos, singulares, situacionais da experiência de cada sujeito.

Ainda nos EUA, temos os estudos de Apple, com base em conceitos neomarxistas. Apple discute as questões de classes, apontando que o currículo é permeado por relações de poder, e a classe que possui o poder econômico detém o poder de selecionar os conhecimentos que são legitimados através do currículo. Assim, apresenta questionamentos sobre que conhecimentos estão no currículo e a quem pertencem estes conhecimentos? Aponta que o currículo é um campo de lutas e que a classe burguesa precisa recorrer à hegemonia⁷ para manter seu poder. O referido autor (2006) afirma:

Quero defender aqui a ideia de que o problema do conhecimento educacional, do que se ensina nas escolas, tem de ser considerado como uma forma de distribuição mais ampla de bens e serviços de uma sociedade. (...) o estudo do conhecimento educacional é um estudo ideológico, a investigação do que determinados grupos sociais e classes, em determinadas instituições e em determinados momentos históricos consideram conhecimento *legítimo* (seja este conhecimento do tipo lógico 'que', 'como', 'para') (...). Em termos claros, os conhecimentos abertos e ocultos encontrados nos ambientes escolares, e os princípios de seleção, organização e avaliação desse conhecimento, são seleções governadas pelo valor oriundas de um universo muito mais amplo de conhecimento possível e de princípios de seleção (...).

Os estudos de Apple evidenciam os mecanismos utilizados na seleção dos conhecimentos escolares, ressaltando seu caráter ideológico. Dessa forma, esses conhecimentos não podem ser considerados neutros, eles são selecionados para atender a determinados fins pensados para educação nos diversos contextos históricos.

Entre os autores que atuaram nessa vertente, destacamos também Giroux, que desenvolve uma teoria centrada na possibilidade de resistência diante dos arranjos sociais dominantes, assim compreende o currículo a partir dos conceitos de emancipação e libertação. Percebe-se nos estudos de Giroux uma forte ligação com as ideias de Paulo Freire, em sua preocupação com a cultura popular e com a necessidade de dar voz aos estudantes, devendo a escola agir como um espaço democrático.

⁷ Hegemonia, segundo Gramsci, consiste na dominação de uma classe social sobre outra, mais precisamente, da classe social dominante sobre as classes populares, que recorre a um esforço permanente de convencimento ideológico, naturalizando sua dominação. (SILVA, 2005)

E por fim, não poderíamos deixar de citar Paulo Freire, diante da importância da sua obra para educação. Embora ele não tenha elaborado uma teoria sobre currículo, seus estudos trazem reflexões sobre o que ensinar. Ao elaborar seu conceito de educação bancária, ele reflete sobre um tipo de conhecimento que trata só de informações e fatos sem sentido ou significados para os alunos. “Na visão ‘bancária da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1986, p.33). Assim, se o educador é que sabe, e os educandos nada sabem, cabe aquele que sabe dar, entregar, levar, transmitir o seu saber, a educação nessa perspectiva se torna um ato de depositar. Em contrapartida a esta visão, Freire propõe a problematização do conteúdo, através de uma pedagogia do diálogo com vistas à construção da conscientização e da emancipação dos sujeitos.

Sacristan (2013), nos diz que o conceito de currículo e o uso que fazemos dele desde seu surgimento está ligado à ideia de seleção de conteúdos e de ordenamento na classificação dos conhecimentos que representam, selecionando assim aquilo que se ensinará. Para o autor, essa invenção unificadora, por um lado evita a arbitrariedade na escolha do que será ensinado, em cada lugar, e por outro, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Podemos perceber que essa ambivalência se mantém na atualidade, em nossas instituições escolares, e que assim, o currículo tem esse papel regulador no processo educacional.

Neste processo de seleção do conhecimento estão implicadas as relações hierárquicas de poder presentes nas instituições de ensino, uma vez que alguns grupos detém o poder de escolher o que vai constar no currículo. É importante ressaltar, porém, que esse campo é marcado por lutas, contradições e conflitos, pois como citado por Apple (2006), o currículo legitima alguns conhecimentos em detrimento de outros.

Sendo um campo imbuído de tensões, as instituições educacionais vão desenhando seus currículos, os quais expressam em seus documentos formais os interesses, as expectativas de formação projetadas para uma concepção “adequada” de ser humano, em relação ao contexto histórico, social e cultural da sociedade.

É central a essa tarefa de investigação do currículo oficial uma perspectiva que tenha um foco histórico. A contingência e a historicidade dos presentes arranjos curriculares só serão postas em relevo por uma análise que flagre os momentos históricos em que esses arranjos foram concebidos e tornaram-se ‘naturais’. Desnaturalizar e historicizar o currículo existente é um passo importante na tarefa de estabelecer objetivos alternativos e arranjos curriculares que sejam transgressivos da ordem curricular existente. (MOREIRA; SILVA, 2002, p. 35).

Com base nas reflexões de Claude Grignon (1995), é possível ressaltar que a escola ao longo de sua história sempre conduziu ao monoculturalismo, reforçando ou ocultando a

relação de dominação da cultura culta em relação às outras culturas. Embora, as sociedades sejam multiculturais, as culturas das classes dominadas, ou seja, as minorias culturais ficavam de fora dos currículos escolares. Santomé (1995) enfatiza o silenciamento e a negação dessas minorias que não possuem estruturas de poder, e por vezes são estereotipadas e deformadas, impedindo assim a reação das mesmas frente à padronização do currículo.

Assim, na contramão dessa visão monoculturalista, surge o multiculturalismo, um termo que tem sido utilizado com diferentes significados, bem como com diversificadas concepções. Conforme MacLaren (1997), o multiculturalismo pode ser conservador, humanista ou liberal, liberal de esquerda e crítico. Consideramos aqui a perspectiva do multiculturalismo crítico, visto ser este uma possibilidade de intervir na realidade, de transformar a dinâmica social, com a construção de currículos mais democráticos, os quais ponham em evidência os processos institucionais, econômicos, estruturais na produção da discriminação e desigualdade.

De acordo com Candau (2008), o multiculturalismo numa perspectiva crítica concebe as culturas como históricas e dinâmicas, em um constante processo de elaboração, construção e reconstrução. Assim como também compreende que as relações culturais estão permeadas pelas relações de poder, fortemente hierarquizadas, marcadas por preconceito e discriminação de determinados grupos.

Na tentativa de compreender a complexidade e a multiplicidade dos discursos que são produzidos no campo curricular, nos aproximamos da **Filosofia da Diferença ou da Multiplicidade**, mediante o **conceito de rizoma** de Delleuze e Guattari (1995), como possibilidade de desfazer as rígidas estruturas curriculares tão presentes em nossas instituições escolares.

Pensar a educação e o currículo a partir do conceito de rizoma é romper com a ideia de um saber totalizante, ou um saber hierarquizado, linear, com princípio, meio e fim. “Um rizoma não começa, nem conclui, ele se encontra sempre no meio, entre as coisas, inter-ser, intermezzo” (DELEUZE, GUATTARI, 1995, p.97). Como um emaranhado de ramos, de filamentos, de linhas que se entrecruzam saindo de pontos distintos, podendo haver conexão entre as diversas linhas, é que o conhecimento deve ser compreendido na sua multiplicidade, apresentada nos diversos contextos sócio históricos, culturais, sendo possível o diálogo entre os diversos saberes, a partir de um olhar multirreferencial.

Torna-se possível que o sujeito através de ações multiculturais rizomáticas exerça reflexões acerca dos processos sociais e educacionais, dos quais faz parte. Para isso, ele precisa permitir em suas experiências os atravessamentos e as linhas de fuga que possibilitam

a desterritorialização e a reterritorialização a partir de novos agenciamentos (poder de contaminar e ser contaminado), (MAGNAVITTA, apud MORAES, 2012), na produção de subjetividades que extrapolam um pensamento fechado em si mesmo.

No sentido do princípio da ruptura a-significante, “o rizoma pode ser rompido, quebrado em lugar qualquer, e também retoma segundo uma ou outra de suas linhas e segundo outras linhas” (DELEUZZE, GUATTARRI, 1995, p 17). Assim, situamos o currículo, o qual instiga o rompimento com a reprodução, através das fugas que se constituem em práticas diferentes, em saberes outros que não os estratificados, hierarquizados, padronizados, buscando construções reversíveis, sujeitas a modificações constantes.

Se pensarmos o currículo como rizoma e não como árvore, as disciplinas já não seriam gavetas que não se comunicam, mas tenderiam a soar como linhas que se misturam, teia de possibilidades, multiplicidade de nós, de conexões, de interconexões (...) a imagem do rizoma por sua vez implica um currículo como um sistema aberto e múltiplo, isto é, não um currículo, mas muitos currículos. Não um mapa, mas muitos mapas. Não um percurso, mas inúmeros percursos. E sempre com pontos de partida e pontos de chegada distintos. O que não inviabiliza encontros, mas, ao contrário, os possibilita, os promove, os estimula (GALLO, 2004, p.45-46 apud MACEDO, 2017 p.73).

A perspectiva de um currículo rizomático pressupõe a circulação dos saberes, não lineares, mas de forma transversalizada, aberta ao diálogo, aos encontros e desencontros nos inúmeros percursos e trajetórias vividas no percurso formativo. Longe de qualquer presunção de totalidade, busca aventurar-se na multiplicidade, não havendo assim lugar para o controle e a hierarquização dos saberes.

Neste item, realizamos uma abordagem resumida da trajetória do campo curricular em suas diversas concepções. No capítulo três, teceremos considerações sobre o currículo a partir dos atos de currículo.

2.2. Considerações sobre políticas curriculares

As mudanças em torno da organização das propostas curriculares respondem as intenções e propósitos políticos e sociais. Podemos perceber que as configurações curriculares se modificam, na medida em que o equilíbrio entre as forças sociais e o contexto econômico de um dado momento passam por períodos cíclicos.

Segundo Goodson (2008), as mudanças curriculares, na maioria das vezes, ecoam a ordem econômica mundial emergente. Embora essas mudanças surjam em contextos locais, são impulsionadas pelos ‘movimentos mundiais’. Dessa forma, observa-se que os fatores

externos são os grandes potencializadores dessa situação, a qual deve ser compreendida a partir das circunstâncias históricas, avaliando as probabilidades de progresso ou retrocesso em tais mudanças.

As propostas de mudança educacional se assemelham aos partidos políticos. Elas representam uma 'coalizão' de interesses e projetos reunidos sob um nome comum em um momento específico no tempo. Quando esses segmentos de projetos e interesses são organizados harmoniosamente, o movimento social por trás do partido político ou da mudança educacional ganha força e direção (TORAINE, 1981; MORROW & TORRES, 1999 apud GOODSON, 2008, p. 41).

Nessa perspectiva, observamos que essas propostas de mudanças acontecem mediante uma articulação dos grupos que buscam um denominador em comum para os diversos interesses e projetos. Obviamente que esta situação tem em vista neutralizar os possíveis conflitos surgidos nas disputas por reconhecimento legitimado no currículo, o qual reflete as relações de poder que permeiam os processos decisórios em torno da elaboração de políticas curriculares em contextos democráticos.

Por outro viés, segundo Lopes (2004), as políticas curriculares não se resumem apenas aos documentos escritos, mas incluem os processos de planejamento vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplos sujeitos no corpo social da educação. Não podemos desconsiderar a importância das instâncias governamentais nas propostas de reformas curriculares, por outro lado, devemos considerar as possibilidades de ressignificação no contexto da prática cotidiana, do fazer pedagógico que constrói e reconstrói o conhecimento e, portanto, as práticas também são produtoras de sentido para as políticas curriculares.

Ainda a mesma autora salienta que, se por um lado, o currículo assume o foco principal das reformas, por outro, as escolas são limitadas a sua capacidade, ou não, de implementar adequadamente as orientações curriculares oficiais. Dessa forma, o currículo oficial assume, sobretudo, um enfoque prescritivo e entende-se que a prática se resume à implementação do documento oficial. Outro posicionamento diz respeito à centralidade do currículo, tendo como fator determinante os acontecimentos situados na esfera internacional. Desta forma, o currículo teria pouquíssimas chances de sair do discurso hegemônico, das políticas propostas para os países periféricos.

Ball, segundo Lopes (2004), nos diz que os autores das políticas, apesar de buscarem diversas alternativas para limitar as possíveis leituras, não conseguem controlar todos os sentidos que serão lidos. Assim, constrói-se a legitimidade do discurso oficial. Essa

legitimidade é construída através de um processo de bricolagem feito com a apropriação dos discursos de diversos grupos sociais, gerando híbridos culturais com novos conceitos ou novos sentidos para velhos conceitos. Ressalta-se, porém, que (...) dentre as múltiplas influências sobre os textos, apenas algumas influências são reconhecidas como legítimas (...), apenas algumas vozes são ouvidas, enquanto outras são silenciadas. Os sentidos, porém são produtos tanto do que se ouve quanto do que é silenciado. (LOPES, 2004, p.114.)

As regras de recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico de um dado contexto. Tais regras fazem parte de um conjunto mais amplo, constituídas também pelas regras distributivas e regras avaliadoras, que compõem a gramática intrínseca do discurso pedagógico. Cabe às regras de recontextualização fixar os limites externos e internos do discurso legítimo. (LOPES, 2005, p. 54).

Nessa perspectiva, percebemos que apesar das políticas oficiais de currículo buscarem legitimar e controlar o discurso pedagógico, ficando algumas vozes silenciadas nesse processo, nas práticas curriculares outros significados, outros discursos podem ser produzidos.

Como prática potente de significação, o currículo é, sobretudo, uma prática que bifurca. Nesse sentido, não se pode conceber o currículo como prática de significação sem realçar seu caráter generativo, inventivo. Como tal, no seio do currículo, constituindo-os, os significados, os sentidos trabalhados (...) (MACEDO, 2017, p 27).

Ainda Macedo (2017) alerta para percebermos que o currículo indica caminhos, travessias e chegadas, que são sempre realimentadas e reorientadas pela ação dos atores/autores da cena curricular. Nessa direção, faz-se necessário dizer que tal atitude está em oposição a qualquer processo de homogeneização curricular, a qual tem em vista criar uma possível névoa de generalização, impedindo a visão das situações curriculares específicas e suas singularidades.

Nesse sentido, por mais que os documentos educacionais e as políticas curriculares expressem suas concepções e práticas, que legitimem alguns discursos e silenciem tantos outros, não podemos conceber a formação apenas desse ponto de vista. Há uma tessitura na formação imbricada com as práticas, com as visões de mundo, com as crenças que cada um traz em suas trajetórias que podem romper amarras, transgredir discursos e assim o currículo se atualiza como um fenômeno complexo.

É nessa perspectiva que, ao propormos um componente curricular com o objetivo de proporcionar aos alunos o contato com a prática docente em EJA, por meio do componente

“Tópicos Especiais em Educação”, posicionamo-nos, procurando transgredir o que está posto para a EJA, rompendo seu silêncio, seu lugar periférico, sua quase invisibilidade, desvelando assim outros discursos, outras práticas de formação que não estavam delimitadas no currículo oficial.

2.3. A Educação de Jovens e Adultos no Curso de Pedagogia

Com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948, a educação passa a ser reconhecida pela ordem jurídica internacional como direito de todas as pessoas. O que implica a sua garantia a todos os povos, independentemente de suas condições sociais, culturais, econômicas. Esse reconhecimento significa incluir o direito à educação como um dos direitos necessários à realização da dignidade humana.

No Brasil, esse direito encontra-se estabelecido no art. 205 da Constituição Federal Brasileira de 1988, quando afirma que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, a qual visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

A educação é um elemento fundamental no desenvolvimento integral da pessoa humana. Vale lembrar que estamos nos referindo à educação como todo, em todos os processos formativos que permeiam a vida das pessoas. E dentre estes, encontra-se a educação escolar, que nas sociedades modernas é quase uma condição de sobrevivência e garantia de bem-estar social.

Podemos considerar que esse direito positivado a todas as pessoas, constitui-se um grande avanço na Legislação Brasileira, em vista dos processos de exclusão que permeiam a história da educação no país. Historicamente, este direito foi negado a uma grande parcela da população, entre outros, os pobres, os negros, os indígenas, os adultos, estes, que por diversos motivos, não tiveram acesso à educação.

Para Arroyo (2005), a evolução da legitimidade dos direitos força o reconhecimento da infância, dos trabalhadores, dos jovens e adultos, dos que possuem necessidades especiais como coletivos de direitos e não de favores e de suplência. Assim, é indispensável uma visão positiva sobre estes sujeitos que sempre estiveram à margem, vulneráveis, vítimas das múltiplas faces da exclusão social.

Nesse sentido, sinalizamos para a concepção de Educação de Jovens e Adultos como um direito subjetivo, garantido pela Constituição Federal de 1988 e reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9394/96. A efetividade deste direito faz parte da

luta de diversos segmentos da sociedade em prol do direito à educação a todas as pessoas, como podemos vislumbrar no artigo 208 da Constituição Federal (Com a revogação dos incisos I e VI, pela Emenda Constitucional nº 59, de 11/11/2009.)

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
- III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – Educação infantil, em creche e pré-escola, até 5 (cinco) anos de idade;
- V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII – atendimento ao educando em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte e alimentação e assistência à saúde.

§1º O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.

A LDB 9394/96, no seu artigo 4º, Inciso VII diz que será efetivado o dever do Estado com educação escolar pública mediante a garantia de “ oferta de educação regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”.

Soares (2011) lembra que a ampliação do direito à educação proclamado na Constituição de 1988, não foi necessariamente efetivado como dever do Estado. Embora esta proclamação tenha significado mudanças nas políticas educacionais, nas diversas esferas de governo, a conquista do direito passou a acontecer na prática de ações desenvolvidas, principalmente, por iniciativas do poder local.

Assim, apesar desse reconhecido avanço em termos da legislação, o que não é pouco, a consolidação desse direito, em termos práticos, em sociedades desiguais, como é o caso da sociedade brasileira encontra-se, ainda, longe de ser efetivado. Mesmo tendo ampliado o acesso dos jovens e adultos ao processo de escolarização, esse direito continua sendo negado quando não são dadas as condições necessárias para a permanência, não se oferece uma educação de qualidade e mantêm-se as situações de desigualdades e exclusão dentro do sistema escolar.

Para Bourdieu e Champagne (1999), a escola tende a instaurar práticas de exclusão brandas, as quais são insensíveis, isto porque são contínuas, graduais e imperceptíveis, não

sendo percebidas, nem pelos que a exercem, tão pouco pelos que são vítimas. Assim, cria-se a ilusão da inclusão, quando realmente os desprovidos de capital cultural⁸ continuam sendo excluídos nos processos educacionais.

Um das questões que perpassa a garantia deste direito é a exigência do reconhecimento de novos sujeitos de direito ao ensino fundamental e médio, o que implica em reformas curriculares nos cursos de formação de professores, que precisam rever suas concepções e práticas para atender as especificidades deste público. Paiva e Fernandes (2016, p. 30) enfatizam esta questão.

A perspectiva do direito de todos à educação se, por um lado, passou a ser uma conquista da cidadania, por outro, desafiadoramente, se impõe ainda hoje à formação de professores – e não apenas nas licenciaturas, mas mesmo no campo da pedagogia. Impõe-se, também, às políticas públicas, cujos compromissos com a demanda potencial são frágeis, fazendo com que um direito careça de proteção no mais das vezes não assegurada pelos que devem zelar pelo cumprimento da CF – os ministérios públicos de estados e municípios, estes, a quem, cabe executar políticas de atendimento. Sujeitos de direito, portanto, permanecem interditados da escolarização, e esta quando ofertada, esbarra nos limites de uma formação precária e insuficiente de professores, do ponto de vista dos fundamentos epistemológicos e teórico metodológicos que atendam especificidades e necessidades do público jovem e adulto.

Em vista de tal contexto, passamos a refletir sobre as questões curriculares dos Cursos de Pedagogia, no tocante a atender as diversas especificidades dos sujeitos que compõem a educação básica, entre estes, aos jovens e adultos que também compõe este cenário. Em que medida, as propostas curriculares têm garantido os estudos sobre tais questões? A perspectiva generalista da formação do pedagogo acaba esvaziando muitas reflexões pertinentes ao percurso formativo e assim, uma das áreas que apesar de pequenos avanços, ainda continua marginalizada, é, sem dúvida, a Educação de Jovens e Adultos.

2.3.1. EJA: O não lugar na formação de professores

⁸ Capital Cultural – Conceito criado pelo autor Pierre Bourdieu. O Capital Cultural pode existir sob três formas: no *estado incorporado*, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo. A acumulação de capital cultural exige uma incorporação que, enquanto pressupõe um trabalho de inculcação e de assimilação, custa tempo e deve ser investido pessoalmente pelo investidor; no *estado objetivado*, sob a forma de bens culturais (quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas), constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, problemáticas... e, enfim, no *estado institucionalizado*, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (BOURDIEU, Pierre. Os três estados do Capital Cultural. In: NOGUEIRA, M^a Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1999).

As discussões sobre a formação do professor de jovens e adultos vêm se tornando cada vez mais centrais nos estudos desta área. No entanto, vale ressaltar que estas discussões não são recentes. Interessa aqui, um breve recorte de alguns eventos específicos que abordam a temática.

A primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil, lançada em 1947 e baseada na ação voluntária, foi duramente criticada por não preparar adequadamente professores para trabalhar com esse público. Nesse mesmo ano, o I Congresso Nacional de Educação de Adultos realizado no Rio de Janeiro, já mencionava as especificidades das ações educativas nos vários níveis e recomendava uma preparação mais adequada para o trabalho com adultos. Onze anos depois, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, trouxe críticas à ausência de formação para o professorado, bem como a falta de metodologias e conteúdos pensados de forma particular para a Educação de Adultos.

Paiva (1987) relata que os Anais do II Congresso apontaram para o problema dos pagamentos dos professores, nas Campanhas realizadas, a gratificação destinada aos professores era tão irrisória que só era possível conseguir um corpo docente despreparado e incompetente. Dessa forma, era de se esperar um pequeno rendimento escolar e à restrição da escolaridade à alfabetização.

Notamos que nesse momento há uma ausência de formação específica para o trabalho com a EJA. As diversas campanhas que ocorreram nesse período apontam para uma precarização do trabalho do professor, tanto em termos das condições de trabalho, quanto em relação à remuneração, quando não se requeria o trabalho voluntariado.

Nesse sentido, percebemos que a formação de professores para a EJA, ao longo da história, quase sempre, ocupou um lugar periférico, e algumas vezes, até mesmo inexistiu essa preocupação. Aos poucos, as legislações passaram a incorporar esta necessidade de se pensar nas especificidades deste público e conseqüentemente, de um educador diferenciado. A LDB 5.692/71 apesar de dedicar um capítulo ao ensino supletivo⁹, sobre a formação de professores e especialistas faz uma menção de forma tímida a esta necessidade.

Art.29. A formação de professores e especialistas para o ensino de 1º e 2º graus será feita em níveis que se elevem progressivamente, ajustando-se às diferenças culturais de cada região do País, e com orientação que atenda aos objetivos específicos de

⁹ O ensino supletivo conforme a Lei nº 5.692/71, se destina a 'superar a escolarização regular para adolescentes e adultos, que não a tinham conseguido ou concluído na idade própria'. Este ensino podia então, abranger o processo de alfabetização, a aprendizagem, a qualificação, algumas disciplinas e também atualização. Os cursos poderiam acontecer via ensino a distância, por correspondência ou por outros meios adequados. (PARECER CNE/CEB 11/2000)

cada grau, às características das disciplinas, áreas de estudo ou atividades e as fases de desenvolvimento dos educandos. (BRASIL, 1971)

Cabe destacar que, efetivamente, pouca mudança ocorreu na prática, em termos das condições de trabalho do professor, remuneração e formação. A educação de adultos nesse período continuou sendo atendida por professores do ensino regular, ou professores leigos, como sinalizam Haddad e Di Pierro no Documento Diretrizes de Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos (1994):

Os professores que trabalham na educação de jovens e adultos, em sua quase totalidade, não estão preparados para o campo específico de sua atuação. Em geral, são professores leigos ou recrutados no próprio corpo docente do ensino regular. Note-se que na área específica de formação de professores, tanto em nível médio quanto em nível superior, não se tem encontrado preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos; devem-se também considerar as precárias condições de profissionalização e de remuneração docentes.

Com a LDB/9396 temos um significativo avanço em termos de legislação, no que se refere ao processo de formação de professores, considerando as diversas modalidades e especificidades próprias dos grupos sociais. No artigo 61, trata desta questão ao defender que a formação de professores da educação deve acontecer de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características de cada fase de desenvolvimento do educando.

Em conformidade, o Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação aprovado pela Câmara de Educação Básica, que é um dos textos que regulamenta as Diretrizes Curriculares, ressalta que “ a EJA necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem”.

Ao pensarmos nas necessidades de aprendizagem dos alunos da EJA, precisamos conhecer quem são esses sujeitos que compõem os quadros escolares desta modalidade de educação, quais seus anseios, demandas, sonhos, pensamentos, compreendendo-os como sujeitos diversos, vistos não somente como sujeitos privados dos direitos básicos à vida, como a alimentação, a moradia, o trabalho, mas também como pessoas em tempos e percursos próprios, com suas culturas diversas, com suas histórias de vida que não se resumem apenas a trajetórias escolares truncadas.

Embora a grande maioria dos alunos pertença às camadas mais pobres da população, outros fatores, além do socioeconômico, contribuem para diversificar o olhar sobre os estudantes dos cursos de EJA: seu gênero, sua etnia, o fato de ser uma escola urbana ou rural, se o aluno é portador de alguma deficiência e tantas outras

características que fazem com que cada ser humano seja reconhecido na sua composição de diversidades. Há ainda o histórico de cada indivíduo ou de cada grupo no contexto das lutas sociais, nas suas formas de organização e defesa de grupos de interesse. (HADDAD, 2007, p. 39).

Avançar em uma nova concepção de EJA requer um novo olhar para esse público, reconhecendo seu direito subjetivo a uma educação de qualidade, ao longo da vida, que independe de idade, tempo e espaço, a qual implica repensar o conteúdo que reflita determinados fatores como idade, questões de gênero, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas (CONFITEA V, 1997), uma educação permanente¹⁰. A EJA ao longo de sua trajetória carregou o estigma de ser vista como educação compensatória¹¹, aligeirada por atender a um público de pessoas jovens e adultas que precisam adentrar o mercado de trabalho para sobrevivência. Não é à toa que quando nos referimos à EJA, no imaginário popular, esta ainda é lembrada como Supletivo ou Mobral. Superar essa visão reduzida e preconceituosa da EJA é urgente e necessário para avançarmos em propostas que potencializem as experiências de aprendizagem dos sujeitos que compõem essa modalidade de educação.

Segundo Machado (2008), podemos evidenciar dois movimentos importantes para a EJA no campo da formação de professores. O primeiro está relacionado aos órgãos oficiais de governo. O Conselho Nacional de Educação por meio da Câmara de Educação Básica fixou em 2000 as Diretrizes Curriculares para a EJA. Já o segundo movimento provém da sociedade civil organizada em defesa da EJA, com ênfase na participação nos fóruns de EJA e do Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Em relação ao primeiro movimento, compreendemos que mesmo diante da distância que ocorre entre as legislações oficiais e as práticas desenvolvidas nas instituições, não podemos deixar de reconhecer o quanto a existência de documentos legais sobre necessidades e interesses de um grupo são fundamentais para efetivação da garantia do direito à educação. As Diretrizes Curriculares para a EJA traduzem-se em mais uma conquista para esta modalidade.

¹⁰ Educação permanente - É um conceito que engloba a formação total do homem, segundo um processo que prosseguirá durante a vida (...) Implica em sistema complexo, coerente e integrado, fornecendo os meios convenientes à resposta para as aspirações de ordem educativa, cultural de cada indivíduo, e adequada às suas faculdades (UNESCO, 2010)

¹¹ Educação Compensatória – Desenvolvida nos Estados Unidos, baseada na Teoria da Carência Cultural, propõe-se a ser uma medida preventiva através da criação de classes e programas especiais que visavam diminuir os déficits trazidos pelas crianças oriundas de ambientes e famílias consideradas carentes. (COIMBRA; NASCIMENTO, 2005).

Art. 17 – A formação inicial e continuada de profissionais para a Educação de Jovens e Adultos terá como referência as diretrizes curriculares nacionais para o ensino fundamental e para o ensino médio e as diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores, apoiada em:

I – ambiente institucional com organização adequada à proposta pedagógica;

II – investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas;

III – desenvolvimento de práticas educativas que correlacionem teoria e prática;

IV – utilização de métodos e técnicas que contemplem códigos e linguagens apropriadas às situações específicas de aprendizagem. (RESOLUÇÃO CNE/CEB nº1, 05/07/2000, p. 3).

Nesse sentido, outro documento que contempla também estas conquistas é o Parecer CNE/CEB, 11/2000, o qual ressalta sobre o papel das instituições superiores no processo de formação dos professores, considerando as necessidades da EJA.

Desse modo, as instituições que se ocupam da formação de professores são instadas a oferecer esta habilitação em seus processos seletivos. Para atender a esta finalidade elas deverão buscar os meios para satisfazer os estudantes matriculados. As licenciaturas e outras habilidades ligadas aos profissionais do ensino não podem deixar de considerar, em seus cursos, a realidade da EJA. Se muitas universidades, ao lado de Secretarias de Educação e outras instituições privadas sem fins lucrativos, já propõem programas de formação docente para a EJA, é preciso notar que se trata de um processo em via de consolidação e dependente de uma ação integrada de oferta desta modalidade nos sistemas (BRASIL, 2000a, p.58).

Ainda, em relação à legislação, de acordo com Dantas (2012), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001) já trazia uma preocupação com a formação dos professores que atuam na educação de adultos. “(...) estabelecia como meta garantir que, dentro de cinco anos, todos os professores em exercício nesta modalidade educativa possuam habilitação de nível médio, adequada às características, necessidades e interesses do aluno adulto”. (DANTAS, 2012, p. 150).

Outros documentos referentes à formação de professores, a exemplo das Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada (2015), reforçam o atendimento às especificidades nos referidos cursos, em seu artigo 1, § 1º.

Nos termos do § 1º, artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as instituições formadoras em articulação com os sistemas de ensino em regime de colaboração, deverão promover de maneira articulada, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para viabilizar o atendimento às suas especificidades nas diferentes etapas e modalidades de educação básica, observando

as normas específicas definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). (BRASIL, 2015, p.3).

Haja vista a necessidade de se pensar a formação do professor para atuar com a diversidade presente nas turmas de EJA, Dantas (2012) situa três aspectos a serem observados em relação às características principais na formação deste profissional. O primeiro aspecto refere-se a não existência de uma formação específica obrigatória, assim, essa formação inicial e continuada em EJA fica a cargo dos Estados e Municípios que têm como referência as Diretrizes Nacionais para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio e as Diretrizes Curriculares para a formação de professores. O segundo aspecto que a autora destaca diz respeito à falta de prestígio que a universidade concede à educação de jovens e adultos, em vista da pouca oferta de cursos de licenciatura em EJA ou de habilitações específicas nos cursos de Pedagogia. O terceiro aspecto apontado ressalta a prática de educação de adultos, a qual os professores constroem a partir de suas visões pessoais, das experiências na carreira e da troca de informações e das interlocuções com os demais, colegas de trabalho, além dos cursos de capacitação que participam, entre outros.

Quanto ao segundo movimento pontuado por Machado (2008), sobre a criação dos fóruns, Soares (2011) destaca que estes têm desempenhado um importante papel político pedagógico e de formação. Neste espaço de participação plural, tem-se em vista criar uma ‘articulação’ entre as diversas instituições envolvidas com a EJA, através da troca de experiências do que se tem produzido nas múltiplas iniciativas de EJA. Desses encontros, resulta o fortalecimento entre os protagonistas, visando à ‘intervenção’ na proposta de políticas educacionais de jovens e adultos.

Ainda Soares (2006) aponta como evidência da expansão da EJA a criação do GT de EJA, na ANPED, em 1998, que até então não tinha um espaço próprio que contemplasse a apresentação e discussão dos estudos e pesquisas da área. Este GT tem sido um estímulo para que os estudiosos e pesquisadores continuem alimentando uma interlocução entre si.

Ressaltamos, porém, que apesar dos avanços nas legislações e discussões sobre a formação do docente da EJA, é comum que muitos docentes que atuam na mesma não possuam uma formação específica para desempenhar esta função. Os Cursos de Pedagogia e as Licenciaturas quando trazem a disciplina de EJA, o faz sempre de forma bastante superficial. Dessa forma, os docentes na sua formação inicial, sequer, em sua maioria, tiveram algum contato com a sala de aula, com turmas de EJA. Ao adentrarem no exercício da

profissão, assumem essas turmas, em muitas situações, apenas para completar a carga horária do diurno.

Este quadro de descaso em relação à Educação de Jovens e Adultos tem produzido uma educação distante das reais necessidades e especificidades das pessoas que estão presentes nesta modalidade, atualmente, adolescentes, jovens, adultos e idosos, aos quais foi negado, em algum momento de suas vidas, o direito à educação. Desse modo, ao retornarem, ou mesmo iniciarem o processo de escolarização, esbarram em dificuldades não encontrando nas instituições possibilidades de construção de um conhecimento significativo ou mesmo o acolhimento necessário para a permanência, uma vez que, enfrentam inúmeras adversidades para poderem frequentar, prosseguir e concluir este processo.

Essa situação nos leva a refletir sobre os desafios enfrentados pela EJA no tocante a superar os quadros que até então estão desenhados no cenário educacional. Os sujeitos que compõem a educação de jovens e adultos quase sempre já frequentaram a escola. São frutos deste processo de exclusão em que a escola pública propicia quando não atende as necessidades e interesses dos grupos que dela participam. Assim, essas pessoas já trazem marcas de uma trajetória de fracassos, de perdas, de exclusão, sendo, portanto, estigmatizadas e rotuladas como incapazes.

Haddad e Di Pierro (2000, p.126) citam:

(...) Cada vez mais se torna mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo, que recorrem a mão-de-obra voluntária e recursos humanos não-especializados, características da maioria dos programas que marcam a história da educação de jovens e adultos no Brasil.

Os questionamentos pontuados pelos autores referentes ao início da década passada ainda estão presentes nos atuais contextos educacionais. Existe uma enorme carência, entre outros aspectos, na formação docente específica para atuar nesta área da educação. Vemos, dessa forma, que as necessidades básicas de aprendizagem deste público continuam comprometidas quando não há uma preocupação com a formação deste docente.

Barcelos (2012), apoiado em Soares (2005), ressalta uma questão que tem perpassado a Educação de Jovens e Adultos, a qual diz respeito à dicotomia estabelecida entre uma formação para o mercado de trabalho e uma formação mais geral, intrínseca aos processos educativos. É evidente que pensar a formação dos sujeitos da EJA apenas para sua inserção no mercado do trabalho, é ter uma visão meramente técnica, reducionista da

educação, visão esta, que muitas vezes, ainda influencia na construção das políticas curriculares propostas para a Educação de Jovens e Adultos.

Tendo em vista as razões históricas sociais de produção deste contingente de pessoas que hoje compõem as turmas de Educação de Jovens e Adultos nas instituições escolares, o Parecer CNE/CEB 11/2000 enfatiza as funções da Educação de Jovens e Adultos. A primeira refere-se à *função reparadora* a qual diz respeito à restauração de um direito negado através do acesso à educação de qualidade, reconhecendo assim a igualdade ontológica de todo ser humano. É importante que haja clareza de que reparação não é suprimimento.

A *função equalizadora* corresponde a oportunidades de igualdades. “A equidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, considerando as situações específicas.” (BRASIL, 2000, p.10). O retorno ao sistema educacional dos que interromperam este processo, seja pela repetência, desistência, desigualdades de oportunidades e tantas outras situações adversas, deve levar a EJA a proporcionar a estes sujeitos novas possibilidades de inserção no mercado de trabalho, na vida social, possibilitando aos mesmos desenvolverem suas habilidades construídas nos espaços não escolares oportunizando um nível técnico e profissional mais qualificado.

Em relação à função *permanente ou qualificadora* constitui-se no próprio sentido da EJA, que é garantir uma educação ao longo da vida, visando a criação de uma sociedade educada para a solidariedade, a igualdade e a diversidade.

Essas funções devem servir como ponto de partida para elaboração e implementação de propostas curriculares para os jovens e adultos, incluindo também os Cursos de Formação de Professores, os quais devem atentar-se para este grupo de pessoas que embora estejam nas séries que correspondem ao ensino fundamental ou ensino médio requer a oferta de possibilidades diferentes para que se possa garantir o princípio da equidade. Sobre as especificidades da formação para atuação com este público, o Parecer CNE/CEB 11/2000 destaca.

(...) 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 este 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)

Dessa forma, fica evidente que esta formação, para além das exigências próprias para o exercício da função do magistério, há que se levar em conta um preparo para a prática do diálogo na perspectiva freiriana. Para Freire (1986), o diálogo é uma exigência existencial, o encontro em que solidariza o refletir e o agir de sujeitos que estão no mundo para serem transformados e humanizados. A formação deve propor uma relação solidária, de escuta de si mesmo e do outro. Escuta no sentido de disponibilidade por parte do sujeito que escuta para a abertura, a fala do outro, aos gestos do outro, ao diferente (FREIRE, 2002).

Ao considerar as diversas dimensões que envolvem o processo de construção de saberes na /para a formação docente, no próximo item apresentamos uma discussão sobre a proposta curricular do Curso de Pedagogia do DEDC XIII, expressa no Projeto de Reconhecimento do referido Curso, buscando explicitar como a Educação de Jovens e Adultos encontra-se situada no referido documento.

2.4. A organização Curricular do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII: Qual o lugar da EJA?

O Curso de Pedagogia no Brasil surge oficialmente em 1939 com a publicação do Decreto-Lei n. 1190, que organiza a Faculdade Nacional de Filosofia, Ciências e Letras em quatro seções fundamentais (Filosofia, Ciência, Letras e Pedagogia) e uma seção especial (Didática). Essa organização deu origem ao esquema 3+1, em que se cursava em três anos as disciplinas do bacharelado e caso desejasse, o estudante poderia fazer mais um ano de licenciatura. Obviamente, que nessa conjuntura, o curso centrava-se mais na formação de um pedagogo técnico do que para o exercício docente. (PINTO, 2017).

Decorridos 30 anos, em 1969, o Parecer n.252/69 do Conselho Federal de Educação, de acordo com os princípios da Lei n.5550/68 – a Lei da Reforma Universitária – e da Lei n.5.692/71, reformula o curso de Pedagogia, inserindo um núcleo de formação básica e uma parte diversificada em habilitações específicas para a formação de alguns profissionais não docentes da área do magistério, chamados de especialistas da educação. Além dessa inserção, o Parecer propõe também a Habilitação Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau, que tinha a função de formar o professor para atuar em nível médio, no Curso Normal.

Ora, depois dos longos debates sobre o *locus* da formação inicial, no período de 1996 a 2006, conhecido como, *a Década da Educação*, (NASCIMENTO, 2017), e a legislação publicada no referido período que contribuíram para dar visibilidade à formação docente, temos em 2006, a promulgação das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, que

apontam para um novo tempo na formação do pedagogo, passando a centralizar sua formação na docência dos Anos Iniciais da Educação Básica (Licenciatura).

Art. 4º. O Curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstas conhecimentos pedagógicos. (BRASIL, 2006, p.11).

Nesse sentido, apesar de sua centralidade na formação docente para os anos iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil (PINTO, 2017), o curso também amplia essa formação, como podemos constatar, no art. 4º das DCNP, citado acima. Essa ampliação, certamente, transpõe o exercício da docência, quando se propõe a preparar o pedagogo para atuação em outras áreas. Pimenta e outros (2017) consideram que esse aumento de funções, acaba por comprometer a formação do professor polivalente para atuar na educação básica, e que em sua maioria, promove uma formação fragilizada.

De acordo com Libâneo (2010), na última década da educação brasileira, o movimento de reformulação dos cursos de formação de professores preocupou-se mais com o 'curso' e menos com as bases teóricas da Pedagogia. Houve uma ênfase na formação do docente e uma redução na carga horária da formação pedagógica teórica mais aprofundada. Outra crítica feita à Pedagogia ressalta aos requisitos de cientificidade, por ser voltada para prática, estaria mais no campo da intuição e da arte do que no campo científico. Pinto (2017) considera que este desconforto vem de longa data, e tem como fator fundamental o fato de seu objeto de estudo - a Educação - que além de ser um fenômeno multideterminado, complexo, e perpassar por várias ciências, é também um evento prático.

Nas discussões sobre a pedagogia e a educação e sobre o processo de identificação dos conhecimentos específicos de uma e outra, começam a se desenhar, portanto, condições para a construção de um campo do saber no qual a docência articulada com a produção do saber pedagógico, vem precedida das discussões a respeito da especificidade desse saber, revelando pouco a pouco, a defesa de um território próprio e uma crescente organização de critérios e princípios para sustentar sua pertinência e legitimidade. (RAMALHO, FIALHO, NUNÊS, 2014, p. 43).

Convém ressaltar a importância da Pedagogia enquanto teoria da Educação na orientação da prática educativa. Assim, esta deve ser compreendida como ciência da prática e para a prática. Como campo de conhecimento a Pedagogia além de constituir-se como um campo transdisciplinar, ao fazer a articulação das diferentes ciências que lhe dão sustentação direta ou indiretamente, é também expressão das diferentes formas e tipos de conhecimentos.

Enquanto campo de conhecimento prático, a Pedagogia sempre manifestou diversos saberes que nunca se reduziram as teorias científicas depuradas. Suas definições clássicas já contemplavam sua abrangência teórica para além do conhecimento científico ao ser tratada como arte. O fato de identificar esses diferentes saberes ou, melhor ainda, admiti-los como saberes constituintes da Pedagogia, é afastar o que a cobre sob o manto da racionalidade e do cientificismo, que contraditoriamente, foi o que sempre alimentou a contestação do seu próprio estatuto de cientificidade (PINTO, 2017, pp. 170-171).

Nessa perspectiva, há que se reafirmar a existência de um terreno de investigação próprio da Pedagogia, que é o ato educativo, a prática educativa concreta que se realiza na sociedade, sendo, portanto, uma prática social. A Pedagogia ocupa da intencionalidade do ato educativo, investiga os processos e os meios que contribuem para a formação do ser humano em uma determinada sociedade, orientando a ação educativa, ou seja, promove um sentido à atividade de educar.

O Currículo do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII, está organizado a partir de Núcleos de Formação e de Eixos Temáticos. Os núcleos de Formação apresentam-se subdivididos em Núcleo de Formação Básica e Núcleo de Formação Diversificada. O primeiro compreende os saberes essenciais para a formação do pedagogo e o segundo, os saberes complementares para esta formação. Nesta constituição, o componente curricular Educação de Jovens e Adultos está presente no Núcleo de Formação Básica, ofertado no terceiro semestre, com uma carga horária de 60 horas.

Esta oferta de um ou dois componentes para atender às minorias, diversidades ou modalidades outras de ensino, conforme preconiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), segundo Pimenta e outros (2017), contribui para uma formação generalista, difusa e superficial, uma vez que essa oferta reduzida de um determinado conhecimento não garantirá o aprofundamento necessário à formação docente.

Sobre o perfil do egresso do Curso de Pedagogia, do DEDC XIII – Itaberaba, apresenta as seguintes características, conforme documento (UNEB, 2011, p.117).

- Exercer a docência nas matérias pedagógicas dos cursos formação de professores, **na educação de jovens e adultos**, na educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental. (grifo nosso).
- Elaborar, desenvolver, acompanhar, coordenar e avaliar projetos pedagógicos em instituições públicas e privadas de educação escolar e não-escolar.
- Conceber o processo de gestão educacional como práxis pedagógica administrativa atuando na coordenação e supervisão de projetos políticos pedagógicos em instituições educativas; gerenciamento de recursos

financeiros de projetos educacionais; coordenador pedagógico em unidades escolares de ensino; na gestão e administração escolar; na administração de recursos humanos em unidades de ensino, empresas e entidades.

- Atuar com pessoas portadoras de necessidades especiais em diferentes níveis de organização escolar, em programas de reabilitação e inclusão em espaços formais e não formais, de modo a assegurar os direitos de cidadania.
- Elaborar, executar e coordenar projetos educativos para/com jovens e adultos, com **processo de escolarização defasado**; (grifo nosso)
- Atuar na área de Comunicação e Tecnologias Educativas desenvolvendo metodologias e materiais pedagógicos adequados bem como na formação docente para utilização destes materiais;
- Atuar na orientação e organização de políticas públicas para diversas áreas da educação;
- Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades quilombolas, indígenas, ciganos, assentados, etc., no resgate, defesa e propagação das diversas culturas, na formação de profissões para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural;

Dentre as competências e habilidades citadas no Projeto de Reconhecimento, destacamos as seguintes: “possibilidade para atuar com **jovens e adultos em seu processo de escolarização defasado**” e “capacidade de exercer a docência: nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores; na educação de jovens e adultos na educação infantil; nas séries iniciais do ensino fundamental”. (UNEB, 2011, p.116).

Como vimos acima, são muitas as atribuições que competem ao pedagogo. Além da docência, a sua formação o habilita para atuar em outras áreas educacionais. Haja vista a constatação, ressaltamos que os Cursos de Pedagogia, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006), destinam-se à formação de professores para atuarem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental. Percebemos que toda ênfase na sua organização curricular é dada para a atuação com crianças, embora, no artigo 4º, das referidas diretrizes, essa formação do pedagogo amplia-se para a educação profissional, além de outras áreas de apoio escolar ou que sejam necessários conhecimentos pedagógicos, como está proposto no perfil do egresso.

Queremos pontuar aqui uma das competências citadas “possibilidade para atuar com jovens e adultos em seu processo de escolarização **defasado**” (grifo nosso). Ao utilizar o termo defasado pressupõe que se parte do princípio que existe um tempo certo para estudar e que estes sujeitos ficaram para trás. Dessa forma a Educação de Jovens e Adultos é vista como uma recuperação do tempo perdido, uma reposição e não como um direito de educação permanente que se deve fazer presente ao longo da vida. “ A educação de jovens e adultos é um direito de cidadania, um direito que assegura aos jovens e adultos a permanência no sistema e a continuidade de estudos em educação continuada ao longo da vida”. (CONFITEA V, 1997).

Embora a Educação de Jovens e Adultos seja citada na proposta curricular como uma especificidade, quando observamos a distribuição dos componentes e suas respectivas ementas, observa-se que a mesma não é contemplada nestas propostas, aparecendo de forma bastante reduzida. Como já citado anteriormente, o componente curricular Educação de Jovens e Adultos é ofertado no 3º semestre do Curso de Pedagogia, com uma carga horária de 60 horas. O tempo destinado para cumprimento da ementa que é extensa sem dúvida é insuficiente, o que leva a promover um conhecimento superficial dos conteúdos da disciplina.

As discussões sobre a EJA podem e devem perpassar por outros componentes curriculares, de acordo com Arroyo (2006). Quando equacionamos a distribuição da carga horária nos cursos de Pedagogia, devemos dedicar um tempo maior para trabalharmos o conhecimento da especificidade dos jovens e adultos da EJA. Entretanto, ao observar as ementas e planos de Curso de alguns componentes que poderiam trazer essa discussão, percebemos que a EJA encontra-se ausente em sua maioria. No componente curricular Processos de Alfabetização, a sua ementa ao definir os tópicos que deverão ser trabalhados não se refere especificamente a um determinado público. No entanto, quando observamos os conteúdos citados vimos que os mesmos trazem um enfoque para o trabalho com crianças.

Quadro 1. Plano de Curso do Componente Processos de Alfabetização

Componente Curricular: Processos de Alfabetização	Carga horária: 60
Ementa	
Discute as dimensões históricas da alfabetização. Metodologias de alfabetização e letramento. As contribuições do pensamento freiriano para os processos de alfabetização. A formação do professor alfabetizador.	

Conteúdo Programático
<p>Os enfoques no estudo da alfabetização: linguístico, psicológico, psicolinguístico e social A escrita como produção social e caracterização da língua escrita; A natureza do nosso sistema de escrita e a aquisição da língua materna pela criança; Alfabetização e Letramento. Os Estudos de Emília Ferreiro e a Psicogênese da Língua Escrita; Estudos dos métodos de alfabetização, numa perspectiva crítica e reflexiva. O que é importante na escolha do método. Por que as crianças trocam letras ao aprender? O ensino fundamental de 09 anos e o processo de aquisição da língua escrita A escolha dos textos para classes de alfabetização. O universo da sala de aula; o ambiente alfabetizador. Alfabetização: pensando nos textos do dia a dia; Sugestões didáticas para melhorar a competência textual e a expressão oral.</p>

Fonte: (UNEB, 2011, p. 125)

Convém ressaltar que estes conteúdos encontram-se presentes no documento da proposta curricular, porém quando verificamos os planos elaborados pelos professores, percebemos que há muitas divergências em relação ao conteúdo. A partir da ementa, cada professor que assume a disciplina seleciona os conhecimentos de acordo com suas concepções e visões de educação, de sociedade, de mundo.

Neste sentido, destacamos que os estudos sobre alfabetização de modo geral, sem dúvida, trarão contribuições para o trabalho com os alunos da EJA, pois trazem as bases teóricas e os fundamentos dos processos de alfabetização. O que apontamos, no entanto, é o silêncio em torno da EJA, esta não é citada, o que se supõe que toda abordagem do componente curricular corresponde aos processos de alfabetização com crianças. Dessa forma, o pedagogo na sua formação inicial constrói sua visão de alfabetização referente à criança. E quando se depara com o adulto para alfabetizar, geralmente, adota as práticas destinadas ao público infantil.

Oliveira (2007) relata que ao ministrar cursos de formação para professores que atuavam na EJA eram comuns os depoimentos dos docentes que expressavam os problemas e dificuldades semelhantes aos citados por professores que trabalham com crianças. O uso do diminutivo em expressões como: não sabem fazer a ‘continha’, não entendem a ‘folhinha’ evidencia a concepção que os mesmos possuem acerca destes sujeitos. Tal situação reflete a infantilização que ainda está presente em determinadas práticas escolares da EJA.

É possível refletir que a ausência e/ ou a redução de discussões sobre a EJA nos currículos dos Cursos de Formação de Professores, particularmente, no Curso de Pedagogia contribuam para esta visão errônea dos processos pedagógicos deste campo de atuação que se devem diferenciar em muitos aspectos daqueles que se aplicam ao público infantil. Não é

aceitável que pessoas adultas sejam vistas como crianças, incapazes, por não saberem ler e escrever. Essas pessoas trazem outros conhecimentos e experiências vivenciadas em suas trajetórias de vida que precisam ser reconhecidas e valorizadas nos ambientes escolares.

Porém, como já mencionamos acima, em relação ao componente Processos de Alfabetização, a depender do professor, pode haver um enfoque também voltado à alfabetização de jovens e adultos, como podemos perceber nos conteúdos citados abaixo, retirados de um plano de Curso:

Quadro. 2. Conteúdos de um Plano de Curso do Componente Processos de Alfabetização

Conteúdo Programático
<ol style="list-style-type: none"> 1. Diferentes concepções de alfabetização: enfoque para os fundamentos didáticos e condicionantes históricos, sociais, políticos, etc. 2. Alfabetização e Letramento; abordagem conceitual <ul style="list-style-type: none"> Quais os fundamentos da alfabetização e do letramento? Como aprendemos a língua escrita? O que aprendemos quando nos alfabetizamos? A perspectiva da criança A psicogênese da Língua Escrita 3. Métodos de alfabetização <ol style="list-style-type: none"> 3.1.Os métodos sintéticos 3.2.Os métodos analíticos 3.3.Os métodos ecléticos 3.4.A história da cartilha 4. Prática de Alfabetização <ol style="list-style-type: none"> 4.1.Prática e avaliação em sala de aula 4.2.Escolha de conteúdos 4.3.Recursos e Instrumentos 4.4.Consciência fonológica e fenômeno na alfabetização 4.5.Dificuldades de aprendizagem 4.6.Uso da tecnologia na alfabetização 4.7.Projetos e Programas para a alfabetização no Brasil 5. Alfabetização de Jovens e Adultos <ol style="list-style-type: none"> 5.1.História da alfabetização 5.2.Saberes necessários à prática docente 5.3.Direito à alfabetização 5.4.Organização e uso da biblioteca escolar e de salas de leitura 5.5.O desenvolvimento cognitivo. (grifos nossos)

Fonte: Plano de Curso do Componente Curricular Processos de Alfabetização (UNEB, 2015)

Ora, a inclusão de temas relativos à EJA neste componente representa um aspecto positivo para a mesma. Em um contexto de ausências, negligências, silêncios, esquecimentos, o reconhecimento por menor que seja, aponta para certo avanço, ao considerar as questões

específicas desta modalidade. Entretanto, o que nos preocupa é que essa inclusão nem sempre pode ocorrer, pois é possível que determinados docentes não garantam essa discussão.

Outra questão a ser discutida é o estágio supervisionado, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (2006) trazem no art. 8º, inciso IV, que o estágio curricular deve ser realizado ao longo do curso em ambientes escolares e não escolares e cita na letra d, do referido inciso “na educação de jovens e adultos”. Também a Resolução 2 de 2015, no artigo 8º inciso IV dispõe que o estágio curricular

(...) a ser realizado, ao longo do curso, de modo a assegurar aos graduandos experiência de exercício profissional, em ambientes escolares e não-escolares que ampliem e fortaleçam atitudes éticas, conhecimentos e competências:

- a) na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, prioritariamente;
- b) nas disciplinas pedagógicas dos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal;
- c) na Educação Profissional na área de serviços e de apoio escolar;
- d) na Educação de Jovens e Adultos;**
- e) na participação em atividades da gestão de processos educativos, no planejamento, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação de atividades e projetos educativos;
- f) em reuniões de formação pedagógica. (BRASIL, 2006, p.5) (grifo nosso).

O Curso de Pedagogia do DEDC XIII, no item que discute a organização do Estágio III, realizado nas séries iniciais do ensino fundamental expressa que “ o campo de estágio são as escolas da rede pública que possuam classes da primeira etapa do ensino fundamental, de classes de aceleração I e II, projetos de alfabetização de pessoas adultas (nestes casos, as práticas de estágio poderão ocorrer em projetos de iniciativa comunitária) ” (UNEB, 2011, p 134).

Entretanto, mesmo trazendo esta perspectiva de possibilidade de realização em turmas de EJA, não existe um estágio próprio a ser realizado nas mesmas. O discente não tem a obrigação legal de realizar estágio nesta modalidade. Tendo em vista que o referido Curso só oferece uma turma no noturno fica inviável a realização de estágios em turmas de Educação de Jovens e Adultos, uma vez que este estágio possui uma carga horária de 180 horas e os discentes não podem deixar de cursar as outras disciplinas do referido Curso. Além do que, as turmas de EJA também só são ofertadas neste mesmo turno. Dessa forma, acaba havendo uma lacuna no sentido da aproximação do aluno em formação com a prática pedagógica em EJA, a qual tem em vista a construção de saberes docentes oriundos da experiência vivenciada no cotidiano escolar relacionada às reflexões teóricas realizadas no decorrer do Curso. Na

ementa e nos conteúdos do referido componente, abaixo, listados a partir dos planos de curso dos docentes, podemos perceber que o mesmo privilegia o trabalho com crianças. É visível o silêncio imposto a EJA, que sequer é mencionada na relação de temas propostos para o semestre.

Quadro 3. Ementa e Conteúdos de Plano de Curso do Componente: Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Componente Curricular: Pesquisa e Estágio (PE III) – Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental
Ementa
Compreende a organização do trabalho pedagógico nos anos iniciais do Ensino Fundamental; processos de investigação e conhecimento da realidade. Elaboração e execução de Projeto de Estágio nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Articulação interdisciplinar com o Seminário de Pesquisa e Acompanhamento da produção de TCC (Trabalho de Conclusão de Curso).

Conteúdo Programático
<ul style="list-style-type: none"> • Eixo norteador do 7º período: a pesquisa e a prática como elementos constitutivos da formação de pedagogos/as. • Pesquisa-ação no contexto da sala de aula. • Concepção de escola, infância, conhecimento. • O processo ensino-aprendizagem no espaço escolar e suas relações. Significados e funções das práticas pedagógicas escolares. • Elementos da organização do trabalho didático-pedagógico. • Planejamento, Registro e Avaliação: Projeto Compartilhado de Docência e Projetos de Ensino-Aprendizagem. • Conteúdos curriculares do Ensino Fundamental (BNCC). • Orientações para elaboração do Trabalho Final de Estágio. • Temáticas complementares.

Fonte: Plano de Curso do Componente Pesquisa e Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental (UNEB, 2017)

Dessa forma, ao observamos como a Educação de Jovens e Adultos situa-se no currículo prescrito do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII, analisamos que a mesma ainda precisa ocupar espaços, uma vez que, para Apple (2006), o currículo é um campo de lutas, assim, a EJA encontra-se na batalha para sair da periferia e conquistar uma maior centralidade no referido currículo

3. PRÁTICA DOCENTE NA EJA EM ATOS DE CURRÍCULO

Este capítulo se propõe a discutir os atos de currículo através da descrição do processo de implementação do componente curricular **TEC II – Saberes da Prática Docente em EJA, que foi ofertado no período de agosto a dezembro de 2018** a uma turma do Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII – Itaberaba.

Os Tópicos Especiais de Educação na Contemporaneidade foram pensados a partir do desejo e também da necessidade de consolidar os princípios de flexibilização, contextualização, interdisciplinaridade, transversalidade e da aprendizagem significativa, fortalecendo a autonomia do Departamento/Colegiado, na medida em que representam o atendimento de demandas e especificidades regionais, bem como aspirações e expectativas dos sujeitos e realidades que o compõem. Assim, representam o esforço da busca por um currículo mais aberto e compreensivo (UNEB, 2011).

Desse modo, essa flexibilidade possibilitou a elaboração desta intervenção no Currículo do Curso de Pedagogia por meio do referido componente, tendo em vista ampliar o conhecimento sobre a EJA nessa fase de formação inicial. Neste processo de implementação, fizemos também a opção pela análise dessa proposta a partir das discussões sobre os Atos de Currículo, conceito cunhado pelo teórico Macedo (2010, 2013). Outros termos também são usados para se referir a este processo de materialização do currículo explícito, a exemplos de currículo praticado (SACRISTAN, 1998), currículo em ação (GERALDI, 2002), currículo em uso (APPLE, 1996). Nossa escolha por tal conceito se dá em decorrência das discussões sobre a **vinculação entre os atos de currículo e formação docente**, realizadas pelo autor, aproximando assim do nosso objeto de estudo.

Macedo (2013) refere-se aos atos de currículo como “criações experienciais”. Essas criações são densas de significantes, as quais definem situações educacionais, estruturam realidades curriculares e, com isso, propõem pedagogicamente. É dessa perspectiva que pensamos e trabalhamos a partir e com currículos experienciais, ou seja, que emergem dos atos de currículo e suas políticas de sentido.

O referido autor situa o conceito de “atos” inspirado em filosofia de Bakhtin, que é ancorada no **posicionamento ético-político, conjugado com a responsabilidade, a participatividade, com o agir situado, não indiferente**. Portanto, trata-se da “ação concreta, ou seja, inserida no mundo vivido, intencional, praticado por alguém situado”. (MACEDO,

2013, p.26). Os atos são instituídos por meio dos etnométodos, os quais são métodos que os atores sociais produzem para compreender e interferir com as suas realidades que habitam para todos os fins práticos.

Ainda para o autor, ato de currículo como um conceito-dispositivo produz um olhar para o currículo, contrário à visão de um artefato tão somente de prescrição. Assim, provoca uma disposição para implicar-se com tudo que se refere ao currículo, visto como uma invenção social e cultural que tem possibilidade de se transformar em uma experiência compartilhada numa multicriação sócio educacional.

O currículo no contemporâneo vive (in) tensamente um começo instituinte que aponta para vislumbres desconstrucionistas, narrativos, propositivos, coalizionaes, com ampliados processos acionalistas-semantizantes. Nas experiências cotidianas miúdas, nas brechas, nas frestas e fissuras, nas reexistências afirmativas, nas transgressões, nas rasuras, nas rebeldias e nas traições cotidianas, nas opacidades, na clandestinidade, nas diversas micro-ousadias, nas epifanias que irrompem, acontecem ações instituintes. Plurais e muitas vezes não normatizadas, podemos falar mais uma vez de experiências curriculantes que se instituem *temporalidades outras, realizações curriculares outras, bricolagens outras*. (...) nesse ínterim, muitas vezes em opacidade, visibiliza-se e empodera-se nos contemporâneos *atos de currículo* como intensas heterogêneses formativas, antes recalçadas e naturalizadas como epifenômenos educacionais. (...) (MACEDO, 2013, p.22).

Nessa perspectiva, as experiências curriculantes oportunizadas pela realização do componente “Tópicos Especiais na Contemporaneidade” ousaram aventurar-se como possibilidades formativa no campo da Educação de Jovens e Adultos, no sentido de tornar visível esta área da educação através de ações instituintes. Ao adentrarem no universo das práticas cotidianas das instituições escolares, os discentes do Curso de Pedagogia puderam vivenciar seus Atos de Currículo, mediante a interlocução, a partilha e a implicação com os atores sociais de cada instituição.

Para fins da descrição das informações sobre as ações realizadas nesta proposta, destacamos as atividades da prática docente, e assim, instituímos dois momentos: o primeiro de organização e observação nas turmas; e o segundo de realização das oficinas.

3.1. Organização dos grupos e observação em turmas de EJA

Inicialmente apresentamos a proposta da disciplina para a turma, explicando que a partir deste componente, estaríamos propondo esta intervenção no campo da EJA, por estar fazendo um mestrado profissional na área, e assim poder contribuir com o nosso local de

trabalho, nesse caso, a Universidade. A turma recebeu bem a proposta, disposta a colaborar para realização da mesma.

A proposta do componente visava, entre outros objetivos, propor uma aproximação do discente de Pedagogia com o cotidiano da sala de aula no campo da Educação de Jovens e Adultos. Depois de realizarmos a visita à secretaria de educação para conhecimento de quantas escolas ofertavam o Tempo Formativo I, e das visitas às escolas para apresentar a proposta e acordarmos as datas para a realização das oficinas, apresentamos aos alunos o quadro das escolas.

De posse dessas informações, junto com a turma fizemos a divisão dos grupos. Foram nove grupos compostos com três a quatro alunos. Esta organização se deu por conta da quantidade de turmas disponíveis como também para facilitar a organização das oficinas tendo em vista um trabalho de equipe colaborativo. A escolha das equipes foi realizada pelos próprios discentes, sendo esta relacionada aos processos afetivos construídos no percurso acadêmico. Cada grupo fez a opção por uma escola, em razão da proximidade com suas residências, e uma maior facilidade de acesso. Houve certa tensão na sala no momento de escolha das escolas, no sentido de que uma dessas escolas situa-se em um bairro considerado bastante violento, no qual existem pontos de tráfico de drogas. Alguns discentes manifestaram que não queriam ir pra esta escola pela insegurança da sua localização, o que nos leva a refletir sobre a dificuldade que a escola tem de chegar a estas pessoas que vivem em contextos desumanizadores.

A partir das definições dos grupos e das escolas, os discentes foram orientados para realizar a observação das turmas, nas quais realizariam posteriori as oficinas. Elaboramos um roteiro de observação, tendo em vista nortear os alunos quanto aos aspectos que deveriam ser observados, porém, esclarecendo que outras questões não previstas no roteiro podiam surgir a partir das observações.

Depois deste período, realizamos uma roda de conversa, na qual os discentes registraram suas impressões acerca dos processos educacionais observados. Esta atividade foi registrada em gravações de áudio e posteriormente transcrita. Durante a conversa, pudemos perceber as diferenças de cada escola, quanto à estrutura, organização, relações interpessoais, entre outras questões. Dessa forma, os atos de currículo se diferenciam para cada discente que vai experienciando realidades distintas no intercurso da sua formação.

Nos relatos dos alunos a partir da observação do cotidiano das escolas, percebemos como os atos de currículo se manifestam para cada um, os elementos da cena curricular que “saltam aos olhos”, que são destacados por cada discente, têm relação com o significado que é

dado, que tem para cada pessoa, significados estes que são construídos por meio das vivências, das crenças e valores dos sujeitos, em constantes transformações dadas às experiências construídas.

Os atos de currículos constituem-se nos processos vivenciados pelos atores sociais em suas trajetórias escolares, acadêmicas. Diz respeito às experiências que os sujeitos constroem nos seus processos de aprendizagem. Ressaltamos que, para esta discussão, buscamos nos referenciar em Larrosa (2017, p. 32), o qual diz que “a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência”. Mesmo que o acontecimento seja o mesmo, a experiência é singular e não pode se repetir.

O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós, mas somente tem sentido no modo como configura uma personalidade, um caráter, uma sensibilidade ou em definitivo uma forma humana singular de estar no mundo, que é por sua vez uma ética (um modo de conduzir-se) e uma estética (um estilo). (...) ninguém pode aprender da experiência do outro, a menos que essa experiência seja de algum modo revivida e tornada própria (LARROSA, 2017, p. 32).

Nesse sentido, os discentes vão construindo suas experiências formativas à medida que as relações são estabelecidas nos diversos espaços de aprendizagem. As falas dos mesmos retratam como essas relações aconteceram através do contato direto com os alunos e os profissionais da Educação de Jovens e Adultos nas instituições escolares.

Nós fomos bem recebidos, graças a Deus. Tivermos a sorte de encontrar alguém conhecido. Nesses lugares, geralmente encontramos alguém que já conhecemos. Foi o nosso caso, eu encontrei uma pessoa que eu conhecia há muito tempo, antes mesmo dela se formar aqui na UNEB, que é a coordenadora da escola. E a vice-diretora também já conhecia há bastante tempo... A escola, apesar de está em um bairro, que quem aqui é da cidade já ouviu falar, bastante violento, está situado em lugar estratégico, tem uma quadra de esportes, a estrutura física é excelente. A receptividade com professores, zeladores, merendeira foi excelente, fomos bem recebidos... Quanto à observação, na sala que fizemos a observação tem uma moça com DI (Deficiência Intelectual), a coordenadora já tinha nos falado que a professora faz um acompanhamento mais de perto com esta aluna (Pausa). Só tínhamos cinco alunas matriculadas, todas mulheres. A coordenadora nos falou que no caso da EJA, na segunda metade do ano é que tem mais evasão, nessa turma eram doze alunos matriculados. Tem uma senhora que leva as duas filhas. Como eram só mulheres, não conversei com elas neste primeiro contato, fiquei com receio que causasse algum constrangimento. No outro dia, uma das minhas colegas conversou um pouco com as alunas, para saber mais sobre elas. (...) (DISCENTE 3)

O discente descreve as impressões do seu primeiro dia de observação, ele inicia sua fala trazendo o acolhimento como algo muito importante, o fato de já conhecer algumas pessoas que trabalhavam na instituição possibilitou a este discente sentir-se mais confiante na condução deste processo. Para quem ainda não tinha realizado atividades na condução de uma sala de aula, sentir-se acolhido traz implicações positivas na sua trajetória formativa. Nóvoa (2001) fala sobre esta necessidade de acolhimento e acompanhamento dos estagiários e dos professores iniciantes, como fator que implicará em uma maior solidez na formação dos sujeitos. Continuando este processo de descrição, outro grupo traz suas percepções deste processo:

Nós ficamos na Escola Dilma Santana, Eixo 2, porém bem mais avançado. A gente percebeu que o professor era bem ativo e participativo. Estavam falando sobre os assuntos do nosso cotidiano, política de cotas e acessibilidade. O professor pediu para os alunos fazerem a leitura, são muitos esforçados... É uma turma com 17 mulheres e 06 homens, a mais velha é uma senhora de 64 anos, uma graça, nós ficamos encantados com ela, não só eu que já conhecia, como os outros do grupo, ela domina a sala, em outro momento, ficamos sensibilizados com a história de vida dela... O professor envolveu a gente na aula, foi um bate-papo ótimo. Os alunos foram colocando porque pararam de estudar e porque retornaram ... Tem alunos que moram nos bairros Sem Teto e Campo do Governo (ambos distantes e com histórico de violência). Só tem um mês que está tendo transporte, tem uma mãe que leva a filha e um pai que cria o filho e leva(...). (GRUPO DE DISCENTES)

Eu saí de lá encantada, mas agora coloco o pé no chão, nem todas as escolas são iguais. A turma que observamos tem 24 alunos. A pró nos relatou que tem duas pessoas especiais, um jovem sem diagnóstico, apresenta características de autismo, tem 18 anos com uma mentalidade de uma criança de 5 anos e o outro esquizofrênico, também jovem. A turma é composta na sua maioria por mulheres, com idades entre 50 a 60 anos, 05 homens encontram-se também nesta faixa etária. A pró é muito acolhedora, atenciosa **Antes de iniciar a aula, faz uma oração, um cântico, segundo ela, às vezes é alguém da turma que faz um louvor...** quando a gente chegou estava tendo uma festa de aniversário, é um projeto muito lindo que envolve a escola, o intuito é a valorização da identidade destas pessoas, conversando com a pró, ela me disse que tem pessoas lá que nunca na vida comemoraram o aniversário. Então a cada três meses, as pessoas ali compartilham desta festa com todos, muito legal... Outro ponto que me chamou atenção é a forma como a pró conduz as atividades, ela coloca os que estão mais desenvolvidos na escrita e leitura para ajudar os que tem mais dificuldades. A força de vontade deles é muito grande, eles têm um representante de turma, disseram que **quando um colega não vai para a aula, o outro procura saber o que aconteceu, porque não veio (...)** (DISCENTE 5)

Os dois relatos acima referem-se à mesma escola, em turmas diferentes. O primeiro, foi feito pelo grupo, iam falando à medida que lembravam, cada um dos componentes ia

completando o que o outro dizia. Mesmo tendo um roteiro inicial proposto pela observação, percebemos que os discentes falaram de acordo com suas experiências e vivências, os processos que foram mais marcantes nesta observação. À medida que os grupos relataram, eles conseguiram perceber as diferenças existentes nas instituições escolares quanto ao trabalho desenvolvido e ao público da EJA. Percebendo assim que são diversos os sujeitos da EJA em suas experiências singulares e não um sujeito abstrato, sem cor, sem rosto, sem história.

Na perspectiva de Arroyo (2011), conhecer as especificidades do público da EJA é fundante na formação do educador, para isso tem que haver um questionamento constante do que significa ser jovem e adulto da EJA. “Não é qualquer jovem ou adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio- étnico-raciais, do campo, da periferia” (ARROYO, 2011, p. 22).

Os princípios da contextualização e do reconhecimento de identidades pessoais e das diversidades coletivas, constituem-se em diretrizes nacionais dos conteúdos curriculares. Muito aluno da EJA tem origens em quadro de desfavorecimento social e suas experiências familiares e sociais divergem, por vezes, das expectativas, conhecimentos e aptidões que muitos docentes possuem em relação a estes estudantes. Identificar, conhecer, distinguir e valorizar tal quadro é princípio metodológico a fim de se produzir uma atuação pedagógica capaz de produzir soluções justas, equânimes e eficazes. (PARECER, CNE, 2000, p 61)

Nas observações descritas, fica evidente que para os discentes a receptividade e a disponibilidade do docente da turma em ajudá-los na construção das oficinas foram fundamentais para o desenvolvimento do processo. Estes Atos de Currículo implicam numa dimensão pessoal do processo de formação, a partir do desejo e das vivências relacionais com o outro e consigo mesmo. Macedo (2013) aponta que para Barbier (2003:52) a “experiencialidade existencial” na formação se expressa por uma implicação pessoal de uma totalidade ontológica, refletindo aspectos cognitivos, afetivos, políticos e culturais, desembocando num engajamento, numa relação com o outro e consigo mesmo, simultaneamente solidária, mutualista e responsável. Dessa forma, para o referido autor (2013), esta “experiência existencial”, retirada do pensamento de Barbier, supõe que o sujeito toma a iniciativa de sua formação, em função de um desejo, o mais próximo possível de sua verdade dialetizada, dialogicizada, mesmo que essa formação esteja condicionada pelas instituições sociais e seus currículos.

Para Larrosa (2017, pp 38, 40)

(...) A palavra experiência ou, melhor ainda, o par experiência/sentido, permite pensar a educação a partir de outro ponto de vista, de outra maneira. Nem melhor, nem pior, de outra maneira. Talvez chamando atenção sobre aspectos que outras palavras não permitem pensar, não permitem dizer, não permitem ver (...). Talvez produzindo outros efeitos de sentido. (...) A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida. A experiência tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida.

Nesse sentido, a experiência é algo que precisa ser sentido, não dar para dizer que vivenciamos uma experiência se aquilo que realizamos não nos tocou, se não houve uma transformação no nosso modo de ser, de pensar. Não se trata apenas de uma ação, mas de uma disponibilidade para sentir, aprender e implicar-se com o que está sendo vivenciado.

3.2 . Realização e descrição das Oficinas

As oficinas pedagógicas constituem-se em espaços dinâmicos de construção do conhecimento que, por meio da promoção do diálogo, estimulam um processo de aprendizagem coletiva e colaborativa. “A oficina se caracteriza como uma estratégia de fazer pedagógico onde o espaço de construção e reconstrução do conhecimento são as principais ênfases. É lugar de pensar, descobrir, reinventar, criar e recriar.” (...) (ANASTASIOU; LOPES, 2009, p.96). Como um espaço-tempo que possibilita a troca de experiências, a formação de vínculo, a reflexão do pensar e agir, a análise da realidade as oficinas proporcionam a produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva.

Depois da etapa de observação, passamos a planejar e organizar as oficinas, as quais ocorreram no período de 01 a 05 de outubro de 2018. Como iriam acontecer ao mesmo tempo, em escolas diferentes, não poderíamos acompanhar pessoalmente todo o processo. Fizemos a visita a uma escola por dia e orientamos os estudantes para registrarem as atividades realizadas. Depois das oficinas, realizamos um momento em que os grupos foram relatando os acontecimentos, suas impressões e reflexões, o qual foi gravado em áudio e transcrito.

A partir das dificuldades e necessidades percebidas no período em que visitaram as escolas, cada grupo escolheu um tema. Esta escolha também foi partilhada com os docentes e as coordenadoras das respectivas escolas. Foram realizados dois encontros presenciais de orientação, aliados às orientações online. Neste momento, os discentes expressaram algumas

dificuldades, angústias e insegurança em relação a como trabalhar com pessoas adultas, principalmente, para aqueles que já tinham alguma experiência com crianças, bem como houve uma preocupação acerca da heterogeneidade de algumas turmas quanto à questão da diversidade de faixa etária.

Ora, os sentimentos expressados pelos discentes são marcas indeléveis do fazer humano, o que não pode acontecer é sucumbirmos frente aos desafios que encontramos na complexa realidade da escola. Essa heterogeneidade precisa ser encarada como potencial e não como problema. Nessa perspectiva, situamos que os atos de currículo nos permitem compreender as mudanças dos atores curriculantes, suas concepções e práticas, como definem as situações curriculares, produzindo contradições, ambivalências, paradoxos e derivas. (MACEDO, 2013, p.33)

Vale salientar que das escolas onde realizamos este trabalho, duas colocaram que seria mais pertinente planejar as oficinas com o tema escolhido pela escola para trabalhar na quarta unidade, que coincidiria com a data prevista para o início de realização da proposta. Dessa forma, os grupos que ficaram nessas escolas, organizaram seus projetos a partir do tema sugerido pela escola.

Com exceção das escolas que sugeriram a realização do trabalho com o tema selecionado para a Unidade, os outros temas nasceram a partir desta aproximação com os sujeitos da EJA, considerando as necessidades, interesses, faixa etária, entre outros, os discentes do Curso de Pedagogia pensaram em temáticas que atendessem ao público com o qual estariam trabalhando.

TÍTULO DAS OFICINAS

1. Culinária Alternativa
2. O Sabor de Aprender: Receitas Culinárias
3. Acessibilidade e suas implicações na EJA: Direitos trabalhistas e saúde do trabalhador.
4. Cidadania e Direitos Humanos
5. Política e Cidadania
6. Conhecendo nossos Direitos: Violência Doméstica
7. Cultura Popular: os legados das diferentes gerações
8. Diversidade: do local ao global
9. A Cultura da nossa cidade

Nesse sentido, cada grupo pôde vivenciar esse processo de organização do trabalho pedagógico, através da elaboração e desenvolvimento de um projeto que viesse promover atividades significativas para o coletivo. Houve a preocupação de tornar esse espaço um momento de contribuição para os estudantes da EJA, bem como um espaço de troca e de reflexões em torno da prática educativa.

Em duas escolas situadas em um bairro que convive frequentemente com a violência, tanto por parte dos grupos de tráficos, como por parte da polícia que atua com muita violência nestes espaços, a maioria dos alunos da EJA são mulheres. É perceptível que nas turmas de EJA, entre as pessoas com idade mais avançada encontramos as mulheres e entre os mais jovens, geralmente, são do sexo masculino.

(...) Até meados do século XX, (...) as pessoas do sexo feminino enfrentavam grandes barreiras sociais e culturais para ter acesso à escola, vista por alguns como lugar de perdição. Por muito tempo, e mesmo entre as elites, a inserção das mulheres em processos formais de alfabetização e seu acesso ao mundo da leitura e da escrita foram vedados ou tutelados pelos pais e maridos, que temiam que esses conhecimentos servissem para a comunicação com os namorados ou possibilitassem a entrada nos mundos imaginários e fugidios da literatura. Por isso, em meio à população com idade mais avançada há mais mulheres analfabetas do que homens. São também as mulheres que procuram com maior frequência os cursos de alfabetização. (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p.61)

Os discentes do Curso de Pedagogia puderam ouvir os depoimentos de mulheres, senhoras, donas de casa, avós, que não puderam estudar quando jovens porque seus pais não deixaram, depois vieram os maridos, filhos, os afazeres domésticos e outras atividades que as impediram de continuar os estudos. E só agora puderam retornar para a sala de aula. Nesse sentido, ao escolher um tema para realizar as oficinas, buscaram aproximar-se da prática cotidiana dessas mulheres. Vale ressaltar aqui que esta escolha foi feita mediante discussões com o grupo e em sala, problematizando o papel da mulher e não reforçando o estereótipo de que cozinhar é função exclusiva da mulher. Desta forma, tivemos duas oficinas com a temática “Culinária”.

Figura 03 – Fotografia do Projeto “Culinária Alternativa”



Fonte: Arquivo da autora

Figura 04. Fotografia do Projeto “O sabor de aprender: receitas culinárias”.



Fonte: Arquivo da autora

O grupo que realizou o projeto “Culinária Alternativa” (Figura 3) relata que para a escolha do tema pensaram em uma temática que fizesse parte do dia-a-dia de todos, visando à construção de uma linguagem fácil e significativa. A principal dificuldade citada pelas discentes na realização da oficina foi em relação aos diferentes níveis de aprendizagem. Tendo como temática central a Culinária Alternativa, as discentes trabalharam com Português, Matemática e Artes. Nesse processo, perceberam que era necessário planejar atividades diferenciadas para adequar aos níveis de aprendizagem da turma.

Para Oliveira (2003, p. 69),

(...) o entendimento ampliado a respeito das múltiplas e complexas realidades das escolas reais, com seus alunos, alunas, professores e problemas reais, exige que enfrentemos o desafio de mergulhar nestes cotidianos, buscando neles mais do que as marcas das normas estabelecidas no e percebidas do alto, que definem o formato das prescrições curriculares. É preciso buscar outras marcas, da vida cotidiana, das opções tecidas nos acasos e situações que compõem a história de vida dos sujeitos pedagógicos que, em processos reais de interação, dão vida e corpo às propostas curriculares.

E, considerando que é nos processos reais de interação que os sujeitos dão vida e corpo às propostas curriculares, que situamos a fala da discente em relação a um momento desta prática vivenciada no cotidiano de uma sala de aula da EJA.

Chegamos ao último dia do estágio¹², era hora de colocar a mão na massa junto com os alunos para executar a receita. Alguns alunos não foram para cozinha, porém ficaram na sala com outras professoras ajudando na escrita de receitas caseiras ditadas por eles, então, na medida que alguns não conseguiam, a professora mediava na escrita, para que pudessem montar os cadernos de receitas... Foram momentos inesquecíveis na cozinha, ninguém ficou parado, tiramos self, soltamos risos... enquanto a torta de talos e casca de legumes assava, voltamos para sala para terminar a confecção dos cadernos, ainda com a ajuda da professora (nós) recortamos as receitas e organizamos no caderno, abaixo de cada receita continha o nome do responsável pela receita. Após a torta pronta montamos a mesa e tiramos algumas fotos de recordações, comemos e todos elogiaram o que fizeram. (DISCENTE 10)

Logo, é perceptível que este momento foi para o grupo das discentes do Curso de Pedagogia e dos estudantes da EJA, um espaço de aprendizagem divertido, prazeroso e acolhedor. Assim, para além da prescrição, os atos de currículos possibilitam criar formas

¹² Apesar de explicar diversas vezes que não se tratava de um estágio propriamente, mas de uma proposta de intervenção prática, boa parte dos discentes ao se referir a esta atividade, utilizavam a expressão estágio.

alternativas e viáveis de apropriação do conhecimento, pois cada ator desta cena curricular constrói seu processo de aprendizagem de forma singular.

É necessário partimos da perspectiva de que *ato de currículo* não é propriedade privada de centros planejadores e propositores de currículo e formação (...). A formação, no âmbito da experiência de sujeitos em seus coletivos e bacias semânticas não pode ser proposta de forma exterodeterminante. (...) sendo assim, a tradição secular e autoritária de se *pensar/fazer* currículos via tão somente ações de agências propositivas e de controle legitimadas pelo discurso restrito dos especialistas hegemônicos não mais se sustenta, principalmente diante do protagonismo curricular e formativo cada vez mais deslocado que surge no horizonte contemporâneo e nos seus movimentos socioculturais. (MACEDO, 2013, p. 144)

Ressaltamos que o educador de jovens e adultos deve primar por um trabalho que valorize a autoestima dos estudantes. Oriundos de contextos socioeconômicos desfavoráveis, “(...) pobreza e analfabetismo são, nos tempos atuais termos indissociáveis (...) (GALVÃO; DI PIERRO, 2012, p.62), estes, em geral, apresentam uma baixa autoestima, principalmente, por sentirem-se incapazes quanto à aquisição da leitura e escrita, visto que esta condição, comumente, não é percebida pelos sujeitos como expressão dos processos de exclusão social e sim como uma situação individual de fracasso, muitas vezes acompanhadas por sentimento de culpa e vergonha.

Ao perceberem que sua aceitação e relações sociais são condicionadas pelos atributos estigmatizantes, sentem-se inadequados e inseguros, tem a sensação de exposição e invasão de privacidade. (...). Os sucessivos constrangimentos e experiências de discriminação levam à corrosão da autoestima dos indivíduos, que acabam assumindo a identidade deteriorada e assimilando ao próprio discurso metáforas depreciativas formuladas pelas elites letradas e difundida pelos meios de comunicação social (...) (GALVÃO DI PIERRO, 2012, p.24)

Ao trazer para sala de aula, algo do universo dos estudantes da EJA, as licenciandas do Curso de Pedagogia valorizaram e respeitaram os saberes dos educandos (Freire, 2002), percebendo que este é um princípio imprescindível na construção dos saberes do docente que atua na Educação de Jovens e Adultos.

Esse foi o caminho percorrido, valorizar os saberes dos educandos vinculando-os aos saberes escolares. Dessa forma, o grupo que realizou o trabalho em uma turma composta na sua maioria por jovens, do gênero masculino, procurou se aproximar do universo destes a partir das gírias que estes utilizavam constantemente em aula. Nesse sentido, observamos o saber docente através do uso de uma estratégia lingüística. As alunas deste grupo relataram

que durante o momento de observação sentiram-se apreensivas ao observar o pouco caso dos estudantes em relação à docente e as atividades trabalhadas em sala. A escola já estava trabalhando com a temática “Cidadania”, e assim, tendo em vista o período de aproximação das eleições no Estado, o grupo decidiu pelo tema “Cidadania e Direitos Humanos”. O passo seguinte foi organizar o trabalho, considerando as peculiaridades do grupo.

Uma das discentes ressalta que ficou muito preocupada, se conseguiria o respeito da turma, considerando que os estudantes teriam idades próximas à dela, e dessa forma poderiam não enxergá-la como professora. Galvão e Di Pierro (2012) alertam para tal situação apontando que a maioria destes jovens e adultos procura a escola com forte motivação, na busca pela significação e articulação dos conhecimentos, habilidades e valores. E por se encontrarem, muitas vezes, com faixas etárias próximas às dos docentes, estes deverão se preparar e se qualificar para a construção de projetos apropriados a essas características e expectativas.

Elas relataram que à medida que começaram o trabalho, contando suas histórias e assim utilizando-se de uma estratégia autobiográfica, ouvindo as histórias deles, foram quebrando a resistência que a princípio perceberam na turma, que passou a acolhê-las, possibilitando, assim, que o trabalho fosse realizado a contento, com a participação do grupo nas atividades propostas.

Para conhecer os alunos, fizemos uma dinâmica da caixa onde colocamos o nome de todos eles, pedimos para fazer um círculo e passar a caixa. O objetivo dessa dinâmica era que eles, conforme, tirassem seus nomes pudessem nos contar um pouco da sua história, seus objetivos, onde trabalhavam e o que mais quisessem acrescentar. No início eles ficaram envergonhados, com isso tomei a iniciativa e contei a minha história, falei que trabalhava, estudava em busca de algo melhor, depois disso eles se sentiram mais à vontade para falar, escutamos histórias incríveis como tinha senhor que estava lá pois seu trabalho exigia que ele soubesse fazer contas, outro rapaz contou que iria terminar para tentar uma faculdade, alguns outros apenas queriam completar os estudos. (DISCENTE 4)

É fundamental que o educador conheça as histórias de vida dos estudantes, esse conhecimento possibilita a criação de vínculos afetivos. Esta escuta sensível das histórias de vida promove a aproximação e a valorização destes coletivos que quase sempre são ignorados pelos currículos como sujeitos que possuem experiências dignas de produção de conhecimento.

Nessa tradição, inclusive curricular, resulta um grande avanço para que os coletivos docentes valorizem os educandos e a si mesmos como sujeitos de experiências e de

como autores de significados, de saberes, de culturas e valores pessoais que valorizem a que coletivos pertencem como autores. Coletivos de docentes e alunos que buscam e explicitam os laços entre suas vidas e experiências e os significados e conhecimentos de que são sujeitos. (ARROYO, 2011, p. 14)

As discentes que trabalharam com esta turma, composta na sua maioria de jovens, perceberam que no decorrer do trabalho, à medida que era criado um vínculo mais próximo com os estudantes, estes se envolviam mais nas atividades propostas. A imagem abaixo mostra a realização de uma atividade.

Figura 05. Fotografia da elaboração de mapa conceitual sobre os direitos humanos



Fonte: Arquivo da autora

Durante a apresentação do mapa conceitual, eles puderam se expressar, dizer das suas dificuldades, como eles eram vistos, dos seus anseios e sonhos. Diante de suas falas, eu pude perceber o quão importante é perceber, reconhecer e entender que as realidades por mais diferentes que sejam não impedem de sermos sensíveis e solidários com o outro. De como os seus conhecimentos, experiências e relatos contribuem para a nossa formação profissional e social. (DISCENTE 15)

Arroyo (2011) aponta para a urgência de práticas docentes que ampliam concepções de conhecimento e de direito ao conhecimento na medida em colocam o foco nos educandos e suas vivências, que alargam fronteiras restritivas e que não se esquivam de ensinar os conhecimentos curriculares, mas se sentem forçados a transcendê-los. O avanço da identidade educadora enriquece a identidade docente e assim põe outros currículos em disputa.

Nessa perspectiva, os discentes da turma do 5º semestre (2018), do Curso de Pedagogia foram buscando transcender o currículo proposto pela instituição, ampliando as discussões sobre questões vivenciadas e necessárias ao fortalecimento do grupo, na construção de sua autonomia. Para isso, as oficinas contemplaram temáticas que buscaram problematizar e refletir situações cotidianas, ao mesmo tempo, que propunham o conhecimento de direitos legalmente garantidos.

A oficina “Acessibilidade e suas implicações no campo de jovens e adultos: direitos trabalhistas e saúde do trabalhador” promoveu aos estudantes palestras sobre segurança no trabalho, direitos trabalhistas. “Ser docente-educador não é ser fiel a rituais preestabelecidos, mas se guiar pela sensibilidade para o real, a vida real, sua e dos educandos e criar, inventar, transgredir em funções de opções políticas e éticas”. (ARROYO, 2011, p.52)

Figura 06. Fotografia da aula sobre segurança no trabalho



Fonte: Arquivo da autora

Essa sensibilidade dos discentes em relação às necessidades reais daquele grupo foi possível em vista do envolvimento e da implicação que os mesmos demonstraram no decorrer desta atuação. Para além da obrigação de um componente curricular, os discentes se propuseram por meio de atos curriculares a “redesenharem as prescrições, através do enredamento de valores, saberes e possibilidades de intervenção, experiências e criação, potencializando aprendizagens múltiplas.”(...). (OLIVEIRA, 2003, p.70)

Nessa perspectiva, foi realizada também a oficina “Conhecendo nossos direitos: violência doméstica”. Percebemos assim, uma percepção das discentes na escolha de temas

reais, presentes no cotidiano dos estudantes. Como aprendizes, elas relatam suas dificuldades na condução das oficinas.

Foi a primeira vez em sala de aula, cheguei me sentido perdida, com dificuldade para conduzir as atividades. Aos poucos, fui me soltando, a professora regente nos ajudou muito, cooperou com a gente... Trabalhamos com o tema “violência doméstica com mulheres”. A turma tinha muitas mulheres, algumas relataram casos de violência sofrida... Promovemos uma palestra com um **advogado**... Aprendemos bastante com este momento. (DISCENTE 13)

Essas incertezas, inseguranças na condução das atividades que a discente aponta, foram também sentidas por outros, principalmente, para aqueles que realizavam esta ação pela primeira vez. Mais uma vez, a cooperação da professora regente foi fundamental nesse processo de aprendizagem, e fica também visível o quanto é importante na formação inicial essa aproximação com a sala de aula, com o cotidiano escolar. São situações que permitem ao aluno em formação reelaborar seus conhecimentos, enfrentar seus medos e inseguranças, construindo assim saberes necessários à prática docente.

É nestes termos que compreendemos que a formação nos cenários das organizações educacionais se realiza de forma importante na dinâmica dos *atos de currículo*, onde, aliás, conteúdo e forma, itinerâncias e errâncias aprendentes, instituído e instituínte formativos são concebidos e refletidos de maneira não apartada, relacional, portanto, com todas as contradições, opacidades, ambivalências e paradoxos que as práticas humanas constituem e expressam. (MACEDO, 2013, p.45)

Figura 07. Fotografia da produção de um cartaz coletivo sobre o tema “violência doméstica”



Fonte: Arquivo da autora

O ponto que achei mais interessante nessa oficina foi a participação dos alunos em diálogos sobre suas experiências, os alunos falavam o que viveram e o que vivia sobre a violência doméstica Saí enriquecida de novos conhecimentos e admirada com a coragem de alguns alunos em contar suas experiências sobre a violência que já viveram. (DISCENTE 13)

No decorrer da oficina, foram momentos de alegria, empatia, acolhimento, troca de aprendizados e conhecimentos e também algumas dificuldades (...). Esses momentos foram de grande importância para a minha formação acadêmica. (DISCENTE 14)

Ao pontuarem a admiração pela coragem das alunas que relatam sobre suas vidas expondo a violência sofrida, a construção de novos conhecimentos, percebemos o envolvimento, as implicações com a ação realizada. Elas se permitiram ouvir, escutar o outro, propiciando um ambiente dialógico. Para Freire (2002, p.45), (...) Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um. Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro (...).

Nesse sentido, trazemos a ideia dos atos de currículo vinculado à formação potencializando o caráter relacional e construtivo deste dispositivo educacional, transformando em atores/autores curriculares todos aqueles implicados nas ações e tessituras da formação. Os atos de currículo possibilitam a singularidade da formação de cada ator/autor, deixando de ser meros atendentes de modelos de formação determinados exteriormente. Não queremos com isso, desconsiderar as políticas de currículo e formação que buscam atender as complexas demandas locais e globais, estabelecidas de acordo com as relações de poder exercidas pelas instituições. Porém, entendemos que a formação é um fenômeno a se descobrir que acontece em um processo relacional, temporal, subjetivo, em uma tensão dialética, dado seu caráter pessoal, social e cultural.

A potência praxica do conceito de *atos de currículo* à formação é, ao mesmo tempo, uma maneira de resolução epistemológica para compreendermos a relação profundamente implicada entre currículo e formação, bem como um modo de *empoderar* o processo de democratização do currículo, como uma experiência que pode ser singularizada e *socialmente referenciado*. Coerente, então é imaginarmos o currículo e a formação como realizações vinculadas, entretecidas, implicadas, aos âmbitos da intimidade e da negociação (...) porque produzidas por atores, segmentos sociais, suas histórias, intenções e interesses sempre em relação (MACEDO, 2012, p.7)

Nesse tecer de relações entre a formação e os atos de currículo, os sujeitos em formação foram se reinventando a partir das situações concretas postas a cada dia no desenrolar dos acontecimentos. Podemos perceber quando uma discente comenta: “ Pra mim foi um desafio porque estou acostumada com crianças. Quando cheguei em uma sala de EJA, com pessoas mais velhas, pensei, como vamos trabalhar com esse público, eles trabalham até tarde, estão cansados, mas não posso levar uma coisa cansativa, monótona.(...)” . Dessa forma, o grupo buscou estratégias lúdicas para desenvolver o trabalho a partir da temática escolhida que foi a cultura local.

Figura 08: Fotografia de atividade com pintura sobre a cultura local



Fonte: Arquivo da autora

Nas aulas que aconteceram posteriores à realização das oficinas, pudemos observar que os discentes tiveram uma participação mais ativa nas discussões, relacionando os textos estudados com as questões por eles vivenciadas no decorrer da intervenção. Dessa forma, entendemos que essa relação teórico-prática se faz mediante uma reflexão constante do fazer pedagógico. Neste processo de formação inicial do pedagogo, as atividades práticas docentes são fundamentais para o conhecimento da docência. É através das experiências vivenciadas que os discentes vão construindo alguns dos saberes necessários e fundamentais ao exercício dessa função. O fazer pedagógico não acontece alheio a uma postura teórica, toda prática fundamenta-se em uma teoria, mesmo que não se reconhece, ou esta não esteja explícita.

Destacamos aqui, uma das aulas em que propusemos a leitura do livro de Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia*, o qual discorre sobre os saberes da prática educativa. Organizamos a sala em forma de círculo, de forma muito ativa e produtiva, os discentes fizeram a interlocução entre a proposta de Paulo Freire, relacionado com aspectos vivenciados nas suas experiências. Ao tratar dos saberes sobre a apreensão da realidade dos educandos, eles trouxeram exemplos de como a partir da observação, puderam realizar atividades que estivessem relacionadas à realidade dos educandos. Uma discente expressou que ao propor um projeto sobre a cultura local, estava buscando a valorização e o reconhecimento dos saberes de cada sujeito, incentivando-os a se reconhecerem como produtores de cultura, fortalecendo assim suas identidades. Uma das alunas comentou de maneira informal que naquele dia era aniversário do marido, porém, ela não poderia perder aquela aula, pois diante do cenário político, discutir Paulo Freire era imprescindível para aquele momento.

Assim, nos apoiamos em Nóvoa (1992, p. 25) quando este argumenta que “a formação não se constitui por uma acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal.” É esta reflexão tecida sobre os atos cotidianos, revendo, construindo e reconstruindo ideias, conceitos e práticas, como seres inacabados que propiciam esse fenômeno da formação.

4. SABERES DOCENTES: REFLEXÕES DAS EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS VIVENCIADAS NA EJA

O presente capítulo apresenta reflexões sobre os saberes docentes, analisando a percepção dos discentes sobre a construção dos saberes necessários para a docência em EJA, em diálogo com teóricos da área.

Ao abordar a questão do saber docente, Tardif (2007) ressalta que atribui à noção de ‘saber’ um sentido abrangente, o qual inclui os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes. Esse significado reflete o que os professores falam sobre seus saberes em pesquisas¹³ realizadas pelo referido autor.

O saber docente se caracteriza pelo reconhecimento da existência de saberes específicos que caracterizam a profissão docente, saberes desenvolvidos pelos professores, tanto do seu processo de formação para o trabalho quanto no próprio cotidiano de suas atividades como docentes. No exercício cotidiano de sua função os professores vivem situações concretas, as quais demandam certas habilidades, capacidade de interpretação e improvisação, assim como segurança para decidir qual a melhor estratégia diante do fenômeno apresentado, mesmo que as situações não sejam exatamente as mesmas, guardam entre si certas proximidades que permitem ao professor, então, transformar algumas estratégias de sucesso em alternativas antecipadas para a solução de episódios semelhantes, desenvolvem assim, o *habitus*¹⁴ específico de sua profissão.

Segundo Ludke (2001), a discussão em torno da ideia do saber docente chegou ao Brasil, por volta de 1991, através de um artigo de M. Tardif, C. Lessard e L. Lahaye, publicado na revista *Teoria & Educação*. Esse trabalho foi um incentivo para o interesse da comunidade acadêmica brasileira sobre um tema que versando sobre um conhecimento tácito entre os professores, possui uma complexidade que tem desafiado a perspicácia de muitos pesquisadores. Os estudos sobre o saber docente têm mostrado tanto a importância dos mesmos como às dificuldades encontradas por aqueles que decidem estudá-lo, devido à pluralidade e mesmo a falta de consenso sobre a sua conceituação.

¹³ Pesquisas de Tardif & Lessard (1996, 2000), baseadas em 150 professoras e professores de profissão, bem como em observações feitas em sala de aula e nos estabelecimentos de ensino. TARDIF, **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, Vozes, 2007, p.59.

¹⁴ “o *habitus* vem a ser, portanto, um princípio operador que leva a cabo a interação entre as estruturas objetivas e as práticas; um sistema de esquemas interiorizadas, que permitem engendrar todos os pensamentos e percepções e as ações características de uma cultura” (BOURDIEU, 1998, p. 34).

Para Zeichner (2008), quando o professor passa a refletir sobre a sua própria experiência, reconhecendo que o saber que vem unicamente das experiências de outros é insuficiente, haverá uma compreensão e melhoria de sua prática docente. Esse processo de reflexão acontece quando o professor começa a refletir na ação, e refletir sobre a reflexão na ação (Schon). Este precisa observar, agir e registrar essas observações e ações, para que ação docente.

Os pesquisadores brasileiros tendo como principais referências os estudos de autores tais como Shulmann (1986), Gauthier (1998), Tardif & Lesserf, (1996, 2000) procuraram compreender a importância desses saberes na atuação do docente. Para as discussões teóricas sobre os saberes docentes, neste trabalho, buscamos nos referenciar a partir das ideias de Tardif (2007), Freire (2002) e Pimenta (2005).

Os quadros a seguir apresentam características dos saberes docentes de acordo com as posições dos referidos autores:

Quadro 4. Saberes Docentes

<p>Saberes da formação profissional (Ciências da Educação e Ideologia Profissional)</p> <p>Conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores. Articulação entre as ciências da educação e a prática docente.</p>
<p>Saberes disciplinares</p> <p>Correspondem aos diversos campos do conhecimento, sob a forma de disciplinas ofertadas nas faculdades e cursos distintos.</p>
<p>Saberes curriculares</p> <p>Apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a explicar.</p>
<p>Saberes experienciais</p> <p>Saberes específicos, desenvolvidos no exercício das funções, baseados na prática cotidiana e no conhecimento do meio.</p>

Fonte: Elaboração própria de acordo com Tardif (2007).

Diferentemente de Tardif (2007), Freire (2002) reflete sobre os saberes necessários ao professor, elencando alguns princípios que, para ele, são fundamentais no exercício da prática educativa, enquanto dimensão social da formação humana. Através desses princípios Freire nos alerta para a urgente necessidade de sermos coerentes em relação ao discurso e ação pedagógica, possibilitando, assim, a construção de um saber fundado na ética, no respeito à dignidade e à autonomia do educando.

Quadro 5. Saberes necessários à prática educativa

<p>Não há docência sem discência</p> <p>Rigorosidade metódica; pesquisa; respeito aos saberes dos educandos; criticidade; estética e ética; corporeificação das palavras pelo exemplo; risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; reflexão crítica sobre a prática; reconhecimento e assunção da identidade cultural.</p>
<p>Ensinar não é transferir conhecimentos</p> <p>Consciência do inacabamento; reconhecimento do ser condicionado; respeito à autonomia do ser do educando; bom senso; humildade e tolerância; luta em defesa dos direitos dos educadores; apreensão da realidade; alegria e esperança; convicção de que a mudança é possível; curiosidade.</p>
<p>Ensinar é uma especificidade humana</p> <p>Segurança; competência profissional, generosidade e comprometimento; compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo; liberdade e autoridade; tomada de decisões; saber escutar; reconhecer que a educação é ideológica; disponibilidade para o diálogo; querer bem aos educandos.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Freire (2002).

Ao tratar dos saberes da docência, Pimenta (2005), aproxima-se das discussões de Tardif (2007), apontando a importância de cada dimensão destes saberes, compreendendo que o saber docente caracteriza-se pela união destas dimensões, as quais são construídas ao longo da vida, desde a experiência enquanto alunos, a formação inicial e continuada, a experiência adquirida no exercício da profissão.

Quadro 6. Os saberes da docência

<p>A experiência</p> <p>Experiência enquanto alunos; experiências socialmente acumuladas; experiência produzida no cotidiano docente.</p>
<p>O conhecimento</p> <p>Conhecimentos específicos das diferentes disciplinas do Curso. (saberes científicos)</p>
<p>Os saberes pedagógicos</p> <p>Saberes mobilizados a partir dos problemas que a prática coloca, investigados com a contribuição das teorias.</p>

Fonte: Elaborado pela autora com base em Pimenta (2005)

Ao refletirmos sobre as classificações feitas por cada teórico para o conjunto dos saberes, percebemos que apesar de pontos em comum, existem múltiplas interpretações e referências, ampliando assim as fontes de estudo sobre tal questão.

Para Tardif (2007), o saber docente se caracteriza pela combinação de saberes provenientes de diversas fontes. A profissão docente articula, simultaneamente, com diferentes saberes: os saberes sociais, transformados em saberes escolares através dos saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes pedagógicos e os saberes da experiência. Em suma, para desenvolver a profissão docente o ideal é que o docente adquira estes saberes articulando-os da melhor forma possível.

Freire (2002) situa a docência na esfera de uma construção dialógica, permeada de saberes historicamente construídos pela humanidade e confirmada pela realidade na qual os educandos e os educadores se situam. Ensinar e aprender para o referido autor, são momentos de construção simultânea de saberes e não de uma mera transmissão ou transferência passiva e acrítica.

Outra questão apontada por Freire (2002), em suas reflexões sobre o exercício da prática educativa, é sobre a disponibilidade para estabelecer relações em torno da alegria, da esperança, do querer bem ao educando, da humildade, relações dialógicas que possam estimular o respeito e a confiança entre educandos e educadores.

Pimenta (2005) considera que, no que diz respeito à formação de professores, em cada período distinto um tipo de saber prevaleceu sobre os demais. Ora, se considerou como mais importante o conhecimento da matéria, em outro momento, os saberes pedagógicos, ou então os saberes da experiência. A autora então alerta que não se trata de situar uma escala de valor para cada tipo de saber, mas sim que a junção destes saberes é imprescindível para a formação profissional do professor.

É importante situar que muitos dos saberes docentes se apresentam como externos, mas estes são construídos à medida que os professores estabelecem interações no convívio social. O saber docente não é tão somente um saber individual de cada professor, pois as relações pessoais, escolares e sociais influenciam nas decisões que tomam sobre suas ações. Inclusive, para Tardif (2007), as experiências anteriores familiares e escolares, geralmente, são usadas como referências quando atuam na função docente.

(...) tudo leva a crer que os saberes adquiridos durante a trajetória pré-profissional, isto é, quando da socialização primária e sobretudo quando da socialização escolar, tem um peso importante na compreensão da natureza dos saberes, do saber-fazer e do saber-ser que serão mobilizados e utilizados em seguida quando da socialização

profissional e no próprio exercício do magistério (...). Assim, o que for retido das experiências familiares ou escolares dimensiona, ou pelo menos orienta, os investimentos e as ações durante a formação inicial universitária. Por exemplo, por ocasião dos estágios de formação prática, os professorandos tendem a prestar atenção nos fenômenos da sala de aula em relação aos quais eles possuem expectativas ou representações fortes (TARDIF, 2007, pp 69,70).

Tardif (2007) enfatiza os saberes experienciais no processo de consolidação da carreira docente. Estes saberes originam-se na prática cotidiana dos professores em confronto com as condições de trabalho. As certezas subjetivas construídas por cada docente vão sendo compartilhadas nas relações entre os pares e, assim, através da experiência coletiva dos professores estes saberes vão conquistando certa objetividade, devendo assim, ser sistematizados a fim de fornecer informações capazes de fornecer uma resposta aos problemas vivenciados pelos docentes.

A categoria saber docente busca dar conta da complexidade e da especificidade do saber constituído no e para o exercício da profissão docente. A atividade docente requer saberes que são próprios do seu fazer. Para exercê-la é necessário que haja a apropriação de saberes que se referem ao conhecimento, aos saberes próprios das disciplinas, que são pedagógicos e os que se referem à experiência.

A partir das reformulações dos Cursos de Formação de Professores, realizadas na última década, há uma preocupação com a prática docente. Recomenda-se que as práticas de ensino sejam concebidas desde os semestres iniciais do Curso com o objetivo de permear o processo de formação para a docência, como podemos ver no parágrafo terceiro do artigo 13, das DCNs (2015), que assevera a necessidade dos referidos cursos garantir, ao longo do processo, de forma concomitante, a relação entre teoria e prática, como elementos básicos para o desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades necessários à docência.

Neste sentido buscou-se com este trabalho proporcionar aos discentes em formação, o exercício da docência em turmas de EJA, compreendendo que é fundante haver nos Cursos de Formação de Professores e especificamente, no Curso de Pedagogia, um espaço maior para estudos sobre a EJA, bem como para o desenvolvimento de atividades práticas de ensino. Podemos até questionar, existem saberes específicos para o docente que vai atuar com jovens e adultos? Não seriam os mesmos saberes para o docente que atua nas demais modalidades?

Estas questões têm permeado as discussões sobre formação de professores. Arroyo (2006) problematiza esta questão quando afirma que não temos parâmetros oficiais acerca do perfil do educador de jovens e adultos. Para o autor, isto acontece pela falta de políticas

públicas para a EJA e a falta de clareza sobre a mesma, considerado, ainda, um campo em construção. Tal situação faz com que a formação do educador da EJA aconteça pelas bordas, quase sempre, de forma marginal, diluída nos cursos de formação de professores de modo geral.

Ressalta-se, porém, que a formação específica para o educador da EJA, e, portanto, a necessidade de saberes neste campo de atuação é objeto de discussão entre os estudiosos da área, bem como de legislações mais recentes, as quais apontam a necessidade desta formação como uma das estratégias para se alcançar uma educação de qualidade.

Soares (2006), aponta que tanto para a formação de pedagogos quanto no que se refere à formação de outras licenciaturas, deve-se levar em conta a possibilidade de transversalizar a construção de uma compreensão dos jovens e adultos – alunos e alunas da EJA como sujeitos da aprendizagem, incluindo nas ementas dos diversos componentes curriculares, ou em componentes específicos dos currículos a abordagem de questões relativas à formação do educador de jovens e adultos.

Nessa direção, passamos a analisar no tópico abaixo, como os discentes do Curso de Pedagogia perceberam, construíram saberes necessários à prática docente em turmas de EJA. Para realização da entrevista, conforme citado no capítulo 1, elaboramos um roteiro com algumas perguntas: No entanto, durante a conversa, algumas perguntas eram respondidas ou comentadas nas questões anteriores, percebemos também que algumas delas não seriam necessárias para nossa análise. Sendo assim, não seguimos de forma sistemática o roteiro (em anexo) organizado para a entrevista. Para esta análise, elegemos três unidades temáticas: Outro olhar para a Educação de Jovens e Adultos, Dificuldades na organização do trabalho pedagógico; Saberes necessários ao docente da EJA.

4.1. Outro olhar para a Educação de Jovens e Adultos.

Refletir e defender uma formação específica para atuar na EJA, e conseqüentemente a necessidade de saberes docentes no campo da EJA, perpassa pelo conhecimento e ampliação da concepção desta área educacional. Assim, um das perguntas feitas aos discentes na entrevista foi em torno da visão que eles tinham sobre a EJA, se houve alguma mudança desse olhar a partir da experiência vivenciada.

Acredito que mudou completamente porque a visão que temos muitas vezes é que é uma educação ali, apenas para alfabetizar...tudo mais ... assim, um faz de conta, uma educação que não é valorizada e assim com essa prática, percebemos que é uma

educação de grande necessidade, uma modalidade que precisa ser olhada com uma visão diferente e ainda não está sendo(...) (DISCENTE 6)

Antes, a minha visão da educação de jovens e adultos era uma visão de aceleração, eram pessoas que queriam concluir mais rápido e mais cedo e depois, tanto das explicações teóricas em sala, como da prática, em si, então a gente percebe que a visão é outra, a realidade, o porquê daquelas pessoas estarem neste processo é completamente diferente do que eu pensava antes, houve essa mudança no olhar para a EJA. (DISCENTE 5)

Eu passei a ter um olhar mais sensível. Antes eu via mais no sentido de alfabetizar, não levava tão a sério que tinha que ter tanto contexto, que o professor tinha que ser sensível à realidade dos alunos, e depois do estágio, do componente na verdade, que a gente teve que estudar muitos teóricos para fazer o estágio e fora que na prática tem que ser ainda mais sensível do que a gente vê na teoria porque não tem como não se sensibilizar com a história de vida dessas pessoas. (DISCENTE 7)

Com certeza teve essa mudança, porque antes eu tinha uma visão meio limitada, eu achava que quem fazia a EJA era porque optava por aquilo, porque em algum momento desistiram de estudar e agora retornaram, aí conforme eu fui para a sala de aula, eu fui vendo várias histórias e fui vendo que muitos deles foram impedidos de estar ali, meu olhar totalmente mudou, eu comecei a ver que a culpa não era deles, isso foi a coisa principal que eu consegui esclarecer, que a eles foi negado o direito de permanecerem na escola (...) (DISCENTE 1)

Nas falas citadas observamos a percepção dos discentes quanto à visão que eles tinham da EJA e o que descobriram depois desta experiência. Retomando o conceito de Larrosa (2017) sobre a experiência como algo que nos acontece, é perceptível que para estas pessoas algo novo lhes aconteceu, como um abrir de olhos para uma realidade que até então era vista de outra forma, a partir de outros discursos. A imagem que tinha da Educação de Jovens e Adultos, como aceleração, citada por uma das entrevistadas, ou como uma educação sem tanta importância é fruto dos discursos produzidos para culpabilizar os sujeitos não alfabetizados, ou os que precisam continuar seus estudos, legitimando, assim, o preconceito com a EJA. Galvão e Di Pierro (2012) analisam que a representação do analfabeto como criança, como alguém que precisa de carta de alforria, é recorrente na mídia, nos programas oficiais, no discurso político, e ao mesmo tempo, que nutre o preconceito, gera a baixa autoestima dos não alfabetizados que, apesar de viverem dignamente, incorporam o discurso da inferioridade a eles atribuído. Esta situação foi retratada por uma das discentes quando relata:

Eu tenho minha mãe que não é alfabetizada, só que eu nunca tinha parado pra conversar com ela sobre porque ela não tinha estudado. Eu lembro que na primeira vez que fui fazer a observação, quando eu cheguei em casa, a primeira coisa que fiz foi perguntar para ela, ela foi me contando que naquela época, ela tinha que trabalhar, que foi várias vezes se matricular, só que como morava na roça, na época da plantação e colheita, não conseguia ir para a escola, então, ou ela perdia por falta ou não conseguia pegar os conteúdos. Ela falou pra mim que também se sentia

incapaz, se sentia burra e aí eu comecei a enxergar a história dela de outra forma...
(DISCENTE 1)

Romper com uma visão preconceituosa da EJA e dos sujeitos que dela fazem parte é urgente e fundamental para os rumos da mesma na educação brasileira. Apesar da Constituição Federal de 1988 afirmar a educação como um direito subjetivo de todos, independente de idade, cor, gênero, localização; as políticas públicas subsequentes, como a retirada do cômputo de matrículas dos alunos da Educação de Jovens e Adultos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério - FUNDEF, os programas que propõe a alfabetização em cinco meses, a exemplo do programa Alfabetização Solidária, entre outros, ajudam a manter as marcas do processo histórico de exclusão e silenciamento deste coletivo social. Dessa forma, enxergar que estas pessoas precisam ter garantido o seu direito à educação e que não são culpadas pelo fracasso escolar constitui-se em um saber fundamental na formação inicial do docente.

Já em 2005, Miguel Arroyo apontava a necessidade de reconfiguração da EJA, deixando de ser vista apenas pela ótica de compensação, de complementaridade, de carência, assumindo outro lugar.

A EJA somente será reconfigurada se esse olhar for revisto. Se o direito à educação ultrapassar a oferta de uma segunda oportunidade de escolarização, ou na medida em que milhões de jovens-adultos forem vistos para além dessas carências. Um novo olhar deverá ser construído, que os reconheça como jovens e adultos em tempos e percursos de jovens e adultos. Percursos sociais onde se revelam os limites e possibilidades de ser reconhecidos como sujeitos de dos direitos humanos. Vistos nesta pluralidade de direitos se destacam ainda mais as possibilidades e limites da garantia de seu direito à educação. Não se trata de secundarizar esse direito, mas de não o isolar dos tortuosos percursos de suas específicas formas de se realizar como seres humanos. A EJA adquire novas dimensões se o olhar sobre os educandos se alarga. (ARROYO, 2005, p.23)

Este saber que implica nesta articulação teórico-prática e se configurou através dos atos de currículos durante a implementação do componente curricular TEC II - Prática Docente em EJA, constitui-se em um saber da formação profissional. Este conhecimento que possibilita uma nova postura diante da EJA, embora seja parte dos saberes do conhecimento (PIMENTA, 2005), são construídos nesse diálogo com a prática. Tardif (2007) ressalta a construção dos saberes profissionais mediante esta interlocução.

Nessa direção, ainda discutindo sobre o olhar para a EJA, as informações que recolhemos, trouxeram outras nuances. Para aqueles que já tinham tido alguma experiência com a modalidade, esse momento adquiriu outra representação.

Na verdade, eu não posso dizer que houve uma mudança, mas aprimorou a visão que eu tinha, porque como já comentei em sala, eu tive a oportunidade de trabalhar em uma turma de idosos, jovens e adultos por um ano. Então assim, eu peguei amor por essa educação e naquele momento do estágio, a paixão aumentou... (DISCENTE 9)

Na citação acima, podemos ver que a discente já nutria uma relação afetiva com essa modalidade de educação, como ela se refere. (...) Há um efeito cumulativo e seletivo das experiências anteriores em relação às experiências subsequentes (...) (TARDIF, 2007, p. 70). Na sua experiência anterior, ela estabelece vínculos que são reforçados nesta outra situação que ela vivencia. Larrosa (2017) nos diz que é preciso pensar a experiência não a partir da ação, mas a partir da paixão, com base em uma reflexão do sujeito sobre si mesmo do ponto de vista da paixão. O sujeito da experiência, não é em primeiro lugar, um sujeito ativo, e sim um sujeito passional, receptivo, aberto, exposto. Isto porque se trata de permanecer na experiência este princípio de abertura, de disponibilidade, de impotência e fragilidade, diante do que nos escapa.

Nesse sentido, Freire (2002) também aponta para o amor e a afetividade como elementos que devem estar sempre presentes na ação educativa.

E o que dizer, mas sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar ao aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e a prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa na verdade, que porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (FREIRE, 2002, p.52)

É importante ressaltar que, ao falar sobre a percepção e o olhar deles sobre a EJA, os entrevistados não separam a mesma dos alunos, em suas falas, eles enxergam a EJA a partir do seu público, mas não de um público qualquer, e sim das pessoas que eles conheceram. Quando a discente cita que tem paixão pela EJA, ela toma como referência o trabalho que realizou com as turmas, as quais ela desenvolveu uma relação de carinho e de confiança com os alunos.

Outra questão que podemos inferir das informações recolhidas é em relação à imagem da EJA relacionada com as experiências vivenciadas com alguém da família que frequentou a mesma. Apesar de já terem tido o componente teórico Educação de Jovens e Adultos,

continuavam a manter suas representações sociais conforme tinha vivenciado na infância e na adolescência.

Sim, porque quando a gente pensa na Educação de Jovens e Adultos, a gente pensa em uma turma de idosos, quando eu era pequena eu acompanhava minha avó, quando ela ia e era aquela sala sempre com idosos... Aí quando a gente foi fazer a observação, a sala era bem diversificada, tinham pessoas mais novas que a gente na sala, de toda faixa etária tinha, então a gente ficou assim perdida, como a gente vai trabalhar um assunto que chame atenção de todos eles, no geral (...) (DISCENTE 2)

Mudou um pouco porque eu já tive uma experiência de estar em uma sala de EJA quando a minha mãe, ela fez EJA, eu ainda era adolescente e ela decidiu concluir os estudos, mesmo já alfabetizada, ela foi pra sala de EJA para concluir e aí eu tinha aquela visão ainda da minha adolescência, até então, porque eu acompanhava, inclusive eu e minha irmã, a gente se divertia muito, minha mãe tinha alguns colegas que pediam pra gente ajudar nas atividades, então, a visão que eu tinha era essa. Aí quando a gente vai pra frente da sala de aula, na docência é diferente, mudou nesta questão. A base que eu tenho de sala de aula é na Educação Infantil, então na EJA é diferente, a forma de trabalhar, de falar, de se comportar... (DISCENTE 10)

No entanto, quando as discentes se viram no exercício da docência, perceberam que suas visões da EJA não correspondiam à realidade. Existia ali, em cada contexto, uma complexidade bem maior que a lembrada por elas. E assim, foram tomadas pelo sentimento de insegurança e ao mesmo tempo de responsabilidade diante da turma quanto ao que fazer para atender as demandas relacionadas à diversidade de faixa etária, ao modo de ser de cada um, a buscar uma metodologia que fosse adequada a este público. Tal situação é corroborada por Nunes (2014, p.84).

(...) Entendemos que se sentir professor constitui um aspecto essencial da formação do professor. Quando o estudante se percebe na situação do exercício docente, ele compreende, pouco a pouco, a responsabilidade social do trabalho do professor. Desse modo ele precisa dar conta de falhas de sua formação que, na situação prática da docência, ele precisa buscar sanar. Sanar as falhas implica um exercício de reflexão em que os saberes teóricos estudados e aprendidos ao longo de todo o curso de graduação precisam ser mobilizados para dar conta das diversas problemáticas que se apresentam quotidianamente no contexto da prática pedagógica. (NUNES, 2014, p.84).

É nesse processo de reflexão contínua, reelaboração de saberes teóricos em uma inter-relação com a prática, que o processo de formação inicial vai se consolidando. O cotidiano apresenta diversos problemas, nas quais é preciso mobilizar diferentes saberes para buscar possíveis soluções.

Dos quinze sujeitos entrevistados, apenas dois disseram que o componente veio confirmar a visão que já possuíam da EJA. Para os demais, o componente trouxe mudanças

significativas na percepção da Educação de Jovens e Adultos, das pessoas que frequentam esta modalidade de educação, bem como da necessidade de políticas públicas que atendam suas demandas e necessidades.

4.2. Dificuldades na organização do trabalho pedagógico

O planejamento e a organização do trabalho pedagógico são etapas que precedem o fazer pedagógico e requer diferentes conhecimentos: teóricos, pedagógicos, didáticos, bem como o perfil dos estudantes, suas condições econômicas e socioculturais. Nesse sentido, pensar esta organização para a EJA demanda conhecer as especificidades desta modalidade, através das legislações da área, dos estudos teóricos e da observação das práticas cotidianas, nas instituições escolares.

Sobre tal questão o Parecer CNE/CEB 11/2000 assevera que o preparo de um docente voltado para a EJA, deve abarcar, além dos requisitos formativos para todo e qualquer professor, aqueles relativos à complexidade diferencial desta modalidade de educação. Dessa forma, este profissional deve estar pronto para interagir empaticamente com este público e estabelecer o exercício do diálogo. Ora, é perceptível, a relevância dada pelo Parecer, à prática do diálogo como bem pontuado por Freire (2002, p. 51), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”.

As turmas de Educação de Jovens e Adultos possuem uma característica bem específica em relação à faixa etária. É comum as classes possuírem alunos que vão desde os 15 aos 70, 80 anos... Essa disparidade, para muitos docentes, constitui-se em uma dificuldade na hora de organizar o trabalho pedagógico que possibilite atender aos diferentes modos de ser e interesses por conta da idade.

Importante é também distinguir as duas faixas etárias consignadas nesta modalidade de educação (...), as expectativas e experiências de jovens, adultos e *idosos* (grifo nosso) frequentemente não são coincidentes. Desse modo, os projetos pedagógicos devem considerar a conveniência de haver na constituição dos grupos de alunos momentos de homogeneidade ou heterogeneidade para atender com flexibilidade criativa esta distinção. Não perceber o perfil distinto destes estudantes e tratar pedagogicamente os mesmos conteúdos como se tais alunos fossem crianças ou adolescentes seria contrariar mais do que um imperativo legal. Seria contrariar um imperativo ético (BRASIL, 2000, p. 63).

Embora, esta situação seja comum e recorrente às turmas de EJA, não foi apontada pelo grupo como dificuldade. Talvez porque nas turmas em que realizaram o trabalho houve, em algumas, a concentração de pessoas adultas e idosas, e em outras, uma concentração maior de jovens, ou também por ter sido um trabalho de curto período. O fato é que, apenas duas discentes pontuaram esta questão quando em suas falas dizem: “senti dificuldade por ser um público diverso” e, “a sala era bem diversificada, tinham pessoas mais novas que a gente na sala, de toda faixa etária tinha, então a gente ficou assim perdida, como a gente vai trabalhar um assunto que chame atenção de todos eles, no geral (...)”. É importante destacar que a discente da segunda fala se expressa no plural, certamente, referindo-se ao grupo. No entanto, as outras duas discentes do mesmo grupo que foram entrevistadas não expressaram esta dificuldade, o que nos mostra as contradições, ambivalências, singularidades presentes nos atos de currículos.

Um dos pontos que eles consideraram trazer mais dificuldades no planejamento das atividades foi em relação aos diferentes níveis de aprendizagem, como já apontado no capítulo anterior.

A maior dificuldade foram os níveis de aprendizagem, porque uns já dominavam mais a leitura e escrita, outros não, isso dificultou um pouco nas escolhas das atividades, porém a gente pensou nestas dificuldades e a gente buscou estratégias, dinâmicas que trabalhassem com essas dificuldades... Buscamos vídeos que já tinham o tradutor de sinais, porque na sala tinha dois surdos. Levámos atividades diferenciadas para os mais avançados. Eles faziam junto com todos os outros e depois realizavam as outras. (DISCENTE 8)

... outra dificuldade é que tem uns alunos mais acelerados que outros... (DISCENTE 9)

Observamos que diante do contexto real que se apresenta diverso, contraditório, vai se construindo os caminhos possíveis para dar conta da multiplicidade presente. A heterogeneidade em relação à diversos aspectos, não é exclusividade das turmas de EJA, embora nestas turmas ela se amplie. Assim, os docentes precisam reinventar sua prática cotidiana buscando estratégias que possibilitem dar conta desta complexidade do fazer pedagógico.

4.3. Saberes necessários ao docente da EJA

Quando perguntamos aos entrevistados sobre o que entendiam por saberes docentes, houve certa dificuldade de conceituar, ou de explicar. De modo geral, houve uma pausa neste momento, alguns até perguntaram, como assim? Repetimos a pergunta, explicando que se tratava dos saberes da profissão docente. Apesar de identificarem, quando perguntamos sobre os saberes necessários para trabalhar com a EJA, a conceituação ainda não é algo que não foi apropriado por todos os discentes entrevistados.

...o professor saber que tem um conhecimento, mas ser aberto ao conhecimento do aluno... (DISCENTE 2)

...O que eu sei para transmitir, o que eu aprendi que vou passar para os alunos... (DISCENTE 3)

...Os saberes que a gente leva do início ao fim, são saberes que a gente aprende na formação e que a gente saiba transmitir de uma forma que os alunos e outras pessoas compreendam... (DISCENTE 8)

... desde o processo de elaboração do currículo para os alunos à prática docente...(DISCENTE 7)

...Saber passar, saber didático, porque muitas vezes, ele pode saber o conteúdo pra si, mas ele tem que compreender, saber lidar com o aluno, facilitar para que ele aprenda... (DISCENTE 5)

... Os saberes que a gente vai tendo no decorrer da nossa formação, que a gente vai adquirindo com a prática docente. Acho que vai muito de teoria e prática. A gente vai tendo um pouco de teoria, vendo na prática o que dá certo, o que não dá. Está sempre em construção... (DISCENTE 1)

Esta compreensão dos saberes docentes pelos alunos que foram entrevistados, vai na direção da identificação dos saberes didáticos, ou seja, eles identificam os saberes que se relacionam diretamente com a prática docente, ou melhor, o saber como ensinar, ou transmitir conhecimento na fala de alguns. Mesmo quando se refere ao saber do conteúdo, da teoria, ou do conhecimento, em seguida complementam com o saber transmitir este conhecimento. Podemos inferir que há uma ênfase nos saberes didáticos, e ainda uma visão do professor como transmissor do conhecimento. Tais compreensões apresentam contradições quando em outros momentos, apontam necessidades de saberes que não condizem com uma prática de transmissão de conhecimentos.

Podemos ver isso quando perguntamos quais saberes eles consideravam necessários para atuar na EJA, e quais eles perceberam a partir o Componente TEC II – Saberes da Prática Docente, eles trouxeram de forma mais enfática os saberes relacionais e ou afetivos.

Saberes necessários para atuar na EJA

- Acolhimento
- Compreensão
- Planejamento
- Didática (saber ensinar conforme a realidade deles)
- Respeito
- Flexibilidade
- Formação específica
- Valorizar os alunos
- Propor um conhecimento significativo
- Afetividade
- Empatia
- Diálogo

Saberes percebidos ou construídos durante a experiência no Componente TEC II

- Flexibilidade
- Sensibilidade
- Afetividade
- Escuta
- Respeito ao tempo do aluno
- Saber planejar
- Amor
- Acolhimento

Para fins de análise, a partir das falas das entrevistas, selecionamos as categorias recorrentes e agrupamos nas seguintes unidades de análise:

Saberes da ação pedagógica

Planejamento
 Valorização dos saberes dos educandos
 Respeito aos saberes dos educandos
 Conhecimento significativo
 Flexibilidade
 Didática

Saberes relacionais e afetivos

Acolhimento
 Empatia
 Simplicidade
 Sensibilidade
 Comprometimento
 Ouvir
 Diálogo
 Afetividade
 Compromisso
 Humildade
 Amor
 Compreensão

4.3.1. Saberes da ação pedagógica

Os saberes pedagógicos foram pontuados pelos discentes em suas falas como um saber importante para o docente, destacando a necessidade deste em compreender as especificidades dessa ação para trabalhar em uma turma da EJA. Para nossa discussão, agrupamos as categorias elencadas:

- **Planejamento, didática e flexibilidade**

Planejar é um ato imprescindível no processo de organização e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Essa é uma prática intencional, sistemática, o que não isenta das possibilidades de ressignificação do planejamento a partir das ações concretas que realizamos nas aulas.

Em relação ao planejamento, o discente pontua “antes de tudo temos que planejar”. Nesse sentido, compreende a importância que o planejamento tem para uma prática eficaz. Outras questões também são apontadas:

... aprendi que a gente tem que ter sempre algo a mais quando planejamos.
(DISCENTE 8)

...aprendi a ser flexível – Ao planejar as atividades, você percebe que tem que haver algumas mudanças na aula...e saber mudar mediante ao que aluno demonstra...
(DISCENTE 2)

...o professor tem que ser flexível para entender que nem sempre os seus planos vão ocorrer do jeito que ele planejou....(DISCENTE 7)

...respeitar o tempo do aluno porque cada um tem o seu tempo de aprender.
(DISCENTE 4)

Em relação à flexibilidade, esta é um componente do planejamento. Todo planejamento precisa ser flexível para se ajustar às demandas da sala de aula, às inúmeras situações que podem ocorrer, desde ao interesse por discutir um determinado assunto ou a necessidade de dar mais tempo para uma determinada tarefa... Essa flexibilidade pode significar um momento de aproveitamento das experiências diversas que os estudantes trazem consigo, como por exemplo, os modos pelos quais eles trabalham seus tempos e seus cotidianos.

Quando situam a didática, a partir da fala percebemos que a discente se refere a processo de saber ensinar, de buscar realizar o trabalho com metodologias diferentes,

inovadoras. “Ter didática é trazer novidades para sala. É saber ensinar de acordo com a realidade deles”. Tais falas são corroboradas por Pimenta (2005, p.24).

Os alunos da licenciatura quando arguidos sobre o conceito de didática, dizem em uníssono, com base em suas experiências, que ‘ter didática é saber ensinar’ e ‘que muitos professores sabem a matéria, mas não sabem ensinar’. Portanto, didática é saber ensinar. Essa percepção traz em si uma contradição importante. De um lado revela que os alunos esperam que a didática lhes forneça as técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação para que o ensino dê certo, esperam ao mesmo tempo que desconfiam. (...). De outro, revela que de certa maneira há um reconhecimento de que para ensinar não bastam a experiência e os conhecimentos específicos, mas se fazem necessários os saberes pedagógicos e didáticos.

Os saberes pedagógicos não são saberes que se aprendem apenas com aulas teóricas. Não basta ouvir e ler sobre como organizar uma aula, é só através da ação, do fazer pedagógico, que estes saberes serão construídos. “O futuro profissional não pode constituir seu *saber-fazer* senão a partir do seu próprio fazer”. (PIMENTA, 2005, p.25). Neste sentido, quando o discente diz que “que o professor deve está sempre planejando uma aula mais dinâmica, com coisas novas, porque o aluno trabalha, já está cansado, e chega na escola encontrar uma aula monótona, chata, é desmotivador,” ele parte de um situação real observada para pensar no saber pedagógico necessário, o que é apontado por Pimenta (2005, p.24), ao pontuar “(...) nos empenhemos em construir os saberes pedagógicos a partir das necessidades postas pelo real, para além dos esquemas apriorísticos das ciências da educação”.

Os saberes pedagógicos também foram apontados como influenciadores no fator de permanência dos alunos da EJA. Foi citado que o docente deve “(...) trazer metodologias de ensino que possam motivar estes alunos a permanecerem (...)”. Sabemos que são vários fatores que concorrem para a não permanência da EJA, mas não podemos deixar de considerar que também perpassa pela ação pedagógica, a qual muitas vezes distancia-se das reais necessidades deste público. (...) E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso a EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante (PARECER CEB nº04/98).

- **Valorização, respeito aos saberes dos educandos e conhecimento significativo**

Essas categorias estão presentes no discurso educacional há bastante tempo, porém, muitas vezes, ainda ausente das praticas curriculares. Freire (1996, 2002), Arroyo (2006, 2011) enfatizam a importância dos currículos e das práticas educativas nesta ação que reconhece os saberes que os educandos possuem, trazendo-os para o centro da ação educativa.

Paulo Freire (2002) ressalta que não é possível respeitar os educandos, ao seu processo de ser em formação, se não são levados em consideração as condições em que eles se encontram existindo, se não se reconhece a importância dos ‘conhecimentos da experiência’ com que chegam à escola. “Porque não estabelecer uma necessária ‘intimidade’ entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos, e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2002, p. 15)

Neste processo de formação, ao se depararem com as situações concretas do cotidiano da sala de aula, os discentes puderam reconhecer que jovens e adultos possuem saberes e que estes precisam ser valorizados e respeitados pelo docente, como uma condição fundante na EJA.

...geralmente são pessoas que possuem vários conhecimentos e estes precisam ser respeitados. (DISCENTE 2)

É necessário que haja valorização dos saberes porque nenhum saber está acima do outro. É necessário um pouco de humanização pra que se tenha essa visão, respeitar e valorizar os saberes. (DISCENTE 7)

...o conhecimento precisa ter uma ligação com a realidade, principalmente, os alunos da EJA. (DISCENTE 11)

...respeitar a realidade de cada um, suas crenças. (DISCENTE 5)

...respeitar os saberes dos educandos, porque eles sempre têm algo a nos ensinar. (DISCENTE 10)

Ainda Freire (2002, p. 15), enfatiza.

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela - saberes socialmente construídos na prática comunitária - mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos e razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino de conteúdos.

A partir das ações realizadas nas turmas de EJA, os discentes puderam perceber e reconhecer a importância dessa valorização dos saberes dos educandos, de propor um conhecimento significativo aos jovens e adultos que possuem conhecimentos que, geralmente,

não são inseridos nos currículos formais. A não legitimação de tais saberes nos currículos perpassa pelas relações de poder que marcam os processos sociais e educacionais. Como coletivos sociais que ocupam espaços periféricos da sociedade, seus saberes também se encontram às margens dos currículos.

4.3.2. Saberes relacionais e afetivos

Os saberes relacionais e afetivos referem-se às questões da construção do saber ser, no processo de interação com o outro, na capacidade de compreensão da vida e das pessoas e na criação de laços afetivos. Tais saberes não são prioritários dos ambientes escolares, eles são oriundos de outros espaços, e geralmente não são transmitidos e sim construídos nas interações estabelecidas no convívio diário.

Os aspectos afetivos se mantiveram durante muito tempo ausente dos estudos e pesquisas relacionadas à educação. A concepção dualista razão/emoção, com ênfase no racionalismo entende estas dimensões humanas como independentes, devendo a razão controlar a emoção, esta sendo vista como perigosa, capaz de provocar desordem. Assim, a emoção distanciou-se dos processos cognitivos nas instituições escolares. A formação humana deveria basear-se nos aspectos racionais em detrimentos dos emocionais.

Nas últimas décadas, segundo Leite e Gazoli (2012), as questões que envolvem a emoção, a afetividade têm sido temas bastante pesquisados e analisados, como uma das principais características no trabalho pedagógico em sala de aula. Nesse sentido, a área da EJA por ser destinada a pessoas que quase sempre passaram por processos de exclusão, de violência, por situações desfavoráveis em sua trajetória de vida, tem ainda uma maior necessidade de encontrar na escola um ambiente afetivo.

As DCNs (2015) apontam para esta questão no seu artigo 12, inciso I, letra c, quando afirmam que em seus núcleos de estudos, os cursos de formação de professores devem conter “conhecimento multidimensional e interdisciplinar sobre o ser humano e práticas educativas, incluindo conhecimentos de processos e desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biopsicossocial” (BRASIL, 2015, p. 10).

Na análise das informações recolhidas durante a trajetória desta pesquisa, os saberes relacionais e afetivos foram os mais evidenciados pelos discentes. Na verdade, não se trata de separar um saber do outro, pois estes se complementam, quando tratamos dos saberes

pedagógicos, não somos seres desprovidos da emoção, do afeto, essa divisão aqui se faz necessária a fim de realizarmos este estudo. Assim, agrupamos as seguintes categorias:

- **Acolhimento, empatia, escuta, diálogo, compreensão** – Estas categorias foram recorrentes nas falas dos entrevistados.

Aprender a escutar representa não só a capacidade do docente de propiciar um espaço para que o aluno possa expressar aquilo que sabe, pensa e sente em relação à aprendizagem, bem como, responder às expectativas, dúvidas e necessidades deste, ou ainda, uma atitude de abertura ao diálogo para aprender com o outro, através de suas experiências e sentimentos. Como citado pelos discentes, geralmente, os estudantes da EJA enfrentam diversas adversidades para permanecerem no espaço escolar, desde o cansaço de um dia de trabalho árduo, às exigências escolares, a conteúdos curriculares desprovidos de significados. Assim, a forma como estes são acolhidos pelo docente, a escuta e a empatia produz um relevante impacto na autoestima e na aprendizagem destes estudantes.

Quando nos dispomos a estabelecer espaços educativos que possibilitem o estabelecimento de conversações (MATURANA, 1988), diálogos (FREIRE, 2000), estamos valorizando uma relação de acolhimento, de cuidado, de reconhecimento do outro, de tolerância, enfim, de amorosidade que facilita, em muito, o rompimento com os silêncios impostos, historicamente, pelos processos de colonialismo autoritário e excludente (BARCELOS, 2012, p. 67).

Nesse sentido, durante o tempo que realizaram as oficinas, os discentes nos atos de currículo, propiciaram este espaço de escuta, estiveram disponíveis para ouvir o outro, em um processo de empatia, de acolhimento, percebendo a importância de tais atitudes para o desenvolvimento da aprendizagem, para a permanência e para a formação cidadã. Morin (2000) assevera que a compreensão é a um só tempo meio e fim da comunicação humana e que “(...) compreender inclui necessariamente, um processo de empatia, de identificação e de projeção. Sempre intersubjetiva, a compreensão pede abertura, simpatia e generosidade (MORIN, 2000, p. 92). Através das suas falas, os discentes demonstram que perceberam tais questões.

O professor deve acolher cada aluno e respeitar os saberes e as dificuldades de cada um. (DISCENTE 6)

É preciso que o professor e todo o núcleo da escola acolha o aluno... (DISCENTE 10)

...Porque tem aluno ali que mata um leão por dia pra está ali... acolhimento é muito importante para eles...(DISCENTE 15)

...porque estas pessoas, geralmente, já passaram por muitas dificuldades, se sentir acolhido naquele ambiente é fundamental... (DISCENTE 8)

....porque eles já passam por muitas dificuldades no dia-a-dia, então vim pra uma sala de aula e não ser acolhido, fica difícil eles continuarem.... (DISCENTE 5)

....precisa ter empatia...colocar-se no lugar do outro, é muito importante, chega a ser fundamental neste processo de aprendizagem.... (DISCENTE 7)

Por termos tido uma educação baseada nesse dualismo razão e emoção, com privilégio da razão, por vivermos em cultura que desvaloriza as emoções, não vemos o entrelaçamento cotidiano entre a razão e emoção, que constitui nosso viver humano, e como diz Maturana, segundo Barcelos (2012), não nos damos conta de que todo sistema racional tem fundamento emocional.

...é importante que o aluno se perceba e que o professor perceba o aluno para essa troca de saberes, essa reciprocidade do conhecimento de ambos... (DISCENTE 11)

...acredito que há a necessidade de perceber o educando e foi isso que vimos no decorrer das oficinas, essa necessidade do professor perceber suas dificuldades... (DISCENTE 4)

Aprendi a ouvir e a importância de acolher o aluno para ele gostar de está naquele ambiente. (DISCENTE 9)

Este lugar de reconhecimento traz implicações positivas na vida de pessoas que foram e são invisibilizadas nos diversos contextos sociais. Quando a discente traz a questão da importância do aluno se perceber, ao mesmo tempo em que, o professor perceba o aluno, demonstra o quanto as atitudes do professor impactam a imagem que os alunos têm de si. Os esquecimentos e silenciamentos impostos a este grupo ao longo da história gerou sentimentos de inferioridade, de incapacidade de se reconhecerem enquanto pessoas que produzem, são capazes e que têm direitos.

Uma das condições necessárias para que este reconhecimento do outro como um outro legítimo e um potencial parceiro aconteça e que esta conversa na convivência se estabeleça, é para Maturana, a necessidade de escuta do outro. Esta escuta precisa dar-se levando em consideração o entrelaçamento das emoções e das atitudes deste outro no fluir do seu viver cotidiano, para isto, abrirem-se espaços para romper-se com o longo processo de silenciamento que foi imposto a grandes parcelas da população. (BARCELOS, 2012, p. 44)

Sabemos que existe o diálogo quando o falar e o ouvir estão presentes. O docente deve estabelecer o diálogo, adotando uma posição de horizontalidade na relação de ensino-

aprendizagem, e assim propicia um clima de cumplicidade, em que ambos crescem e a construção se faz de forma conjunta.

O diálogo deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte do nosso progresso histórico do caminho para nos tornamos seres humanos (...) é uma espécie de postura necessária na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos o encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e *re-fazem*. (...) Através do diálogo, refletindo juntos sobre o que sabemos e não sabemos, podemos, a seguir, atuar criticamente para transformar a realidade. (FREIRE, 1996, pp. 122,123)

Quando Freire defende a educação como prática da liberdade, tendo como base a conscientização, revela a necessidade fundante desta postura dialógica está inserida no processo pedagógico como possibilidade de promover a construção de conhecimentos de forma a desenvolver autonomia, capacidade crítica de enxergar e atuar em prol de mudanças significativas em seu contexto.

- **Afetividade, amor, sensibilidade, simplicidade e humildade**

Como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo e ao próprio processo formador de que sou parte? (FREIRE, 2002, p. 27). Os escritos de Paulo Freire são repletos de reflexões sobre a importância da afetividade, amorosidade, humildade nas atitudes do educador. Não há uma separação entre a razão e a emoção. Ser competente profissionalmente, ter um rigor metodológico não impede que o educador seja amoroso, sensível, afetivo... “A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade.” (FREIRE, 2002, p. 52).

Os discentes tiveram essa percepção ao lidar com os alunos da EJA, sentiram que sem a afetividade não seria possível construir as pontes necessárias para a aprendizagem. Compreenderam o quanto é fundamental estabelecer relações afetivas, com demonstrações de respeito, amor, carinho para com os estudantes.

...é de grande importância, o educador levar para a sala de aula a afetividade, o carinho, o amor, porque isso vai tornar a aula mais agradável, tornar a aula mais motivada... (DISCENTE 8)

Eu aprendi que acima de tudo, o professor precisa ter sensibilidade para entender que aquele indivíduo, ele é capaz...que há muitos saberes a ensinar e a aprender. (DISCENTE 10)

...às vezes o professor se sente o detentor do conhecimento e a EJA é composta, em sua maioria por pessoas simples. Então se o professor faz com que se sintam inferiores, pode contribuir para que acabem desistindo. (DISCENTE 12)

...acredito que o professor tem que ser humilde, ninguém sabe tudo, por isso aprendemos sempre.... (DISCENTE 6)

...o professor precisa ter a humildade de entender que é uma troca de saberes, assim como ele ensina, ele também aprende... (DISCENTE 1)

Sem dúvida, uma postura arrogante contribui para um distanciamento entre educador-educando. O docente não pode assumir uma posição de quem sabe tudo, ou de que seu saber é mais importante, precisa reconhecer que o analfabeto não é um ser perdido, fora da realidade, que este possui saberes adquiridos na experiência da sua trajetória, tendo a humildade de reconhecer que também aprende com o educando, criando assim, um ambiente favorável à construção de novas aprendizagens.

Nessa direção, ainda citando Paulo Freire (2002, p 52):

E o que dizer, mas sobretudo esperar de mim, se como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem aos educandos e à própria prática educativo que participo. Esta abertura ao querer bem não significa na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual, significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano.

Para Maturana (1998) o amor é a emoção que possibilita as ações de aceitação do outro como um legítimo outro na convivência. Dessa forma, o amor abre um espaço de interações recorrentes com o outro, no qual sua presença é legítima, sem exigências e nesse espaço podem acontecer as coordenações consensuais de conduta que constituem a linguagem que funda o humano.

Nos diversos relatos, desde o período de observação, descrito no capítulo anterior, que os discentes se atentaram para tais questões, tanto para as atitudes de afeto positivas, como para as atitudes de profissionais das instituições que demonstravam descaso pelos estudantes da EJA. Ao observarem estes comportamentos, puderam enxergar a diferença existente entre as instituições quanto a tal questão e o impacto que tinham na vida dos estudantes. Por isso,

entenderam a relevância do querer bem, da simplicidade, do afeto demonstrado nas relações, da postura de humildade do educador, como saberes que são indispensáveis para o educador da EJA.

- **Compromisso**

Quanto ao compromisso, relaciona-se com a postura ética que todo educador deveria ter. Diz respeito ao desempenho de sua função de forma cuidadosa e responsável.

Diante de todas as dificuldades que temos visto nas escolas, o professor precisa colocar em prática o comprometimento com a educação. (DISCENTE 3)

...qualquer coisa que se vá fazer na vida tem que se ter compromisso e a EJA parece que precisa de mais, porque tanto os professores quanto os alunos parecem estar desmotivados e desgastados. São muitas as dificuldades que encontram pelo caminho, mas o trabalho com compromisso, é diferente, ele é motivador, ele transforma. (DISCENTE 7)

Freire (2002) alerta que uma das preocupações centrais do professor deve ser a de procurar uma aproximação cada vez maior entre o que diz e o que faz; entre o que parece ser e o que realmente está sendo; devo estar atento à leitura que o aluno faz de mim, afinal, o espaço pedagógico é um texto para ser ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.

Nessa direção, Pimenta (2005) assevera que dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar, como contribuição à ação de humanização dos alunos historicamente situados, supõe-se que as licenciaturas venham a desenvolver nos alunos, conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que lhes possibilite de forma permanente irem construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino como prática social lhes coloca no cotidiano.

Ao considerarmos os saberes profissionais dos professores, podemos perceber que eles são de origens diversas. Esses saberes são temporais, plurais, heterogêneos, personalizados e situados (TARDIF, 2007). Dessa forma, os professores se apoiam em variadas fontes para exercerem sua profissão, desde sua cultura pessoal, a cultura escolar anterior, aos conhecimentos pedagógicos e curriculares, na sua formação inicial, às experiências de trabalho de outros docentes. Muito mais do que objetivados, os saberes dos professores são apropriados, incorporados, subjetivados, que não podem dissociar-se das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho.

Estes saberes estão ligados à reflexão do sujeito, de estar no mundo e de relacionar-se com o mundo, logo representam a reflexão dos estudantes sobre as experiências vividas nas

situações de trabalho proporcionadas pela realização das oficinas, através do componente TEC II e da interação com as pessoas envolvidas neste contexto.

A experiência formadora é uma experiência significativa, pois implica a pessoa em sua globalidade; integra três tipos de aprendizagens (existencial, instrumental e cognitiva) e resulta em mudanças. Pode-se perceber que não se trata de um movimento acumulativo, linear, mas dialético. É acompanhado de processos de “desaprendizagens” e de mobilização de ansiedades pelos sentimentos de indecisão, de absurdo, de perda, mas também, pela emergência de uma nova sensibilidade, descobertas de níveis de consciências e de capacidades insuspeitas. (JOSSO, 2004 apud FAGUNDES E GARCIA, 2010, pp. 108, 109).

Esta experiência formadora representou uma oportunidade do estudante praticar o trabalho de sua profissão no contexto da graduação. Assim, foi possível a aproximação, interpretação e intervenção em um contexto real, no qual o estudante poderá atuar como profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho nos propusemos a discutir sobre os saberes docentes em EJA no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII, através dos atos de currículo – ações realizadas pelos atores sociais que constroem sentidos e significados, possibilitando alterações às propostas curriculares, vivenciados por uma turma do referido Curso. As reflexões aqui tecidas tiveram o intuito de fortalecer as discussões acerca desta área de conhecimento, destacando a necessidade de uma maior visibilidade nos cursos de formação de professores. Assim, a questão norteadora que nos acompanhou neste percurso foi: **Quais implicações podem emergir da inserção de um componente curricular que desenvolva atividades práticas em EJA na constituição de saberes docentes dos licenciandos em Pedagogia do Campus XIII da Universidade do Estado da Bahia?**

Na perspectiva de encontrarmos uma resposta, dentre tantas outras possíveis, escolhemos trilhar o percurso metodológico através da abordagem qualitativa, com foco na etnopesquisa, pois entendemos que esta ao buscar compreender o fenômeno de forma situada e implicada, adequava-se ao nosso objeto de estudo.

No que diz respeito à pergunta principal, a pesquisa evidenciou a implicação dos discentes do Curso de Pedagogia na realização das atividades docentes em turmas de EJA, através do componente TEC II – Saberes da Prática Docente em EJA, os quais refletiram e perceberam que determinados saberes são fundamentais para uma prática eficaz na EJA. Apesar de elencarem os saberes pedagógicos, ficou demonstrado na pesquisa que os saberes relacionais e afetivos ocupam um lugar de destaque neste processo.

Na recolha das informações, foram recorrentes as falas dos discentes sobre a importância de ouvir, acolher, ser empático, ser compreensivo, amoroso, afetivo, humilde, simples e sensível, considerando tais saberes indispensáveis ao exercício do docente da EJA, uma vez que estes possibilitam estabelecer uma relação de mútua confiança, bem como proporcionam aos educandos sentirem-se reconhecidos e valorizados, recuperando muitas vezes a baixa autoestima que perpassa a vida dessas pessoas. Mais uma vez trazemos as palavras de Freire (2002), como ser educador, se não desenvolvo em mim a indispensável amorosidade aos educandos com quem me comprometo? Os discentes assim compreenderam que os saberes relacionais e afetivos constroem as pontes necessárias à aprendizagem.

Não queremos de forma alguma, desconsiderar os demais saberes (curriculares, disciplinares, pedagógicos, didáticos), pois compreendemos que o saber docente constitui-se de um amálgama dos diversos saberes fundamentais ao exercício da profissão. Tampouco

queremos situar os saberes relacionais e afetivos como mais importantes, mas ressaltar que, nesta pesquisa, entretanto, ficou evidenciado para os discentes que sem os saberes relacionais e afetivos, diminuem-se as chances de permanência e aprendizagem nas turmas de EJA.

Além disso, considerando os objetivos específicos, pontuamos as seguintes questões que apareceram nos resultados da pesquisa.

1^a) Em relação ao lugar da EJA no currículo do Curso de Pedagogia, no que se refere aos documentos prescritos, como a Proposta Curricular e planos de Cursos dos componentes curriculares analisados, constatamos que apesar de pontuar a necessidade da formação do Pedagogo para atuar também na modalidade da EJA, há uma lacuna quando não contempla de forma oficial, a atividade de prática docente em turmas de EJA. Primeiro, o documento expressa na referida proposta que os discentes quando realizam o estágio curricular nas séries iniciais poderão fazer em turmas de EJA, no entanto a organização curricular não possibilita que isto de fato aconteça, uma vez que o Curso de Pedagogia só oferece turmas no noturno, sendo concomitante com as turmas de EJA ofertadas na educação básica, inviabilizando assim, tais práticas.

Segundo, diante da oferta de apenas um componente voltado a EJA e das poucas discussões mencionadas em outros componentes, consideramos que a EJA ainda ocupa um espaço reduzido e periférico no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação – Campus XIII, havendo assim a necessidade de revermos a proposta oficial do Curso, haja vista que conforme Apple (2006), o currículo oficial legitima o conhecimento, considerado válido.

2^o) A proposta de intervenção realizada possibilitou aos discentes vivenciarem Atos de Currículo que não estavam diretamente prescritos na proposta oficial, porém, tornaram-se possíveis através da transgressão, das derivas, das travessias que o currículo possibilita. Foi possível evidenciar tais implicações: possibilitou aos discentes a aproximação com o cotidiano da EJA, fortalecendo os vínculos com esta modalidade; construíram outro olhar para esta educação, percebendo-a como um direito que precisa ser garantido, sendo a formação docente um dos pilares para esta garantia, buscaram estratégias pedagógicas diversas para conduzirem as atividades das oficinas realizadas, puderam vislumbrar a complexidade da sala aula e enfrentar medos e inseguranças na condução da prática docente, elementos importantes para o desenvolvimento da profissão.

O trabalho de pesquisa é um momento de construção de conhecimentos. Como todo processo de construção, enfrentamos vários desafios neste percurso. Inicialmente, pensamos em realizar com uma turma do 7^o semestre, como não foi possível, tivemos receio que a proposta não fosse bem desenvolvida pela turma do 5^o semestre, uma vez que eles não tinham

realizado nenhum estágio. A negociação dos dias e horários para a realização das oficinas na escola também foi algo que nos preocupou, pois precisávamos que ocorressem na mesma semana, porque precisávamos também negociar com os professores dos outros componentes do semestre.

Além das questões postas, outro enfrentamento foi conciliar o envolvimento e o distanciamento necessário para mantermos o rigor metodológico. Acreditamos que por se tratar de uma pesquisa aplicada, realizar a intervenção e a pesquisa acabou sendo mais difícil, principalmente em relação à observação participante. Em muitos momentos, eu era apenas a professora da turma, e não a pesquisadora que precisava ter um olhar mais atento para as situações. Outro desafio foi a realização das oficinas pelos grupos, concomitante, o que impossibilitou o acompanhamento e a observação de forma integral.

A mudança de concepção da EJA, o modo de ver e compreender essa área da educação, quem são as pessoas que compõem esta educação é fundamental neste processo de formação inicial do docente. Outras pesquisas poderão aprofundar as discussões propostas neste trabalho, sobretudo sobre os saberes relacionais e afetivos, que ainda se apresentam ausentes, muitas vezes, tanto nas situações do exercício docente, como em estudos e pesquisas sobre tal questão. Sendo assim, esperamos que esta pesquisa suscite reflexões e ações que promovam uma ampliação do espaço reservado à Educação de Jovens e Adultos, nos cursos de Pedagogia e especificamente, no Curso de Pedagogia do Departamento de Educação-Campus XIII.

REFERÊNCIAS

- AMADO, João (Org). **Manual de Investigação Qualitativa em Educação**. Coimbra: Editora Coimbra Universty Press PT, 2013, pp 294-349.
- ANASTASIOU, Lea; ALVES, L. P. (orgs). **Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 8 ed. Joivinnle, SC: Editora Univile, 2009.
- APPLE, Michael. **Ideologia e Currículo**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- _____. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: **Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: Soares, Leoncio, Giovanetti, M. A; GOMES, N. L. (Org). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.
- _____. Miguel G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares?. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, V. I; 2007.
- BARBIER, René. A Escuta Sensível na Abordagem Transversal. In: Barbosa, J. G. **Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação**. São Carlos: EDUFScar, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARCELOS, Valdo. O Currículo na Educação de Jovens e Adultos – uma perspectiva freiriana e intercultural de educação. In: **IX ANPED SUL**, 2012. Disponível em www.uces.br/etc/conferências. Acesso em 04/11/2017.
- _____. Educação de Jovens e Adultos: currículo e práticas pedagógicas. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- BASTOS, Maria de Fátima S. de Andrade. **A formação inicial do pedagogo e os saberes necessários para atuar na EJA**. 2015. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação – Campus I – Universidade do Estado da Bahia.
- BOSI, Eclea. **Memória e Sociedade, Lembranças de Velhos**. 9ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2001, pp 15 – 60.
- BRANDÃO, Vera M. A. T. Memória (auto) biográfica como prática e formação. In: **Revista @mbienteeducação**, v.1, n. 1, São Paulo, Jan/Jul 2008.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional. Lei 9394 de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Diário Oficial da Republica Federativa do Brasil. Brasília. de 21 de dezembro de 1996.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Parecer CEB nº11/2000, DOU de 19/07/2000.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio**: IBGE 2018. Disponível em < <http://www.ibge.gov.br> >. Acesso em 10 de março de 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n.01/2006. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia Licenciatura**. Brasília: MEC, 2006.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada**. Resolução CNE/CP n. 02/2015, de 1º de julho de 2015. Brasília. Disponível em: www.pronacampo.mec.gov.br/imagens/pdf/res_cne_cp_02_03072015. Acesso em 10 de setembro de 2019.

_____. Ministério da Educação. Lei Nº 5692, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: DF, 1971. Disponível em www.camara.leg.br.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: DF: Senado, 1988.

_____. Senado. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em [WWW.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em 20/06/2020.

BRITO DE SÁ, Maria Roseli G.; Currículo e Formação: atualizações e experiências na construção de existências singulares. In: BRITO DE SÁ, Maria Roseli G; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador:EDUFBA, 2010.

BOURDIEU, Pierre. ; CHAMPAGNE F. Os excluídos do interior In: NOGUEIRA, Mª Alice e CATANI, Afrânio (Orgs). **Escritos de Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

CANDAU, V. Multiculturalismo e Educação: Desafios para a prática pedagógica. In: MOREIRA, A. F. ; CANDAU, V. M. (orgs.). **Multiculturalismo: Diferenças Culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis, RJ:Vozes, 2008.

CASTRO, Fábio Fonseca. A sociologia fenomenológica de Alfred Schutz. In: **Ciências Sociais Unisinos**, São Leopoldo, v.48, n.1, pp -52-60, Jan/Abr 2012.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo:Vozes, 2008.

COIMBRA, C; NASCIMENTO, M.L. Programas Compensatórios: seduções capitalistas? Niterói:Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, 2005. Disponível em <http://www.slida.uff.br>. Acesso em 15 de julho de 2020.

COULUN, Alain. **Etnometodologia e educação**. Petrópolis:Editora Vozes, 1995

DANDURAND, Pierre e OLLIVIER, Émile. E. Os paradigmas perdidos; ensaio sobre a Sociologia da Educação e seu objeto, **Teoria e Educação**, n. 3, p. 120-142, 1991.

DANTAS, Tania Regina. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. In: AMORIM, A; DANTAS, T; LEITE G. (Org). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.

DANTAS, Tania Regina. Formação de Professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. In: **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21. n.37, p.147-162, jan./jun. 2012.

DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **Mil Platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol 1. Tradução Aurélio Guerra Net e Celia Pinto Costa. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Ed Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. Cortez. São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 25° ed. 2002.

FLICK, Uwe. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GALVÃO, Ana Maria de O. ; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. 2 ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

GAMBOA, Sílvio Ancisar S. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**: Itajaí, v.3 – n3, p. 393-405, set/dez. 2003.

GARCIA, Carolina P.; FAGUNDES, Norma C. Formação e situações de trabalho: reflexões a partir do estágio curricular de cursos de enfermagem. In: BRITO DE SÁ, Maria Roseli G; FARTES, Vera Lúcia Bueno (orgs). **Currículo, Formação e Saberes Profissionais: a (re)valorização epistemológica da experiência**. Salvador:EDUFBA, 2010.

GARFINKEL, Harold. *Studies in Ethnomethodology*. Cambridge England: Polity Press, 1984.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora, 1989.

GIL, Antonio. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002, p.43-53.

GRIGNON, C. Cultura dominante, cultura escolar e multiculturalismo popular. In: SILVA, T. T. da, (Org.) **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. **Currículo: teoria e história**. Petropólis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **As políticas de Currículo e de Escolarização**. Petropólis, RJ: Vozes, 2008.

GUATARRI, F; ROLNIK, S. **Micropolítica: cartografias do desejo**. Rio de Janeiro: Vozes, 1986, p. 25-45.

HADDAD, Sergio. Por uma cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiências de poder local. In: HADDAD, S. (Org.) **Novos Caminhos em Educação de Jovens e Adultos – EJA**. São Paulo: Global, 2007.

HADAD, Sérgio; Di Pierro, Maria Clara. Escolarização de Jovens e Adultos. In: **Rev. Bras. Educ. (on line)**, n.14, pp 108-130, Maio/Jun/Jul/Ago 2000. Disponível em <http://www.scielo.br>

HERMANN, Nadja, **Hermenêutica e educação**. Rio de Janeiro: DPRA, 2002.

LAROSSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEITE, Sérgio Antonio da S. ; GAZOLI, Daniela Gobbo D. Afetividade no processo de alfabetização de jovens e adultos. In: **EJA EM DEBATE**, Florianópolis, vol.1,n.1. nov.2012. Disponível em <http://incubadora.periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA>. Acesso em 02/03/2020.

LOPES, Alice C. Políticas curriculares: continuidade ou mudanças de rumos? In: **Revista de Educação**, n.26, p, 110 – 118, maio/jun/jul/ago 2004.

_____. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.5, n.2, pp 50-64, Jul/Dez 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e Pedagogos para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

LUDKE, Menga. (Coord.). A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli. (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001, p. 27-54

MACAHADO, Margarida M. A educação de jovens e adultos após 20 vinte anos da Lei nº 9.394, de 1996. In: **Revistas Retratos da Escola**, Brasília, v. 10, n.19, p. 429-451, jul/dez.2016. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.

MACEDO, Roberto S. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. Petropólis, RJ: Vozes, 2007.

_____. **Etnopesquisa Crítica e Etnopesquisa-Formação**. Brasília:Liber Livro Editora, 2ª ed., 2010.

_____. Etnopesquisa implicada, currículo e formação. In: **Espaço do Currículo**, v.5, n.1 p. 176-183, Junho a Dezembro de 2012. Disponível em www.periodicos.ufpb.br.

_____. Atos de Currículo: uma incessante atividade etnometódica e fonte de análises de práticas curriculares. In: **Currículo Sem Fronteiras**, v.13, n.3, p.427-435, set/dez. 2013.

_____. **Atos de Currículo e Autonomia Pedagógica**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MATURANA, Humberto. **Emoções e Linguagens na educação e na política**. Belo Horizonte: Ed: UFMG, 1998, p 51-74.

MINAYO, Marília Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo Crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MOREIRA, Flávio A. ; SILVA Tomaz Tadeu da. (Org). **Currículo, Cultura e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASCIMENTO, Maria Letícia B. Curso de Graduação em Pedagogia: considerações sobre a formação de professores/as para a Educação Infantil. In: SILVESTRE, Magali A.; PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

NÓVOA, Antonio. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em <http://www.tve.brasil.com.br>

_____. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, Antonio (coord). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

NUNES, Claudio Pinto. Sentidos atribuídos à relação entre conhecimentos das Ciências da Educação e da prática pedagógica. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de C. (orgs.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014.

OLIVEIRA, Inês B. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. In: **Educar em Revista (on-line)**, Curitiba, n.29, 2007. Disponível em www.scielo.br

_____. **Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

OLIVEIRA, Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016, p.25-40

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

PAIVA, Jane; FERNANDES, Fátima L. Da concepção à prática de formação inicial: A EJA no currículo de pedagogia. In: **Revista Teias**, v.17 (2016): Edição Especial – Práticas nas IES de formação de professores para a EJA.

PIMENTA, Selma G. Formação de Professores: Identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma G. (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo; Cortez, 2005, p 15-34.

_____. Formação de Professores –Saberes da Docência e Identidade do Professor. In: **Revista Fac. Educ**, São Paulo, v.22, n.2 p. 72-89, jul./dez 1996.

PIMENTA, Selma G. et al. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. In: **Educ.Pesqui**.São Paulo, v.43, n.1 p.15-30, jan/mar.2017. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201701152815>. Acesso em 26 de abril de 2018.

PINTO, Umberto de Andrade. Graduação em Pedagogia: apontamentos para um curso de bacharelado. In: SILVESTRE, Magali A.; PINTO, Umberto de Andrade (orgs). **Curso de Pedagogia: avanços e limites após as Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo: Cortez, 2017.

RAMALHO, Betânia Leite; FIALHO, Nádia Hage; NUÑEZ, Isauro Beltran. Por um saber pedagógico e didático para profissionalizar a docência. In: RAMALHO, Betânia Leite; NUNES, Claudio Pinto; CRUSOÉ, Nilma Margarida de C. (orgs.). **Formação para a docência profissional: saberes e práticas pedagógicas**. Brasília: Liber Livro, 2014

SACRISTAN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 13-53.

_____. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOMÉ Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). **Alienígenas da Sala de Aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução aos estudos do currículo**. Autêntica: Belo Horizonte, 2005.

SZYMANSKI, Heloísa (Org.). **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte, 2006.

SOARES, Leôncio. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES L, GIOVANETTI M. A, GOMES N. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

UNEB. Universidade do Estado da Bahia. **Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia**. Itaberaba, 2011.

VASCONCELOS, Celso. **Currículo: a atividade humana como princípio educativo**. São Paulo: Libertad, 2009, pp 19-44.

ZEICHNER, K. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. In; *Educ. Soc.* Campinas, vol 29, n.103, p. 535-554, maio/ago. 2008. Disponível em www.cedes.unicamp.br

APÊNDICE

Questionário

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Pesquisadora: Maria do Carmo Oliveira de Cerqueira Gunes

E-mail: mcarmo.sofia@gmail.com Tel. (75) 99113-2842

O objetivo deste questionário é coletar dados que permitam a escolha dos discentes para a realização de entrevistas durante o processo de pesquisa que tem como objeto de estudo “ Os saberes docentes da EJA no currículo do curso de Pedagogia”. Muito obrigada,

I - DADOS PESSOAIS

1 – Nome: _____

2 – Idade: _____

3 – Sexo: () 3.1. Masculino () 3.2. Feminino

4. Ocupação no mês de agosto de 2018:

() 4.1. Nunca trabalhou () 4.2. Desempregado () 4.3. Empregado com carteira assinada

() 4.4. Empregado sem carteira assinada () 4.5. Conta própria

5. Ramo de Atividade:

() 5.1. Educação () 5.2. Outros

6. Formação - Nível Médio

() 6.1. Magistério Normal 6.2. () Técnico profissionalizante 6.3. () Científico 6.4. () EJA

II – BLOCO DE PERGUNTAS SOBRE O CURSO PEDAGOGIA

7. Por que motivo escolheu o Curso de Pedagogia?

7.1. () Atua na área 7.2 () Deseja atuar na área 7.3 () Falta de opção

7.4 () Outro. Especifique _____

8. Para sua formação de pedagogo, você considera a oferta da disciplina EJA no 3º semestre:

8.1. () suficiente 8.2.() razoável 8.3. ()insuficiente

9. Como você considera a relação teoria e prática apresentada nos componentes curriculares já cursados.

9.1. () suficiente 9.2. () razoável 9.3. () insuficiente

III – BLOCO DE PERGUNTAS SOBRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

10. Há alguém na sua família que não saiba ler e escrever?

10.1. () Sim 10.2. () Não

Se a resposta for sim, cite o grau de parentesco: _____

11. Há alguém na sua família que cursa e/ou cursou a EJA?

11.1. () Sim 11.2. () Não

Se a resposta for sim, cite o grau de parentesco: _____

12. Você conhece alguma pessoa que não saiba ler e escrever?

12.1. () Sim 12.2. () Não

13. Qual o grau de interesse que você tem nos estudos e discussões sobre a educação de jovens e adultos?

13.1. () Bastante 13.2. () Médio 13.3. () Pouco 13.4. () Nenhum

14. Você já teve alguma experiência com educação de pessoas jovens e adultas?

14.1. () sim (formal) 14.2. ()sim (não-formal) 14.3 ()sim (informal) 14.4. () não

15. Você tem vontade de atuar na Educação de Jovens e Adultos?

15.1 () sim 15.2. () não 15.3. () não sabe ainda.

16 - Em sua opinião para atuar na educação de jovens e adultos, o professor precisa: (enumere por ordem de importância; exemplo: 1º para a mais importante, e assim sucessivamente):

() uma formação específica na área

() experiências práticas no campo da EJA

() conhecimento das diversas teorias de aprendizagem

() conhecimento dos sujeitos da EJA

() conhecer procedimentos metodológicos e recursos adequados a este público

() estabelecer relações afetivas e solidárias com os alunos e a equipe escolar

17. Descreva o que você pensa sobre a Educação de Jovens e Adultos:

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XIII
CURSO - PEDAGOGIA
PROFESSORA: Maria do Carmo Cerqueira
SEMESTRE: 2018.2

PLANO DE CURSO

Código	Componente Curricular
	<i>TEC II – SABERES DA PRÁTICA DOCENTE EM EJA</i>
Carga horária: 90	
Ementa	
<p>Os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades. Análise dos saberes docentes na formação do pedagogo para atuar no campo da EJA. A Organização do trabalho pedagógico da EJA. O exercício da prática docente em EJA.</p>	

Objetivos
<p>GERAL:</p> <p>Proporcionar aos discentes do Curso de Pedagogia o exercício da prática docente em turmas de Educação de Jovens e Adultos, possibilitando aos mesmos ampliar a capacidade investigativa e reflexiva acerca da construção de saberes neste processo de formação inicial.</p> <p>ESPECÍFICOS:</p> <p>Fortalecer os saberes docentes da formação do pedagogo para atuar no campo da EJA Refletir sobre o perfil sociocultural dos sujeitos da EJA e suas implicações no processo de construção do conhecimento Analisar a organização do trabalho pedagógico em EJA, visando construir práticas educativas mais significativas Refletir sobre as propostas curriculares para a EJA Conhecer os espaços e tempos da EJA, e a implicação destes no processo pedagógico Discutir os processos de letramento e alfabetização no contexto da EJA Elaborar e executar projeto de intervenção (oficinas) a partir das observações realizadas;</p>

Conteúdo programático

- O direito à educação de jovens, adultos e idosos.
- Os sujeitos da EJA e suas necessidades de aprendizagem
- Propostas Curriculares para a EJA
- Planejamento e prática pedagógica em EJA
- Letramento e Alfabetização: as muitas facetas
- Projeto de Intervenção (Oficinas)

Metodologia

O curso será desenvolvido de forma interativa, com a participação e produção dos alunos nas atividades realizadas, possibilitando assim a construção dos saberes da docência. Para isso serão realizadas as seguintes atividades:

1. Explicação da proposta de trabalho que será desenvolvida neste semestre.
2. Leitura e síntese das referências sugeridas para discussão em sala.
3. Análise e discussão das práticas observadas em turmas de EJA – Diário de Campo
4. Elaboração de projeto de intervenção (oficinas)
5. Orientação individual e em grupo.
6. Acompanhamento da execução da proposta de trabalho
7. Construção de textos sobre relatos da experiência.

Avaliação

A avaliação será pautada numa perspectiva dialógica, mediante o compromisso dos sujeitos envolvidos nas tomadas de decisões, tendo em vista o processo formativo. Assim, serão observadas a construção do conhecimento teórico e sua efetiva correlação com a realidade empírica, considerando o cumprimento dos seguintes aspectos:

- Presença efetiva nos encontros semanais e encontros individuais
- Comprometimento com a realização das leituras previamente definidas no curso;
- Postura de investigação em todas as atividades desenvolvidas
- Qualidade na produção escrita
- Sensibilidade e responsabilidade para a compreensão da realidade da instituição campo de intervenção.
- Habilidade/agilidade na busca de solução para as situações-problemas surgidas ao longo da intervenção.
- Qualidade da apresentação dos materiais
- Coerência entre o proposto e o executado na proposta de intervenção.

INSTRUMENTOS AVALIATIVOS:

1. Sinais de leitura e micro-apresentações dos textos estudados

2. Projeto de Intervenção (Oficinas)
3. Realização (Prática) das Oficinas
4. Elaboração do relato de experiência (Memorial)
5. Socialização dos relatos de experiência.

BIBLIOGRAFIA BÁSICA

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

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. . **O que é método Paulo Freire**. 6. ed São Paulo: Brasiliense, 1984. 113 p.

FREIRE, Paulo. . **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 25. ed São Paulo: Autores Associados,, Cortez, 1991 96 p.

PINTO, Alvaro Vieira,. **Sete lições sobre educação de adultos**. 7. ed São Paulo: Autores Associados, 1982 118 p. - (Educação contemporânea).

SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de Jovens e Adultos**. Autêntica. SECAD-MEC/UNESCO. Belo Horizonte, 2006.

BARCELOS, Valdo. **Educação de Jovens e Adultos. Currículo e Práticas Pedagógicas**. 3 ed. Petrópolis:Vozes, 2012.

TFOUNI, Leda Verdiani. **Letramento e Alfabetização**. São Paulo; Cortez, 1995

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTAR

ARROYO, Miguel G. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: Seminário Nacional sobre Formação do Educador de Jovens e Adultos. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAHIA. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Política de EJA da Rede Estadual. Aprendizagem ao Longo da Vida. Salvador. Coordenação de Educação de Jovens e Adultos. Secretaria da Educação 2009.

_____. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental. Brasília, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br seb arquivos pdf vol1e.pdf Acesso em 12 de novembro de 2012

COSTA, Jaqueline De Moraes. O uso de temas geradores no processo de alfabetização de adultos. In: **Inter-ação**, Goiânia, v. 37, n. 2, p. 417-428, jul./dez. 2012.

DI PIERRO, Maria Clara. Um balanço da evolução recente da educação de jovens e adultos no Brasil. **Alfabetização e Cidadania**. São Paulo, v. 17, p. 11-23, 2004.

DI PIERRO, Maria Clara, JÒIA, Orlando, RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. In: **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br.

BRASIL,MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional.

Lei 9394 de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília. 1996. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília. de 21 de dezembro de 1996.

_____.Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB nº11/2000, DOU de 19/07/2000.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Ed. Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. . Pedagogia do oprimido. 19. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991 218 p.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educ. Soc., Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1059-1079, set./dez. 2009. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>

GENTILI, Pablo. Qual educação para qual cidadania? Reflexões sobre a formação do sujeito democrático. In: AZEVEDO, J.C; GENTILI, P; KRUG, A.; SIMON, C. (orgs). Utopia e democracia na educação cidadã. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS/Secretaria Municipal de Educação, 2000.

OLIVEIRA, Inês; PAIVA, Jane (org). Educação de jovens e adultos. Rio de Janeiro, DP&A, 2004.



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

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA

1. A realização desta experiência prática, em turmas de EJA, trouxe alguma mudança na visão da Educação de Jovens e Adultos? Em que sentido? Cite exemplos.
2. Em relação aos discentes da EJA, quais imagens você tinha e agora, o que você pensa sobre eles.
3. Na organização do trabalho pedagógico com a EJA, quais as principais dificuldades encontradas? A que fontes você recorreu para resolver essas dificuldades?
4. O que você entende por saberes docentes?
5. Que saberes docentes você considera necessários para atuar na Educação de Jovens e Adultos?
6. Que saberes foram construídos neste processo. Fale sobre eles.
7. Quais os aspectos positivos na realização desta experiência, e quais os negativos?
8. Ao terminar o Curso de Pedagogia, você gostaria de atuar na EJA? Por que?
9. Como aconteceu a relação com o docente da turma. Houve alguma contribuição para a realização do trabalho. Em que sentido, dê exemplos..
10. Você considera que a realização deste componente foi relevante para sua formação ou não? Se foi relevante, em que aspectos?



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: O Currículo do Curso de Pedagogia e a construção dos saberes docentes em EJA

Pesquisador: MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 04057218.6.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.229.048

Apresentação do Projeto:

Esta pesquisa busca investigar as implicações da inserção de um componente curricular que desenvolva atividades práticas em Educação de Jovens e Adultos na constituição dos saberes docentes dos licenciandos em Pedagogia. O local de pesquisa será o Departamento de Educação- Campus XII – UNEB, e os sujeitos da pesquisa serão os alunos de uma turma, cursando o 6º semestre do Curso de Pedagogia

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Evidenciar as implicações da realização de um componente curricular voltado a prática em EJA na constituição dos saberes docentes dos licenciandos em Pedagogia do Campus XIII.

Objetivo Secundário:

- Discutir a organização curricular do Curso de Pedagogia, do DEDC XIII, considerando o lugar que a EJA ocupa no referido currículo.
- Planejar e implementar atividades de prática docente no campo da EJA, para os discentes do Curso de Pedagogia, por meio do componente curricular Tópicos Especiais em Educação.
- Descrever e refletir as experiências da prática docente no campo da EJA, dos discentes do Curso de Pedagogia, evidenciando os saberes docentes.

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Apresentados dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto na resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



Continuação do Parecer: 3.229.048

e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1222784.pdf	20/03/2019 23:14:51		Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.pdf	20/03/2019 23:13:46	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Outros	Declaracao_concordancia.pdf	05/12/2018 12:27:17	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Pesquisa.pdf	05/12/2018 10:00:02	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade2.pdf	29/10/2018 17:29:31	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_da_coparticipante.pdf	29/10/2018 17:27:14	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf	29/10/2018 17:22:59	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Outros	Autorizacao_da_proponente.pdf	29/10/2018 17:20:59	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_confidencialidade.pdf	29/10/2018 17:16:42	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Modelo_TCLE.pdf	26/10/2018 09:05:29	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	26/10/2018 09:04:53	MARIA DO CARMO OLIVEIRA DE CERQUEIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA
BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 3.229.048

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 28 de
Março de 2019

Assinado por:

Aderval Nascimento Brito

(Coordenador(a))

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555

CEP: 41.195-001

UF: BA

Município: SALVADOR

(71)3117-2399

Fax: (71)3117-2399

E-mail: cepuneb@uneb.br