



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



ANDRÉ DE OLIVEIRA SILVA FERREIRA

**POR UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS: ANÁLISE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA
EJA DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA**

**SALVADOR/BA
2019**

ANDRÉ DE OLIVEIRA SILVA FERREIRA

POR UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação, em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional MPEJA, Departamento de Educação - DEDC, Campus I, Universidade do Estado da Bahia, na Área de Concentração 2: Formação de professor e políticas públicas, como requisito para a obtenção do título de Mestre em EJA.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Pereira

Salvador/BA
2019

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

F383p

Ferreira, André de Oliveira Silva

Por uma prática interdisciplinar na educação de jovens e adultos: análise de uma formação continuada de professores da EJA do município de Vera Cruz-Bahia / André de Oliveira Silva Ferreira.-- Salvador, 2019.

143 fls.



Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Pereira.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Formação de Professores. 3.Práticas pedagógicas Interdisciplinares.

CDD: 374

<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p> <p>Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)</p> <p>MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA</p>	<p>DEDC - CAMPUS I Departamento de Educação</p>  <p>UNEB UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA</p>	 <p>MPEJA Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos Mestrado Profissional</p>
---	---	--

FOLHA DE APROVAÇÃO

**“Por uma Prática Interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos:
Análise de uma Formação Continuada de Professores da EJA do Município
de Vera Cruz - BA”**

ANDRÉ DE OLIVEIRA SILVA FERREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professor e Políticas Públicas, em 06 de novembro de 2019, 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:



Prof. Dr. Antônio Pereira da Silva
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB



Profa. Dra. Cândida Andrade de Moraes
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Ao meu filho André Júnior por ter sido a
inspiração e companhia constante nos momentos de
escritas.

- Agora papai acabou, vamos brincar!

AGRADECIMENTOS

Neste momento compreendo o quanto somos seres sociais, pois inúmeras foram as contribuições, sendo estas, das mais diversas formas, para que pudesse concluir esta dissertação. Escrever estas linhas é o mesmo que assistir uma retrospectiva da nossa trajetória a qual visualizamos que, até nos momentos que nos sentimos sós, não imaginamos o quanto o mundo conspira a nosso favor.

Atribuo a manutenção da imagem profissional e da sanidade mental a Associação dos Professores Licenciados do Brasil – Secção da Bahia (APLB-BA) – a qual me representa – em nome do Dr. José Lucas da Silva Sobrinho, do Dr. Eduardo Alves Ribeiro Neto, bem como o Núcleo Vera Cruz nas pessoas do Lucas Conceição Leite e Hercia Azevedo da Silva, pela luta na garantias de direitos constitucionais negados aos educadores, como no caso da Licença para Fins de Estudo. Sem esta licença (conquistada via mandado de segurança), o processo da escrita ficaria comprometida.

A proposta de intervenção não representaria êxito se não tivesse o apoio dos colegas de trabalho do município de Vera Cruz, sobre eles devoto significativo agradecimento, por serem capazes de promover mudanças significativas no processo educacional. Sem o empenho de todas e todos professoras/professores, coordenadoras/coordenadores, diretoras/diretores, funcionárias/funçãoários esta dissertação seria apenas uma produção científica que ocuparia um modesto espaço em alguma estante de biblioteca.

Uma equipe de trabalho como esta precisa de um gestor que conduza de forma democrática a educação do município. Em Vera Cruz podemos nos orgulhar da gestão educacional, sob o comando do Sr. Raimundo Pereira Gonçalves Filho, Secretário de Educação, cuja proposta de intervenção pode transitar sem obstáculos administrativos.

Destaco neste agradecimento do ambiente profissional à José Mario de Jesus Uzêda Sales, Diretor de Ensino do município, por ter apoiado desde o início o projeto de mudança e, ao acreditar em meu trabalho, possibilitar momentos vitais de debates, conselhos, ideias, enfim, palavras que ditas nos momentos certos, só vêm a reforçar o laço de amizade.

A equipe que acompanhou de perto o planejamento e execução do curso, Antônio Pereira, Ana Flávia, Társis, Silvia, Josemeire, Joseane e Nívia por terem dedicado parte significativa do seu tempo em orientar, aconselhar, recomendar, acompanhar, incentivar, motivar os cursistas na plataforma virtual de aprendizagem.

Merecedor de um agradecimento fraternal, esta pessoa que dedico atenção neste instante, foi capaz de promover sentimentos diversos, nestes dois (primeiros) anos de

convívio, digo isto por saber que foi construída uma amizade para além dos espaços acadêmicos. O orientador, o Prof. Dr. Antonio Pereira, já provocou arrepios, quando, no momento da apresentação do projeto, identificou um ponto falho, porém percebeu que eu seria capaz de superar este fraquejar inicial aceitando o meu projeto, aí encheu-me de júbilo ao saber que seria aluno regular. No caminhar desta trajetória, deparei-me com angústias, nervosismo, satisfações, mas uma certeza pude compreender que estava perante uma pessoa compreensiva e atenciosa.

As professoras das Bancas, a Dra. Jocenildes Zacarias por ter acompanhado o percurso investigativo desde o início, sempre prestativa e simpática, bem como, a Dra. Cândida de Moraes que tivemos o prazer de conhecê-la durante a banca de qualificação e propôs interferências significativas no nosso trabalho. A ambas agradeço o carinho, atenção, correções, sugestões sobre o texto.

Aos Amigos, Alan, Fábio, Ivisson e Uelson, presentes nos momentos de alegria e de angústias, capazes de compreender sensitivamente os instantes de desespero e providenciar um encontro, uma palavra amiga, um apoio. A eles também cabe um pedido de desculpa pela ausência em inúmeros momentos em que estava envolta das leituras e/ou escritas.

Para começar a escrever este parágrafo me deparei com um período de pausa, reflexão e ponderação, pois para falar de minha família, tive que conter parte significativa dos meus sentimentos, porque senão passaria um longo momento escrevendo sobre eles. A meu pai, sr. Valdir, há doze anos nos protege de um outro patamar, sei do orgulho que sentiria neste momento. À da. Maria, minha mãe, que sempre nos abençoou com sua religiosidade e me ensinou a ter respeito pelo próximo. Aos meus irmãos, Osvaldir, Valdir Jr e Mardson dedicaram atenção a esse irmão caçula, postando-se ao longo da vida como irmãos, pais, amigos, conselheiros e, acima de tudo como exemplos de honestidade e de honradez. A todos vocês levarei, não só no sangue a minha origem, mas nas minhas atitudes e respeito à dignidade humana.

Esta família que me viu crescer, também presenciou a construção da minha própria família. Quem diria, de uma gincana intermunicipal, surgiria um laço de amor que o tempo não terá força para apagar. A minha esposa, Ana Flávia, estranho até em falar o nome dela, pois a chamo de “Linda” é a força que não conseguiria adquirir em lugar nenhum, com pessoa nenhuma, ela nunca está satisfeita com o que se adquiriu, quer, deseja, pulsa novas conquistas, em meio a este sentimento motivou-me a encarar o mundo acadêmico depois de mais de uma década afastado. Juntamente com a união matrimonial ganhei uma segunda mãe, a sogra,

Florisia, uma preciosidade em minha vida, atenciosa, prestativa e participativa, dos bons e maus momentos, além de ser a nossa fortaleza quando o assunto é cuidar do meu filho.

À meu filho! Parceiro diário da escrita, nos seus quatro anos de sabedorias, ora pegava o computador para digitar letras e números, ora sentava ao pé da mesa do computador com um monte de brinquedo querendo que socializasse com ele, ora postava-se compreensivo quando dizia: “– papai está estudando, quando papai acabar de estudar ele vai brincar comigo”, cinco minutos depois: “– papai você já acabou?”. Assim eu fui construindo minhas reflexões, nunca só, isto posso garantir, sempre tive companhia. Quando a mente esquentava, fazia questão de correr a ele e pedir abraços e beijos, que eram prontamente atendidos, a qualquer instante. A você meu filho, se resume todos os sentidos deste esforço. Como sempre fiz questão de frisar, ele é minha “parceria”.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR	23
1.1 Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos	23
1.2 Formação docente em EJA	37
1.3 Prática pedagógica interdisciplinar	41
2 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	49
2.1 O que é pesquisa qualitativa em educação?	49
2.2 Pesquisa de Intervenção pedagógica	51
2.3 <i>Lócus</i> da investigação	62
3 TESSITURAS FORMATIVAS: O CURSO “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA”	67
3.1 Para além da prática: a formação	67
3.1.1 Interdisciplinaridade e multirreferências no ensino da EJA em Vera Cruz	77
3.1.2 Práticas e Estratégias Pedagógicas Interdisciplinares na EJA	83
3.1.3 Processos Tecnológicos Aplicados a Educação de Jovens e Adultos	93
3.1.4 Pesquisa Aplicada na Educação de Jovens e Adultos	100
3.1.5 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	103
4 PARA ALÉM DA FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA”	111
CONCLUSÃO	119
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICES	134

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Atividade Complementar
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CPC	Centro Popular de Cultura
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNDE	Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação e Base
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos
PCN	Parâmetro Curricular nacional
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
SINERA	Sistema Rádio Educativo Nacional
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TIC	Tecnologia de Informação e Comunicação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USAID	<i>United States Agency for International Development</i>

LISTA DE QUADROS

- Quadro 1** Escolas da EJA fundamental II, no Município, em 2018
- Quadro 2** Relação das Escolas do fundamental II com as localidades atendidas
- Quadro 3** Organização da equipe técnico pedagógica do curso de formação continuada.
- Quadro 4** Organização das disciplinas do Curso
- Quadro 5** Relação dos Cursistas e suas Unidades de Ensino
- Quadro 6** Questões Objetivas do Questionário Final

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 Livros acadêmicos para discussão nas ACs

Figura 2 Discussão sobre a proposta do Curso na Atividade Complementar.

Figura 3 Localidades atendidas pelas escolas municipais de Vera Cruz

Figura 4 Cartaz de divulgação do Curso Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia

Figura 5 Topo do Curso Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia

Figura 6 Mapa conceitual do Cursista 44

Figura 7 Mapa conceitual do Cursista 51

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** Tempo de docência no município
- Gráfico 2** Formação Acadêmica dos cursistas
- Gráfico 3** Dificuldade de acessar/navegar o AVA

RESUMO

A proposta de ação pedagógica escolar pela via da interdisciplinaridade para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) visa superar uma prática educativa de saber fragmentado por outra que promova o diálogo entre teoria e prática, contemple a realidade dos estudantes, bem como promova uma aproximação didática curricular entre as diversas disciplinas desta modalidade de ensino, para ressignificar a práxis docente. Assim, para desenvolver a discussão desta temática buscamos responder a seguinte questão: como a formação continuada interdisciplinar pode potencializar mudanças na prática pedagógica dos docentes da EJA de Vera Cruz? Desta forma, este trabalho tem como objetivo geral compreender a formação docente e suas práticas pedagógicas, através de ação formativa na perspectiva da interdisciplinaridade, com vista a proporcionar uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, na EJA, no município de Vera Cruz. Sendo assim, neste estudo promovemos diálogo teórico com Dantas (2010, 2012, 2016), Gadotti e Romão (2007), Haddad e Di Pierro (2000) para compreender a educação de jovens e adultos; Freire (1994, 2013), Perrenoud (1999, 2000), Tardif (2014) com uma discussão sobre formação de professores e saberes necessários à prática docente; Japiassu (1976, 2006), Fazenda (2003, 2013), Trindade (2013) para uma reflexão sobre a prática pedagógica interdisciplinar; e Damiani (2012, 2013), Rocha e Aguiar (2003), Brandão e Streck (2006), Günther (2006), Flick (2009) ao refletir sobre a pesquisa intervenção. Para tanto, a metodologia utilizada na investigação está ancorada nos pressupostos da pesquisa de intervenção pedagógica, materializada no “Curso de Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia”. Como resultado obtido, demonstramos a necessidade de formação continuada como política pública que possibilite promover a práxis pedagógica interdisciplinar consistente e significativa no município de Vera Cruz.

Palavras-Chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de Professores. Práticas Pedagógicas Interdisciplinares

ABSTRACT

The proposal for educational pedagogical action through interdisciplinarity for Youth and Adult Education (EJA) aims to supersede an educational practice of fragmented knowledge by one that bridges the gap between theory and practice, taking into account the students' social environment, and promoting a curricular didactics integration of the various disciplines of this teaching modality, to resignify the teaching praxis. Thereby, in order to develop the discussion around this theme, we sought to answer the following question: How can interdisciplinary continuing education enhance changes in teachers' pedagogical practice at EJA in Vera Cruz? Thus, this work aims to understand teachers' education and their pedagogical practices, through formative action in the perspective of interdisciplinarity, so as to provide a resignification in teaching and learning process in the EJA course, in the municipality of Vera Cruz, in the state of Bahia. Thus, in this study we promoted a theoretical dialogue with Dantas (2010, 2012, 2016), Gadotti and Romão (2007), Haddad and Di Pierro (2000) to comprehend the youth and adult education approach; Freire (1994, 2013), Perrenoud (1999,2000), Tardif (2014) to discuss on teacher development and the mandatory knowledge for teaching practice; Japiassu (1976, 2006), Fazenda (2003, 2013), Trindade (2013) for a reflexion concerning interdisciplinary pedagogical practice; and Damiani (2012, 2013), Rocha and Aguiar (2003), Brandão and Streck (2006), Günther (2006), Flick (2009) when reflecting about the intervention research. Therefore, the methodology used in the study is based on pedagogical intervention research assumptions, materialized in the course "Youth and Adult Education and Interdisciplinary Pedagogical Practices in the Teacher Development in the municipality of Vera Cruz, in the state of Bahia. As a result, we demonstrate the need for continuing education as a public policy to promote consistent and meaningful interdisciplinary pedagogical praxis in Vera Cruz.

Keywords: Youth and Adult Education. Teacher development. Interdisciplinary Pedagogical Practices

INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa pautou-se na formação continuada dos professores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da análise das práticas pedagógicas interdisciplinares, nesta modalidade de ensino, no município de Vera Cruz, Bahia.

O interesse pelo tema abordado nesta pesquisa resultou das observações e das vivências decorrentes da minha atuação profissional na Educação de Jovens e Adultos, desde 2006. Nesta trajetória profissional, sentia falta de diálogo entre os componentes curriculares existentes na EJA, pois, cada professor elaborava sua aula isoladamente sem que existisse um momento para poder articular propostas de trabalhos inter-relacionados. Este cenário também era percebido, quando, na mesma série/eixo lecionavam mais de um profissional, assim sendo, também não articulavam as formas e os conteúdos a ser trabalhados em suas salas. Faltavam-lhes, desta forma, um acompanhamento pedagógico, que permitisse desenvolver um trabalho interdisciplinar, que destacasse em seus planejamentos as ações, os saberes e experiências dos estudantes.

Neste contexto, ao fazer uma autoavaliação da minha trajetória acadêmica, pude perceber que a compreensão do trabalho pedagógico interdisciplinar não foi construída de forma sistemática em nenhum momento da minha formação. Nem durante a graduação em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), na qual me formei, muito embora, compreenda que a prática didática de sala de aula propicie refletir sobre a proximidade de categorias analíticas com as demais disciplinas da Educação de Jovens e Adultos. Da mesma forma, a pós-graduação em Metodologia do Ensino Superior, pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por sua vez, também não objetivou a construção de uma mentalidade de trabalho em diálogos entre as disciplinas. Além do mais, nesses 13 (treze) anos de experiências profissionais com esta modalidade de ensino nunca havia participado de formação continuada na perspectiva interdisciplinar.

Estes caminhos na educação me possibilitaram problematizar o porquê dos professores da EJA, neste município, não promover articulações didático pedagógicas entre suas disciplinas e quais os motivos que as práticas pedagógicas trabalhadas, nesta modalidade de ensino, não eram pensadas a partir das especificações dos sujeitos envolvidos.

Destarte, o presente trabalho refletiu sobre o fazer pedagógico na educação de jovens e adultos, ao fomentar momentos de trocas de experiências e reflexões sobre o fazer

pedagógico que permitiu aos docentes ressignificar práticas de ensino aprendizagem na perspectiva da interdisciplinaridade.

É importante contextualizar que a educação de jovens e adultos é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis da educação básica e se destina a pessoas jovens, adultas e idosas que, por motivos diversos, não puderam dar continuidade a seus estudos e/ou não tiveram o acesso ao Ensino Fundamental e/ou Médio na idade apropriada.

Os alunos da EJA, historicamente excluídos, alijados dos seus direitos constitucionais, almejam num outro contexto histórico de suas vidas iniciarem ou darem continuidade aos estudos interrompidos. Apesar de existir uma legislação que proteja seus direitos, não conseguem na prática garantir a continuidade dos estudos ao longo da vida. Assim sendo, estes sujeitos ao adentrarem os muros das escolas necessitam que a metodologia utilizada esteja alinhada as especificidades das suas realidades e seja reconhecido o saber acumulado em suas trajetórias de vida. Desta forma, esta modalidade de ensino, requer, por parte dos professores, uma percepção particular das suas práticas, que contemplem o universo e realidades dos discentes, e para isto, se faz necessário ressignificar a sua formação.

No entanto, como pode o professor exercer sua função habitual inserido na complexa dinâmica que envolve a EJA se não tiver uma formação específica que lhe permita compreender as peculiaridades inerentes a esta modalidade de ensino? Neste sentido, o profissional depara-se com um cenário de incompreensão e desmotivação por não ter se apropriado das habilidades e competências intrínsecas a EJA. A ausência de formação inicial e continuada que promova um repensar das práxis docentes, nesta modalidade, só amplia o foço do descompasso entre os direitos garantidos na legislação oficial e sua não efetivação de forma plena e satisfatória na prática.

Essa problemática também se verifica na EJA no município de Vera Cruz - Bahia que se depara com questões de ordem financeira, pedagógica, curricular etc. A ausência de orientações de ordem didática sobre o lecionar nesta modalidade, aguçou a refletir a minha atuação como docente da EJA lecionando História no Colégio Municipal Professora Dáulia Angélica dos Santos.

Em meio a reflexões das práticas profissionais, surgiram pensamentos sobre essa relação pessoal e profissional construída com a cidade de Vera Cruz – município politicamente distinto da cidade de Itaparica – contudo geograficamente singulares. Filho de um funcionário público da antiga Companhia de Navegação Baiana, empresa responsável pela travessia *ferry boat* Salvador-Bom Despacho, Ilha de Itaparica, acostumei a fazer esse percurso desde a

adolescência, período que meu pai adquiriu uma casa na localidade de Barra do Gil, na referida cidade. Nos feriados e férias era comum veranejar com a família e amigos.

A escolha em trabalhar na localidade de Barra do Gil, após a aprovação do concurso, diz respeito a dois pontos importantes: o fato de possuir uma das maiores escolas do município, e o outro, em virtude de meu pai ter casa nesta localidade. Assim, de veranista a professor da localidade, vivenciei muitos problemas na EJA em Vera Cruz. O planejamento da EJA, dos anos finais do ensino fundamental, por exemplo, eram realizados isoladamente, sendo este, uma compilação dos assuntos dos 6º e 7º anos e 8º e 9º anos das matrizes curriculares do ensino regular para ser adaptadas na EJA, sem considerar o contexto sociocultural dos alunos, os seus interesses, as suas experiências e as suas expectativas. Sendo assim, a proposta curricular presente nos fazeres docentes da EJA era pautada por seleção de conteúdo do 6º ano no primeiro semestre e os conteúdos do 7º ano do semestre seguinte, e essa perspectiva, estendia-se por todo ensino fundamental. Assim, nas práticas pedagógicas, desta modalidade de ensino, de forma geral, não existiam diálogos com os saberes acumulados dos discentes, pois a quantidade de conteúdo, mesmo sendo uma redução do ensino regular, não possibilitava espaço no planejamento que fomentasse uma formação do cidadão crítico e consciente, por desconsiderar os saberes, vivências e o contextos de vida dos estudantes.

Outra questão observada diz respeito ao conteúdo ensinado na EJA, pois, nos meios pelos quais se desenvolviam, estes dependiam exclusivamente da proposta pedagógica do docente, e esta seleção não era apresentada à coordenação pedagógica. Os planejamentos eram concebidos como construção individual, sem que houvesse uma reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, no mesmo viés, as estratégias de ensino eram elaboradas em suas individualidades e não dialogadas coletivamente com os outros docentes da EJA que lecionavam a mesma série, não havendo, portanto, uma articulação temática com as outras áreas do conhecimento. Assim, conduzia a um ensino desmotivador e sem sentidos para os discentes.

Ensinar a disciplina história para jovens e adultos neste emaranhado de conteúdos compilados e práticas distantes da realidade destes estudantes, impossibilitava uma didática que confrontasse experiências, vivências, histórias de vida com a história dita oficial, bem como, dificultava refletir sistematicamente categorias analíticas como as sociais, étnicas, culturais, econômicas e políticas partindo das trajetórias de suas vidas. O fazer pedagógico não visava aguçar nos estudantes o espírito crítico, que permitisse interpretar sua realidade de

forma mais ampla, pois, estando preocupado com o conteúdo em si, não se pensava na forma como era trabalhado.

Como apresentado anteriormente, a compreensão da necessidade de uma ação pedagógica interdisciplinar se deu na experiência de minha prática docente, em diálogos com a professora de Língua Portuguesa da turma que lecionávamos, identificarmos os assuntos a serem trabalhados, a fim de encontrarmos texto com teor histórico onde ela trabalhasse na perspectiva da linguagem e ao sair da sala eu continuasse com o mesmo texto, porém aprofundando o conhecimento na perspectiva histórica. Nesta prática pedagógica, identificamos maior interesse pelo conteúdo e participação mais ativa dos estudantes.

Com esta incipiente experiência e vendo os primeiros resultados positivos no processo de ensino aprendizagem, foi desenvolvendo em mim a necessidade de ampliar essa forma de trabalhar com as demais disciplinas. Entretanto, encontrava inúmeras barreiras: falta de uma compressão sistemática sobre o conceito de interdisciplinaridade; ausência de um espaço de discussão com os demais professores da unidade de ensino, pois não fazíamos um planejamento coletivo; carência de um discurso mais consistente sobre como deveria/poderia ser o ensino a EJA, entre outras dificuldades de ordem pedagógica.

Estas dificuldades expunham as carências na minha formação acadêmica, ao deparar-me com essa inabilidade em compreender o trabalho interdisciplinar, embora, entendesse que poderia ser um viés nesta modalidade de ensino. Assim sendo, entendi que era oportuno aprimorar os estudos para intervir na realidade vivenciada, e esta formação/reflexão se potencializou ao ingressar como aluno especial do Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB), no semestre 2017.1, na disciplina “Formação do Professor Pesquisador”, lecionada pela professora doutora Jocenildes Zacarias Souza.

Os textos e as discussões possibilitaram refletir mais a fundo sobre a formação docente como mecanismo primordial para mobilizar as práticas e saberes necessários a Educação de Jovens e Adultos. Com o avançar da disciplina foi aguçando a percepção da importância da formação de professores como alternativa de superação destas práticas vivenciadas na unidade de ensino que lecionava. Daí deparei-me com a problemática de como poderíamos minimizar as angústias destes docentes da EJA na rede municipal de ensino de Vera Cruz – Bahia.

No semestre 2017.2, já como aluno regular do MPEJA/UNEB, fui convidado a ser Coordenador Geral da Educação de Jovens e Adultos no município. Ao assumirmos esta função, promovemos ciclos de debates e estudos com toda a rede, com a proposta de

refletirmos sobre a prática pedagógica e a formação do docente da EJA. Neste movimento presenciamos momento em que os professores puderam compartilhar das suas angústias, dificuldades e inquietações.

Através destes ciclos de debates, implicado com a prática pedagógica interdisciplinar na educação de jovens e adultos foi que emergiu como intervenção aplicada, o trabalho intitulado: “Por uma prática interdisciplinar na educação de jovens e adultos: análise de uma formação continuada de professores da EJA do município de Vera Cruz/Bahia”, inserido no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia, desenvolvido a partir das ações, engajamento e reflexões construídas com os professores que atuam na educação de jovens e adultos, que possibilitou a constituição da proposta de intervenção. Desta proposta, refletimos sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares na formação dos docentes para a educação de jovens e adultos.

Assim, o objetivo geral desta investigação consistiu em compreender a formação docente e suas práticas pedagógicas, através de ação formativa na perspectiva da interdisciplinaridade, com vista a proporcionar uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, na EJA, no município de Vera Cruz. Desta forma, tal objetivo se desdobra nos seguintes objetivos específicos: a) Examinar as práticas pedagógicas dos docentes da educação de jovens e adultos a partir das reflexões das Atividades Complementares (AC); b) Discutir sobre a percepção de Educação de Jovens Adultos com os professores do município e seus saberes interdisciplinares; c) Promover processos formativos que possibilitem contribuir com a formação dos docentes da EJA de Vera Cruz, desenvolvendo estratégias e práticas pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade.

Posto isto, se apresenta como contexto real que mobiliza os processos da investigação engajada, a compreensão da formação docente e as práticas pedagógicas interdisciplinares na educação de jovens e adultos, norteando a investigação a partir da seguinte proposição: Como a formação continuada interdisciplinar pode potencializar mudanças na prática pedagógica dos docentes da EJA de Vera Cruz?

Desta forma, por evidenciar a importância da formação continuada como uma via possível a implantação da prática pedagógica interdisciplinar e por compreender que esta prática implica no conhecimento e no debates das nuances da EJA em Vera Cruz foi que surgiu como propositiva de intervenção aplicada o “Curso de Educação de Jovens e Adultos e práticas pedagógicas interdisciplinares na formação docente do município de Vera Cruz/Bahia” que teve como proposta, promover processos formativos à prática docente a

partir da perspectiva da interdisciplinaridade nas turmas da EJA na rede pública do município de Vera Cruz, constituído em parceria entre o MEPJA/UNEB e a Secretaria da Educação deste município.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a pesquisa intervenção pedagógica na perspectiva de Damiani, por objetivar a avaliação no decorrer do processo formativo e, ao mesmo tempo, avançar em novas proposições pedagógicas, como foi o caso da ação formativa, materializada a partir do curso, não foi apenas avaliado, mas ressignificado na possibilidade de novas proposições no contexto da interdisciplinaridade na EJA no município de Vera Cruz.

Desse modo, para atingir os objetivos desta ação formativa, foi necessário um aprofundamento conceitual sobre diversas temáticas como: a Educação de Jovens e Adultos, processos formativos e práticas pedagógicas, com o propósito de compreender as nuances da formação docentes dos profissionais que atuam na EJA. Assim, as categorias de análise promoveram diálogos com autores como Dantas (2010, 2012, 2016), Gadotti e Romão (2007), Haddad e Di Pierro (2000) para compreender a educação de jovens e adultos; Freire (1994, 2013), Perrenoud (1999,2000), Tardif (2014); uma discussão sobre formação de professores e saberes necessários à prática docente; Japiassu (1976, 2006); Fazenda (2003, 2013); Trindade (2013), Fróes Burnham (2012); para uma reflexão sobre a prática pedagógica interdisciplinar; Damiani (2012, 2013), Rocha e Aguiar (2003) Brandão e Streck (2006), Günther (2006), Flick (2009) que possibilitaram refletir sobre a pesquisa intervenção.

Essa dissertação está subdividida em quatro capítulos, sendo que o primeiro “Educação de Jovens e Adultos, Formação Docente e Prática Interdisciplinar” em que se encontra uma breve discussão histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, compreendendo suas conquistas como fator de resistência e luta ao longo do tempo. Assim, como analisa a formação docente, ora em âmbito geral, ora em seu aspecto restrito à EJA, preconizando uma articulação entre a experiência na docência e os processos formativos, para, a partir de então, ponderar sobre os conceitos de interdisciplinaridade, por entender esta perspectiva como uma alternativa à fragmentação do saber científico.

O segundo capítulo “A pesquisa qualitativa em Educação: Pesquisa em intervenção Pedagógica” situamos a opção pela pesquisa de natureza qualitativa, por entendemos que os fenômenos sociais não podem ser analisados isoladamente, ainda mais, por compreendermos a relevância das questões subjetivas cuja objetividade de pesquisa quantitativa não alcançaria. A intenção desta investigação, por sua vez, foi além da simples constatação dos fatos, desta

forma, possibilitamos uma intervenção que viabilizou o engajamento dos professores para o trabalho interdisciplinar na EJA. Para tanto, fizemos uma identificação do *lócus* e dos sujeitos da pesquisa, para assim compreendermos suas peculiaridades, suas características e situarmos o discurso inserido no contexto educacional existente.

O capítulo seguinte intitulado “Tessituras Formativas: o Curso ‘Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia’” teve como objetivo traçar um panorama geral do curso de aperfeiçoamento construído através das demandas, intencionalidades e propostas dos próprios cursistas/docentes. Sua idealização advém dos desejos, demandas, angústias e dificuldades relatadas pelos próprios cursistas nas atividades complementares (AC) em rodas de conversa. Para tanto, foram descritos os planejamentos do curso, assim como seus recursos pedagógicos e atividades avaliativas. A relação dos cursistas com o ambiente virtual de aprendizagem, suas dificuldades de acesso, suas interações, suas apropriações da ferramenta de aprendizagem.

“Para além da formação: ressignificação do curso de ‘Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia’” é o quarto capítulo do presente trabalho. Seu objetivo foi fomentar uma autoavaliação e avaliação do curso pelos cursistas, através de questionário semiestruturado e entrevistas, com vista a identificar, as percepções e construções dos professores durante a ação formativa, possíveis propostas interdisciplinares construídas e efetivadas em que possam ressignificar suas práxis pedagógicas e contribuir com uma educação mais significativa, após a intervenção mediada pelo curso.

Na conclusão foram apresentados os resultados obtidos no processo formativo, suas possíveis conquistas, bem como as limitações deste processo de intervenção diante da demanda que urge por soluções quando o assunto é educação de jovens e adultos na cidade de Vera Cruz, no Estado da Bahia.

Assim, o intuito deste trabalho foi refletir sobre a formação continuada como elemento mobilizador para que os professores ressignifiquem suas práticas pedagógicas e possam realizar o trabalho significativo de carácter interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos no município de Vera Cruz.

1. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, FORMAÇÃO DOCENTE E PRÁTICA INTERDISCIPLINAR

A Educação de Jovens e Adultos, a Formação Docente e a Interdisciplinaridade são as três categorias analíticas deste trabalho. Este capítulo aborda de forma breve a discussão histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, compreendendo suas conquistas como fator de resistência e luta ao longo do tempo. Logo em seguida, analisa a formação docente, ora em âmbito geral, enquanto formação inicial, ora em seu aspecto restrito a EJA, com destaque para a formação continuada nesta modalidade de ensino. Portanto, reconhecemos uma imbricada relação entre prática docente e os processos formativos, quando se pondera sobre o conceito de interdisciplinaridade, em que se constitui como alternativa a fragmentação do saber.

1.1 – Contexto Histórico da Educação de Jovens e Adultos

A educação de jovens e adultos constitui em seu processo histórico um conjunto diverso de possibilidades de práticas formais e informais, sendo esta última, comumente desenvolvido em ambientes não escolarizados, com a pretensão de aquisição e ampliação de conhecimentos básicos. Assim sendo, Haddad e Di Pierro (2000) chamam a atenção para risco em historiar um universo tão plural de práticas formativas, que inevitavelmente levaria ao fracasso tal empreitada.

Desta forma, tecemos uma breve discussão sobre a educação de jovens e adultos no Brasil, analisando, de forma sucinta, os períodos colonial e imperial, atendo-se mais precisamente no contexto histórico da segunda metade do século XX e início do século XXI.

Na chegada dos portugueses a esta terra, que posteriormente ficaria conhecida como Brasil, se iniciou uma ação religiosa educativa missionária cuja intensão imediata seria a de difundir o evangelho, ensinar normas de comportamento e de ofício necessários ao funcionamento da máquina burocrática colonial: Primeiramente, no entanto, a ação se voltou para os indígenas e logo em seguida alcançaria os negros. Estas três preocupações constituíram as bases do ensino até a expulsão dos jesuítas da colônia portuguesa na América, em 1759.

Por cerca de um pouco mais de meio século, após a expulsão dos jesuítas, percebe-se uma lacuna nas “informações sobre ações educativas no campo da educação de adultos”, na qual, somente com o Império é que surgem novas informações, conforme afirmam Haddad e

Di Pierro (2000, p. 109). Nesta época, no entanto, exista uma distância entre o proclamado e o realizado, pois a Constituição Federal de 1824 que estendia a garantia de uma escolarização básica para todos cidadãos, mas, excluía deste seletivo grupo, mulheres, escravos, índios e aqueles que não possuíam renda necessária a participação política, à época, não passou de mera intenção legal, haja vista que no período imperial a cidadania era limitada a uma pequena elite: além do mais, o ato adicional de 1834 delegava a responsabilidade da educação básica às províncias que não possuíam tanto recursos para investirem na educação da maioria carente.

No período do império, não era empecilho para a vida social ser analfabeto, independente desta situação, o sujeito poderia ter assegurado o reconhecimento da sua inteligência e da sua perspicácia, além de não obstaculizar sua ascensão financeira, ser chefe de família e manter seus *status* social, desde quando pertencesse ao seletivo grupo de cidadãos. Destaca-se que a participação eleitoral não estava vinculada à alfabetização e sim aos seus rendimentos anuais, daí a educação não ter *status* de destaque.

Estes cidadãos, cujo direito lhe assegura a participação política, não eram os mesmos que dependiam da alfabetização para almejar uma condição socioeconômica mais favorável. Neste sentido, teceremos um breve recorte étnico-racial, a fim de situarmos o lugar desses sujeitos excluídos do processo educacional como seres fenotipicamente identificável. Segundo Fonseca (2001), para a população escravizada, no início do império, não era reconhecido o direito de escolarização, mesmo que os seus senhores se propusessem a arcar com os custos.

A exclusão dos escravos, pretos africanos e portadores de doenças contagiosas do espaço escolar pode ser entendida sob dois primas: primeiro, pelo perigo que uma educação voltada para o desenvolvimento das faculdades intelectuais poderia representar para a estabilidade da sociedade escravista, e, segundo, pela influência negativa que os escravos poderiam exercer nos estabelecimentos de ensino (FONSECA, 2001, p. 29).

Visto como prejudicial a formação de uma boa sociedade, a presença negra nos estabelecimentos de ensino era entendida como uma disseminação de moléstias para a população livre e ainda evidenciaria um contato perigoso de disseminação da cultura africana para as crianças brancas. Além do mais, esta exclusão constituiria em importante mecanismo de controle social, haja vista, a predominância de trabalhadores escravizados.

Para tanto, se utilizava concepções triviais para menosprezar ainda mais a condição da população negra, “[...] durante a escravidão, o africano foi estereotipado como ‘selvagem’, ‘primitivo’, ‘mau’, ‘instintivo’, ‘sem alma’, para justificar sua sujeição e maus tratos” (SILVA, 2004, p. 47). Este estereótipo introduz no estereotipado uma imagem negativa de se

mesmo e seus iguais, promovendo assim, conforme esta autora, “a auto rejeição e a rejeição ao seu outro igual, é esse ódio contra si próprio que a ideologia coloca no oprimido, um tipo insidioso de inferiorização que resulta em desagregação individual e desmobilização coletiva” (2004, p. 50). Desta forma, se mantém como mecanismo de controle social ao negar-lhe a cidadania por manter sobre o negro a condição de inferioridade e de subordinação perante as elites dominantes.

Este cenário ganhará novos olhares, muito embora não acompanhado de mudanças significativa, com o movimento abolicionista da segunda metade do século XIX. Conforme afirma Fonseca (2001).

A educação foi um dos elementos levados em conta durante o processo de abolição do trabalho escravo, gerando debates e até mesmo a constituição do que poderia chamar de política pública voltada para a educação dos negros. Porém, devido aos interesses escravistas predominantes no Império, essa política não teve impacto estrutural no modelo de abolição que terminou por se consolidar em 1888 (FONSECA, 2001, p. 33-34).

Percebe-se que mesmo com a mudança de regime político no Brasil, em 1889, na assunção dos militares ao poder e a proclamação da República, a conjuntura educacional da população negra, agora livres oficialmente da escravidão, não foi modificada. O processo de exclusão permanece no novo regime proclamado sem a presença popular, conforme argumenta Carvalho (1987) ao utilizar uma expressão de Aristides Lobo quando diz que o povo assistiu “bestializados” ao nascimento do novo regime como se fosse uma parada militar.

Barros (2016), compreende que o processo educacional do negro no império, mesmo existindo legislação que dificultasse o seu acesso no sistema escolar, estes possuíam outros mecanismos de formação que burlavam as regras e, muito embora, de forma limitada, permitissem pontos de resistências a estas legislações e possibilitassem a formação de pessoas negras. Daí justificar a necessidade da elite conservadora em recorrer ao poder judicial para limitar ou mesmo impedir o acesso de negros a formação escolarizada

[...] ainda que de forma desigual quando comparada a outros segmentos, a população negra não esteve ausente do processo de institucionalização da educação ao longo do século XIX, graças a iniciativas particulares como irmandades ou associações, à frequência a aulas ministradas por mestres particulares – pagas pelas próprias famílias negras ou por pessoas brancas –, ou à presença como alunos de escolas públicas ou particulares (BARROS, 2016, p. 593)

Para este autor, a lei “é burlada, alterada e descumprida – seja quando permite, seja quando proíbe” (BARROS, 2016, p. 603). Desta forma, concordando com esta assertiva, ao compreendermos que, muito embora o acesso à escolarização do negro tenha sido historicamente dificultado, percebe-se nessa trajetória de luta, focos de resistência e

consequente formação deste público. Diante disto, reconhecamos que foram expostos a uma vulnerabilidade mais sintomática, acompanhado do processo de exclusão tão perverso no transcorrer da história que nos leva a possível leitura da composição étnico racial das turmas da EJA, em pleno século XXI, ser de afrodescendentes.

Neste sentido, Silva argumenta que “o currículo, ao absorver essas ideologias, define a sua função na sociedade, ou seja, produzir educação diferenciada para os que se acham na cúpula e os que se acham na base” (2004, p. 45). Esta diferenciação é facilmente constatada quando pensamos na composição étnico-racial que ocupam os bancos das salas da EJA, educação pouco valorizada pelas políticas públicas, se comparadas com as dos grandes centros educacionais para qual a formação se volta para uma elite dominante.

A educação passa a ter maior importância eleitoral, com o Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881, assinado pelo então Deputado Geral, Rui Barbosa, que ficou conhecido como Lei Saraiva de 1881, pois começa a existir uma restrição ao voto do analfabeto, assim, a classe dominante se apropria da instrução como identidade política, com isto, o analfabeto passa a ser “um ser incompetente, incapaz”, sobre sua existência recai uma visão higienista do problema, cuja expressões “erradicar o analfabetismo” soa como se fosse erradicar uma praga. Esta ideia perpassa, a partir de então, por toda a história da educação no Brasil.

Com a proclamação da república, o país passa também a ser regido por uma nova Carta Magna. Ao entrar em vigor em 1891, a segunda Constituição do país e a primeira da república, consagra o federalismo, descentralizando a responsabilidade do ensino básico para os Estados e Municípios. Reservando assim, à União uma maior presença no ensino secundário e superior – privilégio das elites. Para a grande maioria da população analfabeta, a Constituição excluiu da participação política ao impedirem de exercer o direito de votar.

Em contrapartida, afirmam Haddad e Di Pierro (2000, p. 109), que a República Velha (1889-1930), se caracterizou por inúmeras reformas educacionais, cujo discurso assentava-se na tentativa de requerer uma educação que contemplasse variados grupos sociais brasileiros, com vista a promover um princípio de normatização no ensino básico por existir uma preocupação com o seu estado precário. No entanto, pouco efeito foi percebido por uma indisponibilidade de recursos para que tais reformas pudessem fomentar significativa mudança no cenário educacional do país. Sobre a educação de jovens e adultos, o problema ainda era mais grave por não existir políticas educacionais específicas.

Logo após a 1ª Guerra Mundial, presenciava-se no país um entusiasmo pela educação, no entanto, ainda associada à força da educação das massas como instrumento eleitoral, afinal,

o país possuía um contingente de analfabetos de 80%, que os tornavam inaptos ao voto. A proposta, contudo, era ampliar as bases eleitorais no país, todavia, provocava nos analfabetos um quadro de preconceitos e exclusões por ser considerados incapazes. Este cenário começa a se modificar, no início da década de 1920, quando surgem grandes campanhas contra o analfabetismo, passando a exigir qualidade de ensino.

Esta década, pode ser considerado um marco para a educação de jovens e adultos, pois, nesse cenário, os renovadores da educação passaram a exigir do Estado a responsabilidade na ampliação do número de escolas e da melhoria da oferta e qualidade de ensino. O contexto nacional favorecia a esse movimento, pois a crescente industrialização e urbanização no país, bem como os indicadores educacionais internacionais que colocavam o Brasil em situação desfavorável perante outras nações da América Latina, impulsionaram as autoridades a reduzir o fosso entre o proclamado e o realizado enquanto direito que cada brasileiro deveria assumir na sociedade.

A Era Vargas (1930-1945) foi um período de mudanças significativas na vida política, social, cultural e econômica no país, não menos importante no quesito educacional. A Constituição de 1934, em seu artigo 150, propôs um Plano Nacional de Educação que centrava seu poder de atuação no governo federal e garantia o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória, direito extensivo aos adultos. Tal normativa, determinava a competência educacional da União, Estado e Município.

Entretanto, é necessário contextualizar que a educação popular só ganha destaque nos anos finais da década de 1940, muito embora, a compreensão deste conceito, à época, era em relação ao ensino primário para crianças das camadas populares, provenientes da classe média baixa, como afirmam Haddad e Di Pierro (2000):

Com a criação, em 1938, do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – e através de seus estudos e pesquisas, instituiu-se em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário. Através dos seus recursos, o Fundo deveria realizar um programa progressivo de ampliação da educação primária que incluísse o Ensino Supletivo para adolescentes e adultos (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 110-111).

O Fundo, que foi regulamentado em 1945, passa a destinar uma porcentagem que deveria ser aplicado ao Ensino Supletivo destinados a adolescente e adultos analfabetos. Segundo Fávero (2005), falava-se em educação de adolescentes e adultos, pois, juventude é uma categoria recente, que aparece nos anos de 1980. Essa política pública surge num contexto internacional de valorização da educação de adolescentes e adultos pós Segunda Guerra Mundial, com a criação da UNESCO, ao denunciar as profundas desigualdades sociais

no mundo e associar ao desenvolvimento das nações os processos educacionais de cada país. Isto promoveu um aumento dos recursos destinados à educação de jovens e adultos pelo estado brasileiro, pois passava ser vista como necessidade para que o país se realizasse como nação desenvolvida.

Ainda sobre o final desta década, Fávero chama a atenção para “A CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a primeira grande movimentação promovida pelo Estado, criada e coordenada pelo então Ministério da Educação e Saúde, começa em 1947 e é bastante influente até meados dos anos 1950” (FÁVERO, 2002, p. 2). Apesar de ter em sua denominação o conceito de educação, a Campanha limitou-se à alfabetização, sobre suas ações recaíram inúmeras críticas por ser considerada uma “fábrica de eleitores”. Nas palavras do autor, “[...] preparavam-se eleitores, a educação de adultos restringia-se à alfabetização e o processo de alfabetização restringia-se a ensinar a assinar o nome para se obter o título de eleitor: ‘ferrar o nome’, como Paulo Freire criticou mais tarde” (FÁVERO, 2002, p. 3). Em virtude das pressões internacionais após a segunda grande guerra, o Brasil tenta dar resposta ao analfabetismo apenas para satisfazer, novamente, o pleito eleitoral.

Na década de 1950, os índices de analfabetismo reduzem, porém, seus patamares ainda ficam altos frente a nações de “primeiro mundo” e mesmo vizinhos latino-americanos. Ao final desta década, o processo de infantilização da EJA passa a ser questionado, ao ser reivindicado espaço próprio para essa modalidade de ensino. Imersos em complexa rede de preconceitos, os jovens e adultos, em fase de alfabetização, eram vistos como seres imaturos e ignorantes. Para superar este estado de imaturidade, requeria, segundo a noção da época, uma apropriação dos conteúdos formais da escola primária, assim possibilitavam atualizar-se.

Nos anos que antecedem a década de 1960 surge a Campanha de Educação Rural, pois existia o entendimento de que a educação apenas em salas de aula não satisfazia os interesses governamentais. Começavam então a ser realizadas junto às comunidades rurais, cuja abordagem pautava-se em educação sanitária, higiene e a saúde, permeadas por instruções de algumas técnicas agrícolas. Ainda neste período, Anísio Teixeira, então diretor do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), passou a compreender que o combate ao analfabetismo não solucionaria o problema, haja vista que a inexistência ou o mal funcionamento das escolas primárias alimentavam constantemente este problema. Assim, a questão deveria voltar para qualificar as escolas básicas a fim de que os estudantes no seu tempo conseguissem se alfabetizar, sendo que tais intervenções deveriam agir no meio urbano e rural.

O governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), com seu projeto desenvolvimentista, facilitou a entrada de empresas transnacionais no país. Sua proposta de governo pautava-se no slogan “cinquenta anos em cinco”, pois visava promover um acelerado desenvolvimento econômico, promovendo uma crescente perda do controle da economia pela burguesia nacional. Desta forma, no setor educacional, praticamente todas as campanhas de educação de adultos existentes foram desativadas em seu governo.

Em 1957, surge um programa experimental em Leopoldina, que pretendia, em parceria com Igreja Católica, educar pelo rádio. No SINERA (Sistema Rádio Educativa Nacional), as transmissões eram elaboradas em linguagem técnica, o que tornava-o incompreensivo, além de seus materiais didáticos ser infantilizados e não possibilitava o entendimento dos adolescentes e adultos que pretendiam se alfabetizar pelo seu sistema.

Após o governo de JK, nos mandatos de Jânio Quadros e João Goulart, o modelo desenvolvimentista apresenta desequilíbrio econômico e expõe suas contradições por não conseguir manter um alto índice de desenvolvimento ocasionando elevação do desemprego e aumento do custo de vida. Neste contexto, acirra-se intensas manifestações populares provenientes da elevação do clima de insatisfação social.

O 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, realizado em 1958, onze anos após o primeiro congresso, influenciou significativamente a década de 1960. Com o surgimento de novo olhar sobre a educação de adultos, defendida pela delegação de Pernambuco, liderada por Paulo Freire, apresenta a compreensão de que o problema do analfabetismo está intrinsecamente relacionado às causas sociais. Este entendimento desloca do eixo educacional, para os problemas sociais, ao considerar a miséria da população o fator gerador do analfabetismo. A mudança de marco fundante do analfabetismo no país, lança a necessidade de se combater a miséria da população, senão esta problemática não seria resolvida.

A educação de jovens e adultos passa a assumir uma abordagem política da educação, pois suas intencionalidades vão além das questões pedagógicas de ensino aprendizagem, alcançam a dimensão da conscientização social, como instrumento de ação política, ou seja, passa a ser reconhecida a educação como prática de liberdade (FREIRE, 2009). Com destaque para grupos populares como o Pensamento Renovador Cristão e o Partido Comunista que imprimem diversas propostas ideológicas referente a como pensar esta modalidade de ensino. Haddad e Di Pierro (2000) destacam entre o período de 1959 a 1964, várias campanhas e programas no campo da educação de jovens e adultos, como:

O Movimento de Educação de Base, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, estabelecido em 1961, com o patrocínio do governo federal; o Movimento de Cultura Popular do Recife, a partir de 1961; os Centros Populares de Cultura, órgãos culturais da UNE; a Campanha De Pé no Chão Também se Aprende a Ler, da Secretaria Municipal de Educação de Natal; o Movimento de Cultura Popular do Recife; e, finalmente, em 1964, o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, que contou com a presença do professor Paulo Freire (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 113).

Neste período, o povo passa a ser tratado como sujeitos da própria história, deixa de lado sua histórica condição de objeto, a compreensão em torno do analfabeto desloca do eixo “patológico” de ser considerado uma chaga, ou mesmo um ser incapaz e incompetente, para transformar em movimento de resistência e conscientização. Na proposta pedagógica de Paulo Freire, aplicado num projeto piloto em Angicos – Rio Grande do Norte, onde no lugar de classes, surgem círculos de culturas, substituindo assim, a aula pelo diálogo, nas quais, as palavras geradoras passam a ser do próprio convívio social dos estudantes e são utilizadas para alfabetizá-los, conseguindo assim, alfabetizar em 40 horas. O feito ganha tanto destaque que contou com a presença do presidente da república, João Goulart, para a cerimônia de entrega dos diplomas. O movimento rapidamente se espalha pelo país, como o proposto governamental de alfabetizar cinco milhões de adultos em dois anos.

O Movimento de Educação de Base (MEB) constituído como projeto de educação de base para o meio rural, através de escolas radiofônicas, pretendia alfabetizar milhares de pessoas em cinco anos. Proposto pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), foi aceito pelo presidente Jânio Quadros que assina um decreto permitindo sua atuação nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, atingindo até Minas Gerais. Em volta de uma crise de concepção do movimento, surge a Juventude Universitária Católica (JUC) que possuía um viés radical e criticava o subdesenvolvimentismo e o crescente imperialismo norte americano. Este viés, ocasionou um desconforto com a alta cúpula da igreja que não queria assumir uma postura política, muito mesmo de contestação. Assim, criaram a Ação Popular na qual, valorizavam a cultura com mecanismo para entender a realidade.

O Movimento de Cultura Popular (MCP), de Recife, criado em 1958, na gestão do então prefeito Miguel Arraes, passa a analisar o fenômeno do analfabetismo por uma perspectiva diferente dos demais movimentos sociais, ao aproximar a sofrida realidade do povo da cidade. O movimento ultrapassou as instâncias das escolas para crianças e para adultos, ocupou as praças públicas com os centros de culturas. A Cultura popular, a partir de então, passa a ser percebida com típica expressão da vida do povo. Através desta cultura popular promoverá o processo de alfabetização.

Os Centros Populares de Culturas (CPCs) da União Nacional dos Estudantes (UNE), atuaram de forma indireta sobre a alfabetização, seus instrumentos de intervenções eram, em especial, o teatro de rua (questionador), seguindo da música, poemas e em menor proporção o cinema, influenciados pela perspectiva marxista, através das artes disseminou as expressões rítmicas, linguística e expressões populares como veículo de formação política.

A “Campanha de pé no chão também se aprende a ler” inicia suas ações no ensino primário de quatro anos, tendo como público alvo crianças pobres. Segundo Fávero (2005) a participação de populares foi decisiva para sua implantação.

Essas ações foram ampliadas com a instalação de bibliotecas populares, praças de cultura, museus de arte popular e intensa valorização das festas, músicas e danças populares. [...] Campanha de pé no chão se aprende uma profissão, em 1963, que oferecia cursos de sapataria, corte e costura, alfaiataria, encadernação, barbearia, entre outros. Foi uma das experiências mais importantes do início dos anos de 1960, sobretudo enquanto formatação de um novo modo de oferecer o ensino, desde a estrutura física das escolas, sua programação de aulas e atividades e as inovações metodológicas introduzidas (FÁVERO, 2005, p. 9).

Estas ações visavam garantir uma educação de qualidade, para tanto, o planejamento didático era cuidadoso e o acompanhamento pedagógico das professoras eram constantes. Todavia, com o advento do golpe militar de 1964, a Campanha foi bruscamente interrompida.

As propostas educacionais direcionadas ao público adulto, no início da década de 1960, distinguem-se qualitativamente das diferentes campanhas e mobilizações governamentais de caráter oficial, promovidas, na década de 1950 e subsequentes ao ano de 1964. Enquanto a proposta freiriana desde começo dos anos 1960, lograva uma aprendizagem partindo da experiência de vida das pessoas, em que a concepção da educação se assentava como instrumento de transformação das estruturas sociais, com vista do processo de conscientização destes sujeitos, as propostas que a antecederam e a sucederam promoveram, por sua vez, uma educação a serviço do sistema empresarial, a qual tornava-se instrumento para a formação de recursos humanos a serviço do progresso técnico industrial.

Com o golpe de 1964, ingressando o País na fase capitalista monopolista de Estado. [...] Há um profundo corte no processo de ampliação da participação na esfera pública. Com respeito a educação, as ações do Estado, de uma forma geral, incluíram as estratégias de obtenção de consenso passivo e de adaptabilidade às relações de produção imposta pelo capitalismo monopolista (VENTURA, 2001, p. 12).

Neste contexto, o governo militar pretendia desarticular os organismos da sociedade civil. Para isto, oferta algumas demandas dos grupos derrotados em 1964, a fim de instituir

uma passividade. Utiliza as vias educacionais à projetos de modernização capitalista, cujo binômio educação/desenvolvimento apresenta em seu sentido econômico e político-social.

A partir de então o governo federal centraliza as ações educacionais ao selecionar os movimentos sociais. Estes, mesmo proibidos de exercerem suas atividades, ainda assim, garantem focos de resistências, muito embora, reduzam drasticamente seu campo de atuação. Em sua substituição os acordos MEC-USAID apresentam como opção governamental ao então movimento de educação e cultural popular.

Os acordos MEC-USAID tornariam a educação tecnicista e economicista, pautados na difusão da Teoria do Capital Humano¹. Neste ambiente ditatorial, apresentaria como proposta educacional o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) a ser implementado em substituição das diversas propostas surgidas no início do ano de 1960. Sobre este assunto Ventura (2001) argumenta que

A educação de jovens e adultos trabalhadores, inserido no contexto da ideologia da segurança e do desenvolvimento nacional e desenvolvida através da Cruzada ABC, foi organizada como programa de impacto norte-americano, com verbas dos acordos MEC-USAID (VENTURA, 2001, p. 13).

A Cruzada ABC foi implementada pelo governo autoritário, em substituição do Plano Nacional de Alfabetização (PNA) que teria sua base ideológica na concepção freiriana, tendo sido o próprio Paulo Freire convidado para coordenar o programa cuja pretensão era alfabetizar, aproximadamente, cinco milhões de brasileiros. Considerado como subversivo, foi substituído pela Cruzada ABC e tais pretensões de alfabetização foram relocados para o programa MOBRAL sobre a tutela militar.

O governo militar de 1964, reconhecia as ações daqueles programas educacionais como ações de natureza política, por estar em contradições com interesses impostos pelo golpe, todos os movimentos educacionais com estas características foram perseguidos, modificados ou mesmo extintos. Seus líderes e professores tiveram que amargar prisões, ou foram cassados e seus direitos políticos tolhidos. Em seus lugares foram permitidos, e até mesmo incentivados, programas de caráteres conservadores, a exemplo da Cruzada de Ação Básica Cristã (Cruzada ABC).

O programa da Cruzada ABC, nasce em Recife e com a ditadura militar, alcança todo o país, ocupando os espaços onde existiam movimentos ditos de inspiração de esquerda, muito

¹ A Teoria do Capital Humano criada em meados dos anos 1950 por Theodore W. Schultz, ao disseminar a concepção da educação como pressuposto do desenvolvimento econômico. Assim igualando, de forma perversa, capital e trabalho como meros fatores a produção.

embora, o Método Paulo Freire ainda fosse aplicado pontualmente até a promulgação do AI-5 em dezembro de 1968. Sua existência em caráter semioficial do governo durou até o início dos anos 70, pois a ela foram acumulando uma série de críticas. Neste ínterim, os governos militares receberam inúmeras pressões internacionais sobre a situação educacional no país, e seus altos índices de analfabetismo, principalmente, porque não condizia com a imagem de grande país passada pelos governantes.

A alternativa proposta pelo governo militar veio com a fundação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), criado pela Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, opção para o criticado trabalho da Cruzada ABC. Sua concepção associava dois objetivos, sendo o primeiro uma resposta aos marginalizados do processo educacional e o segundo consiste em atender os interesses políticos do regime militar. Assim, acreditavam que a chaga do analfabetismo seria solucionada e com uma metodologia ausente da vertente problematizadora, as empresas passariam a receber operários mais qualificados.

O movimento tem a seu dispor uma invejável soma de recursos provenientes da “opção voluntária de 1% do Imposto de Renda devido pelas empresas, complementada com 24% da renda líquida da Loteria Esportiva” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 114), em virtude de almejar ser implementado em todo território nacional. Todavia, esbanjava com gastos desnecessários decorrentes do seu caráter centralizador ao promover encontros e treinamentos dos formadores de todos o país reunidos em hotéis para que pudessem homogeneizar as atitudes dos supervisores. Entretanto, mesmo com existência de somas volumosas de recursos e alcance invejável no campo de atuação, os resultados foram insatisfatórios.

A lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 5692/71, de 11 de agosto de 1971 regulamentou a educação de jovens e adultos, distinguindo-a do ensino regular básico, além de enfatizar a formação específica de professores, o que possibilitou avanços representativos para EJA.

A década de 1980 caracteriza-se por fatos significativos no cenário nacional, como: o processo de abertura política e superação do regime autoritário; a volta do pluripartidarismo e suas diversidades de vertentes políticas para o país; o fortalecimento dos setores sindicais e dos movimentos sociais; a extinção do MOBRAL, em 1985; a promulgação da Constituição de 1988, a “Constituição Cidadã”; e, as eleições diretas para presidente da república, o que não ocorria a mais de duas décadas no Brasil.

Neste contexto, Ventura (2001) destaca que

A carta Magna reconhecia que a sociedade foi incapaz de garantir escola básica para todos na idade adequada, e ampliava o dever do Estado para com todos aqueles que não tiveram a escolaridade básica, independentemente da idade, colocando a educação de pessoas jovens e adultas no mesmo patamar da educação de crianças e adolescentes” (VENTURA. 2001. p. 15).

Como observado, a política educacional do regime militar não proporcionou grandes avanços a problemática da alfabetização e letramento dos jovens e adultos. Sobre eles foram impostos a saga da exclusão escolar, mesmo sendo de interesse capitalista a formação deste público para atender aos interesses econômicos dos empresários, a formação profissionalizante embasada na Teoria do Capital Humano não logrou êxito em seu propósito de reduzir drasticamente os índices do analfabetismo no país.

Entretanto, no início dos anos 1990, no governo de Fernando Collor de Melo e mais especificamente no governo de Fernando Henrique Cardoso, o que se configurou na educação de jovens e adultos foi um ressurgimento de uma neo-teoria do Capital Humano. Autores como Ventura (2001), Julião, Beiral, Ferrari (2017) destacam a política educacional da EJA nos últimos 30 anos. Na gestão de Collor, José Goldemberg, então Ministro da Educação, chegou a declarar que a EJA seria desnecessária e sem importância para sociedade. Entretanto, no governo de FHC se constitui de uma contradição singular, pois, em 1996 é instituído a nova Lei de Diretrizes de Base da Educação – Lei nº 9394/1996 (LDB) que eleva a posição da EJA como modalidade de ensino da Educação Básica. No entanto, o processo de sucateamento da EJA foi amplamente agravado com a Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e sua regulamentação está na Lei 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e excluiu as matrículas da EJA do cômputo geral das matrículas que poderiam fazer jus aos recursos do Fundo, contrariando a determinação da Constituição Federal de 1988. Assim, os recursos necessários para gerir esta modalidade de ensino, prejudicando gravemente sua oferta.

Ao examinar cuidadosamente a EJA na década de 1990, percebemos um duplo processo de exclusão: um, construído historicamente pela descontinuidade e falta de efetivo compromisso com a modalidade, ao longo de sua trajetória; e outro, decorrente do processo de globalização e da forma excludente de apropriação das novas tecnologias e das novas formas do processo de trabalho (VENTURA. 2001, p. 17).

A política educacional direcionada para o público jovem e adulto, passa a ser valorizada na gestão do presidente Luís Inácio Lula da Silva, através de importantes reformulações na implementação da política nacional de EJA no Brasil. Em 2007, extingue o FUNDEF e institui

um novo fundo para a educação, através da Lei nº 11.494/2007, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), nele a modalidade de ensino EJA passa a fazer parte e a receber recursos significativos para sua valorização e ampliação da oferta, segundo Carvalho (2014) tal inclusão trouxe um novo alento para esta modalidade educativa. Algo que não existia no Fundo anterior criado por FHC.

Ainda no governo Lula, Henriques e Ireland destacam que:

[...] a alfabetização expressa a prioridade política definida pelo presidente Lula, desde o início do governo. Alfabetização como portal de entrada à condição cidadã, que promove o acesso à educação como um direito de todos em qualquer momento da vida. Para a população jovem e adulta que não teve acesso à escola, não se pretende apenas uma etapa abreviada de alfabetização. A alfabetização passa a ser diretamente articulada com o aumento da escolarização de jovens e adultos (HENRIQUES; IRELAND, 2005, p. 350).

A EJA ganha uma outra conotação distinta da Teoria do Capital Humano, passa a ser vista como “condição cidadã” em que se constitui um “direito de todos em qualquer momento da vida”. Não sendo apenas uma “etapa abreviada da alfabetização”. Assim, neste novo cenário, os jovens e adultos, historicamente marginalidade do processo educacional, passam a ser vistos em sua totalidade na busca de garantir uma educação ao longo da vida.

Paralelo a estas conquistas na educação de jovens e adultos, merece destaque a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 que torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, haja vista a significativa presença negra nesta modalidade de ensino. Entretanto, como já discutido anteriormente, em Barros (2016), as leis são burladas, alteradas e descumpridas em circunstâncias onde promovam permissões ou proibições. Neste caso, a existência de referida Lei não garante por si só a sua concretização. Como outrora, as proibições de acesso aos negros nos espaços escolares não se constituíssem efetivamente na prática. Desta vez, a lei em questão não garante sua aplicabilidade de maneira significativa. Sem facilidade de acesso aos espaços escolares e sem uma identidade de reconhecimento em sua formação, os afrodescendentes tendem a compor predominantemente. os espaços escolarizados de jovens e adultos

Os movimentos sociais, as ONGs e fóruns de EJA passam a exercer papel protagonista da luta e defesa da educação de jovens e adultos fiscalizando e opinando sobre os investimentos desta modalidade de ensino que tiveram destaques nos governos de Lula e de Dilma. Nesta questão, salienta Carvalho (2014) “a necessidade de as entidades e/ou sujeitos

que lutam pela EJA, por exemplo, através de seus múltiplos fóruns estaduais ou regionais, procurarem ocupar os diversos espaços de controle e gerenciamento de verbas educacionais” (p. 652). Constituída em sociedades organizadas, elas promoverem grupos de discussões que concebem um novo olhar sobre a EJA, e com isto permitam o protagonismo dos discentes, bem como a valorização das suas trajetórias de vida no fazer pedagógico.

Usaremos as palavras de Dantas (2016a) para destacar uma grande conquista dos últimos anos para EJA, mais especificamente em 2013, quando o Programa de Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos – MPEJA passou a funcionar.

A formação de educadores em EJA tornou-se um campo de investigação promissor, acirrando as discussões contemporâneas desencadeadas por diferentes pesquisadores, potencializando a implantação de programas e projetos destinados à EJA, oportunizando o aparecimento de mestrados profissionais e a partir das orientações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e favorecendo, neste contexto, a implantação do Programa de Pós-graduação na modalidade de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) (DANTAS, 2016a, p. 139).

O Programa advém de uma proposta de formação inclusiva, possibilitando o aprofundamento das questões referentes a EJA e promovendo o desenvolvimento de pesquisas e produções científicas que possibilitam a construção do conhecimento mais sistematizado com a rigorosidade científica que uma produção acadêmica exige. Assim sendo, desloca o olhar atribuído a EJA de exclusão para produzir um conhecimento teórico-prático. O mestrado Profissional possui, três áreas de concentração: 1 - Educação, Trabalho e Meio Ambiente; 2 - Formação de Professores e Políticas Públicas; e, 3 - Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação.

Em 2015, após o novo golpe das elites conservadoras no país, que interrompem abruptamente o governo de Dilma Rousseff, a EJA passa a vivenciar um novo processo de retrocesso e desrespeito governamental, tanto no governo interino de Michel Temer (2016-2018), quando na gestão do atual presidente que promove uma desarticulação e enfraquecimento da participação civil organizada no planejamento e gerenciamento da educação de jovens e adultos. A política educacional proposta por esses governos não promove diálogo com as bases sociais e como perspectiva mais preocupante, ao reger de forma unilateral, desfaz as conquistas dos últimos anos. Em nome de desqualificar a Educação Popular, propõem retirar o *status* de Patrono da Educação Brasileira conferido ao educador Paulo Freire.

Neste contexto histórico, vale ressaltar que educação de jovens e adultos é sinônimo de Resistência, e como tal, seguiremos na certeza que esse momento será superado como tantos outros na história de exclusão das pessoas jovens e adultas que não tiveram condições de concluir seus estudos no período regular.

1.2 Formação docente em EJA

A discussão histórica da educação de jovens e adultos no Brasil, partindo da compreensão das suas exclusões, resistências e conquistas ao longo do tempo, nos permite situar a formação docente, desta modalidade de ensino, a partir do entendimento de que esta formação visa possibilitar aos alunos da EJA um ensino significativo que satisfaça suas necessidades histórico sociais e lhes permitam a análise crítica dos fatos abordados em sala de aula.

Iniciamos esta reflexão na tentativa de compreender a noção do que venha a ser formação inicial e a continuada, para isto, contamos com a discussão de Libâneo com referencial sobre a questão, ao argumentar que

[...] o termo formação continuada vem acompanhado de outro, a formação inicial. A formação inicial refere-se ao ensino de conhecimentos teóricos e práticos destinados à formação profissional, completados por estágios. **A formação continuada é o prolongamento da formação inicial** visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional (LIBÂNEO, 2015, p. 187 – grifo nosso).

A questão central para pensarmos sobre o que distingue tais formações é que na inicial o indivíduo depara com uma gama de conhecimentos teóricos e práticos que lhe habilita, ou como o próprio nome sugere na educação, licencia como profissional, e por sua vez, a formação continuada viria a ser o prolongamento de esses saberes, supostamente adquiridos na formação inicial, capaz de repensar sistematicamente sobre o fazer pedagógico.

A legislação oficial garante através da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB nº 9694/96, no seu Art. 4, inciso VII “oferta de educação escolar 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” (BRASIL, 1996). Por sua vez, a Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, estabelece no art. 17 que “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”. A referida Resolução complementa no inciso II “[...] investigação dos problemas desta modalidade de educação, buscando oferecer soluções teoricamente fundamentadas e socialmente contextualizadas” (BRASIL, 2000). Assim, essas duas legislações confirmam o caráter legal da EJA.

O problema é que, mesmo diante da existência de legislação sobre a educação de jovens e adultos, verificamos que a prática é distinta do marco legal. Como pode ser ofertada uma educação que atenda as “características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades” se esse profissional atuará sem a devida formação que o habilite a tal propósito? Sobre este aspecto, Ventura (2012) argumenta sobre a necessidade de formação inicial que habilite estes profissionais para atuarem no ensino fundamental e médio em conformidade com as especificidades que a modalidade requer. Assim sendo, sintetiza que,

[...] por um lado, sob o aspecto legal, há o reconhecimento da área e da necessidade de uma formação docente para atuar nela na perspectiva da elaboração de projetos pedagógicos próprios; por outro lado, na prática, a questão permanece [...] ainda muito tímida, principalmente, na formação do docente que irá atuar tanto na segunda etapa do ensino fundamental quanto no ensino médio na modalidade EJA (VENTURA, 2012, p. 73).

A carência, historicamente comprovada, das discussões sobre EJA nas variadas licenciaturas renegam a essa modalidade de ensino a toda sorte de atuação de profissionais sem qualificação específica para o desenvolvimento deste trabalho, o que levam a agir, inevitavelmente de forma improvisada com os estudantes da EJA. Desta forma, faz crê que para cada prática exitosa, existem uma gama de práticas que possam agir a contrassenso de uma formação emancipadora.

Diante disto, a autora supracitada, apresenta uma reflexão sobre as consequências dessas práticas docentes sem a devida formação, ao afirmar que

[...] corre-se o risco de se criar proposta de EJA puramente “bancária” no sentido identificado por Paulo Freire, isto é, que desconsiderem o lugar ocupado pelos alunos no conjunto das relações sociais, bem como seus saberes, práticas e concepções de mundo particulares” (VENTURA, 2012, p. 76-77).

É preciso, segundo essa autora, uma contrapartida, qual seja promover uma educação emancipatória onde exista uma constante aproximação dos modos como esses sujeitos/educandos constroem sua vida.

Assim, antecede a discussão sobre a formação continuada em EJA, compreender o que venha a ser formação continuada, para em seguida refletir sobre como situar na/para educação de jovens e adultos. Algumas pesquisas, como as de Pimenta (2012), Libâneo (2015), Tardif (2014) têm demonstrado que estas práticas formativas precisam evidenciar novos saberes capazes de promover novas práticas. Assim, Pimenta argumenta que:

[...] a prática mais frequente tem sido a de realizar cursos de suplência e/ou atualização dos conteúdos de ensino. Esses programas têm se mostrado pouco eficientes para alterar a prática docente e, conseqüentemente, as situações de fracasso escolar, por não tornarem a prática docente e pedagógica escolar nos seus contextos. Ao não as colocar como o ponto de partida e o de chegada da formação, acabam por, tão somente, ilustrar individualmente o professor, não lhe possibilitando articular e traduzir os novos saber em novas práticas (PIMENTA, 2012, p. 17).

Para esta autora, a contextualização destas práticas formativas possibilita articular e traduzir os novos saber em novas práticas. Entretanto, o que se encontra regularmente são processos formativos que não dialogam com as experiências docentes e por isto acabam por esvaziar seus resultados transformadores. Neste viés, Libâneo (2015) esclarece que “não basta saber sobre as dificuldades da profissão, é preciso refletir sobre elas e buscar soluções, de preferência, mediante ações coletivas” (2015, p. 186), assim só uma intervenção pedagógica que leve em conta os saberes práticos dos docentes é que apresentam com potencial transformador.

Nesta direção, Tardif (2014) convida a uma reflexão sobre a compreensão da natureza do ensino, ao destacar as necessidades das pesquisas enquanto dever de registrar o ponto de vista dos professores onde, de modo mais radical, argumenta que a “pesquisa sobre o ensino deve se basear num diálogo fecundo com os professores, considerados não como objetos de pesquisa, mas como sujeitos competentes que detêm saberes específicos ao seu trabalho” (TARDIF, 2014, p. 230). Afinal, são os professores atores capazes de assimilar novos conhecimentos e competências capazes de desenvolver novas práticas e estratégias de ação, muito embora este processo de mudança possibilite processo de humanização entre professores e alunos. Neste viés, Pimenta (2012) defende que,

[...] a educação escolar está assentada fundamentalmente no trabalho dos professores e dos alunos, cuja finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora (PIMENTA, 2012, p. 25).

A autora reforça o conceito de formação continuada definindo-a como autoformação, ao possibilitar reelaborar os saberes iniciais confrontadas com as experiências práticas, cotidianamente vividas nos contextos escolares. Desta forma, as formações continuadas devem potencializar o devir pedagógico, pautadas na práxis crítica emancipatória. Sobre a relação entre formação continuada e autoformação, Paiva (2012) pontua que:

[...] projetos de formação proporcionam aos sujeitos a possibilidade de, em um espaço definido, produzir o tempo da formação – da autoformação – em que o saber da prática é tematizado pelo coletivo que, regra geral, não vivencia cotidianamente experiências de troca, podendo produzir, baseado nisso, redes de conhecimentos que ampliam e reorientam concepções e práticas cotidianas (PAIVA, 2012, p. 87).

Estas “redes de conhecimentos”, sugeridas por autora, demonstra a importância de existir uma interrelação entre as disciplinas no processo de ensino e aprendizagem, em especial na EJA, pois o próprio educador ao procurar o aperfeiçoamento, demonstra o inacabamento do ser humano, além de se postarem numa situação de educação para o longo da vida, ao buscarem constantemente aprimorar seu fazer pedagógico cotidiano.

Desta forma, o cuidado em abordar o assunto da formação continuada em EJA constitui pelo fato de professores atuar, nesta modalidade de ensino, sem uma reflexão sobre sua práxis pedagógicas, com isto, suas ações pautam-se apenas nas experiências práticas, o que constitui, por sua vez, um fator de preocupação entre os pesquisadores da área, como Dantas (2012, p. 152) que argumenta a “[...] necessidade de uma formação específica do educador e/ou do alfabetizador de jovens e adultos para atuarem em programas, projetos educacionais, mesmo que temporários, como também no ensino regular em EJA”. Assim, acredita que a formação desses profissionais deve atentar para as questões relativas as diversidades dos sujeitos trabalhadores, bem como suas peculiaridades culturais, suas características específicas, trajetórias de vida, história e saberes acumulados.

Dantas (2012) apresenta uma análise mais profunda ao tecer três características especiais da EJA: o primeiro aspecto destacado é não existir uma formação específica, obrigatória para o educador de jovens e adultos; o segundo aspecto diz respeito a certo descaso das instituições de ensino superior, haja vista a escassez de cursos ofertados em EJA; o terceiro e último aspecto analisado pela autora é que “a prática da educação de adultos e constituída no interior da própria sala de aula, ademais que os conhecimentos dos profissionais são originados tornando-se por base sua vida pessoal, de sua experiência na carreira, de sua visão de mundo e de sociedade” (DANTAS, 2012 p. 151), por isto, conclui chamando a responsabilidade do Estado em políticas públicas que assegurem a formação continuada de professores da EJA. A reflexão sobre a formação continuada é necessária para compreender

o universo do trabalho docente, nesta modalidade de ensino, pois, como destacam Julião, Beiral e Ferrari (2017) as propostas pedagógicas assentadas nas perspectivas de uma adaptação do ensino regular para EJA promovem uma educação que afasta da realidade do estudante. Esvazia, com isto, o sentido do processo educacional

[...] a não compreensão do que significa a EJA como modalidade de Educação Básica, por exemplo, tem significado a insistência em uma proposta política e pedagogia que reproduz uma adaptação da proposta de ensino regular, prevista para crianças, para jovens e adultos. Na maioria das vezes, além da redução de conteúdos previstos no ensino regular, as propostas pedagógicas para a EJA estão distantes da realidade dos sujeitos, gerando empobrecimento do currículo e infantilização pedagógica (JULIÃO; BEIRAL; FERRARI, 2017, p. 54).

A ausência de uma política de formação continuada para EJA no município de Vera Cruz, confere a cada profissional da educação a responsabilidade individual em participar de cursos que promovam um repensar da prática pedagógica valorizando a diversidade dos sujeitos que compõem essa modalidade de ensino. Assim sendo, é facilmente perceptível metodologia de ensino que se apropria do planejamento do regular para ser adaptada a EJA. Entretanto, precisamos ter a atenção especial para uma educação que conduza a uma “cidadania ativa” (FERREIRA; SOUZA FILHO, 2019).

O fato é que esta forma que a EJA vem sendo conduzida tem evidenciado um trabalho cada vez mais individualizado, sem promover um diálogo entre as disciplinas e sem articular uma metodologia apropriada à EJA. Assim, o caminho mais seguro para fazer a relação entre as disciplinas é se basear em situações reais, com processos formativos que sejam capazes de contemplar a complexidade da realidade em que estão inseridos os sujeitos da EJA. Sendo assim, é necessário prescindir a formação permanente dos educadores através da interdisciplinaridade, pois esta propicia a construção de uma escola participativa e decisiva na formação social dos alunos da EJA.

1.3 Prática pedagógica interdisciplinar

A formação continuada dos docentes da educação de jovens e adultos carece ser numa perspectiva interdisciplinar, pois se pretende constituir uma educação que promova uma formação do cidadão para o mundo e que este possa ser capaz de, adquirindo autonomia na aquisição do conhecimento, fazer uma leitura crítica de sua realidade e promover transformações em suas vidas. Assim, o ensino fragmentado, disciplinar não corresponde às

demandas atuais do fazer pedagógico dos jovens e adultos, estes estudantes, ao retornar à escola, almejam adquirir saberes para utilizar em sua vida, de forma prática.

A educação de jovens e adultos, na atualidade, precisa promover um diálogo entre as disciplinas a fim de garantir uma educação mais humanizadora e, por conseguinte, conscientizadora. As supostas fortalezas disciplinares fragmentam os conhecimentos e os tornam desprovidos de sentidos e desmotivadores. A partir de uma abordagem interdisciplinar onde exista uma comunicação, não só entre as disciplinas, mas também, entre os saberes acumulados nas trajetórias de vidas dos sujeitos da EJA é que possibilitaríamos uma educação mais significativa para este público historicamente alijado dos seus direitos educacionais.

Neste sentido, apropriaremos das discussões teóricas de pesquisadores da área como: Japiassu (1976, 2006), Fazenda, (2003, 2013), Trindade, (2013), Azevedo e Andrade (2007), cujo propósito seja entender o conceito de interdisciplinaridade, para pensarmos em uma proposta de intervenção que reflita sobre esta perspectiva. Afinal de contas, inúmeras são as lacunas no fazer pedagógico da educação de jovens e adultos.

Em relação a estas lacunas conceituais, epistemológicas e estruturais sobre a educação de jovens e adultos no município de Vera Cruz ser tão profundas e tendo este trabalho como início do pensar sistemático da EJA, reconhecemos, de antemão, a necessidade de aprofundamento analítico em categorias como: avaliação, práticas pedagógicas, alfabetização, currículo, conteúdo e material didático, coordenação pedagógica, formação continuada, política de permanência, entre outras questões. Contudo, mesmo imerso a múltiplas carências de compreensão sobre a EJA e atento ao rigor que a investigação científica nos impõe, pois, não conseguiríamos satisfatoriamente discutirmos sobre tamanhas demandas, optamos por trabalharmos com a categoria formação de professores. No entanto, compreendemos que as demais abordagens analíticas possam fomentar pesquisas futuras em que possibilitem minimizar as demais lacunas observadas neste momento.

Em meio a uma dinâmica de desconhecimento do que, de fato, representa a EJA para os professores do município, muito embora, possuidores de uma vasta experiência em lecionar turmas desta modalidade de ensino, nos deparamos com a possibilidade de promover uma das suas demandas, mesmo sabendo que não saciaríamos suas angústias, porém, em uma formação continuada, como sugere Freire (1989) “[...] não se pode prescindir da formação permanente dos educadores. A construção coletiva da ação pedagógica, numa perspectiva de reorientação curricular, obriga o educador a mudar suas posturas” (1989, p. 28); por isto, poderíamos proporcionar um ambiente de aproximação, de reflexão, de mudança de

perspectiva, de aprofundamento sobre o que representa a EJA para todos os envolvidos. No entanto, entendemos que para pensar numa proposta interdisciplinar que contemple práticas pedagógicas interdisciplinares na educação de jovens adultos é imprescindível manter o diálogo com gestão escolar, coordenação pedagógica e docentes da EJA.

Sobre estas práticas pedagógicas interdisciplinares, Japiassu (1976) descreve duas fases metodológicas como síntese entre duas maneiras essenciais de empreender a *démarche* interdisciplinar “[...] a que consiste em abordar os problemas de um ponto de vista comum a todas as disciplinas, e a que consiste em abordar os problemas concretos” (JAPIASSU, 1976, P. 136). Assim, a interdisciplinaridade é compreendida como uma necessidade de as disciplinas científicas reconhecerem o postulado, conceitos ou resultados de pesquisa de outras ciências, ao abordar um mesmo objeto por vários ângulos ou postulados diferentes.

A interdisciplinaridade, conforme argumenta Azevedo e Andrade “é vista [...] como instrumento que possibilite à escola tornar-se um lugar onde se produza coletiva e criticamente o conhecimento, desacomodando, para isso, pessoas” (2007, p. 269). Outrossim, promovemos um ambiente de reflexão-ação-reflexão no qual viabiliza a práxis pedagógicas dos professores que lecionam a EJA no município de Vera Cruz.

Refletimos, mesmo assim, a nossa trajetória associada com a proposta de Japiassu (1976) quando este organiza de forma didática cinco momentos para a prática interdisciplinar. Vale ressaltar que compreendemos que não se constitui em uma escalada onde seguindo tais etapas inevitavelmente chegaríamos à prática interdisciplinar, mas entendemos que em decorrência da falta de experiência em pensar desta maneira, estas etapas poderiam ajudar a refletir sobre novas propostas metodológicas.

Sendo assim, deparamos com a primeira etapa da proposta do autor supracitado, em que inicia com a constituição de uma equipe de trabalho, onde ocorre um estabelecimento de regras metodológicas mínimas e comuns; prossegue com o estabelecimento de conceitos chaves, o que não pressupõe que os especialistas devam descartar os seus conceitos, nem criarem uma terminologia própria, mas sejam capazes de compreender as linguagens e conceitos; a terceira etapa consiste na problemática da pesquisa, não devendo ser determinada unilateralmente. Para isto não ocorrer deve ser precedido de vários encontros onde visem debater pontos de vistas para chegar ao entendimento comum.

O detalhamento das etapas prossegue com a repartição de tarefas. Momento importante em que deve sedimentar a verdadeira cooperação no trabalho interdisciplinar, existindo um ambiente democrático com definições prévias das regras de divisão do trabalho. Por fim, a

quinta etapa fundamental do método interdisciplinar requer colocar em comum todos os dados coletados, podendo ser em dois momentos: o da previsão, onde registra-se o maior número possível de possibilidades para prever; e o da prospecção, onde procura dar certos objetivos a fim de poder extrair a orientação e as decisões a ser tomadas, assim, o trabalho em grupo deve sobressair ao trabalho individual, fortalecendo práticas interdisciplinares.

Estas práticas necessitam de mudanças de atitudes diante do fazer pedagógico, neste sentido, Fazenda nos esclarece:

[...] por atitude interdisciplinar uma atitude ante alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera ante os atos não consumados, atitude de reciprocidade que impele à troca, que impele ao diálogo, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo, atitude de humildade ante a limitação do próprio saber [...] atitude de desafio, desafio ante o novo, desafio em redimensionar o velho [...] atitude, pois, de compromisso em construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida” (FAZENDA, 2013, p. 75).

O projeto interdisciplinar requer, por parte dos professores, uma mudança de atitude em vista de fomentar uma formação do cidadão para o mundo e com isto os docentes precisam estarem abertos para esta mudança, ao deixar sua redoma de segurança que os conhecimentos especializados nas disciplinas proporcionam para adentrarem nas fronteiras do conhecimento disciplinar e dialogarem com as demais disciplinas. Neste sentido, Yared evidencia que a interdisciplinaridade é o movimento,

[...] (inter) entre as disciplinas, sem a qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e voo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2013, p. 171).

Vale constar que as práticas interdisciplinares preteridas nesta pesquisa comungam com a noção defendida pela autora acima por promovermos um ambiente educacional em que possibilite “o aluno a ser protagonista da própria história”, para isto, necessário se faz, o movimento de reciprocidade e trocas entre as disciplinas, muito embora saibamos das dificuldades em promover reflexões sobre a prática docentes que potencialize o fazer pedagógico para tal objetivo. Neste ponto, Trindade chama a atenção à formação do professor:

[...] formado no antigo sistema, o professor depara-se com situações para as quais não foi preparado e convive com o paradoxo de a um só tempo formar o sujeito, o

ser individual capaz de refletir sobre sua realidade pessoal, e um cidadão do mundo, capaz de conviver com as diversidades sem perder suas raízes. Parece missão impossível (TRINDADE, 2013, p. 75,76).

Sem uma formação em ambas as esferas (inicial e a continuada) que promova uma aquisição das habilidades e competências para pensar de forma interdisciplinar o projeto educacional, esta empreitada soa como “missão impossível” de ser realizada. No entanto, a educação, na atualidade, anseia por uma formação do cidadão para o mundo e não apenas para uma capacitação específica do indivíduo. Neste cenário, a perspectiva interdisciplinar ganha *status* de destaque ao possibilitar um olhar variado sobre o problema. Entretanto, Trindade destaca que a prática interdisciplinar,

[...] pressupõe uma desconstrução, uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar. O professor interdisciplinar percorre as regiões fronteiriças flexíveis onde o ‘eu’ convive com o ‘outro’ sem abrir mão de suas características, diálogo e as transformações. Esse é o movimento da interdisciplinaridade caracterizada por atitudes antes o conhecimento.” (TRINDADE, 2013, p. 88).

Segundo Fazenda, as “disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto” (2013, p. 50), em seguida afirma que “educar na interdisciplinaridade pressupõe um compromisso existencial com a partilha” (2013, p. 60), para tanto, necessita ocorrer uma “ruptura com o tradicional” onde o professor, aberto ao movimento interdisciplinar compreenda que o discurso se complementa no outro, sem “abrir mão de suas características, diálogo e as transformações”. Para assim, se constituir espaço adequado para a prática interdisciplinar.

Japiassu dissemina o sonho da transdisciplinaridade, por compreender o “cenário patológico”, que as especializações provocaram na educação. Assim argumenta:

[...] A necessidade e a urgência, nos dias de hoje, para uma reforma do pensamento e da educação, não somente de procurarmos integrar e religar a diversas disciplinas de nosso saber em quadros de pensamento suscetíveis de compreender os grandes problemas que nos colocamos e nos desafiam, mas de valorizarmos o desenvolvimento, no ensino e na pesquisa de um espírito ou mentalidade propriamente transdisciplinar. Por que o mundo em que ninguém mais parece entender ninguém, torna-se imprescindível que abandonemos a otimização e as falsas seguranças de que ainda se vangloriam nossas disciplinas isoladas e nos entreguemos ao sonho da aventura transdisciplinar concertativa [...] (JAPIASSU, 2006, p. 17).

A mudança de paradigma proposto pelo autor evidencia o caos patológico que as especializações provocaram, ao cooptarem para si domínio por determinados conhecimentos e neste sentido, relegarem para as demais especialidades conhecimentos que julgavam não pertencerem a si. A partir de então cria-se com isto um “mundo em que ninguém mais parece entender ninguém”, alicerçados em falsas seguranças. Rejeitando esta postura, o autor critica

o princípio cartesiano ao afirmar que “[...] o conhecimento interdisciplinar pressupõe que superemos a velha, simplista e dicotômica noção de separabilidade ou divisibilidade” (JAPIASSU, 2006, p. 31), propondo, desta forma, substituir a concepção de “poder mesquinho e ciumento do especialista”, por uma concepção de um poder partilhado e socializado.

Ao corroborar com este pensamento, Azevedo e Andrade argumentam da necessidade de desestruturar a ordem situacional de conforto sedimentado, em nome de um pensamento dialético coletivo.

É pela vivência grupal que a interação entre as pessoas possibilitará o processo de desestruturação situacional do previsto, do possuído, do certo, do conhecido, para a busca de uma nova forma de se pensar e fazer ensino, permitindo a apropriação e o desenvolvimento do pensamento dialético por meio de novas sínteses e ações, do intercâmbio de informações, e de experiências vitais (AZEVEDO; ANDRADE, 2007, p. 268).

Assim sendo, em ambos trabalhos de Japiassu (2006) e Azevedo e Andrade (2007) constatamos a importância do trabalho coletivo em nome de uma mudança didático pedagógico no qual superem as estruturas acomodadas e que não facilitam os diálogos entre as ciências do conhecimento, por uma abordagem coletiva, em cuja existência evidencie o intercâmbio de informações e o fazer pedagógico compartilhado.

Relacionar interdisciplinaridade e currículo se torna necessário neste momento do trabalho. Silva (2017) apresenta o conceito etimológico da palavra – currículo – como sendo derivado do latim *curriculum*, “pista de corrida”. Por isto é no percurso desta “corrida” que formamos o nosso ser. Associado esse conceito, Macedo argumenta que “o currículo indica caminhos, travessias e chegadas que são constantemente realizados e reorientados pela ação dos atores/autores da cena curricular” (2017, p. 27). Sobre os atos de currículo, por sua vez, o autor compreende como “conjunto de ações que, cotidiana e interativamente, instituem o currículo em todas as suas formas de organização e implementação” (2017, p. 84), nos quais envolvem a todos os interessados nas questões dos conhecimentos e atividades de caráter formativo, os curriculantes de todos nós.

O currículo, como qualquer artefato educacional, atualiza-se – os atos de currículo – de forma ideológica e, neste sentido, veicula ‘uma’ formação ética, política, estética e cultural, nem sempre explícita (âmbito do currículo oculto), nem sempre coerente (âmbito dos dilemas, das contradições, da ambivalências, dos paradoxos), nem sempre absoluta (âmbito das derivas, das transgressões), nem sempre sólida (âmbito dos vazamentos, da brechas). É nestes termos que vive cotidianamente, enquanto concepção e prática, a reprodução de resistência, bifurcações e vazamentos. [...] o currículo é, para nós, o principal artefato de concepção e atualização das formações e seus interesses socio educacionais (MACEDO, 2017, p. 25).

Neste jogo de interesses presente nas concepções curriculares que se encontram dinâmicas variadas, por vezes, contraditórias, que modificam e impulsionam cotidianamente os interesses sócio educacionais curriculares presente em ideologias formativas éticas, políticas, estéticas e culturais. Neste sentido, enseja a proposta curricular interdisciplinar como um viés dialético de caráter formativo cujo potencial agregador fomenta concepções pedagógicas mais dialógicas e com maior amplitude de variáveis analisáveis.

Segundo Azevedo e Andrade, “infelizmente, a ideia do currículo é empregada na escola como um manual descritivo de ações a serem seguidas pelos professores, alunos e profissionais de ensino de forma mecânica, acrítica e destituída de sentido e significado” (2007, p. 261). Afinal, pensar o mecanismo de disciplinarização, fragmentação do saber e isolamento dos objetivos de seus contextos, no nosso sistema educacional, não seria possível se não levássemos em conta as concepções curriculares a ele relacionado. Todavia, se pretendeu, problematizar e relacionar as diferentes ciências, o cotidiano escolar, bem como o contexto social e histórico dos sujeitos da EJA.

O sistema educacional disciplinar composto com suas horas aulas pré-determinadas, unidade letivas definidas, dificulta a possibilidade de diálogo entre os componentes curriculares e promove um ambiente propício à fragmentação do saber. Fruto, conseqüentemente, da composição curricular imposta pelo sistema capitalista que prima em preparar o indivíduo para o mercado de trabalho. Para tanto, a homogeneização constitui pressuposto fundamental. Estes currículos se propõem a formar mão de obra para atuar no mercado de trabalho, imprimir valores tipicamente pertencente às classes dominantes a fim de garantir os seus *status quo*.

A pretensão do trabalho interdisciplinar se pauta na tentativa de superação das fronteiras entre as disciplinas em vista a viabilizar um projeto comum, cuja produção coletiva e crítica do conhecimento se efetive nos próprios espaços educacionais. Como afirma Japiassu “o interdisciplinar é um fator de transformação capaz de restituir vida às nossas mais ou menos esclerosadas instituições de ensino” (2006b, p.1), entretanto, não estamos apenas a postular a interdisciplinaridade como único viés possível de superação deste cenário. Em hipótese alguma compreendemos como o caminho a ser seguido incondicionalmente, todavia, acreditamos ser uma alternativa plausível de diálogo entre os componentes curriculares, para tanto, capaz de promover a reestruturação curricular, embora reconheçamos a necessidade de formação continuada dos professores.

A ação pedagógica da escola pela interdisciplinaridade se apoia na intersecção de ambos (reorientação curricular e da formação permanente): de um lado, uma revisão – e por conseguinte, ampliação – do conceito de currículo que, extrapola os limites da grade curricular e avança para ouvir a comunidade, extrapola a mera função transmissora de conteúdos e recoloca a discussão do como, do porquê, do quê, e do para quê; do outro lado, a certeza de que qualquer ação, reorientação curricular deve a opiar-se numa frente de formação permanentes dos educadores (FREIRE, 1989, p. 15).

Freire (1989) compreende o currículo em sua forma mais ampla, inserido no movimento dialético que englobe todas as ações e relações, na/pela e para a escola, por isto, extrapola a grade curricular em vista a organização de ações transformadoras. Por conseguinte, compreende seu caráter, político, teórico, prático do que fazer na educação, não só nos espaços escolares, mas, também, para além dos seus muros. Sem perder de vista, a necessária política de formação continuada dos educadores.

Fróes Burnham compactua com a abordagem freiriana ao defender que a sociedade brasileira irremediavelmente necessita “transformar a escola – e em particular o currículo –, resgatando e, fundamentalmente, respeitando os espaços, os tempos, os *ethos*, as culturas, os grupos sociais e os sujeitos em que, com que e através de que essa sociedade se constitui” (2012, p. 214). O currículo aqui analisado, evidencia a importância de uma abordagem mais ampla, diversificada e que leve em consideração o saber acumulado dos sujeitos envolvidos no processo de ensino a aprendizagem.

2 A PESQUISA QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO: PESQUISA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

O presente trabalho pauta-se na pesquisa de natureza qualitativa por entender que os fenômenos sociais não podem ser analisados isoladamente, ainda mais, por pretendermos compreender questões subjetivas cuja objetividade da pesquisa quantitativa não alcançaria. Por isto, estamos imbuídos na pretensão de avançarmos para além da simples constatação dos fatos, em vista de promover um projeto de intervenção, cuja pretensão seja engajar os professores para a proposta pedagógica de trabalho interdisciplinar na EJA. Por conseguinte, respeitando o contexto educacional existente, faremos uma identificação do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, analisando cuidadosamente os dados coletados, para assim compreendermos suas peculiaridades e suas características. Desta forma, sermos capazes de propormos algo com viabilidade prática de mudanças.

2.1 O que é pesquisa qualitativa em educação?

A pesquisa qualitativa em educação não comunga com o empirismo lógico que requeria uma abordagem metodológica que desse conta de compreender os conceitos e enunciados referentes a um dado fenômeno a ser traduzidos em termos observáveis (objetivos), a fim de comprovar sua veracidade. Segundo Alves-Mazzotti e Gewandszajder afirmam que,

a atividade científica ia construindo indutivamente as teorias, isto é, transformando progressivamente as hipóteses, depois de exaustivamente verificadas e confirmadas pela observação, em leis gerais e as organizando em teorias, as quais se propunham a explicar, prever e controlar um conjunto ainda mais amplo de fenômenos. (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999, p. 111).

Assim a ciências teria um progresso cumulativo, cuja pretensão era formular teorias cada vez mais abrangentes que fossem exaustivamente comprovadas. O ambiente investigativo consistia em um laboratório, para que não ocorresse interferências no processo e pudesse ser previsto, controlado e verificado o conjunto do fenômeno. Com isto, suas conclusões pautavam-se em dados quantitativos que pudesse comprovar a teoria a priori aventada.

Em contrapartida, a pesquisa qualitativa como nos esclarece Flick (2009) “[...] em vez de partir de teorias e testá-las, são necessários ‘conceitos sensibilizantes’ para a abordagem

dos conceitos sociais a serem estudados [...]. O conhecimento e a prática são estudados enquanto conhecimento e prática locais” (FLICK, 2009, p. 21). Este outro percurso metodológico de investigação, proposto por Flick, apresenta os “conhecimentos e práticas locais” como protagonistas na investigação científica, deixando de lado, por sua vez, as explicações universais e globalizantes característicos das pesquisas quantitativas.

A abordagem qualitativa surge por não ser possível encontrar respostas para determinadas questões em áreas como psicologia e ciências sociais, com o método investigativo quantitativo. “Tornou-se claro, também, que os resultados das ciências sociais raramente são percebidos e utilizados na vida cotidiana. Na busca por satisfazer padrões metodológicos, suas pesquisas e descobertas frequentemente afastam-se das questões e dos problemas da vida cotidiana” (FLICK, 2009, p. 22). Os fenômenos sociais, não podem ser analisados isoladamente, num laboratório, suas variáveis não podem ser isoladas para análise, pelo contrário, todas as intercorrências passam a fazer parte do fenômeno investigativo.

Para Günther (2006), “além da influência de valores no processo de pesquisa, há de se constatar um envolvimento emocional do pesquisador com o seu tema de investigação. A aceitação de tal envolvimento caracterizaria a pesquisa qualitativa”. (GÜNTHER, 2006, p. 203). Esta característica distingue drasticamente das abordagens quantitativas empiristas, que exigiam do pesquisador um distanciamento e imparcialidade emocional no processo investigativo, não aceitando as variáveis que, porventura ocorressem, no contexto. O seu foco não consiste em enumerar ou mesmo mensurar os eventos estudados, a abordagem qualitativa, concebe

a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo (GODOY, 1995, p. 58).

A autora argumenta ainda, sobre a função do pesquisador em “colocar-se no papel do outro” (1995, p. 58), analisando o mundo através do olhar do pesquisado, por isto, o campo investigativo abre-se a observação direta e participante, uso da história de vida, das entrevistas, das cartas, diários e trabalho de campo. As preocupações investigativas, não se atêm aos resultados ou produtos, mas sim ao processo, ou seja, como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias. As subjetividades dos envolvidos na pesquisa merecem a devida atenção na abordagem qualitativa.

Vale reafirmar que a confiabilidade e legitimidade de uma pesquisa empírica realizada nesse modelo dependem, fundamentalmente, da capacidade de o pesquisador articular teoria e empiria em torno de um objeto, questão ou problema de pesquisa. Isso demanda esforço, leitura e experiência e implica incorporar referências teórico-metodológicas de tal maneira que se tornem lentes a dirigir o olhar, ferramentas invisíveis a captar sinais, recolher indícios, descrever práticas, atribuir sentido a gestos e palavras, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos como quem tece uma teia de diferentes matizes. (DUARTE, 2002, p. 152, 153)

O procedimento metodológico requer por parte do pesquisador, um constante estado de vigilância, atenção e anotações do contexto social e suas impressões para que possa ao escrever o texto imprimir as diversas subjetividades da pesquisa. “A palavra escrita ocupa lugar de destaque nessa abordagem, desempenhando um papel fundamental tanto no processo de obtenção dos dados quanto na disseminação dos resultados” (GODOY, 1995, p. 62). Não deve ser analisado na busca de suas variáveis, mas sim abarcando o todo, visando à compreensão ampla do fenômeno que está sendo estudado.

Deste modo, para a execução desta pesquisa que consiste em compreender a formação docente e suas práticas pedagógicas, através de ação formativa na perspectiva da interdisciplinaridade, com vista a proporcionar uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, na EJA, no município de Vera Cruz. A escolha pela pesquisa de intervenção pedagógica surgiu com o viés de integrar estas práticas docentes, suscitar o debate sobre as práticas e os saberes na educação, com o intuito de aprofundar conhecimentos pedagógicos interdisciplinares como alternativa ao processo de ensino aprendizagem da EJA no município de Vera Cruz.

2.2 Pesquisa de Intervenção pedagógica

A presente proposta de trabalho está inserida na temática Formação de Professores e Políticas Públicas por promover um ambiente de reflexão coletiva, potencializada junto às práticas de formação continuada, tendo em vista ter elaborado um novo pensar/fazer na educação de jovens e adultos nas escolas do município de Vera Cruz. Para tanto, possibilitamos uma reflexão acerca da necessidade de se estimular o ensino numa perspectiva da interdisciplinaridade, através de um processo formativo realizado com professores e coordenadores pedagógicos. Conforme Japiassu (1976), isto promoveria um diálogo das disciplinas tendo em vista uma interpretação global da existência humana.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a pesquisa intervenção pedagógica, pela possibilidade de buscar, analisar, viabilizar uma intervenção que proporcionasse mediar o debate sobre as práticas e os saberes na educação de jovens e adultos, possibilitando questionamentos sistemáticos à superação das dificuldades a que se propõe investigar. Entendemos que historicamente superada as concepções científicas que evidenciavam o mito da objetividade ou mesmo neutralidade na produção do conhecimento, em nome de uma suposta cientificidade no labor do pesquisador e, na certeza que, uma vez o “observador inserido em seu campo de observação transforma, por definição, seu objeto de estudo” (PAULON, 2005, p. 19) proporcionamos um ambiente de reflexão capaz de modificar as práticas cotidianas da EJA, no município. Por isto, visamos promover uma investigação que possibilitou modificar o objeto estudado e para isto a implicação do pesquisador presente no processo de investigação fomentou reais condições em tal êxito.

Segundo Damiani, as pesquisas do tipo intervenção pedagógica “são investigações que envolvem o planejamento e a implementação de interferências (mudanças, inovações) – destinadas a produzir avanços, melhorias, nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam – e a posterior avaliação dos efeitos dessas interferências” (DAMIANI, 2013, p. 58). Para isto, deve ser identificada e separada em dois componentes principais, pois envolve planejamento e implementação de uma interferência e a avaliação de seus efeitos, assim, precisa que o método de intervenção, também conhecido por método de ensino e o método da avaliação da intervenção, ou método de pesquisa propriamente dito, tenham espaços distintos nos relatórios de pesquisa.

Dessa forma, justifica-se a escolha pela pesquisa intervenção, por ser um processo em que os sujeitos participam da análise de sua própria realidade, modificando-a, com vistas a promover uma transformação social em benefício dos participantes, neste caso, os processos de ensino e aprendizagem das turmas da educação de jovens e adultos da rede municipal de Vera Cruz.

Destarte, com fins metodológicos e para viabilizar a efetivação desta pesquisa foi necessária a divisão em duas fases: I - a pesquisa exploratória para conhecermos o fenômeno investigado, mediados a partir das Atividades Complementares com os professores da rede municipal de ensino e, II- a pesquisa de intervenção pedagógica materializada através do Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz.

Assim, a pesquisa exploratória se constituiu, no primeiro momento deste trabalho, com levantamento das literaturas pertinentes ao tema, discutidos e analisados nas atividades complementares (AC) realizadas com os docentes da EJA. No decorrer destas atividades observamos na prática que cada professor planejava as suas aulas de forma individual e este cenário acarretava práticas docentes independentes e isoladas não só entre as áreas de conhecimentos, como nas próprias áreas. Era um contexto em que os educadores não dialogavam entre si, atuavam como bem entendesse, apesar de não entender o que era, de fato, esta modalidade de ensino. A exceção de um pequeno grupo que promoveram uma práxis mais sistemática sobre o que representava a educação de jovens e adultos. Entretanto, agiam em suas áreas à revelia das demais disciplinas, sem compreender a importância da articulação e interdisciplinaridade necessária a atuação na EJA.

E, neste aspecto, é importante reconhecer as Atividades Complementares como “[...] um espaço e um momento de reflexão e construção permanentemente, inerente e imprescindível ao trabalho pedagógico do docente, destinado ao planejamento e organização de suas atividades” (OLIVEIRA, 2018, p. 62), sendo este espaço como um ambiente em que os educadores trocam e compartilham saberes e experiências acerca do fazer pedagógico.

Nesta compreensão, no ano de 2017 iniciamos um trabalho de articulação na educação de jovens e adultos no município de Vera Cruz, quando, na ocasião, nos deparamos com o lançamento do edital do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). Percebemos, de imediato, o viés motivacional que este exame poderia fomentar entre os estudantes. A perspectiva de avançarem nos estudos, mesmo sendo através de uma prova, foi utilizado como mola propulsora para que eles mantivessem na escola, a fim de conseguirem construir habilidades e competência para realização desta avaliação.

Para tanto, precisávamos conhecer quais as propostas pedagógicas do ENCCEJA, pois assim, poderíamos pensar numa mudança didática que pudesse aproximar das perspectivas metodológicas encontradas no Exame Nacional. Sendo assim, iniciamos uma busca no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), onde encontramos materiais de estudo para a prova. E, nestes materiais, detectamos que existia uma proposta interdisciplinar para trabalhar os conteúdos. Assim, fomentamos um processo de discussão entre os profissionais da EJA com o propósito de mobilizar mudanças pedagógicas que dessem conta, a partir de então, de garantir um aprendizado significativo para o aluno, por meio de uma contextualização e da interdisciplinaridade de maneira a incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender dos estudantes. Todavia, precisávamos superar a

proposta pedagógica centrada nas disciplinas, cujo trabalho pautava-se no isolamento disciplinar, sem integração didático pedagógica entre as áreas de conhecimento.

Neste momento, disponibilizamos, através dos recursos digitais, os materiais encontrados no site do INEP com os treze cadernos com orientações para os professores e outros treze cadernos com textos para os alunos. As análises do material didático provocaram debates entre o pesquisador/professor, os docentes e a coordenação pedagógica escolar sobre como tais conteúdos poderiam se concretizar numa proposta pedagógica interdisciplinar.

Assim, nas ACs discutimos a estrutura da prova e sua aplicabilidade, no tocante a divisão, pontuações para aprovação, a certificação do ensino fundamental ou médio, ou mesmo a declaração de proficiência. Em relação a proposta interdisciplinar nossa intenção também era de garantir uma maior permanência dos alunos na escola, através de uma prática pedagógica dinâmica e criativa.

No entanto, apesar de encontrarmos um ambiente favorável a mudança por parte dos profissionais, nos deparamos com a angústia da não experiência em trabalhar de forma interdisciplinar o que provocava temor em enfrentar esta nova realidade. Contudo, foram feitos novos encontros para discutir e analisar as possibilidades de implementação de práticas pedagógicas interdisciplinares no processo de ensino aprendizagem nas turmas da EJA.

Permeado por incertezas, dúvidas e angústias, os professores resolveram assumir o compromisso de sair da “zona de conforto disciplinar” para promover uma aproximação com as demais áreas do conhecimento. Para tanto, tornou-se necessário, esclarecer aos estudantes as mudanças didático-pedagógicas que seriam implementadas a partir de então.

Ainda no primeiro ano de discussão, em 2017, essa proposta de trabalho ganhou amplitude municipal e passou a ser replicada e ressignificada para toda a rede através das atividades complementares. É importante ressaltar que o fato de ter sido o professor que iniciava uma reflexão sobre a EJA, informava sobre algumas novidades, orientava sobre a proposta do material de estudo do ENCCEJA, bem como, na época, já como aluno regular do MPEJA/UNEB conduziu-me a Coordenação da Educação de Jovens e Adultos deste município.

Ao assumir o compromisso de coordenar a EJA, iniciamos uma série de reuniões na Secretaria de Educação Municipal para solicitar algumas demandas visualizadas durante as atividades complementares. A primeira ação aceita e posta em prática foi adquirir alguns livros de produção acadêmica sobre a EJA, conforme (Figura 1), pois entendemos que disponibilizando um conhecimento mais sistemático sobre o assunto, poderíamos aguçar

curiosidades epistemológicas nos docentes, para que eles compreendam as dinâmicas que esta modalidade de ensino requer. Estes exemplares passaram a ser socializados entre todos e discutidos nas ACs.

Figura 1 - Livros acadêmicos para discussão nas ACs.



Fonte: Arquivo pessoal (2017)

Assim, as ACs da educação de jovens e adultos em Vera Cruz tornou-se um lugar onde os professores dialogam sobre esta modalidade de ensino, se permitindo compartilhar os seus saberes e fazeres sobre a EJA, pois como afirma Oliveira “o exercício de uma prática pedagógica de qualidade está diretamente relacionado à formação docente, alicerçados em uma prática refletida (ação/reflexão/ação), associada à contínua articulação entre a teoria e a prática (2018, p. 103).

E é neste contexto que surge a segunda etapa desta pesquisa, que é a proposta de intervenção, materializada pelo “Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/BA” que teve como objetivo promover processos formativos à prática docente a partir da interdisciplinaridade dos profissionais que ministram aulas na educação de jovens e adultos (EJA) na rede pública do município de Vera Cruz.

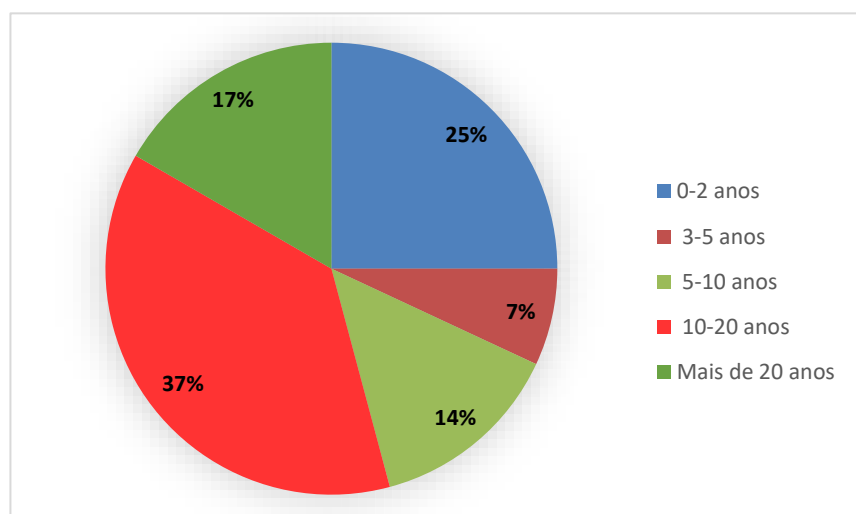
É importante salientar que tal ação iniciou com as demandas trazidas pelos professores da EJA, já que nos debates promovidos nas atividades complementares, os profissionais da educação apontaram a necessidade de cursos na EJA, como a oportunidade de ressignificar suas práticas. Assim, no início do ano de 2018, em conversas com representantes da Secretária de Educação do município de Vera Cruz, dialogamos sobre a proposta pleiteada pelos professores durante as ACs, a qual desejavam um curso de formação continuada sobre a prática interdisciplinar em EJA. Após algumas reuniões, conseguimos a autorização para

elaboração do curso de formação continuada.

Para estruturar esta ação formativa e validar a proposta à realidade dos docentes e discentes das turmas de jovens e adultos, aplicamos um questionário semiestruturados (APÊNDICE A) a um universo de 72 (setenta e dois profissionais da educação entre professores, coordenadores e gestores), com o objetivo de compreender as atividades desenvolvidas pelos docentes e conhecer os sujeitos que estariam colaborando com as ações deste curso, para planejar uma proposta de intervenção que promovesse o diálogo entre estes profissionais. Assim, deste questionário semiestruturado, obtemos informações sobre as intencionalidades das temáticas a ser trabalhadas, a estruturação das disciplinas, o produto e o processo de avaliação do curso. Como as discussões nas Atividades Complementares eram em torno de uma concepção interdisciplinar na educação de jovens e adultos, fruto da utilização do material de estudo do ENCCEJA, esta temática sobressaiu entre as necessidades, no momento.

Destas respostas, chama a atenção no perfil acadêmico dos docentes, referente a formação continuada, constatamos que 64%, ou seja, o quantitativo de 46 (quarenta e seis) profissionais, não possuem nenhum curso em EJA. Apenas 26 (vinte e seis) cursistas já haviam realizado alguma formação em EJA, destes, 6 (seis) profissionais são especialistas em EJA. Agrava mais ainda o cenário se levarmos em conta que, na própria formação inicial, na graduação, os currículos de outrora ou não contemplavam essa temática ou se contemplavam era de forma superficial. Daí demonstramos o quanto precário é a noção do que realmente seja educação de jovens e adultos para muitos profissionais no município, embora tenhamos alguns com uma vasta experiência profissional conforme Gráfico 1.

Gráfico 1: Tempo de docência no município



Fonte: Autor (2018)

O Gráfico 1 demonstra que mais de 50% dos cursistas têm uma experiência profissional de mais de 10 (dez) anos em lecionar. Entretanto, a vasta experiência prática não é acompanhada por um processo de formação continuada para que possam ressignificar sua práxis. Sobre esta necessidade, Paiva argumenta que a “formação inclui, além do saber técnico, próprio do campo em que educadores atuam, a vivência cultural e as demais redes de saberes de que os sujeitos participam, em diálogo permanente com as práticas pedagógicas” (2012, p. 87), pois, o devir pedagógico necessita ser inerente a atuação profissional de educador.

O destaque da temática vem quando contrapomos os dados da formação inicial, com o da formação continuada, e o tempo de experiência na docência, nos dois primeiros, constatamos nos dados analisados que mais de 50% dos profissionais possuem apenas a graduação e não participaram de atualizações sobre a educação de jovens e adultos. Este cenário piora quando identificamos o tempo de experiência na docência, pois compreendemos que mais da metade dos cursistas atuam por mais de 10 (dez) anos, o que leva-nos a acreditar que, em suas graduações, por ter mais de uma década, os currículos não contemplavam a educação de jovens e adultos ou se contemplavam era de forma superficial, como já foi dito.

Além da formação acadêmica, seguimos com o objetivo de compreender a visão que estes docentes têm desta modalidade de ensino, ao passo que perguntamos o que representa a educação de jovens e adultos para eles, eis as respostas mais recorrentes:

Um desafio e um grande possibilidade de fazer algo por esses alunos (CURSISTA 25).

Adoro trabalhar com as turmas do EJA. É uma turma que mais me preocupa em termos didáticos e metodológico (CURSISTA 47).

Uma modalidade de ensino que exige um reinventar diário do meu fazer pedagógico, diante das especificidades e necessidades do público em questão (CURSISTA 51).

Observamos que os professores compreendem e argumentam sobre o desafio que é lecionar nesta modalidade de ensino, mas compartilham das dificuldades no trabalho. Assim, a Cursista 47, argumenta sobre a carência de orientações sobre propostas metodológicas e didáticas para lecionar a EJA. Esta carência, analisada em Dantas (2012) evidencia a “necessidade de uma formação específica do educador e/ou do alfabetizador de jovens e adultos” (2012, p. 152), pois sem esta formação o processo educacional fica à sorte de práticas pontuais exitosas.

Por considerar a formação continuada uma oportunidade de reflexão sobre a prática pedagógica, e esta, permitir compreender os entraves no labor docente, perguntamos aos profissionais de educação se já sentiam alguma dificuldade para realizar suas atividades na EJA e quais seriam elas. Obtivemos um número expressivo de 80,6% (58 pessoas) afirmaram que “sim” e 19,4% (14 pessoas) assumiram “não” possuírem dificuldades em lecionar na EJA. Assim, ilustramos algumas falas:

Sim. Ausência de informações a respeito da proposta da EJA e suas metodologia (CURSISTA 15).

Sim. Material didático voltado para o ensino e um planejamento direcionado somente para a EJA (CURSISTA 07).

Lidar com a falta de recursos materiais e humanos, dificuldade de planejamento coletivo, carência de cursos de qualificação e o problema da evasão escolar (CURSISTA 34)

Compreendemos as dificuldades na docência das turmas da EJA tanto didático - pedagógicas (planejamento, metodologia, formação) quanto infra estrutural (recursos didáticos). Com o propósito de minimizar a primeira dificuldade apresentada, o curso construiu em regime de colaboração um ambiente de reflexão sobre a EJA no município, estruturados sobre a prática docente existente. Em relação a infraestrutura, por ocasião apenas pudemos anunciar, informar, sugerir as melhorias, pois não nos compete, neste instante, agirmos sobre a problemática.

Entretanto, as dificuldades, por ser decorrentes de um conjunto de fatores, não foram analisadas de forma isolada, e sim, em seu conjunto. As respostas acima, sugerem em poucas linhas a compreensão dos fatores que dificultam o ensino e aprendizagem na EJA, estes advêm, por exemplo, da inadequada infraestrutura das unidades de ensino do município, desvalorização profissional dos educadores – demonstrado através do não cumprimento dos seus direitos. Além da ausência de oferta de curso de formação que potencialize as práticas pedagógicas, assim como, a necessidade de estruturar as unidades de ensino para as novas tecnologias, pois estas carências nas escolas geram desmotivação dos estudantes e consequente abandono por não se identificarem com as aulas ministradas.

Prosseguindo com o questionário diagnóstico, e com o intuito de promover uma reflexão/sensibilização, perguntamos sobre o que representa a educação de jovens e adultos para os docentes. Eis que obtivemos algumas respostas:

Oportunidade de trabalhar com indivíduos que não tiveram oportunidades de ser inseridos na sala de aula no tempo certo. Crescimento profissional e o desejo de

desenvolvimento do educando (CURSISTA 12).

Uma nova oportunidade para inclusão de pessoas que por motivos pessoais ou pelo próprio sistema, sentiram-se obrigadas a abandonar os estudos (CURSISTA 04).

Uma modalidade de ensino que exige um reinventar diário do meu fazer pedagógico, diante das especificidades e necessidades do público em questão (CURSISTA 31).

Diante destas resposta, duas leituras distintas podem ser feitas: a primeira, de caráter agregador, por percebermos que os professores reconhecem o poder transformador da educação nas vidas destes sujeitos, historicamente excluídos dos sistemas formais de ensino, principalmente por reconhecerem as suas peculiaridades sociais, econômicas e culturais a que estão submetidos; o segundo caráter constitui-se em desafiador, pois reconhecem que precisam ressignificar suas práticas cotidianamente, com o propósito de obterem saberes necessários para dialogar com estes sujeitos que carregam consigo experiências práticas das suas histórias de vida, os quais não podem ser desconsiderados no processo de ensino e aprendizagem.

Em seguida, perguntamos aos docentes como são desenvolvidas as metodologias de ensino nas turmas da EJA, pois pretendíamos compreender a dinâmica atual para, em seguida, fomentar discussões que promovessem reflexões sobre o fazer docente na EJA. Assim obtivemos tais respostas:

Não há metodologias desenvolvidas. Estamos dando os primeiros passos nesse sentido, através de reuniões de ACs (CURSISTA 28).

Na escola não. Agora os encontros mensais que estamos colocando em discussões as metodologias (CURSISTA 13).

De acordo com a experiência de cada professor, sobretudo **experiências adquiridas no diurno, com séries regulares** (CURSISTA 20) [grifo nosso].

A partir da adoção de um trabalho pautado no ENCCEJA. São sugeridos textos que podem ser adotados por todos os professores e estes farão as abordagens concernentes às suas disciplinas, num esforço da busca pela interdisciplinaridade (CURSISTA 52).

Este conjunto de respostas expôs o caminhar provocativo ocorrido nas Atividades Complementares, que ecoava da proposta interdisciplinar discutidas nestes espaços formativos, ocorridas uma vez por mês, totalizando, até o início do curso, em maio de 2018, seis encontros. O reconhecimento docente à proposta sugerida e consequente aceitação em trabalhar com os materiais de estudos do ENCCEJA, em meio a carência de recursos didáticos para lecionar turmas da EJA, oxigenou os ânimos por saber que o trabalho estava tomando contornos satisfatórios. Data vênua, reconhecemos que o caminhar ainda era incipiente, ao

demonstrarem como o (CURSISTA 20) que ainda utiliza a metodologia de ensino do regular para as turmas da EJA a partir das “[...] experiências adquiridas no diurno”. Ou mesmo, o (CURSISTA 28) ao reconhecer que “[...] estamos dando os primeiros passos”, por isto compreendermos que estamos distantes de consolidarmos o planejado, para tanto, precisaremos de longo trabalho para vermos concretizado o sonho da interdisciplinaridade.

Neste caminhar, com intuito de compreender a formação docente, prosseguimos questionando os professores, ao passo que perguntamos a estes: de que forma o desenvolvimento de um curso de formação continuada na área da EJA pode auxiliar a diminuir as dificuldades da profissão docente na rede municipal de ensino de Vera Cruz/BA? Neste momento, obtivemos respostas que demonstraram as trilhas por onde deveríamos seguir.

Sem dúvidas atuar na EJA requer preparo e cursos de formação é de fundamental importância para melhoria do processo de ensino -aprendizagem, contudo, acredito que as dificuldades vão muito mais além (CURSISTA 13).

Com um curso de formação, os professores terão orientações e contatos com bibliografia especializada na área, o que enriquece o seu conhecimento teórico e prático, afetando diretamente na adoção de estratégias e na qualidade do ensino (CURSISTA 24).

Através de um curso de formação os professores têm a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos e trocar experiências, que facilitarão na sua prática pedagógica (CURSISTA 60).

A formação continuada não teve a pretensão de sanar todas as dificuldades em lecionar na EJA, sabermos que este é apenas um fator dentre uma gama de outros, já comentados acima. Porém, concordamos que em contato com “bibliografia especializada” e imerso a “trocas de experiências” como afirmam, respectivamente, os Professores 24 e 60, constituem-se em fator significativo no devir pedagógico. Ainda mais quando estas bibliografias e estas experiências são postas num ambiente formativo cuja pretensão foi o repensar a práxis pedagógica docente.

Diante destes questionamentos, é que a proposta de intervenção se consolida. Partindo da vivência, experiências e necessidades de quem trabalha com a EJA no município. Desta maneira, como apresentado anteriormente, o curso nasceu com a propositiva de contribuir com a formação destes docentes.

Para validar a proposta do curso realizamos um evento de abertura em maio de 2018, conforme Figura 2, com a participação dos segmentos escolares: professores, coordenadores, gestores, representantes da Secretaria de Educação.

Figura 2 – Discussão sobre a proposta do Curso na Atividade Complementar.



Fonte: Autor (2018)

Assim, apresentamos a seguinte sequência: explicação do projeto do curso, os objetivos, a ação formativa, a metodologia de ensino e o produto oriundo desta ação. E neste momento realizamos o processo de inscrição que ocorreu por meio da ficha de inscrição eletrônica, onde elaboramos um questionário diagnóstico com o intuito de conhecer as demandas dos docentes que pleiteavam a ação formativa, e com isto, compreender as suas necessidades e como poderiam ressignificar sua prática para o ensino da educação de jovens e adultos na perspectiva interdisciplinar.

Neste movimento pedagógico percebemos que os professores possuíam noção da dinâmica adversa em trabalhar com os educandos e as educandas da EJA, como a distorção idade e série; reconhecem a necessidade de valorizar o saber acumulado e as histórias de vidas dos seus alunos e alunas; compreendem que a metodologia tradicionalmente aplicada para os estudantes da EJA não foi capaz de proporcionar um conhecimento escolarizado a ponto de poderem avançar nos estudos; e que é necessário o professor desta modalidade de ensino ressignifique sua prática para promover o acesso e permeância deste aluno, contribuindo potencialmente para a redução da evasão escolar. Mas como os professores podem ressignificar suas práticas pedagógicas se não possuem uma formação continuada que potencialize sua ação-reflexo-ação? Esta questão mobilizou um repensar sobre as práticas necessárias para o ensino da EJA no município de Vera Cruz e para responder esta provocação foi necessário um processo de formação continuada não só dos docentes, como os coordenadores pedagógicos e gestores, tendo em vista potencializar uma reflexão sobre esta modalidade de ensino, articulando todas as áreas de conhecimentos e segmentos educacionais.

E é neste contexto que surge o “Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/BA”, desenvolvido entre o programa de pós-graduação Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) e a Secretaria de Educação de Vera Cruz (SEMED).

Este curso teve como objetivo central, possibilitar o desenvolvimento de práticas pedagógicas interdisciplinares na EJA, que permitam refletir sobre a importância das histórias e memórias do município de Vera Cruz como elemento mobilizador à docência na educação de jovens e adultos, haja vista a carência de formação nesta modalidade de ensino. Assim, para atingir o objetivo desta ação intervencionista, dialogamos com os professores, coordenadores e gestores para pensar nas melhores estratégias para a construção colaborativa do processo formativo visando à formação continuada dos docentes da EJA.

A proposta de intervenção pedagógica pensada para esta pesquisa visou a promoção do curso de formação continuada: “Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia”, para os professores que lecionam turmas da EJA no município, porém foi ampliado o acesso aos coordenadores e aos diretores devido o interesse desses profissionais em se atualizarem.

2.3 Lócus da investigação

A Ilha de Itaparica – cerca feita de pedra, segundo lenda tupi, em decorrência dos arrecifes que contornam a costa da ilha – no século XVI era habitada pelos povos Tupinambás, quando, em 1510 o navegador Diogo Álvaro Corrêa, conhecido historicamente pela alcunha de Caramuru - apelido dado por terem encontrado Diogo entre as pedras da praia e nas algas como se fosse uma lampreia – enamorou a índia tupinambá Paraguaçu, filha do então cacique Taparica, por simpatizar-se com sua presença, oferece sua filha para casar-se com Diogo.

Suas primeiras ocupações, foram fundadas, em 1560, pelos jesuítas na contra costa, onde hoje encontra-se a comunidade de Baiacu, nesta localidade os jesuítas ergueram a primeira igreja da Ilha - segunda matriz do Brasil - sob as bênçãos do Nosso Senhor da Vera Cruz, daí a origem do nome do município.

A ilha ganha destaque em vários episódios da história nacional, a exemplo dos constantes ataques de corsários ingleses e holandeses entre o final do século XVI e meados do século XVII, tendo herdado da invasão holandesa o Forte de São Lourenço. A pesca da

baleia entre os séculos XVII e XVIII foi a principal atividade econômica da ilha. Por esta atividade era conhecida, como Arraial das Pontas das Baleias.

Durante a Guerra da Independência (1822-1823), Itaparica conheceu fatos relevantes, em que se destacaram grandes chefes militares e heróis, com participação decisiva nas batalhas. Uma década depois, em 08 de agosto de 1833, conquista sua emancipação de Salvador.

A ilha passa a possuir duas administrações públicas em 31 de julho de 1962 quando Vera Cruz elava-se a condição de Cidade, ocupando, segundo o IBGE, parte significativa do espaço territorial com 299,367 km², equivalente a aproximadamente 72% do território. Os outros 28%, que correspondem a 118,040 km² pertencem ao município de Itaparica. A cidade de Vera Cruz, atualmente, faz parte da Região Metropolitana de Salvador e está localizada na Baía de Todos os Santos, no Estado da Bahia.

A cidade tem como sede municipal o distrito de Mar Grande, na qual encontra-se uma das unidades de ensino que atuam com educação de jovens e adultos no fundamental II, o Colégio Carneiro Ribeiro, municipalizado no ano de 2018, possui turmas da EJA nos turnos vespertino e noturno. Os outros colégios do município são: Colégio Municipal Geralda Maria localizado em Gameleira, à 17 km da sede, suas turmas da EJA concentram-se no noturno; o Colégio Dáulia Angélica, na comunidade de Barra do Gil, à 8 Km de Mar Grande atua com EJA nos turnos vespertino e noturno; o Colégio Municipal de Vera Cruz, em Tairu, distante a 20 km da sede, suas turmas da EJA são apenas à noite; e por fim, o colégio municipal Estelita Eusébia de Queiroz, localizado em Jiribatuba a 28 km de Mar Grande é o mais distante, possui turmas da EJA no vespertino e noturno.

O quantitativo de estudantes na educação de jovens e adultos no município de Vera Cruz-Bahia no ano de 2018 era significativo, atingindo um total de 1/3 das matrículas realizadas no fundamental II. Conforme Quadro 1.

Quadro 1 – Escolas da EJA fundamental II, no município, em 2018

UNIDADE DE ENSINO	ESTUDANTES MATRICULADOS	ESTUDANTES DA EJA
Colégio Municipal Dáulia Angélica	848	367
Colégio Municipal Carneiro Ribeiro	797	226
Colégio Municipal de Vera Cruz	643	218
Colégio Municipal Estelita Eusébia	230	56
Colégio Municipal Geralda Maria	175	70

Municipal Luís Eduardo	146	–
TOTAL	2839	937

Fonte: Autor (2018).

Com base nesta informação compreendemos a necessidade de atuarmos com mais atenção nesta modalidade de ensino que é responsável por 33% das matrículas no ensino fundamental II do município. Entendemos que para além da inclusão, precisamos garantir uma política de permanência que possibilite a todos continuar estudando, não só esta etapa da formação, como na educação ao longo da vida. Para isto precisamos tornar nossas escolas cada vez mais atrativas, pois nossas unidades de ensino atendem vasta região como comprova o Quadro 2.

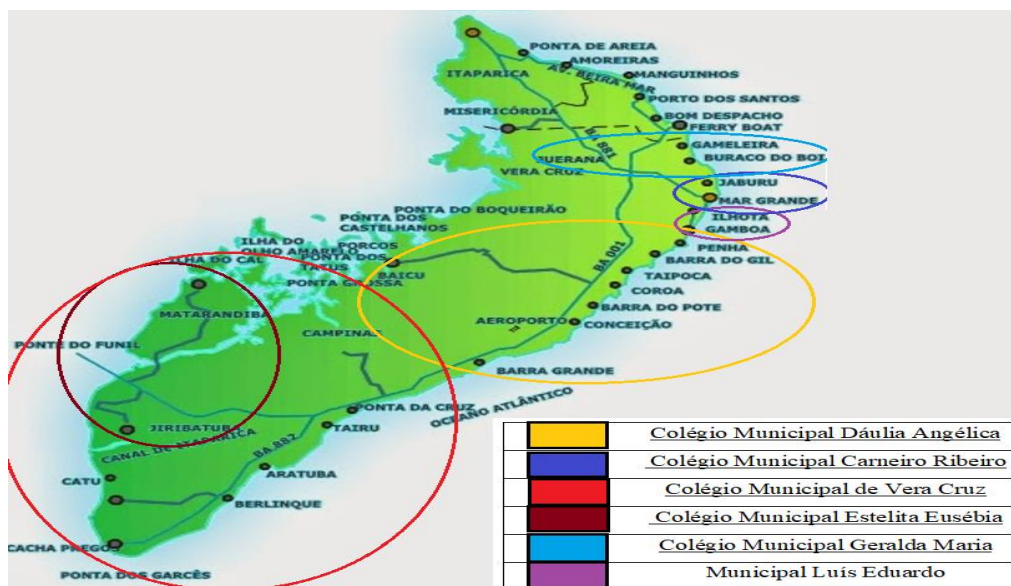
Quadro 2 – Relação das escolas no Ensino Fundamental II com as localidades atendidas

UNIDADE DE ENSINO	LOCALIZAÇÃO	LOCALIDADES ATENDIDAS
Colégio Municipal Dáulia Angélica	Barra do Gil	Ponta Grossa, Coroa, Barra do Pote, Penha, Taipoca, Conceição, Barra Grande, Baiacu
Colégio Municipal Carneiro Ribeiro	Mar Grande (sede)	Jaburu,
Colégio Municipal de Vera Cruz	Tairu	Aratuba, Berlinque, Catu, Cacha-Pregos, Juerana e Campinas
Colégio Municipal Estelita Eusébia	Jiribatuba	Matarandiba
Colégio Municipal Geralda Maria	Gameleira	Bom Despacho,
Municipal Luís Eduardo	Gamboá	Ilhota,

Fonte: Autor (2018).

A manutenção das unidades de ensino com aulas no noturno, em especial, ganha relevância quando analisamos a área de abrangência que cada unidade de ensino possui, com destaque para os colégios Dáulia Angélica e Municipal de Vera Cruz que atendem um público numa faixa territorial extensa, como comprova a Figura 3:

Figura 3- Localidades atendidas pelas escolas municipais de Vera Cruz



Fonte: Autor (2018).

O Eixo de alcance destas unidades de ensino permite analisar uma característica da educação municipal, a saber, a distância que os estudantes precisam se deslocar, em especial para os moradores da contra costa, para conseguirem chegar nas escolas. A dependência do transporte escolar para poderem estudar, não obstante, tornar-se um fator de obstáculo a permanência desses sujeitos. Muito embora, este serviço seja oferecido no município.

Os estudantes do município, veem o distanciamento cada vez maior das unidades de ensino das suas localidades, principalmente quando estas são na contra costa. Por exemplo, a localidade de Baiacu, no ensino fundamental I conseguem estudar na própria localidade, no ensino fundamental II precisam se deslocar para Barra do Gil para darem continuidade a seus estudos. Agrava ainda mais, quando chegam no ensino médio, que precisam ir mais longe, para a sede do município, em Mar Grande, onde costuma ser o destino de muitos para continuarem estudando.

O Índice de Desenvolvimento Humano Municipal – IDH-M de Vera Cruz-Bahia apresenta dados que comprovam a dificuldade em deslocamento para manutenção dos estudos. Conforme aponta o Relatório: Subsídio EIA-RIMA², 1ª parte, da ilha de Itaparica:

Em relação à dimensão Educação do IDH, Vera Cruz, por sua vez, apresenta o índice de 0,52 – portanto, esta é a que reduz o seu IDH-M, ocupando a posição 63 entre os 170 maiores municípios baianos. A dimensão educação do IDH é composta de cinco indicadores, e o primeiro refere-se à escolaridade da população adulta, medida pela taxa da população com mais de 18 anos que concluiu o ensino fundamental. Neste

² O Estudo de Impacto Ambiental (EIA) e seu respectivo Relatório de Impacto Ambiental (RIMA) são documentos técnicos multidisciplinares com objetivo de realizar avaliação ampla e completa dos impactos ambientais significativos e indicar as medidas mitigadoras correspondentes.

item, Vera Cruz, com 44,5%, ocupa a posição 45. Os outros quatro indicadores medem o fluxo escolar da população jovem. O primeiro mede a taxa de escolarização das crianças de 5 e 6 anos. Neste item, **Vera Cruz atendia em 2010 98,9% de suas crianças**, colocando-o na décima posição, bem melhor do que a de Salvador (com 92,9%, posição 125). Os demais indicadores vão piorando a classificação de Vera Cruz: **o percentual de adolescentes entre 11 a 13 anos que se encontram nos anos finais do ensino fundamental – 6º ao 9º anos – é de 78,9%**, rebaixando o município para a posição 62; **a taxa de jovens de 15 a 17 anos com o ensino fundamental completo é de 35,7%** - posição 125 entre os 170 municípios com mais de 20 mil habitantes; e finalmente, **a taxa da população de 18 a 20 anos com o ensino médio completo é de apenas 11,0%**, levando Vera Cruz à posição 166 – entre os últimos da lista.

Estes indicadores revelam as maiores fragilidades na área da educação: baixa oferta de vagas no ensino médio, e altas taxas de distorção idade-série, levando ao abandono precoce. De acordo com o Censo de 2010, apenas 4,0% da população de 25 anos ou mais têm o ensino superior completo, enquanto em Salvador são 14,6% (INSTITUTOPÓLIS/OFFICINA/DEMACAMP, 2014, p. 159,160) **[grifo nosso]**.

No ensino fundamental II existem apenas seis colégios com oferta de vagas para este nível de ensino. Em relação ao ensino médio, a situação ainda piora, pois, existem, apenas três unidades de ensino que oferecem vagas, sendo uma apenas com ensino técnico profissionalizante, em todo o município. Imerso nesta informação, podemos assim, compreender que o deslocamento constitui um dos fatos que contribuem para a não continuidade dos estudos pela população vera-cruzense. Ao analisar os índices de frequência e conclusão do ensino fundamental II e o médio constatamos que: 78,9% dos adolescentes de 11-13 anos cursam o ensino fundamental II, no entanto, apenas 35,7% dos jovens de 15-17 anos concluíram este nível de ensino. Este cenário ganha contornos mais dramáticos quando nos deparamos apenas com 11% da população entre 18-20 anos que concluíram o ensino médio.

Ao confrontarmos estes números com o índice de permanência escolar de crianças na faixa de 5-6 anos de idade, em 2010, nos patamares de 98,8% deste público frequentando escolas, compreendemos com mais facilidade que o deslocamento é um obstáculo a permanência nos estudos, ainda mais quando identificamos que existem 36 unidades de ensino em todo o município com oferta de vagas para o anos iniciais da ensino fundamental, distribuídas assim em todas as localidades municipais.

3. TESSITURAS FORMATIVAS: O CURSO “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA”

Através da formação continuada possibilitamos o repensar da práxis pedagógica dos docentes da EJA no município de Vera Cruz. Esta formação, enquanto ferramenta investigativa, sustentou-se sobre pilares da interdisciplinaridade. Haja vista que, apesar da constatação das disciplinas não dialogarem entre si, provocando um isolacionismo disciplinar, está prática seria proveniente de uma incompreensão de como fazer diferente, pois os professores demonstraram em suas respostas uma insatisfação coletiva sobre estas práticas pedagógicas não conseguirem harmonizar os conteúdos trabalhados entre as diversas disciplinas.

Compreendendo a necessidade de promover uma prática reflexiva da ação docente o Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/BA vem, na medida da sua execução, contemplando as necessidades pedagógicas dos professores, coordenadores e gestores dos colégios da EJA de Vera Cruz, e mesmo diante da diversidade dos docentes e lacunas oriundas da formação, esta ação continuada vem provocando mudanças através de uma relação entre os saberes teóricos e os saberes práticos para o processo de ensino aprendizagem da educação de jovens e adultos.

Destarte, o processo formativo primou a abordagem interdisciplinar na perspectiva de minimizar a referida dificuldade apresentado pelos docentes que não conseguiam promover um diálogo entre os conteúdos trabalhados nas diversas disciplinas da educação de jovens e adultos. Assim, pretendemos aproximar os saberes experienciados com os saberes teóricos, cujo pressuposto é promover um devir interdisciplinar no processo de ensino aprendido da EJA.

3.1 Para além da prática: a formação

A profissão docente requer, como fator intrínseco, um processo de formação continuada, tendo em vista compreender aos variados fenômenos sociais e culturais que influenciam os conteúdos oficiais presentes na educação formal e escolarizada. Compreender as vivências e experiências dos sujeitos da educação de jovens e adultos passa a ser o cerne do sentido educacional desta modalidade de ensino. Este olhar só se faz possível quando os

educadores se permitem dialogar com as demais áreas do saber para potencializar a sala de aula como um espaço de relação e interação.

Assim, no meio destas reflexões e necessidade de se aprofundar sobre as questões da EJA no município de Vera Cruz e a prática pedagógica interdisciplinar é que surge o Curso de Aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz - Bahia, desenvolvido pela Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional Educação de Jovens e Adultos (MPEJA), da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), realizado e executado em parceria com a Secretaria de Educação de Vera Cruz, sendo conduzido pelas inquietações e engajamento dos professores da educação de jovens e adultos deste município.

A composição da equipe técnico pedagógica do curso foi constituída por afinidade acadêmica e profissional, considerando a experiência e o engajamento com a EJA. Assim sendo, ficou constituída a equipe conforme quadro abaixo:

Quadro 3 – Organização da equipe técnico pedagógica do curso de formação continuada.

FUNÇÃO NO CURSO	NOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA
Orientador e Coordenador Geral	Antônio Pereira	Doutor em Educação, Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.
Pesquisador, Coordenador Pedagógico e Professor	André de Oliveira Silva Ferreira	Mestrando em Educação de Jovens e Adultos MPEJA pela Universidade do Estado da Bahia.
Professora/Tutora	Ana Flávia Ferreira de Brito Oliveira	Doutoranda em Difusão do Conhecimento pela Universidade Federal da Bahia
Professor e Tutor	Társis de Carvalho Santos	Doutorando em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
Professora/Tutora	Silvia Leticia Costa Pereira Correia:	Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia
Professora/Tutora	Josemeire Machado Dias	Doutora em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia.
Professora/Tutora	Joseane Maytê Sousa	Doutoranda em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.
Professora/Tutora	Nívia Bomfim Queiroz Rodrigues	Doutoranda em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia

Fonte: Autor (2018).

Os módulos com suas respectivas disciplinas e ementas foram pensados coletivamente, partindo dos anseios, angústias, necessidades dos cursistas ao responderem os questionários de intenção de inscrição, bem como, nas percepções advindas das Atividades Complementares ocorrias no município.

A presente proposta é uma ação formativa que teve como pressuposto promover uma formação continuada com os docentes da educação de jovens e adultos que atuavam nas escolas do município de Vera Cruz, a partir da reflexão sobre práticas interdisciplinares com vista a construção colaborativa das orientações pedagógicas que subsidiarão as atividades

docentes da EJA. Assim, a presente proposta de intervenção promoveu um processo formativo refletindo sobre a noção de interdisciplinaridade, cuja proposta auxiliou os profissionais que ministram aulas nesta modalidade de ensino, suscitando o debate sobre as práticas e os saberes na educação, com o intuito de aprofundar conhecimentos pedagógicos na modalidade de educação de jovens e adultos. O curso possuiu cinco disciplinas: I- Interdisciplinaridade e Múltiplas referências no ensino de EJA de Vera Cruz; II - Práticas e Estratégias Pedagógicas Interdisciplinares na EJA; III - Processos Tecnológicos Aplicados a Educação de Jovens e Adultos; IV - Pesquisa Aplicada na Educação de Jovens e Adultos e; V - Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, apresentado em dois módulos didáticos, com carga horária de 200h, conforme Quadro 4.

Quadro 4 – Organização das disciplinas do Curso

DISCIPLINAS	EMENTAS	CH
MÓDULO I		
Interdisciplinaridade e Múltiplas referências no ensino de EJA	Estudo teórico e prático das diferentes possibilidades e situações de participação em ações pedagógicas interdisciplinares, favorecendo a colaboração entre profissionais docentes por componente curricular, aproximando os conhecimentos à dinâmica do cotidiano escolar; diversas referências, símbolos e marcas presentes das relações entre as riquezas das Histórias do lugar.	40
Práticas e Estratégias Pedagógicas Interdisciplinares na EJA	Práticas e estratégias pedagógicas e formação de professores para EJA. Saberes docentes na EJA. O cotidiano escolar e possibilidades de inovação no processo de ensino e aprendizagem da EJA.	40
MÓDULO II		
Processos Tecnológicos Aplicados a Educação de Jovens e Adultos	Conteúdos teóricos e práticos sobre processos tecnológicos e as potencialidades das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aplicadas no cotidiano escolar da Educação de Jovens e Adultos.	40
Pesquisa Aplicada na Educação de Jovens e Adultos	Acompanhamento de Imersão na Escola. Levantamento de problemas estruturais na prática docente de Educação de Jovens e Adultos. Elaboração de estratégias pedagógicas aplicadas na EJA a partir da colaboração dos partícipes.	40
Trabalho de Conclusão de Curso – TCC	Pesquisa Aplicada como pressuposto para o TCC. Práticas interdisciplinares do Ensino de EJA. Desenvolvimento de Sequências didático. Compromisso e engajamento como elemento motivador da pesquisa neste curso.	40
CARGA HORÁRIA TOTAL		200

Fonte: Autor (2018).

Como apresentado, esta ação formativa surge da necessidade de promover um espaço de formação continuada com os docentes da EJA no município de Vera Cruz- BA. O contexto educacional da EJA nas escolas municipais é marcado por um ambiente onde as práticas pedagógicas dos professores são reflexo de um processo de reprodução das classes do ensino regular, assim, esta ação se caracteriza como um espaço dialógico que possibilitou reflexão sobre a práxis docente da EJA.

Para tanto, os objetivos específicos desta ação formativa consistem em: I - Possibilitar aos partícipes do curso “Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Ba” o desenvolvimento de Práticas Pedagógicas interdisciplinares na EJA; II - Proporcionar práticas didático-metodológicas aos participantes que possibilitem refletir sobre a importância das Histórias e Memórias do município de Vera Cruz como elemento mobilizador ao desenvolvimento da docência na educação de jovens e adultos; III - Desenvolver o mapeamento de conteúdos pedagógicos do currículo da EJA que traz o município de Vera Cruz como contexto de aplicação à produção de sentidos; IV - Utilizar as Tecnologias Digitais como potencializador às práticas inovadoras, pedagógicas e criativas ao ensino de EJA na Rede Pública de Ensino do Município de Vera Cruz/Ba.

Para estruturar o curso de formação continuada foi necessária a construção de um planejamento para alinhar a proposta com a realidade das Unidades Escolares, trazendo ao centro a discussão sobre a ressignificação da prática pedagógica, as necessidades e demandas do aluno da educação de jovens e adultos, a metodologia de ensino, avaliação e processo de ensino e aprendizagem. Neste viés, as ACs se constituíram num espaço que mobilizou os saberes e fazeres necessários onde os professores dialogaram para juntos pensarem na proposta desta ação, reconstruindo práticas que mobilizem os discentes.

É pertinente destacar que esta estrutura não foi algo fechado impossibilitando mudanças no meio da execução, pelo contrário, foi o caminho inicial para pensar o processo de ensino da EJA, compreendendo as necessidades dos estudantes e potencializando as práticas destes professores, permitindo sempre o diálogo e novas reconfigurações. Desta forma, convém destacar que a execução do planejamento foi dividida em três momentos: o primeiro, de sensibilização com os professores, coordenadores pedagógicos e gestores, por meio das atividades complementares realizados aos sábados com distribuição de livros acadêmicos sobre diversas temáticas relacionadas com EJA, que foram adquiridos e disponibilizados para os interessados; por conseguinte, o processo de formação junto com a Universidade por meio

das ações do Mestrado Profissional da Educação de Jovens e Adultos; e a terceira atitude centra-se na estruturação junto aos professores formadores e tutores que ficariam responsáveis pela execução da proposta no ambiente virtual de aprendizagem (AVA).

Destacamos que a escolha em realizar o curso no ambiente virtual de aprendizagem foi com o intuito de agregar e engajar o maior número de professores e coordenados pedagógicos, uma vez que não seria possível conseguir conciliar um dia para que todos pudessem participar, em virtude da sua carga horária de trabalho. No entanto, validamos que a separação física entre os cursistas, foi superada pela interação com as ferramentas do AVA e pela comunicação virtual presentes no ambiente, permitindo um aprendizado colaborativo, interativo e participativo. Estes espaços virtuais de aprendizagem são “espaços: interativos, abertos, dinâmicos e possibilitadores de construção do conhecimento; através da interatividade abre novas perspectivas de produção de conhecimento de forma participativa, cooperativa e autônoma” (SANTOS; MAIA; LUCENA; TANAJURA, 2005, p. 03).

Souza, Silva e Matos (2015) argumentam que a utilização da plataforma virtual de aprendizagem potencializa a interatividade do curso, por disponibilizar no ambiente WEB, textos, orientações de professores e tutores, realização de chats, fóruns, correio eletrônico, enfim, inúmeros recursos virtuais que norteiam a construção da aprendizagem nestes espaços, como alternativas para uma educação flexível. Para as autoras, “[...] este ambiente é propício a produção de conhecimento individuais e coletivos, interações, diálogos colaborativos” (SOUZA, SILVA E MATOS, 2015, p. 665). Este potencial dialógico entre os participantes é algo que vislumbramos ao utilizar esta plataforma virtual de aprendizagem.

Esta abordagem também é feita por Franco (2010) que, para além os diversos recursos presentes nestes ambientes virtuais, destaca a facilidade de acesso através de qualquer lugar, desde que tenha acesso a internet.

Contudo, para explorar o potencial de aprendizagem presente nesta plataforma virtual, necessita do envolvimento de todos, “[...] faz-se necessário ressaltar que tanto professores, como tutores ou alunos necessitam estar aptos a buscar qualificação para exercer funções de acesso e manuseio dessas ferramentas dentro do AVA” (SOUZA, SILVA E MATOS, 2015, p. 666). Sem essa predisposição, aventada pelas autoras, teremos um esvaziamento de sentido na formação. No entanto, Paiva destaca espaço promissor desta plataforma de aprendizagem.

Na contemporaneidade, a oferta de cursos organizados em ambiente virtual apresenta-se como espaço promissor, sem substituir ou subestimar as ofertas presenciais. Esta tem sido, inclusive, uma forma de incorporar nas políticas públicas a formação e qualificação de professores e educadores em EJA, contemplando as diversas áreas de conhecimento e a diversidade dos sujeitos e a sua relação com o

mundo do trabalho, pelo fato de a maioria dos profissionais que atuam na área não terem recebido formação inicial para o campo (PAIVA, 2012, p. 94).

Nas palavras de Paiva, podemos perceber que os cursos em ambiente virtual, na contemporaneidade, apontam para o discutido anteriormente, onde os currículos praticados na educação de jovens e adultos no município de Vera Cruz eram pensados de forma simplistas, com uma seleção de conteúdo, metodologia de ensino e processo avaliativo trazidos do ensino regular. No currículo não existia espaço para o protagonismo estudantil, os saberes, os fazeres e as vivências não eram valorizados. Os conteúdos eram trabalhados de forma superficial sem articulação entre as demais áreas do conhecimento. Assim, o processo de formação, mediados pelo curso, surgiu com a proposta de contribuir com a formação dos professores da EJA, mediando práticas pedagógicas para atender as suas demandas educacionais, visando proporcionar prática docente a partir da interdisciplinaridade, além de desenvolver ações e práticas potenciais ao exercício profissional dos docentes, coordenadores pedagógicos e gestores escolares.

Todavia, foi necessário compreender o cenário da interdisciplinaridade neste contexto, pois, na concepção de Japiassu (1976), esta exigiu uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento para superar não só uma insatisfação, como uma verdadeira “patologia do saber proveniente da fragmentação”, algo facilmente perceptivo no cenário em questão.

Vale ressaltar, como já foi dito anteriormente, que compreendemos que estas etapas didaticamente pensadas pelo autor não se constitui em uma escalada onde seguindo tal percurso inevitavelmente chegaríamos à prática interdisciplinar, mas entendemos que em decorrência da falta de experiência em pensar nesta perspectiva, estas etapas constituem em direcionamento que ajudam a refletir sobre novas propostas metodológicas.

Japiassu (1976, p. 121) compreende a interdisciplinaridade como uma necessidade de as disciplinas científicas reconhecerem o postulado, conceitos ou resultados de pesquisa de outras, o que para o autor, isto significa o primeiro nível, denominado “*démarche pluridisciplinar*”. O segundo nível diz respeito a pesquisa interdisciplinar propriamente dita, em que se possa abordar um mesmo objeto – concreto ou abstrato – por vários ângulos ou pontos de vista.

Este autor organiza de forma didática cinco etapas fundamentais do pressuposto metodológico: inicia com a constituição de uma equipe de trabalho, onde ocorre um estabelecimento de regras metodológicas mínimas e comuns; prossegue com o estabelecimento de conceitos chaves, o que não pressupõe que os especialistas devam descartar os seus conceitos, nem criarem uma terminologia própria, mas sejam capazes de

compreender as linguagens e conceitos; a terceira etapa consiste na problemática da pesquisa, não devendo ser determinada unilateralmente. Para isto não ocorrer deve ser precedido de vários encontros onde visem debater pontos de vistas para chegar ao entendimento comum (JAPIASSU, 1976).

O detalhamento das etapas, prossegue com a repartição de tarefas. Momento importante em que deve sedimentar a verdadeira cooperação no trabalho interdisciplinar, existindo um ambiente democrático com definições prévias das regras de divisão do trabalho. Por fim, a quinta etapa fundamental da proposta interdisciplinar requer colocar em comum todos os dados coletados, podendo ser em dois momentos: o da previsão, onde registra-se o maior número possível de possibilidades para prever; e o da prospecção, onde procura dar certos objetivos a fim de poder extrair a orientação e as decisões a ser tomadas, assim, o trabalho em grupo deve sobressair ao trabalho individual, fortalecendo práticas interdisciplinares (JAPIASSU, 1976).

Assim, podemos perceber que esta proposta de intervenção está alicerçada nas etapas propostas por Japiassu (1976), haja vista que a constituição e idealização partiu da formação de equipe de trabalho organizada nos encontros mensais das Atividades Complementares. Nestes encontros fomentamos um ambiente de discussão, análise e reflexão sobre as práticas pedagógicas do processo de ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos no município. Assim, podemos perceber as inúmeras fragilidades e o potencial que, em meio a tantas dificuldades, sobressaíam nos relatos. Estes relatos, todavia, permitiram estabelecer conceitos-chaves, compreendido por todos para refletir sobre a práxis pedagógicas nas unidades de ensino que atuam com a EJA. Seguindo as etapas fundamentais propostas por Japiassu (1976), iniciamos uma divisão de tarefas não só entre os professores das disciplinas, mas também com a coordenação e direção destas escolas. Por fim, o próprio desenrolar com curso pode aproximar mais ainda os profissionais envolvido, mediados pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Nele, os dados coletados, permanecem à disposição de todos, garantindo assim, a quinta etapa fundamental do método interdisciplinar, a saber – colocar em comum os dados coletados.

Para validar a proposta do curso realizamos um evento de abertura, com a participação dos segmentos escolares: professores, coordenadores pedagógicos, gestores, representantes da Secretaria de Educação e os professores/tutores do curso e distribuimos o cartaz de divulgação, conforme Figura 4. Assim, apresentamos a seguinte sequência: explicação do projeto do curso, os objetivos, a ação formativa, a metodologia de ensino e o produto oriundo

desta ação. E neste momento realizamos o processo de inscrição que ocorreu por meio da ficha de inscrição eletrônica, onde elaboramos um questionário diagnóstico com o intuito de conhecer as demandas dos docentes que estão envolvidos nesta ação formativa, compreender as suas necessidades e como podem ressignificar sua prática para o ensino da educação de jovens e adultos na perspectiva interdisciplinar.

Figura 4 – Cartaz de divulgação do Curso Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia.

CURSO DE APERFEIÇOAMENTO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES
NA FORMAÇÃO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BA

Sobre o Curso
O Curso de Aperfeiçoamento "EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BA" é uma ação pedagógica que visa promover processos formativos à prática docente a partir da interdisciplinaridade dos profissionais que ministram aulas na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos – EJA e das múltiplas referências históricas, sociais e culturais que compõem o município de Vera Cruz/BA.

Público-Alvo
Professores da Educação de Jovens e Adultos do município de Vera Cruz -Ba.

Carga Horária
O Curso será realizado na modalidade a distância e possui carga horária total de 200 horas.

Inscrições
As inscrições serão gratuitas realizadas junto à Secretaria Municipal de Educação, no período de 07 a 20 de abril de 2018.

Outras Informações
Em caso de dúvidas, entre em contato através do e-mail: processoformativoveracruz@gmail.com ou educandre@gmail.com.

Logos: MPEJA, VERA CRUZ, Curso de Aperfeiçoamento em Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/BA.

Fonte: Autor (2018)

As inscrições ocorreram no mês de abril 2018 e contamos com 72 (setenta e dois) cursistas inscritos, destes 83,3% (60 pessoas) são professores, 11,1% (8 pessoas) são coordenadores pedagógicos e 5,6% (4 pessoas) são gestores. Estes profissionais pertencem a oito Unidades Escolares, sendo cinco do ensino fundamental II e três do ensino fundamental I³, do município de Vera Cruz, conforme Quadro 5.

³ A princípio a proposta do curso foi trabalhar com os professores dos anos finais do Ensino Fundamental, no entanto, alguns professores dos anos iniciais solicitaram a participação do curso em virtude das dificuldades em lecionar esta modalidade de ensino.

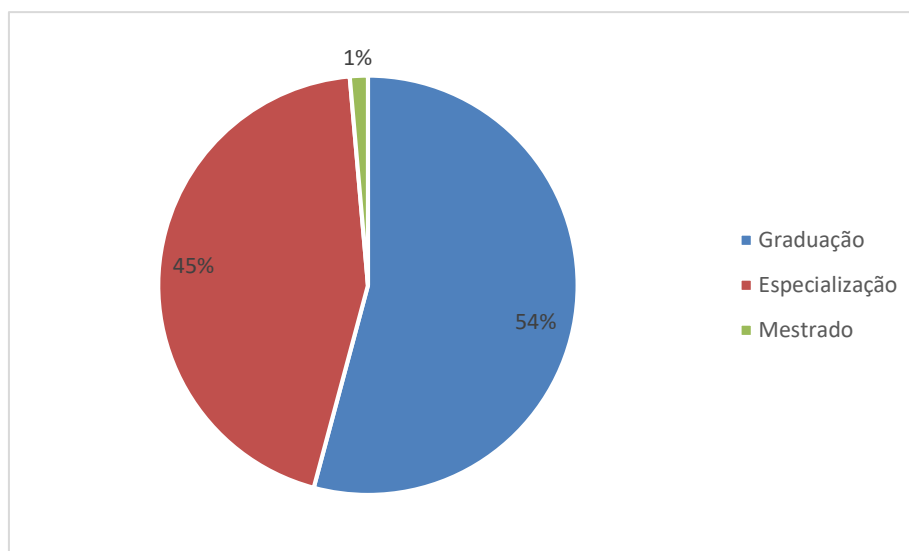
Quadro 5 – Relação dos Cursistas e suas Unidades de Ensino

	UNIDADE DE ENSINO	QUANTITATIVO DE DOCENTES
ENSINO FUNDAMENTAL II	Colégio Municipal Dáulia Angélica	22
	Colégio Municipal Carneiro Ribeiro	13
	Colégio Municipal Estelita Eusébia	09
	Colégio Municipal de Vera Cruz	18
	Colégio Municipal Geralda Maria	05
ENSINO FUNDAMENTAL I	Escola Municipal Olga Seabra	03
	Escola Municipal Guilherme Franco Guimarães	01
	Escola Municipal Raimundo Afonso Borges	01
TOTAL		72

Fonte: Autor (2018).

Em relação a formação acadêmica dos sujeitos escolares, obtivemos os seguintes dados: 54% (39 pessoas) possuem apenas a graduação, 45% (32 pessoas) são especialistas, 1% (1 pessoa) tem mestrado, vide gráfico 2.

Gráfico 2: Formação Acadêmica dos cursistas



Fonte: Autor (2018)

O que analisamos destes dados é que os professores que possuem pós-graduação tanto *lato e/ou strito sensu*, apenas 18,2% (6 pessoas) são na área da educação de jovens e adultos. A formação por categoria, obtivemos os seguintes dados: dos 60 (sessenta) docentes, 37 (trinta e sete) possuem graduação, 22 (vinte e dois) especialistas e apenas 1 (um) tem o título de

mestre; quanto aos diretores, 2 (dois) são graduados e 2 (dois) especialistas; por sua vez, os 8 (oito) coordenadores são especialistas.

O contraponto que fazemos é que embora tenhamos um quantitativo de 72 profissionais da educação, destes apenas 26 possui algum tipo de formação em EJA, sendo apenas 6 pessoas com especialização na educação de jovens e adultos. Agrava mais ainda o cenário se levarmos em conta que na própria formação inicial, na graduação, os currículos de outrora ou não contemplavam essa temática ou se contemplavam era de forma superficial. Daí demonstramos o quanto precário é a noção do que realmente seja educação de jovens e adultos para muitos profissionais no município, embora tenhamos alguns com uma vasta experiência profissional.

Esta questão nos remete ao pensamento da urgência de promover cursos de formação continuada conciliando com as práticas docentes, pois conforme Perrenoud “uma formação comum, no estabelecimento, faz evoluir o conjunto do grupo, em condições mais próximas do que uns e outros vivem cotidianamente” (PERRENOUD, 2000, p. 163). Este autor ainda enfatiza que tais formações sendo na mesma escola, podem aventar um processo de confrontação das práticas do qual ninguém sairá ileso. Percebemos isto na prática com as mudanças de comportamento dos profissionais cursistas ao se permitirem um debate franco e envolvente sobre as práticas possíveis para superar as diversas dificuldades em lecionar na EJA, o que era raro até o momento.

Posto isto, os componentes curriculares foram construído/desenvolvidos a partir de uma metodologia dialógica, auto instrucional, ancorada na experiência profissional dos professores, aliadas a leituras de textos com reflexões orientadas, de vídeos, de imagens, fórum de discussões, questionários, atividades orientadas de aprendizagem com atividades avaliativas sistemáticas atendendo a dinâmica de um curso desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem, conforme Figura 5.

Figura 5 – Topo do Curso Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia.

SSPG - Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/BA - 2018.1



Fonte: Autor (2018)

É importante, todavia, contextualizar que esta ação formativa não se constituiu como um mero dispositivo de coleta de dados, ela está alicerçada no desejo de ampliar as discussões sobre a prática pedagógica interdisciplinar na educação de jovens e adultos, e assim, teve como proposta uma devolutiva social e pedagógica aos sujeitos e ao município que dialogaram, construíram e caminharam em todas as etapas de concepção, criação e execução deste curso.

A seguir, mapearemos a construção e o desenvolvimentos das cinco disciplinas e o caminhar reflexivo dos cursistas durante a proposta de intervenção.

3.1.1 Interdisciplinaridade e multirreferências no ensino da EJA em Vera Cruz

O objetivo do primeiro componente curricular “Interdisciplinaridade e Multirreferências no Ensino da EJA em Vera Cruz” foi desenvolver um espaço de diálogo propício às práticas que extrapolem o campo da disciplina, integrando as ações pedagógicas através das diversas referências da construção coletiva do conhecimento e do lugar no ensino de jovens e adultos. Com carga horária de 40h, a disciplina teve como discussão os seguintes temas: I - A interdisciplinaridade e a educação de jovens e adultos; II – Múltiplas referências e o ensino contemporâneo.

Esta disciplina teve papel importante ao desenvolver um ambiente dialógico, tendo em vista a integração das ações pedagógicas construída coletivamente pelos agentes sociais diretamente envolvidos no lugar de ensino de jovens e adultos, capazes de ressignificar suas práxis, agora, embasada na perspectiva da interdisciplinaridade.

O componente curricular foi realizado em quatro semanas e contou com dois momentos: o teórico, subsidiado pelas leituras dos textos indicados; e o prático com a participação dos fóruns de discussão.

Na primeira semana do curso, os professores/alunos foram conduzidos a leitura do Texto 01 - Interdisciplinaridade: Origem, Conceito e Valor, de Clarissa Corrêa Fortes, que teve como objetivo perceber a constituição dos sentidos da interdisciplinaridade e a importância de sua inserção na construção do conhecimento em sala de aula, a partir dos múltiplos sentidos que a interdisciplinaridade possuem. O texto aborda conceitos dos “sentidos da interdisciplinaridade”, destacando que não há uma anulação das disciplinas, mas sim uma ampliação do diálogo entre elas. No Texto 02 - A questão da interdisciplinaridade, de Hilton Japiassu, a proposta era que os cursistas tivessem um olhar crítico e aguçado sobre as questões

da interdisciplinaridade, o texto aborda sucintamente sobre a “patologia do saber” proveniente de uma ascendente especializações onde se cria redutos de conhecimentos que passaram a ser área exclusiva dos especialistas, afastando cada vez mais a ação interdisciplinar. Nesta mesma linha de raciocínio, com o intuito de pensar a necessidade da interdisciplinaridade na produção do conhecimento, apresentamos o Vídeo I - A interdisciplinaridade, da Profa. Dra. Janína Santos que discorre sobre a importância de trabalhar coletivo.

Assim, como um dos primeiros momento socializável do curso, cuja a intenção imediata foi proporcionar uma aproximação entre os cursistas, demonstrando para eles que suas angústias, suas dúvidas, suas dificuldades, suas superações e seus sonhos não estavam distantes dos demais, utilizamos o Fórum I - Os desafios da interdisciplinaridade na EJA, para convidar professores cursistas a debater e relatar a sua experiências, vivências e dificuldades na educação de jovens e adultos, partindo da premissa: “O caráter disciplinar do ensino formal dificulta a aprendizagem do aluno, não estimula ao desenvolvimento da inteligência, de resolver problemas e estabelecer conexões entre os fatos, conceitos, isto é, de pensar sobre o que está sendo estudado. ‘O parcelamento e a compartimentação dos saberes impedem apreender o que está tecido junto’ (MORIN, 2000, p. 45), assim, quais são as principais dificuldades para trabalhar a interdisciplinaridade na educação de jovens e adultos na rede pública de ensino do município de Vera Cruz/BA?” Apresentamos as interações dos cursistas neste primeiro momento:

Falar em interdisciplinaridade na EJA aqui no município é uma questão cautelosa realmente. [...] Como trabalhar e **o quê trabalhar na EJA** por parte do corpo docente, nós professores nunca fomos preparados para isso e **compartilhar experiência nunca foi muito o forte** desse corpo (CURSISTA 33).

A má formação dos professores, falta “espírito de equipe” dos professores e de comprometimento com o trabalho; Conteúdos distantes da realidade e dos interesses dos alunos; Planejamento anual mal elaborado e exclusivo de cada disciplina, não há um planejamento coletivo (CURSISTA 02).

O principal desafio de se trabalhar com a interdisciplinaridade em Vera Cruz hoje, **é saímos da nossa zona de conforto** e começamos a pensar e refletir de que forma podemos interagir com as outras disciplinas. E para que isso de fato aconteça, é necessário que cada instituição escolar trace estratégias, para que **todos os professores possam planejar juntos**, o que falta no município é essa interação entre todos os professores (CURSISTA 43).

A nossa formação já vem com deficiência para se trabalhar com a EJA, mas acredito que todos que trabalha com a EJA, tem que ter uma metodologia e um olhar diferenciado para que sua aula flua. E com a formação continuada vai ficar mais fácil desenvolver o nosso trabalho (CURSISTA 17).

Em Vera Cruz, um dos desafios enfrentados nessa modalidade de ensino, é que os **professores do EJA ficam administrando os conteúdos da mesma maneira do ensino regular**, pois, nunca foi feito de fato um planejamento específico para o EJA, pois a fragmentação a distância entre os conteúdos gera desinteresse, pois a aprendizagem passa a não ser significativa e com isso leva a evasão desses alunos que é um agravante para o município (CURSISTA 51).

Ao analisarmos as falas dos cursistas, percebemos que existia um grau de desconfiança e distanciamento entre os docentes do município, além de reforçarem constantemente sobre a necessidade de uma formação continuada para que pudessem repensar a práxis pedagógica. Assim, destacados nas respostas acima, dúvidas sobre: “o que trabalhar na EJA?”, como seriam os conteúdos ministrados na EJA, “administra os conteúdos da mesma maneira do ensino regular”, as quais buscamos responder durante a formação.

As respostas surgidas nesse fórum demonstraram que o percurso proposto para o curso seguiu uma trilha promissora para detectar as possibilidades do repensar pedagógico dos docentes da EJA no município de Vera Cruz.

O segundo momento da disciplina os cursistas tiveram contato com o texto (SILVA e FERREIRA, 2014) onde puderam analisar o papel da escola no contexto de inserção social, destacando a importância de equipe multidisciplinar no âmbito escolar. Assim sendo, destaca a relevância da escola como “um espaço onde há uma diversificação cultural. Pois, ali estão presentes todos os tipos de classes sociais, raças, etnias, religiões, gênero, orientação sexual, entre outros” (SILVA e FERREIRA, 2014, p. 10). Onde é comum ocorrer atribuições duplas, triplas ao labor dos professores.

Logo em seguida foi disponibilizado um vídeo de Libâneo cuja o título “A função da escola”, no qual, demonstra que ensinar significa ajudar aos alunos a desenvolverem as suas capacidades intelectuais e reflexivas em face da complexidade do mundo moderno que os influenciam, levando em conta o contexto social, cultural e econômico em que os estudantes vivem, entendendo como os alunos concebem a escola e/ou a educação nos dias atuais.

Como síntese dos dois momentos da primeira disciplina foi proposto como uma segunda atividade um plano de aula da matéria em que o cursista atua, utilizando as experiências dos educandos da EJA com a comunidade em que a escola está inserida no município de Vera Cruz/Bahia. Para tanto, foi utilizado como mensagem reflexiva as palavras de Freitas onde diz que a escola deve

[...] fazer o aluno pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar etc. Para isto é preciso que os professores trabalhem com metodologias participativas, desafiadoras, problematizando os conteúdos e estimulando o aluno a pensar, a formular hipóteses,

a descobrir, a falar, a questionar, a colocar suas opiniões, suas divergências e dúvidas, a trocar informações com o grupo de colegas, defendendo e argumentando seu ponto de vista (FREITAS, 2011, p. 06).

Desta forma, ao término desta primeira disciplina, quem foi instigado a “pensar, refletir, analisar, sintetizar, criticar, criar, classificar, tirar conclusões, estabelecer relações, argumentar, avaliar, justificar[...]” foram os cursistas, ao publicar no AVA, 47 planos de aulas com propostas interdisciplinares. Com destaque em (APÊNDICE B) de um dos planos produzidos.

Estas produções demonstram que mesmo atuando sem dialogar com as demais disciplinas em suas práticas pedagógicas, utilizando uma metodologia do ensino regular na educação e jovens e adultos, os professores possuem competências e habilidades de pensarem interdisciplinarmente. Assim compreendemos que em ambiente de discussões e construções coletivas os saberes compartilhados podem sistematizar novos fazeres didáticos na EJA.

Ao término desta disciplina, as produções elaboradas possuíam uma viabilidade de implementação, por ter sido produzidas em meio a reflexões entre teorias e práticas pedagógicas, valorizando os saberes experienciais segundo (TARDIF, 2014). Assim, dialogavam entre si.

Professor 24 seu Plano é ótimo.... Inclusive dar para pormos em prática.... Parabéns!!!! (CURSISTA 30).

A meu ver um projeto interdisciplinar para a EJA deveria ser constante no processo de aprendizagem não só nas datas comemorativas bem como por unidade. Fica a Dica. Precisamos repensar nas ACs. Mestres e Colegas Professores! (CURSISTA 13).

Minha proposta foi elaborar um plano de aula em cima da realidade do município buscando a conscientização dos alunos sobre a história, fauna e flora do município (CURSISTA 14).

Parabéns pelo projeto. Penso que trabalhar com músicas realmente envolvem todas as disciplinas além de desenvolver o lúdico e ser um momento de reflexão. Existem muitas atividades com músicas que podem despertar o interesse dos estudantes pelas aulas e melhorar aprendizado (CURSISTA 45).

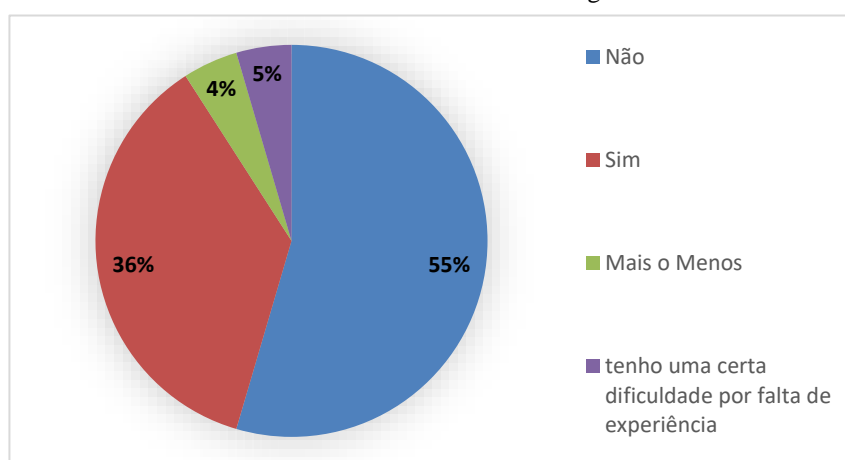
Neste momento, visualizamos um exacerbar da viabilidade de metodologias interdisciplinares, pois para além dos saberes experienciais, os docentes se oportunizaram ao diálogo sistemático com seus pares e através das leituras e comentários das produções dos colegas, fomentaram depoimentos que comprovam a viabilidade de pensar um planejamento pedagógico para EJA partindo da realidade vivida pelos educandos. Sobre esta necessidade, Freire nos indaga “Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva

associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida?” (FREIRE, 2013 p. 32). Esta reflexão, em conjunto com a variedade temática e o grau de compreensão interdisciplinar apresentados nos planos de aulas, já constitui um significativo material a ser trabalhado nas turmas da EJA no município.

Por fim, foi aplicado um questionário de avaliação da disciplina, Interdisciplinaridade e Múltiplas Referências no Ensino da EJA de Vera Cruz, que teve como objetivo a coleta de informações acerca dos diferentes aspectos da disciplina, visando à melhoria dos recursos pedagógicos do curso.

Neste questionário, salientamos alguns comentários que vão além das discussões sobre os conceitos trabalhados na disciplina. Por ser a primeira avaliação de acompanhamento, expuseram as dificuldades de acesso e navegação no ambiente virtual de aprendizagem, e por não ser uma atividade obrigatória, apenas 22 cursistas responderam, destes aproximadamente 50% demonstraram alguma dificuldade em acessar o AVA, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3 - Dificuldade de acessar/navegar o AVA



Fonte: Autor (2018)

Levando-se em consideração o significativo número de 50 cursistas que não responderam, podemos considerar que o quantitativo de pessoas com esta problemática foi representativo. Esta situação merece destaque pois, lança um alerta sobre a dificuldade de utilizar o ambiente virtual de aprendizagem como instrumento para formação continuada. Dos 72 inscritos para o curso, apenas 36, equivalente a 50% dos cursistas apresentaram resultados satisfatórios nesta disciplina. Sendo que 19, ou 26,4% dos cursistas não participaram de

nenhuma atividade. Estes dados ajudam a refletir que o curso foi repleto de desafios: teorizar sobre a educação de jovens e adultos; fomentar práticas pedagógicas interdisciplinares; e pelo visto, se apropriar de formações continuadas através do AVA.

Outro ponto questionado foi sobre a autoavaliação referente a compreensão do conteúdo proposto na disciplina. As respostas adquiridas confirmam 82% se sentiam confiantes, 18% não compreenderam o conteúdo trabalhado. Daí perguntamos: Como os alunos da EJA são envolvidos em atividades interdisciplinares em sua escola?

Estamos ainda adequando este tipo de atividade pedagógica, ainda temos dificuldades da participação de todos os colegas (CURSISTA 04).

O envolvimento do aluno em atividades interdisciplinares é muito distante, porque ele ainda é visto com um mero expectador e não um sujeito participativo. Esta integração deveria complementar as diversas disciplinas, mas não é bem assim que acontece (CURSISTA 65).

Para eles tudo ainda é novo, alguns ficam sem querer falar com medo de errar (CURSISTA 12).

Estes depoimentos demonstram algo inusitado quando comparado com o grau de compreensão dos conteúdos da primeira disciplina. Mais de 80% afirmaram apropriação do conteúdo trabalhado, no entanto, quando questionados sobre a prática, ainda evidenciam obstáculos para concretização da proposta interdisciplinar. Por isto, prosseguimos o questionário indagando, de que forma a interdisciplinaridade pode contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas e educativas na EJA de Vera Cruz/Ba? Segue as respostas mais recorrentes:

A interdisciplinaridade promove maior comunicação entre as disciplinas, a troca de experiências por parte dos professores, integrando assim o conhecimento, tornando o processo de ensino-aprendizagem muito mais significativo (CURSISTA 50).

Atribuindo uma aprendizagem significativa aos educandos e valorizando os conhecimentos prévios e saberes singulares, quebrando assim a invisibilidade dos sujeitos da EJA (CURSISTA 16).

Através do diálogo entre as disciplinas, o que possibilita uma prática pedagógica de acordo com a realidade de vida dos educandos e facilita a contextualização dos conteúdos trabalhados (CURSISTA 22).

A aceitação do conceito interdisciplinar contrasta com sua aplicabilidade, pois, os professores aceitam a noção de valorizar os conhecimentos prévios dos estudantes, torná-los protagonistas em seu processo educacional, contextualizar os conteúdos trabalhados, além é claro, de retirar os estudantes da invisibilidade historicamente constituída no fazer pedagógico da EJA. Entretanto, quanto o discurso toma contornos práticos, aplicáveis, todo esse saber

permanece na teoria e com isto, segue o ensino descontextualizado, excludente, e porque não dizer, na concepção freiriana, bancário.

Assim sendo, a primeira disciplina possibilitou algumas reflexões: ser possível produzir um material interdisciplinar tendo como base o contexto histórico dos sujeitos da EJA; a formação docente apresentou-se como uma oportunidade de ressignificar as práticas pedagógicas; os professores motivados são capazes de superar as limitações impostas pela realidade educacional. Contudo, os desafios são perenes, as práticas pedagógicas historicamente excludentes insistem em permanecerem e para isto os professores precisam imprimir constante vigilância e resistência, tanto ao sistema quanto a si próprio.

3.1.2 Práticas e Estratégias Pedagógicas Interdisciplinares na EJA

A análise das respostas contidas na ficha de inscrição do curso permitiu idealizar e realinhar a segunda disciplina “Práticas e Estratégias Pedagógicas Interdisciplinares na EJA”, pois, foi observado a necessidade de refletir sobre estas práticas e estas estratégias pedagógicas associadas à concepção interdisciplinar na EJA. O objetivo desta disciplina consistiu em reconhecer a importância de práticas pedagógicas inovadoras e suas influências no processo de ensino e aprendizagem, criando possibilidades de inserção no cotidiano escolar.

Desta forma, esta disciplina discorreu sobre a compreensão das práticas pedagógicas dos professores, ancorados nas experiências, como potencializadoras de novas estratégias de ensino e aprendizagem. Para alcançar o referido objetivo, discutimos alguns conceitos básicos da profissionalização docente como: currículo escolar, didática, mediação pedagógica, dentre outros inerentes ao exercício docente.

Na tentativa de refletirmos sobre práticas pedagógicas inovadoras, apresentamos como opção de leitura a abordagem de Pires e Monteiro (2016). Estas autoras debatem sobre práticas pedagógicas dialógicas, embasadas na concepção freiriana. Propõem promover uma escuta atenta dos estudantes, investigar suas realidades, mas para isto, “o professor deve assumir uma postura questionadora, democrática, atenta, entusiasmada e diretiva do processo, mas não do educando” (PIRES e MONTEIRO, 2016, p. 1).

Escutar, conhecer a realidade e manter uma postura questionadora frente ao educando, são princípios básicos de práticas pedagógicas humanizadora. Estas práticas só podem existir quando as relações são respeitadas e as diferenças individuais e culturais dos sujeitos

envolvidos no ato de educar e aprender são vivenciadas cotidianamente. Entretanto, não desconsideram as aulas expositivas, apenas orienta como devem ser conduzidas.

Outro texto sugerido foi “Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freiriana” de Bertolini (2004), que promove um discurso sobre conceito de currículo e formação de professores a partir da perspectiva freiriana. Tece uma abordagem provocativa sobre o conceito de currículo ao questionar, qual ponto de vista se está falando, ou o que se está priorizando? Nesta teorização, argumenta que:

[...] sua concepção de homem como um ser de relações, criador e transformador do mundo, da educação como ato de conhecimento, conhecimento com ‘feições de beleza’, emancipador; a dialogicidade e a problematização, o conceito de cultura (ou culturas?) como arena de luta e contradições, identidade, alteridade, poder, enfim, um vasto campo conceitual para se discutir questões de currículo” (BERTOLINI, 2004, p. 361).

Para além dos conceitos de currículo, sendo estes pensados enquanto disciplina ou conteúdo a ser trabalhado, ou mesmo aos fenômenos educacionais que os abrangem, em concepções mais ampla, a autora defende a importância de destacar o perfil de ser humano que desejamos para determinada sociedade. Assim, problematiza que a questão central de qualquer teoria do currículo é a compreensão sobre: o que ensinar? O como ensinar? E o porquê ensinar?

Ao concluir sobre a atualidade do pensamento de Freire a autora destaca que “a grande contribuição pessoal/profissional de se trabalhar com o seu pensamento é a possibilidade de estimularmo-nos a sermos mais humildes e reflexivos em nossas justificativas pedagógicas.” (BERTOLINI, 2004, p. 361). Corroborando com esta assertiva, a pretensão foi lançar a reflexão às práticas pedagógicas dos educadores da EJA no município de Vera Cruz.

Embasados nestes dois texto, imersos em suas reflexões, os cursistas foram convidados a assistir o primeiro bloco do vídeo “Os desafios da Educação de Jovens e Adultos” apresentado no Programa Roda de Conversa, com os professores Leôncio, Di Pierro e Jane Paiva que discutem os motivos que levavam parte significativa da população a não completar seus estudos na idade regular. Em certa medida, os autores também problematizam os fatores que favorecem a redução da matrícula na EJA, além de buscar compreender o que motivam essas pessoas a voltar às escolas.

A primeira atividade deste modulo, eminentemente provocativo, não poderia ser outra, senão, um Fórum de Discussão, haja vista que os materiais analisados fomentam dúvidas, angústias, perspectivas que incitam debates entre o grupo de cursistas. Assim, o Fórum I - As

práticas pedagógicas e o currículo da EJA, iniciou com a citação de Moreira “Da restrita visão de currículo como lista de disciplinas e conteúdos, passa-se a uma visão de currículo que abrange praticamente todo e qualquer fenômeno educacional. Ou seja, o currículo torna-se tudo ou quase tudo” (MOREIRA, 2012, p. 75), e solicitou que os professores cursistas apresentassem a relação entre as práticas pedagógicas e a organização dos conteúdos no currículo da EJA. Algumas questões foram elucidadas,

A prática pedagógica deve ser discutida, dialogada com o estudante, despertando o interesse e a participação, construindo um aprendizado significativo pautado nas suas inquietações e realidades. Para estabelecer essa relação devemos conhecer nosso estudante. Nessa perspectiva a pedagogia dialógica é necessária e imprescindível para a materialização da proposta educacional, tendo em vista sua preocupação com a emancipação dos indivíduos pela via do conhecimento, da argumentação e da ampliação da capacidade cognitiva das pessoas. (CURSISTA 22).

O propósito da EJA é possibilitar ao sujeito o exercício da cidadania. Nesse sentido, a educação de Jovens e Adultos precisa ser ensinada de modo que os estudantes possam aprender de forma crítica a realidade que os cercam. Portanto essa educação deve estar centrada na realidade de maneira crítica e reflexiva. Todo ato educativo precisa de uma intervenção competente, jamais pode ser um ato mecânico em que os educandos são vistos como objeto, eles devem ser reconhecidos como sujeito atuante desse processo. No entanto, essa educação deve acontecer através do diálogo e reflexão crítica em torno da realidade e do convívio dos educandos. (CURSISTA 41).

As práticas pedagógicas da EJA precisam ser revistas em sua amplitude, ou seja, em sala de aula e fora dela, por professores e por coordenadores, diretores e por que não dizer, funcionários de escola. Afinal, como preconizam as leis da educação, todos somos educadores. [...] Aposto muito no trabalho interdisciplinar como uma estratégia a ser adotada e/ou aprimorada nos próximos anos, e sugiro que esse debate seja implementado a partir da jornada pedagógica - já estamos fazendo isso, evidente, mas me refiro especificamente a ano letivo. Acredito muito também na formação continuada, na busca pela qualificação, e por isso não podemos perder a chance de ampliarmos as discussões, as leituras e a pesquisa proporcionadas por este curso. (CURSISTA 56).

Apreende-se destes diálogos o reconhecimento, por parte dos cursistas, de mudança de perspectiva no trato pedagógico, ao compreenderem mais enfaticamente a necessidade de fomentar espaço de diálogo com estudantes, reconhecerem seus diversos saberes decorrente das suas trajetórias de vida, enfim, vivenciarem uma prática pedagógica que os tornem protagonistas no processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, cabe o aprendizado que a prática pedagógica se materializa no diálogo e [...] reflexão crítica em torno da realidade e do convívio dos educandos (CURSISTA 41), bem como no respeito às diferenças individuais e culturais dos discentes da EJA, e neste movimento eles devem ser envolvidos no ato de educar e aprender. Desta forma, “[...] a pedagogia dialógica é necessária e imprescindível para a

materialização da proposta educacional, tendo em vista sua preocupação com a emancipação dos indivíduos pela via do conhecimento, da argumentação e da ampliação da capacidade cognitiva das pessoas" (CURSISTA 22). Diante destas reflexões, pode-se contribuir com a emancipação do professor como um sujeito reflexivo e autônomo, considerando que "[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa" (FREIRE, 1981, p. 78).

Após o período de conversas no fórum, foi proposto a leitura do texto - a aula: o ato pedagógico em si, de ROBSON e INFORSATO (2011) que explanam sobre a prática pedagógica e a materialização da aula como "conjunto dos meios e condições pelos quais o professor dirige e estimula o processo de ensino em função da atividade própria do aluno no processo da aprendizagem escola" (LIBÂNEO, 1994, p. 45), considerando, a princípio, a sala de aula como espaço de aprendizagem, todo o espaço físico onde ocorre a aquisição de conhecimento.

Assim, em seguida, os cursistas foram conduzidos a assistirem um vídeo "Estratégias de Ensino para EJA" que aborda algumas estratégias de ensino, permeando algumas discussões: Como deve ser a metodologia de ensino voltada ao Ensino de Jovens e Adultos? Qual a melhor estratégia a ser adotada? Como o professor pode garantir um bom aprendizado e aproveitamento das áreas, sem perder de vista a experiências de vida do estudante? Enfim, analisa como o professor da EJA pode garantir um bom aprendizado e aproveitamento das aulas pelos alunos.

Como atividade final da disciplina "Práticas e Estratégias pedagógicas Interdisciplinares na EJA" os cursistas tiveram que construir um relato de experiência contando as dificuldades encontradas na prática docente da EJA e as estratégias criadas para superação. Desta forma, foi fomentado um ambiente propício para os cursistas exercitarem a reflexão no fazer pedagógico, aproximando o conhecimento teórico adquirido até o momento no curso com a realidade do cotidiano escolar.

Nestes relatos de experiências, foram discutidas as dificuldades encontradas na prática docente da EJA e as estratégias criadas para superação, no município de Vera Cruz. A proposta era mapear as dificuldades mais recorrentes, e pensar nas possíveis superação destas. Para tanto, destacamos quatro grupos de queixas: I- dificuldades de aprendizagem dos estudantes; II - problema de infraestrutura nas unidades de ensino; III - relações interpessoais, comportamentais dos estudantes e; IV - metodologia "inadequada" de ensino e aprendizagem.

Nas dificuldades de aprendizagem dos estudantes, os cursistas destacaram como pontos principais o quantitativo de faltas dos alunos, como um obstáculo à compreensão e acompanhamento das atividades em sala de aula. Em decorrência disto, enfatizam a baixa habilidade de escrita, dificuldade com a leitura e interpretação de textos, além da reduzida participação oral em momentos que se discutem os conteúdos curriculares. Paralelo a estas questões, mas em menor intensidade, os docentes ainda chamam a atenção para diversas questões que dificultam o processo de aprendizagem como: a falta de intervenção do conselho tutelar; baixa participação da família na vida escolar do aluno; falta de cursos profissionalizantes paralelo a educação de jovens e adultos; falta de segurança pública, sendo este último em relação aos uso de drogas.

Ao destacar as constantes faltas dos estudantes, os cursistas argumentam a necessidade de adaptação do calendário às atividades sazonais do município, pois, assim sendo, isso poderia minimizar o problema das ausências e, até mesmo, não permanência. No entanto, não destacaram possíveis soluções para a superação das dificuldades de escrita, leitura e interpretação, muito embora, chamassem a atenção para urgência de promoção de espaços de diálogos com todos os estudantes, em rodas de conversa, o que fomentaria uma superação do silenciamento dos discentes no ambiente escolar.

O segundo grupo de relatos dos cursistas, diz respeito ao problema de infraestrutura nas unidades de ensino, cujo destaque principal refere-se a falta de materiais didáticos para auxiliar na prática docente da EJA, além de outros fatores apontados, como: ausência de quadra poliesportiva; ausência de políticas para acolher os filhos das estudantes, enquanto estas estão em aula; transporte escolar; merenda escolar; poucas unidades que ofertam EJA no município.

A ausência de materiais didáticos para auxiliar no ensino aprendizagem da EJA é algo rotineiro em suas falas. Muitos professores se queixam de não ter nenhum material específico para educação de jovens e adultos. Apontam que os recursos audiovisuais nas unidades de ensino são reduzidos, o dificulta problema em planejar aulas mais dinâmicas e, muitas vezes, encontra obstáculo para obter uma simples impressão de material produzido para suas aulas. Em meio a estes problemas, ainda surgem, em suas falas, questões com transporte escolar que, em determinadas localidades, estes têm dificuldades de adentrar em dias chuvosos, acarretando ausência de estudantes dessas regiões. Apesar de ter ciência que este problema ultrapassa os limites da Secretaria de Educação, alegam que este fato influencia sistematicamente no fazer pedagógico.

Outra questão problematizada foi a merenda escolar da EJA que, em certa medida, deveria ser diferenciada, já que os/as estudantes são adultos que chegam à escola, muitas vezes sem se alimentar, uma vez que vem direto do trabalho. Diante da realidade enfrentada, sugerem a construções de espaços de acolhimento para os filhos dos/das estudantes, para que estas/estes possam frequentar as aulas. Enfim, destacam o reduzido número de unidade de ensino que ofertam a educação de jovens e adultos no município, sugerindo ampliação da oferta destas escolas, já que o distanciamento destas unidades com as localidades onde residem estes/estas estudantes acarreta um obstáculo ao seu acesso e permanência.

As relações interpessoais, comportamentais dos estudantes são outros fatores listados pelos cursistas como dificuldade de lecionar na EJA. Estes docentes argumentam sobre o comportamento “inadequado” dos estudantes, ao se queixam do constante “entra e sai” durante as aulas, as conversas paralelas, situações que atrapalham o fazer docente e a intencionalidade curricular. Numa compreensão global sobre o fato, percebemos que, de alguma maneira, as aulas não estão sendo desafiadoras e/ou significativas para estes estudantes, partindo destas reflexões as soluções propostas, pelos professores, para superação desse “desvio” de conduta dos estudantes foram: envolver a unidade de ensino em projetos interdisciplinares para motivar as/os estudantes nos propósitos pedagógicos da escola; promover constantes aproximações em rodas de conversas entre educandos e educadores para que as/os estudantes possam compreender a necessidade de se apropriarem dos debates escolares; trabalhar com temas geradores alinhados com a realidade local das/dos estudantes; desenvolver projetos integradores partindo da ação pedagógica interdisciplinar.

O quarto e último grupo de problemas expostos pelos cursistas referem-se a metodologia “inadequada” de ensino e aprendizagem na EJA, nesta destacam: a metodologia de ensino utilizada; a histórica falta de planejamento na EJA; a ausência de formação continuada em EJA; bem como a necessidade do professor ser mediador e estimulador no processo de ensino. Em menor proporção destacaram também sobre: inexistência de matriz curricular na EJA, necessidade uma gestão democrática e transparente dos recursos públicos; sobrecarga de trabalho dos professores; e as faltas dos professores nos dias de trabalho.

A metodologia de ensino utilizada na educação de jovens e adultos era uma adaptação da prática no ensino regular. Nessa prática, os professores selecionavam uma gama de conteúdos que deveriam ser trabalhados nas turmas da EJA, em determinado ano letivo, e praticamente não existia espaço para o diálogo com o estudante, devido a proposta imposta

pelo professor. Isso sem contar que não existia uma articulação ou mesmo comunicação entre o que estava sendo trabalhado em sala de aula nas diversas disciplinas.

Como proposta de superação desta situação, os cursistas, defendem uma escola viva e dinâmica, com discussões pertinentes e relevantes, onde possam trabalhar com projetos e com tema gerador dentro da perspectiva da interdisciplinaridade. Além disso, se queixam da histórica falta de planejamento na EJA, pois o planejamento só era feito para o ensino regular e cada professor pensava e elaborava sua aula para EJA sem apresentar a coordenação pedagógica, que por sinal, da educação de jovens e adultos, não existia nas unidades de ensino. Este cenário começa a mudar há dois anos no município e os professores passam a planejar as aulas da EJA coletivamente, com acompanhamento da Coordenação da EJA.

Ainda assim, como complicador, o município não oferecia formação continuada para os seus professores e por isto, estes não conseguiam ressignificar coletivamente suas práticas pedagógicas. As formações continuadas partiam apenas das iniciativas individuais, como foi o caso da minha experiência que originou esta pesquisa. No entanto, o presente curso representou a primeira ação formativa específica sobre educação de jovens e adultos ofertado aos profissionais da educação que atuam com EJA no município, entretanto, há a necessidade de manter uma política de formação continuada em toda a rede de ensino.

Outra questão suscitada pelos cursistas foi a necessidade do professor ser mediador e estimulador do processo de ensino, promovendo assim, aulas mais dinâmicas e envolventes. Os cursistas propunham, em menor destaque, a construção da matriz curricular para EJA, no município. Requerem uma gestão democrática e transparente dos recursos públicos para que possamos acompanhar mais de perto onde está sendo investidos os orçamentos da educação. Todavia, também chamaram a atenção a problemática na educação de jovens e adultos, as constantes faltas dos docentes, deixando aulas vagas, pois, segundo eles, isso provoca um desestímulo no estudante.

Estes quatros grupos de dificuldades, que demonstram a complexa relação do processo de ensino aprendizagem da educação de jovens e adultos no município de Vera Cruz, podem ser sintetizados em alguns relatos dos cursistas escritos para a segunda disciplina do curso. Sobre as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, o Cursista 43, apresentou que:

A escola que capacita os seus profissionais, de certa forma ela passa a oferecer condições para que o jovem e o adulto permaneçam na escola recebendo ensino de qualidade que os desenvolva como cidadão pleno. É necessário que não esqueçamos disto, o que ensinamos só será importante quando contribuir efetivamente para o desenvolvimento do aluno. E isto vai ocorrer na medida em que ele obtenha, na escola, informação para uma vida melhor (CURSISTA 43).

Na sequência, em relação ao problema de infraestrutura nas unidades de ensino, o relato apresentado aponta que na educação de jovens e adultos,

[...] nunca teve espaço no sistema educacional de Vera Cruz, ainda existe uma negligência muito sutil e velada a essa modalidade de ensino, talvez porque formar jovens e adultos pensante e transformador de opinião seja um perigo. E talvez o processo libertador como explica Freire todo homem é livre quando sua arma maior é a inteligência e o conhecimento (CURSISTA 65).

Mas os problemas para a prática pedagógica não se restringiram ao comportamento dos alunos, houve vários fatores que comprometeram o bom andamento da escola, foram eles: péssima estrutura física, inclusive de falta de cadeiras para os alunos, problema deixada pela gestão anterior; falta de material pedagógico (piloto, apagador, caderneta, livros etc.); número reduzido de funcionários para atender a demanda da escola que ainda estava sendo estruturando (CURSISTA 33).

Assim, no tocante as relações interpessoais, comportamentais dos estudantes da EJA o Cursista 44 aponta que:

Começamos com um texto cujo título era “O Primeiro Emprego”. O tema chamou a atenção da turma e através de situações reais vivenciadas pelos alunos e por mim, fomentamos uma discussão significativa sobre o tema. Chamou-me a atenção o fato de, a partir dessa atividade, perceber a força da comunicação interativa entre os alunos que conversavam de forma confiante e segura sobre o assunto. Surgiu daí a necessidade de minha intervenção como mobilizadora da discussão para conduzir a conversa, por sinal muito proveitosa. Foi um momento bastante interessante para meu crescimento profissional como professora dessa modalidade e, mais significativo também, foi presenciar o entusiasmo pela aula, a forma como os alunos interagem uns com os outros (CURSISTA 44).

Quanto a metodologia “inadequada” de ensino e aprendizagem, os dois depoimentos abaixo, mostram que as ações formativas vêm apresentando reflexões que permitem mudanças iniciais nas práticas docentes:

Através desse Curso de Aperfeiçoamento da Educação de Jovens e Adultos, no município de Vera Cruz, está começando a engatinhar a ideia de mudança nesse quadro quando o assunto é EJA. Eu mesma estou vivenciando a diferença sob os meus olhos, pois ensino os mesmos conteúdos do ensino regular, porém hoje, trabalhamos com textos e a partir dos mesmos, o assunto é contextualizado e abordado dentro do tema específico. É, a meu ver, uma verdadeira revolução no ensino da matemática e na vida dos alunos da EJA. O ensino baseado na Educação Matemática ressignifica o processo de ensinar e aprender e traz a roupagem da sociedade moderna. Jogos, situações problemas cotidianas, uso das TICs, Modelagem Matemática e outros recursos que fazem parte do dia a dia dos alunos, abrem um leque de possibilidades para compreensão por parte dos estudantes de si mesmos, de seu mundo e de suas relações com o outro (CURSISTA 44).

As dificuldades encontradas no ensino da EJA, no município de Vera Cruz, são muitas, no entanto, atualmente estamos buscando solucioná-las em conjunto. Os professores estão buscando se especializar, realizando cursos, palestras, oficinas e até encontros na própria instituição para discutir as melhores estratégias a ser desenvolvidas na educação dos jovens e adultos (CURSISTA 48).

Na análise dos relatos dos cursistas, encontramos registros que comprovam a compreensão do objetivo desta disciplina, pois reconhecem a importância de práticas pedagógicas inovadoras e suas influências no processo de ensino e aprendizagem, ao descreverem suas tentativas de superação das dificuldades criando possibilidades de inserção no cotidiano escolar. Ancoradas nas experiências práticas, possibilitando uma reflexão sobre seu fazer pedagógico, com vistas a mudança de atitude.

Por fim, foi aplicado um questionário de avaliação da disciplina “Práticas e Estratégias pedagógicas Interdisciplinares na EJA” que teve como objetivo a coleta de informações acerca dos diferentes aspectos da disciplina, visando à melhoria dos recursos pedagógicos do curso.

Por intermédio desse questionário, os cursistas foram direcionados a refletir sobre as possíveis mudanças em suas experiências de sala de aula. Assim, foi perguntado: Como as experiências de vida dos alunos da EJA são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem? Demonstraram que as discussões no curso aguçaram um olhar mais atento para o contexto de vida e saberes acumulados dos estudantes da EJA. Assim argumentaram sobre o tema:

Deve ter uma relação de trocas afetivas e de respeito mútuo, um ambiente propício para discutir questões teóricas e particulares. É preciso conhecer as experiências deles, pois são pessoas com experiências de vida, já bastante recheadas de saberes e que precisam ser levadas em conta. Um outro fator importante para o sucesso do grupo está no discurso do professor, ele deve conversar constantemente com os alunos sobre as estratégias e metodologias que adota para organizar suas atividades (CURSISTA 38).

Cada sujeito possui sua cultura, sua história de vida e tudo isso deve ser levado em consideração. Os conteúdos abordados em sala de aula, procuro trazer para a realidade vivida por eles, onde eles começam a se envolver e reconstruir seus conceitos sobre os conteúdos propostos (CURSISTA 19).

A aproximação dos conteúdos escolares com as vivências de vidas dos estudantes já constitui uma possibilidade no ato de planejar as aulas da EJA. Seguindo a trilha reflexiva sobre as docências da EJA, questionamos, de que forma a prática pedagógica pode ser um elemento de valorização da EJA, assim, conduzido por um ambiente favorável a práxis pedagógica, os docentes responderam que:

A partir do momento que todos os professores reconhecem a necessidade de mudanças na sua prática pedagógica, podem buscar respostas para os questionamentos e se preocupar com a aprendizagem de todos os alunos. (CURSISTA 23).

Na medida que o professor promove reflexão acerca da importância da EJA, realizando discussões, projetos, atividades mais significativas, que correspondam as reais necessidades dos alunos desta modalidade de ensino. A EJA, muitas vezes é

vista como uma modalidade de menor prestígio do que a modalidade regular. Um novo pensar em relação ao currículo e ao processo de ensino-aprendizagem desta, onde com certeza a interdisciplinaridade possa ser bem trabalhada, pode ser um instrumento de valorização. (CURSISTA 22).

Ao menos nos discursos, já encontramos indícios de um novo olhar sobre a EJA. Mesmo sabendo da resistência sobre o novo, os docentes demonstram que tais mudanças podem conduzir os processos de ensino aprendizagem a uma fazer pedagógico mais significativo e envolvente, com participação coletiva e planejamento em vista de uma possibilidade interdisciplinar.

Na sequência do questionário, os cursistas foram convidados a responderem qual a melhor forma de desenvolver uma prática pedagógica no ensino da EJA. Nestas respostas, indicadas pelos Cursistas 14 e 58, podemos visualizar uma significativa valorização do protagonismo dos estudantes da educação de jovens e adultos.

Trazendo a realidade do aluno para sala de aula, nos mais diversos contextos, social, econômico, político e ético. Trabalhando de maneira interdisciplinar mostrando que em seu contexto existem diversos saberes. (CURSISTA 14).

A busca por mais conhecimento, pois os textos, vídeos e atividades vieram para nos instigar a mudar nossa prática. O professor tem que ter uma visão ampla do que ele quer no momento que assume turmas da EJA, para que isso aconteça, ele tem que buscar através do diálogo o que os estudantes já sabem, conhecimento de mundo e a partir daí, ele deve buscar meios juntos aos demais colegas de trabalho, para inserir conhecimentos que tenham sentido para eles. Repensar a sua metodologia, a sua didática, usar estratégias de prender a atenção deles, fazendo um trabalho interdisciplinar, onde todos só terão a ganhar. (CURSISTA 58).

Com estes relatos, compreendemos que o caminhar para as mudanças consistentes e solidificadas estão distantes, no entanto, o presente curso possibilitou refletir e provocar inquietações que outrora não provocavam grandes debates por não oportunizar a pensar coletivamente a EJA no município. Estes instantes iniciais não dão conta da complexidade que envolve o ato de ensinar a educação de jovens e adultos, mas promove um deslocamento da posição de conforto que existia até então.

Dentre essas inúmeras inquietações, volta como destaque a dificuldade em promover uma formação através do AVA quando, dos 30 cursistas que participam do questionário de avaliação da segunda disciplina, 1/3 ainda apresentou dificuldades de acompanhar o curso pelo AVA. Se analisar isto no contingente total dos inscritos, teremos apenas 20 cursistas sem dificuldades dos 72 inscritos, ou seja, aproximadamente 28% apenas, sendo que 72% veem no AVA algum grau de complexidade, e possivelmente fator que ocasionou evasão do curso.

A preocupação ganha contornos alarmantes quando compara a relação de profissionais da educação, graduado, que demonstram tamanha dificuldade em participar de um curso no AVA, de apenas 200 horas, se comparado com as 1600 horas que constitui a carga horária dos anos finais do ensino fundamental, com o que o governo federal pretende fazer a EJA unicamente como ensino à distância. Como estudantes, com todo histórico de exclusão e de privação de direitos, conseguirão concluir sua formação básica com independência e disciplina exigida em formações à distância? Como pessoas não alfabetizadas, terão condições de participar de uma formação sem o acompanhamento sistemático, presencial de um mediador? Como fica o processo de socialização dessas pessoas? De que forma garantiremos a permanência desses sujeitos no AVA? Estas e outras questões não serão respondidas pelo governo federal, mas fazem parte da realidade destes sujeitos historicamente excluídos e expostos a mais uma ameaça a sua dignidade humana. O que acalenta tal cenário é que a EJA é resistência, e mesmo quando tudo conspira contra seus anseios, focos desta resistência manterão uma formação humanizadora, conscientizadora que promova uma aprendizagem significativa.

3.1.3 Processos Tecnológicos Aplicados a Educação de Jovens e Adultos

A terceira disciplina “Processos Tecnológicos Aplicados a Educação de Jovens e Adultos” tem por objetivo discutir as principais características dos processos tecnológicos e como ele pode potencializar práticas pedagógicas/educativas ao que corresponde ao processo de ensino e aprendizagem da modalidade EJA. Assim, propiciamos discussões e práticas que possibilitaram o entendimento de noções básicas acerca dos processos tecnológicos digitais.

Neste componente curricular, os cursistas discutiram sobre algumas características dos procedimentos tecnológicos no processo de ensino e aprendizagem da modalidade EJA. Para tanto, buscou compreender as especificidades das tecnologias utilizadas na educação de jovens e adultos, bem como sua autonomia e mediação de saberes advindo das relações pessoais. Assim, as ações da terceira disciplina foi propostas em dois momentos: 1) compreender as especificidades das tecnologias na EJA pautadas na autonomia, autoria e mediação dos saberes advindos das relações pessoais; 2) mediar atividades práticas a partir das potencialidades das Tecnologias enquanto elemento mobilizador de aprendizagem na contemporaneidade.

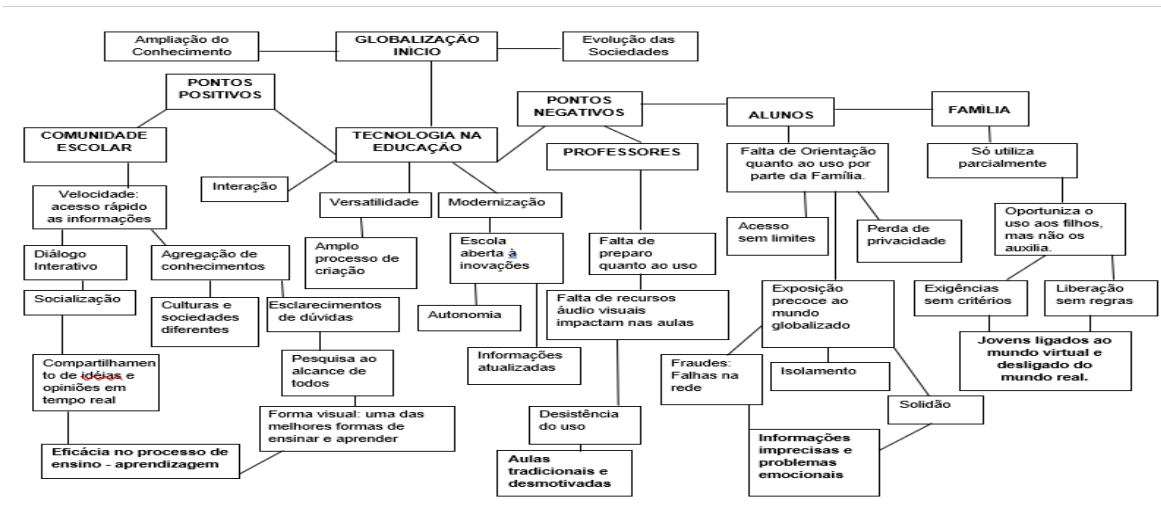
O texto inicial desta disciplina foi “Tecnologia e Educação: quais os desafios?” de Luís Miguel Dias Caetano que tinha como pressuposto promover uma reflexão visando compreender o papel das tecnologias na educação, partindo da premissa “a introdução das tecnologias na educação pode estar associada à mudança do modo como se aprende, à maneira das formas de interação entre quem aprende e quem ensina, à mudança do modo como se reflete sobre a natureza do conhecimento” (CAETANO, 2015, p. 296). Alinhado a discussão do texto, outro recurso utilizado para orientar os cursistas e fomentar o debate o vídeo com a entrevista da socióloga, escritora e professora Sherry Turkle, cujo tema “O impacto da tecnologia na vida das pessoas,” como o título já demonstra, estamos, na atualidade, imersos no mundo tecnológico.

Assim, após as reflexões, a primeira atividade desta terceira disciplina consistiu na construção de um mapa conceitual em que apresente como questão central, a trajetória histórica da tecnologia e os impactos (positivos e negativos) no desenvolvimento social humano. A opção por tal instrumento avaliativo da aprendizagem se deu por entendermos que,

“[...] mapas conceituais podem ser usados para se obter uma visualização da organização conceitual que o aprendiz atribui a um dado conhecimento. Trata-se basicamente de uma técnica não tradicional de avaliação que busca informações sobre os significados e relações significativas entre conceitos-chave da matéria de ensino segundo o ponto de vista do aluno. É mais apropriada para uma avaliação qualitativa, formativa, da aprendizagem” (MOREIRA, 2012, p. 5).

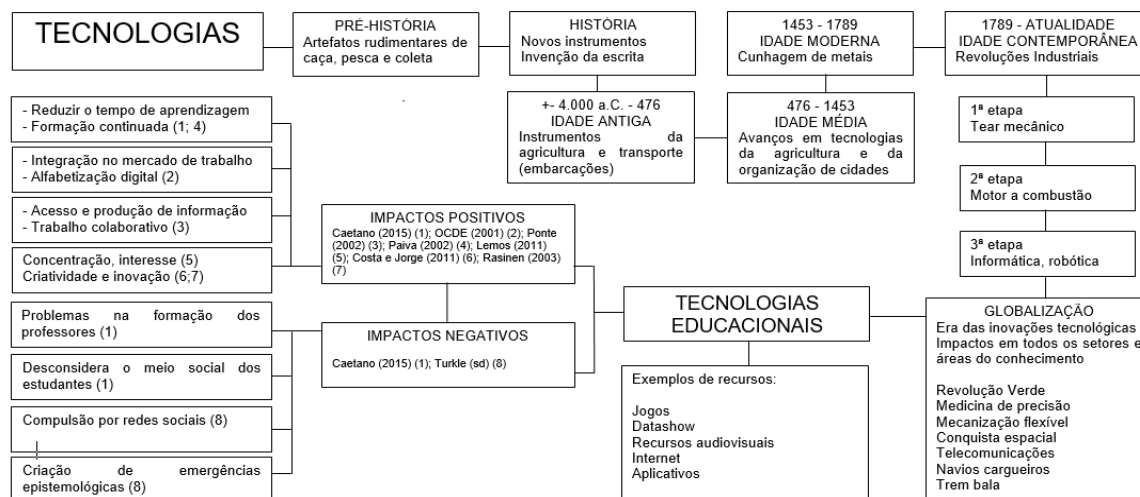
Por concordar com esta concepção teórica do autor, buscamos compreender como se deu a aprendizagem significativa dos cursistas em relação as concepções positivas e negativas, entretanto, inevitáveis no advento da tecnologia, com olhar mais atento para a sua influência na educação. Por isto apresentaremos, com exemplo, dois trabalhos dos cursistas e em seguida interpretaremos as informações contidas nos mapas elaborados, na busca de evidências da aprendizagem significativa.

Figura 6 - Mapa conceitual do Cursista 44



Fonte: Cursista 44 Curso de aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do município de Vera Cruz, Bahia (2018).

Figura 7 - Mapa conceitual do Cursista 51



CAETANO, Luis Miguel D. Tecnologia e Educação: quais os desafios? Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2015.
 TURKLE, Sherry. O impacto da tecnologia na vida das pessoas. Vídeo no YouTube.
 * Demais autores: apud Caetano (2015).

Fonte: Cursista 51 do Curso de aperfeiçoamento Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do município de Vera Cruz, Bahia (2018).

Sobre as atividades elaboradas pelos cursistas, podemos observar que o primeiro mapa conceitual, centra-se na relação educacional e toma com marco temporal o período da globalização – aqui interpretado como final do século XX. Destaca em seu mapeamento conceitual como pontos positivos a velocidade e acesso rápido das informações, associada a processo de socialização, com compartilhamento de ideias e opiniões em tempo real, bem como, enfatiza a eficácia no processo de ensino e aprendizagem. A cursista enfatiza, todavia, que possibilita a pesquisa ao alcance de todos, muito embora ao destacar os pontos negativos se contradiz, quando enumera as constantes faltas: de preparo quanto ao uso; de recursos áudio visuais; de orientação quanto ao uso. E por falar em pontos negativos, associa a essas faltas,

acima relatadas, como motivo de desistência de uso por parte dos professores e consequentemente, manutenção de aulas tradicionais e desmotivadas.

Neste último ponto chama a atenção a associação, quase que inevitável, do uso da tecnológica como a concepção de aulas “não tradicionais”. Como se apenas por usar a tecnologia as aulas já fossem, naturalmente, motivadoras. Atribuindo assim, as dificuldades de superação de velhas práticas didáticas a ausência de tecnologias no ambiente escolar.

Destaca ainda, como perigo, “o acesso sem limites” ainda mais quando a “exposição precoce” conduz a “perda de privacidade” devido a constante exposição nas redes sociais o que conduz a um outro problema dos “jovens ligados ao mundo virtual e desligado do mundo real” vivendo uma vida distorcida entre os dois mundos.

O segundo mapa conceitual, por sua vez, abrange um tempo histórico mais amplo. Abarca do período da pré-história aos tempos atuais. Compreende a tecnologia como toda ação humana exercida nos mais diversos tempos históricos, entretanto, destaca nas tecnologias educacionais as contribuições mais recentes da humanidade. Neste ponto, centra-se na contribuição da globalização e suas relações com a informática.

Sendo assim, apresenta como ponto negativo a “compulsão das redes sociais” algo inquestionável na atualidade e que precisa de uma atenção e acompanhamento mais incisivo das instâncias sociais, educacionais, familiares e porque não dizer, governamental para o assunto. Em contrapartida, evidencia positivamente a possibilidade da “formação continuada”, por facilitar o acesso de pessoas mesmo estando geograficamente distantes. A “integração nos mercados de trabalho”, pela dinâmica que a globalização imprime nas relações comerciais no planeta. Além de destacar características peculiares do período como a “criatividade e inovação” proveniente da dinâmica do avanço tecnológico deste momento.

Nesta atividade, percebemos nos mapeamentos conceituais, como os cursistas integravam, reconciliavam e diferenciavam conceitos da tecnologia. Através desta atividade fomentamos uma reflexão sobre a importância e utilização das tecnologias na educação de jovens e adultos, a fim de provocar uma reavaliação do uso destas tecnologias em sala de aula, ou mesmo, de refletir sobre uma possível dependência quanto se pensa em aulas inovadoras.

Em continuidade à discussão, foi disponibilizado o texto “O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI” de Priscilla Bittencourt e João Albino (2017) que faz uma leitura sobre o tema em questão. .

Vive-se a emergência de uma sociedade conectada. O dia-a-dia da sociedade, organizações e governos, depende cada vez mais das tecnologias de informação e comunicação (TIC) e sobretudo da internet. (...). Um dos desafios que a sociedade e

as instituições de ensino encontram neste momento é a falta de conhecimento e treinamento em mídias digitais de toda comunidade acadêmica. Esse pode ser um dos fatores que têm contribuído para a não utilização adequada das novas tecnologias disponíveis nas atividades de ensino e aprendizagem.” (BITTENCOURT e ALBINO, 2017, p. 206)

O texto promove uma reflexão sobre a imersão tecnológica que as sociedades se encontram, em especial a brasileira. Discute a dependência e falta de conhecimento apropriado para inserir no sistema de ensino o uso adequado das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Como reforço a essa discussão, os cursistas tiveram acesso a entrevista da professora Vani Kenski da Universidade de São Paulo (USP), que permite a discussão para que as escolas e os professores compreendam os espaços pedagógicos que se abrem com essas relações e comecem a utilizá-los.

Como proposta de atividade, os cursistas participaram do Fórum de Discussão – Tecnologias Digitais e a EJA onde debateram como o uso das tecnologias auxiliam no processo de ensino aprendizagem na educação de jovens e adultos, fomentou argumentos que evidenciam: por um lado, a necessidade de utilização destas tecnologias os espaços escolares; por outro lado, o despreparo, tanto institucional, no sentido das escolas não possuírem os recursos tecnológicos em quantidade ou qualidade satisfatória para o uso coletivo, quando profissional, referente a falta de formação específica para a adequada utilização por partes dos profissionais da educação destas tecnologias.

Assim, a questão que problematizou o fórum de discussão foi a seguinte: A prática docente na modalidade de ensino EJA, possui uma característica fundante: trabalhar com a experiência de vida dos educandos, trazendo ao centro de discussão os percursos trilhados aliados a percepção de mundo. Os processos tecnológicos permitem a interação e a convergência de linguagens tecnológicas possibilitando a interação na relação didático-pedagógica entre alunos e professores. Assim, como os usos das Tecnologias auxiliam no processo de ensino e aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos? Eis algumas interlocuções,

[...] os desafios no que concerne "os usos das tecnologias nas turmas de EJA", são muitos. Dentre estes, o despreparo por parte de alguns professores para utilizar tais tecnologias, o medo do novo, do desconhecido, além disso, mesmo com investimentos dos governos Federal e Estadual tentando equipar nossas escolas com computadores conectados à Internet, a maioria delas está repleta de aparelhos de TVs que não funcionam, dificuldades com acesso à internet é outro problema, há falta de computadores, Datashow quando se tem, não atende a toda demanda da escola. Assim, a utilização de novas tecnologias ou até mesmo das ditas convencionais pode se tornar algo bastante difícil. [...] A escola que tem como ideal preparar as pessoas para vida, para cidadania e para o trabalho, deve acompanhar tais inovações (CURSISTA 25).

Ao levar Datashow, notebook, vídeo, música ou qualquer outro recurso símbolo da era da modernidade para o espaço da sala, noto que há um interesse muito grande das turmas para permanecerem mais atentos à atividade proposta. É evidente que não podemos afirmar que isso acontece com todos, mas uma parcela expressiva dos educandos tem, sim, interesse no uso das tecnologias da informação e da comunicação como forma de ensino e aprendizagem e é tomada por essa mudança de postura em sala de aula (CURSISTA 51).

A falta de preparo dos professores para um efetivo e adequado uso das TICs em sala de aula, não só é evidenciada pelos cursistas como também ganha destaque em trabalhos acadêmicos em que afirmam que “a formação de professores para essa nova realidade tem sido crítica e não tem sido priorizada de maneira efetiva pelas políticas públicas em educação nem pelas escolas” (OLIVEIRA, MOURA e SOUZA, 2015, p. 73). Assim sendo, evidencia a necessidade de políticas públicas que garantam o acesso a essas tecnologias possibilitando com isto a aquisição, manutenção, formação e disponibilidade de banda larga nas unidades de ensino.

A partir daí foi proposta uma atividade prática em que os cursistas elaborassem um vídeo, capturando no seu dia a dia exemplos de tecnologias que tenham relação com a temática “Educação de Jovens e Adultos”, para tanto hospedaram na plataforma de compartilhamento de vídeos “YouTube” e compartilharam o link no fórum de discussão dentro do ambiente virtual do curso, com a proposta de interação entre os colegas. Assim, nestas filmagens, os cursistas aproveitaram a atividade para denunciar o descaso perante ao acesso das tecnologias da informação e comunicação nas suas unidades de ensino: poucos equipamentos disponíveis; sem ou pouco acesso à internet; salas não preparadas para a utilização de Datashow; inexistência de infocentro e salas preparadas para a utilização desses equipamentos; a falta de equipamentos tecnológicos, entre outras situações e, para além dessas dificuldades, a necessidade de manuseio por parte dos professores. Muito embora os vídeos abordassem as perspectivas da ausência ou docentes que resistem à inclusão da tecnologia em sua prática pedagógica, em certa medida, deixaram transparecer a utilização das TICs nas aulas da EJA, assim, a importância implícita nesta atividade, vai para além da denúncia ou constatação dos equipamentos eletrônicos nas aulas da EJA. A reflexão permitiu aos professores compreender que são capazes de aproveitar dos benefícios que a tecnologia pode trazer aos processos de ensino e aprendizagem, atuando de maneira mais atraente e inovadora junto aos seus alunos.

Através desta atividade, os cursistas compreenderam como criar e editar vídeos para postar nas plataformas digitais, algo comum para parte significativa da juventude atual, muito embora apresente-se barreiras mais expressivas para os sujeitos da EJA com idade mais

avançada. Sendo assim, os professores adquiriram, na prática, conhecimentos e habilidades, mínimas, em tecnologias que puderam experimentar o contato com esta ferramenta. Praticando esta ação os professores puderam adquirir um tirocínio sobre publicação de vídeos nas redes sociais, o que poderá potencializá-lo para futuras propostas pedagógicas com os estudantes da EJA.

Entendemos, pois, que a tecnologia, por si só, não é capaz de transformar a prática destes docentes, mas a partir das reflexões e construções coletivas com os pares e estas sendo usada de modo contextualizado, ela pode aproximar a rotina em sala de aula àquilo com que os estudantes estão acostumados na vida diária, estreitando o relacionamento entre professor e aluno, que passam a compartilhar a mesma realidade.

Por fim, foi aplicado um questionário de avaliação da disciplina, Processos Tecnológicos Aplicados à Educação de Jovens e Adultos, em que teve como objetivo compreender a evolução e os entraves dos alunos no curso e coletar de informações acerca dos diferentes aspectos da disciplina, visando à melhoria dos recursos pedagógicos do curso.

Como não é uma atividade de acompanhamento e não avaliativa, o quantitativo de respostas deste questionário foi significativamente reduzido, apenas sete (7) cursistas responderam. Dentre algumas questões levantadas, foi perguntado sobre as principais dificuldades de trabalhar tecnologias digitais na EJA, estes responderam que as dificuldades advêm da carência de recursos tecnológicos nas unidades de ensino. “Algumas dificuldades se fazem em relação ao espaço físico, pois não é favorável ao uso de tecnologia. Não temos recursos suficientes para o uso do mesmo. E muitas vezes até armar o aparelho utilizamos 15 ou 20 minutos organizando o material de uso” (CURSISTA 15). O Cursista 15 chama a atenção pelo fato da resposta relatar as dificuldades de manusear tais tecnologias por parte dos profissionais envolvidos. Todavia, demonstra subliminarmente, ao apresentar o tempo para instalação dos equipamentos em sala de aula, a pouca perícia com estes instrumentos, muito embora, reconhecemos algumas condicionantes para esta situação como: deslocamento dos equipamentos, conexão dos cabos, verificação da parte elétrica da sala, adequação do mobiliário para acomodar os aparelhos, entre outros.

Sobre os principais benefícios de utilizar as TICs em sala de aulas, destacamos respostas como: “[...] porque torna a aula, mais atrativa, diversificadas e interativas” (CURSISTA 33); “Como a tecnologia está no cotidiano passa a ser interessante para os alunos” (CURSISTA 43); “Os alunos conseguem interagir amplamente, sentem-se motivados” (CURSISTA 71). Com base nestes relatos compreendemos que o fazer pedagógico auxiliado pelas TICs

propiciam uma maior satisfação no processo de ensino aprendizagem, haja vista que proporciona ao ambiente de sala de aula inúmeras possibilidades de abordar os conteúdos, tornando a aula mais prazerosa e significativa para os estudantes e professores.

3.1.4 Pesquisa Aplicada na Educação de Jovens e Adultos

A penúltima disciplina “Pesquisa Aplicada na Educação de Jovens e Adultos” surgiu com os argumentos dos interessados em participar do curso de formação continuada ao declararem interesse em imprimir uma prática interdisciplinar no planejamento das turmas da EJA. Sedentos por orientações sobre esta modalidade de ensino, os cursistas idealizam entrar em contato com as referências bibliográficas que abordassem sobre este tema, por isto, o objetivo desta disciplina do curso é desenvolver práticas de pesquisas que nasçam da relação docente/escola na EJA.

Com carga horária de 40h, nesta disciplina trabalhamos com a temática da Pesquisa Aplicada constituindo um movimento de construção de ações engajadas e exequíveis a partir da vivência em ministrar aulas na educação básica, na modalidade da EJA.

Portanto, retornamos aos princípios da pesquisa na docência, para analisarmos os problemas reais de ordem estruturais e/ou pedagógicos, mobilizando intervenção e engajamento, rompendo com o distanciamento das pesquisas em educação com a sala de aula e/ou espaço escolar.

O primeiro texto analisado na disciplina foi o E-book Pesquisa Básica x Pesquisa Aplicada produzido pelo Sistema Mineiro Inovação – SIMI, programa “Simi Academy”, no qual propõem analisar, de forma sucinta, as diferenças entre pesquisas básicas das aplicadas. As pesquisas básicas destacam-se pela geração de conhecimento em si, não possui a pretensão de ter aplicação prática e/ou universais, todavia, a pesquisa aplicada, como o próprio nome sugere, centra-se na solução de problemas e objetivos específicos, está a serviço dos interesses locais, envolve o conhecimento disponível e sua aplicação, além do mais pode gerar produtos ou tecnologia, por pretender ter aplicação prática e/ou imediata.

A análise de Bozani (2016) tece uma breve apreciação histórica do avanço desenvolvimento de pesquisas básicas e aplicadas.

Com frequência a avaliação de ocasião enxerga na pesquisa “aplicada” resultados de curto prazo para a sociedade, representando assim o melhor uso do dinheiro público ali investido. Enquanto a pesquisa “básica”, aquela movida pela curiosidade inerente ao pesquisador e pela busca do conhecimento em todas as áreas, seria um

receptor de recursos sem prazo de retorno ou garantia de resultados (BOLZANI, 2016, P.1)

Sua abordagem promove uma reflexão sobre o intercâmbio entre estes tipos de pesquisas onde ambas saem mais fortalecidas pelo conhecimento produzidas pela outra. Por isto, inexistem uma superioridade, ou mesmo, inferioridade entre si, pelo contrário, o que ocorre é uma abordagem com propósitos diferenciados em que se complementam o conhecimento produzido.

Para reforçar o debate sobre a temática em pauta, foi proposta aos cursistas assistirem o episódio do Programa “Minuto Unesp” apresentado por Fabiana Manfrim, que teve a pretensão, de forma sucinta, refletir sobre “Pesquisa Básica X Aplicada: Qual é a mais importante?”. Neste Programa, se constata que a pesquisa aplicada necessita dos conhecimentos das pesquisas básicas, com isto não coloca nenhuma pesquisa em evidência perante a outra.

Após o período de apropriação dos conteúdos propostos na disciplina, os cursistas foram provocados a responderem num fórum de discussão: “Quais as principais semelhanças e diferenças da pesquisa aplicada e básica? E como elas estão caracterizadas na área da Educação?” Desta forma puderam trocar ideias, experiências entre si, refletindo de forma sistemática e coletiva sobre a realidade escolar que vivenciam. Destacam-se nestas postagens os argumentos que reforçam o entendimento sobre o tratamento horizontal atribuídos a ambos tipos de pesquisas.

Segundo Schwartzman (1979), a pesquisa aplicada pode ser definida como “aquela que tem um resultado prático visível em termos econômicos ou de outra utilidade que não seja o próprio conhecimento” e, pesquisa básica “aquela que acumula conhecimentos e informações que podem eventualmente levar a resultados acadêmicos ou aplicados importantes, mas sem fazê-lo diretamente” (CURSISTA 12).

A Semelhança entre elas é que as duas têm o objetivo de gerar novos conhecimentos e a diferença é que a pesquisa básica não realiza aplicações práticas e está a serviço de interesses universais e a pesquisa aplicada está a serviço de interesses locais (CURSISTA 30).

A pesquisa básica e aplicada está bem caracterizada na Educação Superior, onde se desenvolve claramente estas atividades, pois possuem recursos financeiros, materiais e pessoais que facilitam o seu desenvolvimento. Infelizmente na Educação Básica ainda estamos a passos lentos, devido as dificuldades impostas pelo sistema, já que escolas muitas vezes não possuem infraestrutura física como bibliotecas e laboratórios que facilitam o acesso à informação e o desenvolvimento de atividades práticas, financeira que lhes permitam a aquisição de materiais e saídas dos educando, a falta de capacitação dos professores para desenvolver atividades com habilidades de pesquisas nos educandos (CURSISTA 48).

A pesquisa é uma das maiores vertentes de produção do conhecimento, sendo

fundamental e prioritária, portanto, para a garantia da independência, da soberania e do desenvolvimento de qualquer país. [...] Entendo que, [...] os avanços nos processos ligados à educação, quer seja a formulação de novas metodologias, novas correntes de pensamento, novos conceitos e novas abordagens didáticas são fundamentais para a realização de novas práticas pedagógicas. Dito de outra maneira, os estudos e pesquisas desenvolvidas na educação embasam e possibilitam novas práticas e novas posturas diante das demandas educacionais do século XXI (CURSISTA 19).

Os dois primeiros cursistas pautam suas respostas nos conceitos de teóricos, sem expor sua opinião sobre o assunto, muito embora demonstre terem pesquisado sobre o tema. A Cursista 48 direciona seus argumentos para tecer uma crítica a dificuldade de fomento de pesquisa na educação básica, seu pensamento deixa transparecer um misto de desconhecimento sobre a atribuição do pesquisador, bem como um protesto em não conseguir sentir-se apta para produzir conhecimento de forma científica. Mesmo que produza tais conhecimentos em sua prática cotidiana e não consiga sistematizar academicamente. Já o Cursista 51 argumenta sobre a produção de conhecimento científico com uma possibilidade de criação de novas práticas pedagógicas. Algo que se encontra fazendo ao avançar curso “Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia”.

Os cursistas destacaram em suas respostas terem compreendidos o sentido da pesquisa básica e da pesquisa aplicada. Para tanto, vale destacar que os parâmetros curriculares nacionais (PCNs) orientam a prática da pesquisa, nas escolas, como descoberta para novas estratégias de ensino aprendizagem nos diferentes campos do saber. Isto quando direcionado ao educador de jovens e adultos, é que emergem com maior necessidade atuar como pesquisador em sua própria sala de aula afim de auxiliá-lo na tarefa de conhecer seus estudantes e compreender o mundo em que eles vivem.

O texto que inicia a segunda etapa desta disciplina diz respeito as pesquisas em torno do ensino: ora como o ensino sendo o campo de atuação; ora como o ensino em questão; e ora, ainda, como reflexão do professor sobre o ensino. Com isto, Carvalho (2002) compreende que o professor tem dificuldade de encontrar mudanças na ‘sua didática’, sendo esta didática inserida num ambiente de ensino e de aprendizagem imersas a novos desafios cotidianamente exposto aos docentes.

Uma vez debatido os significados das pesquisas básicas e da aplicada, bem como a pesquisa sobre o ensino, os cursistas se depararam com reflexões que visava potencializar a compreensão que a relação professor-aluno, em especial na EJA, necessita que seja permeada pelo processo de conscientização, libertação e conhecimento, promovendo assim, uma

elevação da autoestima dos estudante, e conseqüentemente, uma ambiente mais propício para o ensino e a aprendizagem. Sobre este aspecto, Cardoso e Passo enfatiza que os alunos integrantes da EJA [...] “retornaram às instituições escolares não só em busca de um certificado ou diploma. Esperam muito mais do que ler e escrever, eles pretendem continuar os estudos e utilizá-los para sua formação crítico e social. Enxergam a escola como uma chance, uma oportunidade para o futuro melhor” (2016, p. 5).

Para reforçar mais ainda a percepção sobre a problemática da pesquisa no ensino, os cursista tiveram acesso um vídeo que debate sobre a Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire o qual aborda a questão que não existe pesquisa sem ensino e nem ensino sem pesquisa, pois a sala de aula deve ser não só um ambiente de ensino para o professor, como também de aprendizagem para o próprio docentes, no qual deve estar disposto a sempre aprende coisas novas, ser desafiado a mudanças.

Como processo avaliativo, a atividade proposta foi um questionário, no qual, foi percebida a relação entre a pesquisa e a prática docente a partir das dinâmicas que ocorrem no espaço escolar e no ato de ensino e aprendizagem a partir da leitura dos elementos apresentados nos textos disponibilizados e trabalhados no componente curricular. A cada cursistas foram dadas três tentativas, sendo feitas ao término do prazo, 58 tentativas, por 28 pessoas, destas: duas acertaram três questões; nove acertaram quatro questões e dezessete acertaram as cinco questões propostas na atividade.

Por fim, foi aplicado o questionário de avaliação da disciplina, Pesquisa Aplicada na Educação de Jovens e Adultos, que teve como objetivo compreender o andamento do curso, acerca dos diferentes aspectos da disciplina, com vistas à melhoria dos recursos pedagógicos e realinhamentos do conteúdo programático. Por ser para tal propósito, neste questionário somente os coordenadores do curso tiveram acesso as respostas dos cursistas.

3.1.5 Trabalho de Conclusão de Curso – TCC

A quinta e última disciplina denominada “Trabalho de Conclusão de Curso – TCC” surgiu da necessidade instantânea, imediata, prática, diria até palpável, de ver os conhecimentos adquiridos tendo uma aplicabilidade plausível.

Neste viés proporcionamos discussões sobre temas relevantes para prática do ensino da EJA, auxiliando no planejamento das aulas com vistas a promover uma maior empatia por parte dos jovens e adultos. A necessidade de uma mudança prática de atitude transformou a

atividade avaliativa final do curso, esta teve como objetivo desenvolver a proposta de trabalho de conclusão de curso através de uma sequência didática a partir da coleta dos documentos e fontes pertencentes a unidade escolar ao qual possuem a modalidade de educação de jovens e adultos.

O momento de conclusão do processo formativo, trabalhamos com uma ação coletiva/colaborativa/participante de pensar a trilha pedagógica dos componentes que compõe as orientações curricular da Educação de Jovens e Adultos - EJA, da cidade de Vera Cruz.

Neste contexto, situamos que o projeto de intervenção consiste em uma ação aplicada que visa responder de forma sistematizada e contextualizada um problema real de determinado lugar. Com caráter exploratório, possui dimensões práticas de execução, além de observar as características do lugar, busca a melhoria das condições de ensino da população.

A orientação disponibilizada aos cursistas foi a de elaborarem um Projeto de Intervenção que tivesse as seguintes características: I- O tema/título, em que irá identificar o projeto de intervenção, apresentando no enunciado o que se destina e o lugar de aplicação; II- Contexto/Justificativa, com descrição sobre o contexto em que o projeto está sendo construído/desenvolvido, trazendo no bojo uma justificativa a relevância social/pedagógica para a unidade escolar; III- Concepção, contendo a estrutura que compõe o projeto de intervenção, na qual apresente o objetivo geral, os específicos e o problema à intervir; IV- Caracterização dos Partícipes, neste instante deverão fazer a descrição da unidade escolar e do público alvo ao qual se destina o projeto de intervenção; V- Planejamento, onde visa organizar as etapas a serem realizadas, as atividades que compõe o projeto de intervenção, tendo uma articulação com os conteúdos utilizados nos componentes curriculares/disciplinas em que os participantes/cursistas lecionam, considerando os eixos temáticos do ENCCEJA. Ressaltamos a necessidade de demonstrar e definir a atuação/participação de cada integrante do grupo no processo/projeto; VI- Execução, que foi o momento de pensar na metodologia, descrevendo de forma detalhada a forma em que o projeto de intervenção será realizado/executado; VII- Monitoramento e Avaliação, desta forma permite observar como o projeto está sendo conduzido e executado, avaliando os participantes e a proposta a partir dos elementos considerados no planejamento; VIII- Resultados, os cursistas deverão descrever ou traçar uma previsão de hipóteses de resultados alcançados com o projeto de intervenção; IX- Produto, os cursistas deverão descrever ou traçar uma previsão de hipóteses sobre o produto oriundo do projeto de intervenção. Para orientar no processo de reflexão e construção da

proposta, indicamos o Vídeo: Como Elaborar Projeto de Intervenção, de César Salleti, que apresenta como elaborar projetos de intervenção como apoio a processos educacionais.

A primeira atividade desta disciplina, orientava os cursistas a participarem do fórum específico da sua unidade de ensino, pois foram abertos grupos de discussão por escola. Assim, deveriam utilizar os fóruns indicados para discutirem sobre as ideias, estruturas e articulações de composição do Projeto de Intervenção. Para tanto, todos tiveram acesso a discussão dos demais grupos. No primeiro momento, foram considerados como processo de avaliação: o envolvimento e colaboração dos participantes no ambiente virtual de aprendizagem, a partir dos conteúdos pedagógicos ministrado na área de formação, aplicados e correlacionados à proposta de Trabalho de Conclusão de Curso. Como última atividade deveriam postar o projeto de intervenção com todos as suas etapas respondidas.

As discussões nos fóruns das escolas formam bastantes expressivas com os cursistas postando todas as etapas do projeto, em meio a solicitação de acompanhamento por parte de todos os envolvidos e orientações de como se proceder durante a execução. Na qual demonstraram o engajamento e a satisfação em conseguirem chegar na fase de conclusão do curso vivenciando uma experiência, considerada por todos como interdisciplinar. Alguns argumentos merecem destaque como sistema de sondagem do grau de envolvimento e saudosismo dos cursistas frente a presente proposta.

O convite foi feito! Vamos dar o melhor de nós para a construção desta proposta? O ano se finda, o curso também, e estamos todos cansados. Porém, estamos também, acredito eu, renovados com os conhecimentos adquiridos neste curso, através dos fóruns, das discussões, das leituras, das avaliações diversificadas e, principalmente, das experiências trocadas [...] transmitimos esse sentimento de renovação para as nossas salas de aula. Mudamos algumas práticas, aprimoramos outras e passamos a refletir melhor sobre cada uma de nossas ações diante dos sujeitos da EJA. E os resultados, a meu ver, estão aparecendo. Este foi o objetivo do curso, e ele foi alcançado (CURSISTA 51).

A interdisciplinaridade por se tratar da abordagem de um tema, ligando diferentes áreas do conhecimento sem tirar as especificações de cada uma, o aluno passa a compreender e entender melhor, do que de forma fragmentada, onde não há uma participação ativa deles, pois a interdisciplinaridade permite uma maior interação entre os alunos, troca de experiências entre os professores, entre os alunos e professores, construindo o conhecimento de forma coletiva e não individual (CURSITA 17).

Trabalhar interdisciplinaridade não é algo fácil, também não é algo impossível. Na realidade é algo trabalhoso e prazeroso, tanto para o corpo docente e discente. Pude perceber isso no desenvolvimento da atividade de intervenção interdisciplinar, tivemos que nos unir, nos encontrar e nos comunicar para alinharmos a chuva de ideias que tivemos para chegarmos a um senso comum do que seria possível realizar em uma semana. Ao aplicar as atividades planejadas para o desenvolvimento da atividade veio o encantamento por parte de todos os envolvidos, e percebi o quanto é enriquecedor e prazeroso o nosso trabalho interdisciplinar (CURSISTA 48).

Esta ação formativa em vista de uma prática pedagógica interdisciplinar chega ao término dos seus módulos na certeza de termos contribuído na ressignificação do fazer pedagógico dos docentes da EJA, conforme demonstrado nos diálogos supracitados.

Para os que deixaram, no percurso, atividade sem responder ou não obtiveram a pontuação desejada, foram dados a estas pessoas a possibilidade de fazerem o percurso, pois compreendemos que seja uma ação de reconduzir o cursista a trilha pedagógica, fazendo ele recuperar elementos formativos que permita a avaliação de forma plena. Como orientação para elaboração da atividade, os cursistas que precisaram fazê-la, tiveram a sua disposição o texto de Spudeit (2014) que orienta como preparar um plano de ensino e um plano de aula. Assim sendo, deveriam publicar no AVA um plano de aula que trouxesse ao centro da discussão a utilização das Tecnologia Digitais no ensino de EJA do município de Vera Cruz/Ba.

Com o curso concluído, foi solicitado um questionário final para que pudesse ser avaliado e possibilitasse novas formações no município de Vera Cruz, tendo como temáticas as sugestões aventadas pelos cursistas.

Perguntado sobre a importância do curso referente a compreensão do trabalho colaborativo com outros professores/disciplinas, constatamos a existência de mudança de atitudes perante o fazer pedagógico pautado na perspectiva da interdisciplinaridade. Com o propósito de conhecer mais, conforme propõe Fazenda (2013), ao aventar uma “atitude de compromisso em construir sempre da melhor forma possível, atitude de responsabilidade, mas sobretudo, de alegria, de revelação, de encontro, enfim de vida” (2013, p. 75), assim sendo, estabelece uma conquista deste fazer colaborativo, representado em respostas como a que se segue:

O curso foi fundamental em meu processo formativo. Trabalho na EJA em Vera Cruz- Ba desde 2010, e desde sempre o corpo docente vem trazendo suas inquietações: "não tem livro", "não tem uma matriz", "não nos reunimos para planejar", "eu não sei trabalhar com EJA", "que assuntos eu dou nas aulas?", "minha sala está esvaziando", dentre outras reclamações. E eu fazia parte deste coro. A partir das mudanças implementadas (coordenação, curso de aperfeiçoamento, reuniões de planejamento), é perceptível que a EJA tem uma nova cara. Não estou aqui dizendo que os problemas acabaram, mas eles foram amenizados, nossas vozes agora são ouvidas e mais, nossas práticas estão mudando. Confesso que eu, particularmente, passo a ter perspectivas com a minha prática na EJA que já estavam se esvaindo, por ver esses sujeitos invisibilizados, ano após ano. Agora já estou pensando em minhas aulas do ano letivo de 2019!!! (CURSISTA 51).

Reconhecer a limitação da ação formativa perante o arcabouço de problemas verificados no processo de ensino aprendizagem na EJA não desqualifica as conquistas adquiridas.

Mudanças de atitudes foram constatadas ao aceitarmos a formação como propulsora de autoestima e de alternativas de práticas pedagógicas diversas à instituída.

Em outra questão, proporciona uma reflexão sobre como as ações desenvolvidas no curso auxiliaram na qualificação formativa dos educandos da EJA.

As ações desenvolvidas no curso contribuem na formação a partir do momento que disponibilizam materiais de estudo (livros, artigos), promovem discussões, compartilham ideias e projetos e criam movimento - de ideias, de práticas, de ações - num segmento que seguia "sem rumo", sem a devida orientação e sem debate sobre planejamento e interdisciplinaridade. As práticas interdisciplinares, tão essenciais à EJA, não surgem sem o diálogo e sem o planejamento. (CURSISTA 51).

Quando existe qualificação, espaço para debates, trocas de experiência e mais incentivo ao professor certamente isso proporciona mais estímulo ao professor que por consequência repercute na formação do aluno. (CURSISTA 33).

Como afirma Fazenda (2013) as “disciplinas dialogam quando as pessoas se dispõem a isto” (2013, p. 50), assim sendo, estas trocas de experiências, no caso deste curso, proporcionadas no ambiente virtual de aprendizagem, contribuíram para “uma ruptura com o tradicional e com o cotidiano tarefairo escolar” (TRINDADE, 2013, p. 88). Promovendo, assim, diálogos e planejamentos capazes de direcionarmos novos rumos para a EJA no município.

A preocupação em saber quais os maiores desafios de trabalhar a interdisciplinaridade na EJA, em Vera Cruz, constituiu-se como questionamento ao término do curso e foram relatados fatores de ordem estrutural, motivacional, carência na formação continuada, valorização profissional, dificuldade de organização pedagógica, entre outros, como relatam os cursistas abaixo.

Entendo que os maiores desafios são: superar as deficiências ou incompletudes da formação dos profissionais de educação; criar momentos de reunião e planejamento mais frequentes e eficientes; pensar no desenvolvimento de eixos integradores entre as disciplinas do currículo; dar continuidade à qualificação e aperfeiçoamento dos profissionais envolvidos com a EJA; e vencer o medo da mudança. (CURSISTA 51).

Penso eu, que os motivos que citarei, são os mesmos que ocorrem em muitos de outros municípios. Mas como o foco da indagação é Vera Cruz, cito alguns: A falta de incentivo ao educador, para o bom desenvolvimento do trabalho com a EJA, que é de fundamental importância, e isso perpassa pelo estímulo financeiro, valorização profissional, a falta de tempo para o planejamento e elaboração de material adequado para as turmas, falta de ferramentas e matérias dinamizar as aulas, para pesquisas, estudos dos estudantes. Entre outros. (CURSISTA 26).

A formação continuada na perspectiva de promover práticas pedagógicas interdisciplinares na educação escolar deve se assentar no trabalho dos docentes e dos

estudantes, pois a “finalidade é contribuir com o processo de humanização de ambos pelo trabalho coletivo e interdisciplinar destes com o conhecimento, numa perspectiva de inserção social crítica e transformadora” (PIMENTA, 2012, p. 25). Este processo de humanização, com a autora, possibilita a reelaboração dos saberes iniciais confrontados com a experiências práticas, cotidianas vividas nos contextos escolares como prática de autoformação. Por isto, as formações continuadas devem potencializar o devir pedagógico, pautadas na práxis crítica emancipatória.

Qual a importância das práticas pedagógicas interdisciplinares na modalidade de ensino educação de jovens e adultos? Esta foi mais uma das questões respondidas pelos cursistas. Ao qual destacamos:

Pensar na melhoria da prática pedagógica é um passo importante na diminuição dos índices de evasão e reprovação nas escolas principalmente na modalidade de ensino Educação de Jovens e Adultos. Por isso, é muito importante desenvolver através das práticas pedagógicas interdisciplinares um ensino capaz de fazer com que os estudantes aprendam a relacionar os diferentes segmentos do conhecimento. (CURSISTA 13).

Ajudara em preparar atividades que possibilitem, o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (CURSISTA 59).

A formação continuada é compreendida pelos profissionais da educação, como um catalizador de potencialidades, cuja capacidade consiste em proporcionar uma mudança da zona de conforto, capaz de alterar as estruturas sedimentadas, cristalizadas e rotineiras, por novas propostas didático pedagógica na qual aprimore suas concepções e promova uma mudança significativa na forma e no conteúdo a ser trabalhados a partir de então.

Com o propósito de compreender a dinâmica estrutural do curso, o nível de aceitação e envolvimento dos cursistas, foram feitas treze questões objetivas. Através delas podemos verificar uma boa receptividade ao curso e, também, um envolvimento satisfatório expostos nas respostas dos trinta e três cursistas, conforme Quadro 6, abaixo:

Quadro 6 - Questões Objetivas do Questionário Final

QUESTÕES	SIM	NÃO
1 - O programa das disciplinas entregue pelos professores do curso foi cumprido?	33 (100%)	-
2 - Os professores do curso cumpriram os conteúdos programáticos previstos para a disciplina?	33 (100%)	-
3 - Os professores do curso indicaram outras referências e locais para encontrar informações sobre o conteúdo?	32 (97%)	01 (03%)
4 - Os professores do curso demonstraram completo domínio do conteúdo da disciplina ministrada?	31 (94%)	02 (06%)

5 - Os professores do curso criaram clima favorável à participação dos alunos e foram objetivos em suas explicações?	32 (97%)	01 (03%)
6 - Os professores do curso elucidaram as dúvidas e atendeu as solicitações dos alunos?	32 (97%)	01 (03%)
7 - Os recursos do ambiente virtual de aprendizagem foram satisfatórios quanto à quantidade e à qualidade?	32 (97%)	01 (03%)
8 - Houve dificuldade de acessar/navegar o ambiente virtual de aprendizagem?	19 (57,6%)	14 (42,4%)
9 - Em caso de dificuldades de acessar/navegar o ambiente virtual de aprendizagem, foi solucionado a tempo a dificuldade?	28 (85%)	05 (15%)
10 - Ao que corresponde a uma autoavaliação, sente-se segura (o) quanto à apreensão do conteúdo proposto na disciplina?	32 (97%)	01 (03%)
11 - Ao que corresponde a uma autoavaliação, cumpriu todas as atividades proposta no curso de trabalho?	27 (81,8%)	06 (18,2%)
12 - Ao que corresponde a uma autoavaliação, participou de forma ativa dos fóruns de discussões do curso?	27 (81,8%)	06 (18,2%)
13 - Você indicaria aos seus colegas professores e coordenador pedagógicos a abertura de novas turmas deste curso de aperfeiçoamento?	33 (100%)	-

Fonte: Autor (2019)

Sobre a atuação dos professores do curso, presentes nas seis primeiras questões, os cursistas avaliaram de forma satisfatória considerando o aproveitamento acima de 90% positivamente, para o cumprimento do programas, seus conteúdos programáticos, as indicações de referências, no domínio do conteúdo da disciplina lecionada, na promoção à participação nos fóruns e nas elucidações das dúvidas dos cursistas. Todos estes pontos confirmam, através de tais respostas, o reconhecimento dos cursistas pelos encaminhamentos dispensados pelos professores e tutores do curso.

As questões sete a nove tiveram como foco de compreensão o ambiente virtual de aprendizagem, cujo propósito consistiu em compreender a qualidade dos recursos ofertados no curso, bem como o grau de dificuldade de acesso e dos cursistas e seus devidos esclarecimentos por parte da equipe técnica do curso. Entre estes pontos, chama a atenção a temática da dificuldade de acesso no AVA, pois, dos cursistas que responderam este questionário, 14 pessoas, o que constitui 42,4% do total respondido, não encontraram dificuldades em acessar/navegar no AVA. Quando pensamos que, do total de 72 (setenta e dois) inscritos no curso, ao término do processo apenas 14 afirmam não encontrar problemas de navegação, podemos compreender que os outros 58, ou seja, 80,5% da totalidade dos inscritos esbarraram em tais problemáticas a ponto de parte destes profissionais da educação não conseguirem acompanhara até o final o processo formativo.

Ainda sobre as questões apresentadas no quadro, as últimas quatro perguntas pretendiam entender como os cursistas se auto avaliaria neste processo formativo. Constatamos assim, um comportamento participativo em mais de 80% dos cursistas que responderam este questionário. Entretanto, destes, aproximadamente 20% que reconhecem não terem cumpridos

todas as atividades propostas no curso é que constatamos as poucas críticas referentes a atuação dos professores e da dificuldade de acesso/navegação no ambiente virtual de aprendizagem. Contudo, de forma unânime, indicam aos demais colegas a fazerem uma nova edição do curso caso seja proposto novamente pela Secretaria de Educação.

Por fim, o Curso de Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia surgiu com a pretensão de compreender a formação docente e a prática pedagógica dos profissionais que atuam na EJA no município de Vera Cruz, com vista a promover processos formativos a partir da interdisciplinaridade na rede pública de ensino do município. Chegando assim, ao término dos seus módulos com a percepção em termos contribuído na ressignificação do fazer pedagógico dos docentes da educação de jovens e adultos. Muitos embora compreendermos a necessidade de trilhar um longo caminho a chegar a presenciarmos uma prática interdisciplinar sistemática no município, não podemos desconsiderar a contribuição do presente curso para ampliação dos horizontes pedagógicos.

4. PARA ALÉM DA FORMAÇÃO: RESSIGNIFICAÇÃO DO CURSO DE “EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA FORMAÇÃO DOCENTE DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA”

Ao término da ação formativa foi realizada uma entrevista para avaliáramos o curso, vide APÊNDICE C, cujo propósito consistiu em compreender a percepção e apropriação do conhecimento pelos cursistas, sua ressignificação metodológica no fazer pedagógico na educação de jovens e adultos. Vale destacar que o curso foi concluído em novembro de 2018 e as entrevistas foram feitas no período de junho a agosto de 2019, assim, encontramos uma lacuna temporal de sete a dez meses entre estas duas ações. Isto proporcionou compreender a memória afetiva provocada pelo curso e entender o que havia modificado em suas práticas pedagógicas.

A escolha de utilizar a entrevista, foi por entendê-la como instrumento dinâmico, flexível e criativo, que permite compreender o engajamento dos professores após a ação formativa. Neste viés, as entrevistas estabelecem uma relação de interação entre quem pergunta e quem responde, criando uma atmosfera de influência recíproca, já que, afasta a relação hierárquica entre pesquisador e pesquisado.

Para realizar a entrevista, o convite foi feito a todos os concluintes do curso. A proposta era realizá-las nas unidades de ensino que o profissional atuava ou mesmo nos momentos das atividades complementares, quanto era possível. Assim, conseguimos um quantitativo de 14 (quatorze) entrevistas nestes três meses de tentativas.

A entrevista foi estruturada com sete perguntas. No primeiro momento perguntamos aos docentes: “O que representou para a sua prática docente participar do Curso Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia?” Nestas respostas constatamos sentimentos de satisfação, de reconhecimento da qualidade do curso, passível de interpretamos como uma avaliação positiva desta ação formativa. Entretanto, também deixa subliminar, uma percepção desta formação continuada, em parceria com a Secretaria de Educação Municipal, como se fosse um favor, um benefício concedido aos servidores, não identificamos em suas respostas a percepção de compreenderem como uma conquista de direitos, historicamente privados, e que necessita de sua continuidade a fim de proporcionar mudanças metodologias consistentes no fazer pedagógico da EJA, no município.

Bem! É... Primeiro eu gostei muito de participar do curso, né! Dessa possibilidade da Secretaria de Educação em fornecer aos professores, um curso tão... É...

Qualificado, né! De excelente qualidade, para os professores, porque aqui nós precisamos deste tipo de contribuição, de qualificação, porque isto favorece a nossa prática pedagógica (CURSISTA 33).

Em meio aos apreços à presente formação, os entrevistados deixaram transparecer que embora possuíssem experiência em lecionar na EJA, antes do curso, não compreendiam o seu significado, suas peculiaridades e nem como proceder didaticamente no processo de ensino aprendizagem nestas turmas.

A modalidade da EJA ela se diferencia em relação ao regular e por este motivo é necessário que a gente tenha uma metodologia diferente e que a gente pense esta modalidade de uma forma diferente do ensino regular, e aí, o curso nos proporcionou estas reflexões inicialmente, e também as experiências compartilhada de professores de diversas áreas, isto pode é... me fazer refletir muito em relação ao significado que tem a disciplina de história no contexto interdisciplinar (CURSISTA 45).

A participação do curso para minha prática docente foi significativa. É... Eu já trabalhava com EJA à aproximadamente 8 anos e sentia uma dificuldade muito grande de entender a EJA, já que, a prática na Unidade Escolar que trabalho era, repetir na EJA o que se fazia no regular e isso, ao mesmo tempo que me inquietava, não encontrava subsídios nem suporte para poder fazer diferente. [...] eu pensava também em ler sobre isto, entender mais. Entender de fato o que era a EJA (CURSISTA 51).

Eu trabalho aqui em Vera Cruz, a dezessete anos. [...] Nunca teve uma... um norte pra gente dá aula com Educação de Jovens e Adultos. A gente trabalhava da maneira que a gente queria. [...] Cada um professor ensinava de maneira aleatória, da maneira que cada um achava, em sala de aula (CURSISTA 44).

Embora possuíssem experiência em lecionar turmas da EJA, não conseguiam sair da rotina metodológica empreendida por uma prática distorcida do que seria a EJA. O Cursista 51 chega a dizer que “ao mesmo tempo que me inquietava, não encontrava subsídios nem suporte para poder fazer diferente.” Isto só reforça a necessidade de políticas públicas que garantam uma formação permanente, a fim de fomentar uma práxis pedagógica capaz de garantir esta ressignificação, pois os oito anos de experiências deste profissional não foram satisfatórios para que pudessem modificar sua metodologia de ensino.

A segunda questão da entrevista indagou aos cursistas: “Quais conteúdos de EJA e de interdisciplinaridade que foram abordados no curso e que você achou mais significativos para a sua prática de sala de aula? Por quê?” Era comum, nas respostas, os cursistas não lembrarem dos conteúdos específicos trabalhados no processo formativo, entretanto, recordavam facilmente da proposta interdisciplinar. Como demonstram algumas falas abaixo relatadas:

Eu não sou muito de decorar, mas o que trouxe para mim do curso e foi significativo do curso foi justamente mostrar os professores a necessidade de se trabalhar o conteúdo em conjunto e não em disciplinas separadas (CURSISTA 33).

Eu não estou lembrando em relação aos conteúdos, em si, mas eu me lembro que uma das coisas que acabou trazendo, é... pelo menos para minha escola, foi a questão

do material interdisciplinar, e a gente começou a trabalhar um texto, né, um eixo temático, e aí a partir desse texto a gente trazia os assuntos que relacionasse com aqueles conteúdos que eram apresentados a partir daquele texto (CURSISTA 45).

Passado mais de sete meses do término do curso os cursistas não recordavam os conteúdos específicos trabalhados no ambiente virtual de aprendizagem, contudo, compreendia a proposta do curso ao destacar o trabalho interdisciplinar desenvolvidos em suas unidades de ensino, após ser provocados pelo curso. Assim, possibilita reconhecer que, mesmo imerso a um arcabouço de carências no processo de ensino aprendizagem da EJA, no município, esta formação possibilitou aos profissionais que dela participaram, um diálogo mais sistemático com as diversas disciplinas que compõe a grade curricular da EJA.

“Descreva/narre uma prática pedagógica de sua sala de aula da educação de jovens e adultos e que você ressignificou a partir do Curso Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia”, esta foi terceira provocação da entrevista. Nela os cursistas foram convidados a comentar suas experiências anterior e posteriormente à ação formação.

Exercitar a práxis pedagógica possibilita sair da zona de conforto e encarar o novo como alternativa plausível na superação das dificuldades cotidiana. Nesta perspectiva, os cursistas reconhecem o potencial transformador que o curso proporcionou na proposta metodológica a ser empreendida na EJA.

Uma coisa que eu ressignifiquei é que eu planejava minha aula para a EJA igualmente a do regular, as matrizes curriculares que existiam no regular eu trazia para a EJA [...] mas eu consigo compreender hoje que o meu planejamento pra Educação de Jovens e Adultos deve ser diferente daquilo que eu apresento no regular (CURSISTA 45).

No caso a questão de vídeo, de vídeos aulas, que no caso a gente fez algum trabalho voltado pra isso e esse trabalho voltado para isso, me despertou algum conteúdo, que eu podia dá o meu conteúdo fora do quadro, entendeu? Com o vídeo aula, fora da lousa, ali, que aí o aluno acaba se prendendo mais e você dá uma pausa no vídeo, você explica, você interage mais com o aluno. Então a vídeo aula trouxe um planejamento melhor, no caso, pelo menos para mim, acredito para alguns professores (CURSISTA 14).

Eu comecei a perceber que, quanto mais a gente tentasse dialogar com este estudante e buscar deles os conhecimentos que eles tinham nas suas comunidades eram muitos mais, ah!... proveitoso. Era muito mais pedagógico do que a gente ir para o quadro copiar. [...] acredito que esta junção, os textos da EJA, do ENCCEJA, que tem uma linguagem clara, né, e objetiva, em relação ao que estão abordando e da prática deles, né, e o curso, acho que somaram pra gente por que trouxeram duas formas de entender melhor a EJA, não só de fazer a EJA, mas de entender a EJA para fazer melhor. (CURSISTA 51).

Ao refletirem sobre suas práticas, dialogarem com a literatura proposta no curso, bem como, entre seus próprios colegas, conseguiram fomentar uma reflexão capaz de modificar suas ações em prol de uma aproximação com os saberes que os estudantes trazem na sua trajetória de vidas, passaram a utilizar com mais frequência os recursos de vídeo aula em seus planejamentos. Deixando de lado práticas rotineiras que não surtiam efeito positivo para o público em questão, como adaptar os conteúdos do regular para EJA e utilizar o tempo da aula para uma simples cópia do quadro, sem diálogos mais profícuos com os sujeitos envolvidos.

A pergunta seguinte, pretendia entender como definem hoje a prática interdisciplinar em EJA. Deste modo, compreendemos que o curso fomentou um ambiente de discussão e reflexão sobre as práticas pedagógicas interdisciplinares, no entanto, a sua efetivação ainda necessita da continuidade formativa, mas também, constantes ressignificações de tentativas com seus acertos e erros em promoverem diálogos entre as diversas disciplinas da grade curricular desta modalidade de ensino.

Importante! Necessária! Entretanto ainda não estamos do jeito que deveria esta como o curso apontou, porque ainda existem muitas dificuldades encontradas dentro da escola que precisam ser sanadas e não está propiciando este tipo de trabalho, principalmente no que reunir professores [...] Ele não tem muito tempo para discutir com os colegas em escola, então, quando teve o curso foi positivo porque nós tivemos o acesso pelo programa AVA que aí você estava o tempo todo discutindo, mas quando ele acabou, esta discussão de certa forma encerrou um pouco, não teve o prosseguimentos como deveria ter dos professores estarem discutindo o projeto (CURSISTA 33).

Eu confesso que esta é difícil! (risos), porque a gente, a gente ainda está, digamos, no processo de formação ainda né, tentando entender as diferenças entre a interdisciplinaridade, multidisciplinaridade, enfim, todos estes termos aí que a academia apresenta pra gente, mas acredito que desse curso, a gente conseguiu tirar uma lição muito importante, é... que a interdisciplinaridade não significa a soma de disciplinas, significa a interação de disciplinas. [...] eu acho que a gente aprendeu muito mais com eles do que é interdisciplinaridade. O curso somou neste sentido que a gente, parar e pensar que a EJA não pode ser gavetas e eu acredito que a educação não possa ser né, mas que a EJA menos ainda. E... é... É isto, eu acho que a prática interdisciplinar ela acabou vindo de forma muito, é... natural, mesmo com dificuldade de entender, muito natural, porque a gente conseguiu colocar em prática projetos que antes a gente nem parava para pensar, na verdade, né. Não é dizer que a gente não conseguia executar, a gente nem parava para pensar sobre os projetos e quando o curso veio, trouxe essa reflexão deste a primeira disciplina até a última, propôs uma discussão interdisciplinar, propôs uma prática interdisciplinar e quando a gente começou a elaborar o projetos e perceber que a escola conseguia realizar, que a escola conseguia fazer. Rapaz, é possível! (CURSISTA 51).

Bom! A prática interdisciplinar, hoje, na EJA, eu acho que é importantíssima, porque vai ajudar, não só na minha disciplina, mas também vai auxiliar, também, nas outra, né, vai facilitar também a compreensão desses alunos. É uma forma até de você revisar um assunto que um outro professor já deu de língua portuguesa, geografia, é uma forma de você reforçar, principalmente língua portuguesa (CURSISTA 17).

A ação formativa provocou uma zona de conflito capaz de modificar práticas historicamente sedimentadas, cujos envolvidos não se sentiam aptos a proporem alternativas com vistas a superar a realidade vivida. Outrossim, apesar de provocar discussões e reflexões sobre a práxis pedagógica, ela não garante a efetiva implementação destas mudanças. Entretanto, possibilitou, não só aos envolvidos diretamente no processo formativo, mas como toda equipe de profissionais da educação, a pensarem e se perceberem capazes de saírem do estado de letargia que impossibilitava reagir, como exclama o Cursista 51 “Rapaz, é possível!”. O vislumbrar um horizonte no túnel da incompreensão que era o lecionar turmas da EJA, estimula um cenário de valorização profissional e auto estima capaz de se sentir aptos a encarar o novo como uma vertente viável e acessível de experimentar.

A quinta questão objetivou analisar o domínio da discussão sistemática sobre a interdisciplinaridade e para tanto requeria a citação de autores, autoras que trabalhassem com esta temática. Ao solicitar que os cursistas citassem um nome de um autor/autora que discute interdisciplinaridade e falasse sobre o seu ponto de vista em relação a interdisciplinaridade, constatamos um certo constrangimento em lembrar dos nomes dos autores sete a dez meses após o término do curso, quando foram feitas as entrevistas.

Rapaz! (risos) Eu não estou lembrado, eu confesso a você que eu não estou lembrado, esta parte aí eu não estou lembrado dos autores não. (CURSISTA 45).

É, em relação a um autor ou autora, eu vou faltar, porque na verdade, agora, realmente, fugiu da memória. (CURSISTA 55).

Rapaz, na realidade, assim, falar de um autor realmente eu não lembro né (risos). (CURSISTA 12).

Eu não lembro de nenhum autor (risos) (CURSISTA 48).

Apesar de percebermos que durante o percurso do curso, seus textos, suas atividades, suas discussões foram permeadas de inúmeras citações, de um vasto referencial teórico, no momento da entrevista, conforme observamos nas falas acima, sentiram-se desconfortáveis por não recordarem naquele instante dos autores trabalhados. Muito embora, tenham compreendidos o conteúdo trabalhado e puderam modificar as suas práticas a partir das reflexões advindas do curso.

A penúltima pergunta almejava saber que avaliação os cursistas fizeram do Curso em relação a sua formação inicial e a outros cursos presenciais que já tenham participados na área da educação e da EJA. Este panorama comparativo com outros cursos, atribuiria ao Curso

Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia uma avaliação significativa.

Só pra nível de entendimento como foi positivo o curso, eu trouxe muitos materiais que foram postados, né, na... no curso, pelos os professores para os demais professores dos turnos opostos que não trabalhavam com EJA, mas que trabalhavam com os alunos de forma interdisciplinar, que era muito positivo, eu trouxe para eles estes textos e colocava expostos em sala de aula ou distribuía com os professores, porque eu achava rico e iria contribuir pra eles na prática pedagógica deles [...] Gostei, se tivesse de novo, abrisse de novo e me possibilitasse participar de novo, participaria, mesmo porque tudo que traz de conhecimento no curso é positivo pra prática pedagógica (CURSISTA 33).

Assim, tem uma importância muito grande porque... geralmente, é... na nossa formação em licenciatura, a gente não trabalha questões importantes na área da educação, é... isto muitas das vezes faz com que na formação não fique com algumas lacunas, quando eu comecei a dar aula na EJA, praticamente não sabia do que se tratava, né, a gente não sabe, né, a gente sabe que são pessoas que estão com distorção de idade série, mas a gente muitas das vezes não sabe o que fazer e a gente tenta aplicar o que a gente aprendeu na faculdade, o que a gente conhece um pouco do regular pra a realidade deles e de uma certa forma é equivocado, porque o objetivo não é esse. Então o curso me deu essa... essa... essa bagagem inicial de compreender um pouco, de compreender basicamente o que é a Educação de Jovens e Adultos. Algo que na minha formação, quanto na graduação eu não vi, né, e em nenhum momento se tratou sobre isto e para mim foi muito importante (CURSISTA 45).

Na verdade, ajudou bastante o nosso trabalho, porque na verdade, não sabia nem como trabalhar com a EJA, a gente trabalhava de forma... talvez até seja errado da forma que estou falando, irregular ou inadequada, não sei. Porque a gente não tinha... não tem nenhuma formação, alguns professores não têm nenhuma formação, tivemos essa agora, né. E eu tenho certeza que melhorou bastante o nosso trabalho aqui no município de Vera Cruz (CURSISTA 17).

Estes cursistas destacaram a importância do presente curso como uma alternativa a falta de compreensão do que significa a EJA para os profissionais de educação do município. Quando comparado ao curso de graduação, o Cursista 45 destaca a lacuna em sua formação que o conduziu a sala de aula das turmas da EJA sem possuir a noção necessária do que seria esta modalidade de ensino e no percorrer da sua carreira profissional não lhe foi oferecido, até então, nenhuma oportunidade de compreender o que seja EJA. Tal problemática, também se encontra no argumento da Cursista 17 que afirma não ter nenhuma formação específica. A Cursista 33, por sua vez relata ter sido multiplicadora das informações textuais trabalhadas no curso para os demais professores que não participaram ou mesmo abandonaram o curso. Em todos encontramos uma gratidão e uma valorização da formação presenciada.

Ainda nesta temática, merece destaque uma outra reflexão tão significativa quanto a primeira, na qual consiste em analisar a ausência de cursos de formação continuada ofertados, pelo município de Vera Cruz, como fator de descrença dos professores do município em

participarem da presente formação. Contudo, para aqueles que insistiram até o fim, encontramos o reconhecimento em ter conseguido concluir e as principais mudanças no seu fazer pedagógico.

Acho que deveria ser um cursos que deveria ser oferecido pra outros professores que não tiveram oportunidade, devido a quantidade de vaga, ou que também, que não acreditaram que seria um curso de qualidade, porque, como aqui nunca ofereceu, acharam que iria ser um curso qualquer, não pensaram que iria ser um curso do nível que foi, infelizmente, pela falta de credibilidade deles no curso, não deram continuidade e abandonaram o curso no meio do caminho e depois se arrependeram, mas aí eu penso que a secretaria poderia dá uma outra oportunidade (CURSISTA 33).

A avaliação do curso que eu faço, não só para minha formação, mas para o município, foi de grande valia, porque nós não tínhamos... como eu disse anteriormente, cursos para educação de jovens e adultos. Então o município proporcionou esse curso, né, que foi apoiado, claro, a secretaria apoiou a proposta, né, do professor. Inclusive depois passou a ser coordenador da EJA. [...] Então para mim foi de grande valia até para ingressar no mestrado de educação de jovens e adultos (CURSISTA 12).

É, eu vou ser bem sincero com você, na verdade é o primeiro curso que eu faço, que o município daqui, que eu sou professora do município, que faz... assim... que foi um curso realmente de aprendizado que teve, foi esse curso. O primeiro curso ao qual eu participei, e que fluiu de maneira gratificantes as práticas pedagógicas, nunca a prefeitura fez outro curso para que a gente, na verdade a prefeitura de Vera Cruz nunca se preocupou em fazer esses cursos para os seus professores. Então, esse curso ele veio de maneira louvável para que a gente repense as nossas práticas pedagógicas (CURSISTA 44).

Estes depoimentos, comprovam o grau de responsabilidade e dificuldade encontrada pelo curso de formação. A sua proposta inicial foi trabalhar na perspectiva da interdisciplinaridade, no entanto, para conseguir fomentar esta discussão precisávamos superar inúmeras barreiras no percurso: como a dificuldade de muitos docentes em acompanharem uma formação através do ambiente virtual de aprendizagem; a descrença em participar de cursos de formação ofertado pelo município, ainda mais para EJA, algo nunca ocorrido; a incerteza de ser reconhecidos financeiramente pelo investimento intelectual dispensado na formação; o desconhecimento do que seria, de fato a educação de jovens e adultos; e não ter a pretensão de esgotar a problemática, mas de limitar sua vertente no momento, destacamos também a descrença e desconhecimento do que seria uma abordagem interdisciplinar para EJA.

Destarte, conquistamos, a despeito de tamanha empreitada, uma excelente conquista, em especial, ainda no percurso da formação, proveniente do ambiente motivacional, da elevação da auto estima profissional, do incentivo e divulgação de cursos de pós graduação que foram abrindo suas inscrições durante a nossa formação. Neste ambiente, por sua vez, conseguimos presenciar o ingresso de mais um profissional da rede municipal de ensino

Mestrado Profissional do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA /UNEB). Algo reconhecido pelo próprio cursista ao afirmar: “para mim foi de grande valia até para ingressar no Mestrado de Educação de Jovens e Adultos” (CURSISTA 12).

Para além de ter sido ou não alcançado o objetivo da pesquisa consiste em compreender a formação docente e suas práticas pedagógicas, através de ação formativa na perspectiva da interdisciplinaridade, com vista a proporcionar uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, na EJA, no município de Vera Cruz. Compreendemos que a formação tenha sido propulsora de mudanças significativas, se não para todos, ao menos para um grupo que pode acompanhar de perto a formação e foi capaz de refletirem sistematicamente sobre o seu fazer pedagógico.

Desse modo, a entrevista termina questionando aos cursistas se eles consideram que esse curso foi interdisciplinar quanto à formação no AVA. Neste momento, compreendemos a percepção construída sobre o conceito de interdisciplinaridade, ao analisar a proposta do curso de formação continuada. Assim, destacamos respostas como as expostas abaixo:

Eu acho que foi um ambiente que proporcionou essa interdisciplinaridade porque a gente não via professores, por exemplo, de ciências simplesmente comentando conteúdo ou abordagens das ciências. Não víamos professores de geografia, de história fazendo o mesmo, era ao contrário, eu mesmo comentava muitas coisas com o pessoal de ciências, com o pessoal de língua portuguesa, enfim, havia uma interação, havia não só a soma, como eu falei lá no começo, né, não existia a soma de disciplinas para montar uma falsa interdisciplinaridade. (CURSISTA 51).

É... quanto a formação no AVA ele foi sim interdisciplinar, porque, por exemplo, (riso) não tinha como o professor se isolar, fazendo de forma estanque a disciplina dele. Quando você participa de um fórum no AVA, então você está levando, participando de uma discussão, que não é uma discussão só de professor de matemática, não é uma discussão só do professor de português, não, é uma discussão que perpassa ali, por todas as disciplinas, então por isso eu considero interdisciplinar quanto a formação no AVA. (CURSISTA 12).

Porque ele envolvia, né, várias questões, né, não trabalhava as disciplinas por si só, sempre uma estava relacionada com a outra, à medida que a gente ia avançando, né, no curso, você precisa daquele embasamento da outra prática que você tinha realizado, né. Então, sim, foi interdisciplinar (CURSISTA 48).

O cursistas compreendem que o curso de formação continuada no ambiente virtual de aprendizagem constituiu numa prática formativa com características interdisciplinar, por fomentar discussões entre os professores das variadas disciplinas da grande curricular da EJA sobre um mesmo conteúdo, bem como, mesmo possuindo uma organização modular, o curso possibilitou um diálogo entre as cinco disciplinas que possuía, criando uma interdependência dos saberes trabalhados nelas.

CONCLUSÃO

É chegado o momento de pontuarmos as conclusões desta dissertação intitulada “Por uma prática interdisciplinar na Educação de Jovens e Adultos: análise de uma formação continuada de professores da EJA no município de Vera Cruz/Bahia”. Neste momento da escrita, salientamos o compromisso na análise do problema e dos objetivos colocados pela investigação de intervenção pedagógica, com destaque para as questões da formação docente em EJA, bem como, as práticas pedagógicas utilizadas e ressignificadas através de uma ação formativa.

A metodologia utilizada para realização desta pesquisa foi a de intervenção pedagógica, por objetivar a avaliação no decorrer do processo formativo e propor ressignificação das práticas pedagógicas interdisciplinares no ensino da EJA, no município de Vera Cruz. Destarte, promovemos uma reflexão sistemática sobre o fazer pedagógico dos docentes da EJA, no município, a fim de compreendermos as mudanças da práxis pedagógica destes que participaram do Curso “Educação de Jovens e Adultos e práticas pedagógicas interdisciplinares na formação docente do município de Vera Cruz/Bahia”.

A ação formativa vem como uma etapa da pesquisa que tem como proposta, em paralelo ao desenvolvimento da pesquisa, do desvelamento da problemática, propor uma intervenção capaz de modificar o cenário inicialmente encontrado. Assim, através desta metodologia o pesquisador não só constata os fatos, mas já intervém na realidade, com o propósito de minimizar ou sanar o problema em questão.

Assim, o objetivo geral desta investigação consistiu em compreender a formação docente e suas práticas pedagógicas, através de ação formativa na perspectiva da interdisciplinaridade, com vista a proporcionar uma ressignificação no processo de ensino e aprendizagem, na EJA, no município de Vera Cruz. Assim sendo, para atingirmos tal propósito, foram projetados três objetivos específicos que sustentavam o caminhar da nossa investigação.

O primeiro destes objetivos examinou as práticas pedagógicas dos docentes da educação de jovens e adultos a partir das reflexões das Atividades Complementares (AC). Na qual, constatamos a carência de formações específicas em EJA, não só nos docentes desta modalidade de ensino, bem como na equipe pedagógica responsável pelos planejamentos didáticos metodológicos. Examinamos que, existia uma lacuna considerável em compreender o que significava lecionar nas turmas da EJA. Neste viés, os professores atuavam de forma

isolada, sem articulação com a coordenação e com os docentes de outras áreas e agiam, mesmo sem saber o caminho a seguir, sem consultar e mediar suas práticas. Este processo de ensino, provocava um distanciamento curricular entre as diversas disciplinas na EJA, já que a seleção dos conteúdos trabalhados nas turmas da EJA advinha de uma compilação do ensino regular. Sem considerar o conhecimento de vida acumulado pelos estudantes, evidenciando, com isso, um processo educativo esvaziado de sentido tanto para os docentes, quanto para os discentes da EJA.

Ao detectar qual conjuntura, seguimos o nosso objetivo específico, discutindo sobre a percepção de Educação de Jovens Adultos com os professores do município e seus saberes interdisciplinares, e ao identificar a dificuldade de planejarem coletivamente, ao averiguarmos que os professores não possuíam uma reflexão aprofundada sobre o que consistia, de fato, a proposta pedagógica interdisciplinar. Desse modo, não se sentiam capazes de modificarem suas realidades tendo como partida as próprias iniciativas, pois encontravam-se imersos em inúmeras carências formativas que pudessem vislumbrar uma saída para o contexto desmotivador em que se encontravam.

Diante deste cenário e estando imbuídos no processo de uma investigação de intervenção pedagógica, onde não restringe apenas em detectar os problemas e propor para um futuro uma proposta que possa minimizar ou mesmo solucionar a questão descoberta. Partimos assim, para uma ação formativa como o terceiro objetivo desta pesquisa. Assim, promovemos um processo formativo que contribuiu com a formação continuada dos docentes da EJA de Vera Cruz, desenvolvendo estratégias e práticas pedagógicas na perspectiva da interdisciplinaridade.

A partir de então começamos a detectar entre os cursistas uma práxis pedagógica mais sistemática, estimulada através dos debates e aproximações provenientes do Ambiente Virtual de Aprendizagem que se tornou um espaço para trocas de ideias, angústias, experiências, aproximações e acalentos entre o grupo. Nesse cenário, a auto estima profissional foi ampliada e os profissionais puderam vislumbrar possíveis alternativas que fossem capazes de minimizarem suas frustrações profissionais em lecionar na EJA. Muito embora, reconhecemos que um curso de 200 (duzentas) horas não pode ser entendido como uma varinha de condão que resolverá todos os obstáculos no fazer pedagógico dessa modalidade de ensino, por acreditamos ser, a educação, um processo sobretudo estrutural e contínuo.

Mesmo assim, após a conclusão da ação formativa, tendo sido passado mais de seis meses do seu término, convidamos aos concluintes do curso para participarem de uma

entrevistas, com o desígnio de refletir, a partir das discussões, atividades e questionários presentes na ação formativa o grau de compreensão e ressignificado da perspectiva interdisciplinar na educação de jovens e adultos no município e suas transformações na realidade educacional. Percebemos que, embora tenham avaliado positivamente a ação formativa, não conseguiram empreender uma transformação consistente na metodologia de ensino aprendizagem nas turmas na EJA no município como um todo. Entretanto, em suas práticas passaram a considerar os saberes dos discentes, bem como, a manter uma aproximação curricular entre as diversas disciplinas da EJA.

Destarte, chegamos no momento de responder à questão investigativa que nos impulsionou a pesquisar durante os dois anos do mestrado. Como a formação continuada interdisciplinar pode potencializar mudanças na prática pedagógica dos docentes da EJA de Vera Cruz? Para responder esta questão, todas as intercorrências passam a fazer parte do fenômeno investigativo, ou seja, precisaremos analisar responsabilidades de setores distintos diretamente relacionados à educação, porém, amplamente interligados: a Universidade; a Gestão Pública Municipal e sua subordinada Secretaria de Educação; a Coordenação Pedagógica Escolar; os Docentes e; os Sujeitos da EJA.

A universidade possui uma responsabilidade social de formação de profissionais aptos a atuarem no mercado de trabalho, no caso da educação, licenciados a lecionarem, embora reconheçamos outras funções de igual importância como a pesquisa e a extensão que possibilita uma produção e transferência de conhecimentos qualificado à sociedade. Entretanto, as universidades vêm falhando na formação inicial destes docentes que atuam na educação de jovens e adultos. As graduações precisam tratar com mais cuidado estes profissionais para atuarem nesta modalidade de ensino. Afinal de contas, se a formação continuada é o prolongamento da inicial, por isto, os profissionais advindos da universidade precisam terem adquiridos os primeiros conhecimentos sobre o lecionar na EJA para, daí em diante, buscarem uma formação continuada. Senão, esta, quando ocorre, acaba, de forma distorcida, por ser inicial, haja vista não terem sido preparados anteriormente para o labor docente nesta modalidade de ensino.

Um oásis nesta complicada realidade universitária encontra-se no Programa de Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA/UNEB) que contribui com uma produção científica direcionada a EJA da educação básica. Contudo, na graduação ainda encontramos profissionais que concluem suas formações sem sistematizarem um conhecimento mais específico sobre a EJA. Quando deparam com estas turmas, por sua vez,

sentem grandes dificuldades de compreenderem suas peculiaridades.

Cabe a Gestão Pública, no caso analisado, a Municipal, assumir o compromisso de promover um processo permanente de formação continuada com os profissionais da educação. Em Vera Cruz, constatamos que os professores atuavam a mais de uma década sem que lhes sejam ofertados cursos de formação em atividade. Neste caso, quando nos deparamos com o processo de inscrição do curso proposto por esta pesquisa, detectamos uma descrença em participar, por não acreditar na qualidade, pois como não era costume, alguns nem se oportunizaram em se inscrever.

A Secretaria de Educação também precisa repensar sua política educacional de alfabetização, ensino fundamental anos iniciais e anos finais, pois são nestas etapas do ensino que continuam alimentando o público que compõem a EJA. Não devemos pensar em ações que tentem intervir apenas nas turmas da EJA, precisamos, com urgência, fomentar debates e políticas públicas mais eficazes nos níveis regulares de ensino para que possamos garantir o acesso, permanência e aprendizagem do cidadão na infância e adolescência para que, no futuro, não venham a comporem as salas de aula da EJA.

Um outro fator que precisa ser revisto pela Secretaria de Educação é a oferta de Cursos em EJA, para fomentar políticas públicas que garantam prementes formações continuadas, e não pontualmente, como se a oferta pontual solucionasse problemas estruturais.

Os coordenadores pedagógicos e a gestão escolar precisam atuar mais de perto no acompanhamento dos planejamentos das aulas das EJA, incentivando projetos que promovam um contato mais próximo entre as disciplinas. Não podem deixar apagar os primeiros indícios de tentativa de implementação de uma política educacional interdisciplinar na EJA, surgida com o curso “Educação de Jovens e Adultos e práticas pedagógicas interdisciplinares na formação docente do município de Vera Cruz/Bahia”.

A defesa desta proposta pedagógica interdisciplinar também precisa ser uma bandeira dos docentes. Estes devem assumir o protagonismo em promover metodologias de ensino diferenciadas capazes de atender as demandas e anseios dos estudantes. Contudo, estes docentes devem se oportunizar a participarem de processos formativos e estarem abertos para novas propostas pedagógicas. Assim, exigindo políticas públicas que garantam os direitos da categoria docente. Sabemos que sair da zona de conforto é um esforço que muito não pretendem encarar, no entanto, a conjuntura atual de uma formação que prime pelos direitos humanos e seja capaz de formar cidadãos ativos e consciente que possam modificar a realidade em que vivem, depende, inevitavelmente, de profissionais preparados para tamanha

responsabilidade.

Todo esforço, não terá sentido se não conseguirmos educação de melhor qualidade, inovadora e capaz de cumprir sua função social. A Educação de Jovens e adultos insiste em manter uma de suas características viva – a de ser resistência. Sem resistência a todas incompletudes e incertezas que estão expostas a EJA não conseguiríamos, mesmo em situações pontuais alcançarmos resultados positivos como o ocorrido em nesta pesquisa. A proposta de trabalho com o material de estudo do ENCCEJA, para que pudéssemos ter uma alternativa de recursos didáticos que fomentasse uma perspectiva interdisciplinar, ajudou a aproximar as diversas disciplinas e contribuiu para que o estudante pudesse ter uma visão mais ampliada do conteúdo trabalhado.

Retornando a pergunta que nos mobilizou a presente pesquisa: Como a formação continuada interdisciplinar pode potencializar mudanças na prática pedagógica dos docentes da EJA de Vera Cruz? Constatamos que é possível, comprovamos que é viável, demonstramos que planejando coletivamente, com professores motivados, num ambiente favorável a novas aprendizagens e estando todos em sintonia profissional, a prática pedagógica interdisciplinar pode se constituir efetivamente. Entretanto, reconhecemos as limitações alcançadas por esta pesquisa. Muito embora precisamos destacar que tais limitações em visualizar a prática interdisciplinar se deu porque as exigências de superações foram além da implementação de uma proposta interdisciplinar, precisávamos, em paralelo a este propósito, superar grandes barreiras.

Barreiras estas de uma má formação inicial dos professores que atuam na EJA e não sabiam o que significava esta modalidade de ensino, por isto tivemos que dedicar parte da nossa atenção para construir esta noção nos cursistas. Dificuldade de participar de um processo formativo no ambiente virtual de aprendizagem, pois muito nunca tinha participado, outros não tinha facilidade de acessar a internet. Não menos difícil, foi convencer sobre a viabilidade e qualidade do curso, promovido em parceria com a secretaria de educação para os professores que eram descrentes por nunca terem tido a oportunidade de cursarem algo deste tipo.

Portanto, mesmo nos deparamos com estas complicações, pudemos proporcionar um ambiente motivacional tão significativo que ao término deste trabalho demonstra o êxito dessa investigação. Êxito em colaborar na aplicação em todas as unidades de ensino do município, que atuam com a EJA, um projeto de intervenção pensado, elaborado, executado pelos próprios profissionais das escolas. Satisfação por podemos possibilitar, nestes dois anos de

pesquisa, um maior contato entre os professores da educação básica com a literatura acadêmica especializada em EJA. Orgulho por contribuir com a auto estima na rede municipal de ensino de Vera Cruz e com isto ser presenteado com a aprovação, como aluno regular no MEPJA/UNEB de um dos nossos colegas de trabalho da rede municipal, que antes de iniciarmos nossa pesquisa, não tinha perspectiva de fazer uma pós-graduação em EJA e motivado por tal ambiente se oportunizou e conseguiu êxito em sua caminhada acadêmica.

In memoriam, a sensação de êxito pode ser resumida quando deparamos com um dos nossos cursistas, enfermo, internado, e mesmo neste espaço, solicita a todos que o visitava a informar qual era a atividade da semana, para que ele pudesse escrever em um pedaço de papel e alguém pudesse postar no ambiente virtual de aprendizagem. Será que essa atitude existiria sem uma formação continuada que promovesse uma mudança de perspectiva didática? A educação possibilita vislumbrar um futuro melhor para quem dela faz parte, neste caso, o prazer estava em, ao menos no momento de elaboração da atividade, esquecer de uma enfermidade que inevitavelmente o silenciaria, mas deixava registrado suas impressões positivas para um futuro que não lhe pertenceria.

Assim, o presente trabalho demonstrou o poder transformador e de elevação da autoestima, que a formação continuada, pensada a partir da realidade concreta vivenciada, provocou no coletivo de educadores. A ação pedagógica interdisciplinar, proposta pela investigação, comprovou, ser uma alternativa viável e possível de se constituir em uma prática constante, no entanto, as lacunas que envolvem a EJA, no município, necessitam de uma intervenção mais sistemática e contínua por parte de todos os envolvidos. Com isto, estas ações formativas em atividade precisam ser ofertadas com frequência para que possam ininterruptamente ressignificar suas práxis pedagógicas nas classes de EJA.

Por ora, vale salientar como indicativos de pesquisas na educação de jovens e adultos no município questões referentes: a matriz curricular; o Projeto Político Pedagógico para EJA; a avaliação; a práticas pedagógicas; a alfabetização; o conteúdo e o material didático; a coordenação pedagógica; a formação continuada; a política de permanência, entre outras questões.

Enquanto processo contínuo, a educação não deve ser analisada como um ciclo que se feche em si, com o término de uma investigação. Esta, por sua vez, finda-se com a certeza de termos possibilitado aos docentes da EJA no município de Vera Cruz/Bahia, um ambiente motivacional capaz de ressignificarem suas práticas partindo de suas próprias iniciativas e seus diversos saberes, em especial, os experienciais. Contudo, o trabalho educacional é

contínuo e como tal, pretendemos fomentar espaços de discussões com vistas transformar a realidade de forma crítica e consciente, num trabalho coletivo, colaborativo e participativo. É necessário pontar que estas reflexões têm propiciado a coordenação da EJA pensar na continuidade de processos formativos e consolidação das práticas interdisciplinares que contemple uma realidade dos sujeitos da EJA no município de Vera Cruz. Para isto investiremos inicialmente em grupo de estudo para refletirmos coletivamente em soluções para a educação de jovens e adultos nesta cidade.

Em síntese, desejo que os resultados desta investigação sirvam, para que os diversos setores diretamente envolvidos com o processo educativo, promovam mudanças de atitudes e comportamento que possibilitem um fazer pedagógico na educação de jovens e adultos mais significativos. Acreditamos, assim, no poder transformador das ações formativas, bem como da proposta pedagógica interdisciplinar, principalmente por vivenciarmos nesta investigação, transformações didático pedagógicas e atitudinais que aproximaram os diversos componentes curriculares da educação de jovens e adultos no município de Vera Cruz – Bahia.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2ª ed. São Paulo: Pioneira; 1999.

AZEVEDO, Maria. Antônia. Ramos. de; ANDRADE, Maria. de Fátima. Ramos. **O conhecimento em sala de aula: a organização do ensino numa perspectiva interdisciplinar**. Educar em Revista, Curitiba, n. 30, p. 256-271, 2007. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/17396/12793> Acesso em: 20 ago. 2019.

BARROS, Surya Pombo de. **Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX**. Educação e Pesquisa - Revista da Faculdade de Educação da USP, v. 42, p. 591-605, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n3/1517-9702-ep-42-3-0591.pdf> Acesso em: 06 ago. 2019.

BERTOLINI, Marilene Alves Amaral. **Construindo currículo para o ensino fundamental: uma perspectiva freireana**. In: Seminários Paulo Freire: Reflexões sobre Currículo, Formação de Professores, Educação de Jovens e Adultos e Movimentos Sociais, 2004, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa: UFPB, 2004 Disponível em: <https://docplayer.com.br/12514460-Paulo-freire-reflexoes-sobre-curriculo-formacao-de-professores-educacao-de-jovens-e-adultos-e-movimentos-sociais.html>. Acesso em: 20 abr. 2018.

BITTENCOURT, Priscilla Aparecida Santana; ALBINO, João Pedro. **O uso das tecnologias digitais na educação do século XXI**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação - RIAEE. Araraquara, v. 12, n. 1, p. 205-214, jan-mar/2017.

BOLZANI, Vanderlan da Silva. **Pesquisa básica ou pesquisa aplicada, interligadas**. Revista Unespiciência. Ed. n. 80; ano 8, novembro de 2016. Disponível em: <http://unespiciencia.com.br/2016/11/01/educacao-80/> Acesso em: 20 abr. 2018.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo Romeu (Orgs). **Pesquisa Participante. O saber da Partilha**. Aparecida, SP: Ideias e Letra. 2006.

BRASIL. Decreto Nº 3.029, De 9 de Janeiro de 1881, **Lei Saraiva**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-3029-9-janeiro-1881-546079-publicacaooriginal-59786-pl.html> Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei 5.379, de 15 de dezembro de 1967, **Fundação MOBRAF**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/1950-1969/L5379.htm Acesso em: 05 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 15 mai. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: Ministério da Educação, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 01 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. Secretaria de Educação Básica. 2013.

CAETANO, Luís Miguel Dias. **Tecnologia e Educação: quais os desafios?** Educação, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 295-310, maio/ago. 2015.

CARDOSO, Marcélia Amorim; PASSOS, Gisele de Andrade Louvem dos Passos. **Reflexões sobre a Educação de Jovens e Adultos e a formação docente**. REVISTA EDUCAÇÃO PÚBLICA (RIO DE JANEIRO), v. 16, p. 01-07, 2016. Disponível em: <http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/?p=40775> Acesso em: 25 abr. 2018

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **A pesquisa no ensino, sobre o ensino e sobre a reflexão dos professores sobre seus ensinios**. *Educ. Pesquisa*. [online]. vol.28, n.2, p.57-67, jul./dez. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n2/a05v28n2.pdf> Acesso em: 24 abr. 2018.

CARVALHO, José Murilo de. **Os bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi**. São Paulo: Companhia das Letras. 1987.

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. **O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do FUNDEB**. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação-Periódico científico editado pela ANPAE, v. 30, n. 3, 2014.

DAMIANI, Magda Floriana; ROCHEFORT, Renato Siqueira; CASTRO, Rafael Fonseca de; DARIZ, Marion Rodrigues; PINHEIRO, Silvia Siqueira. **Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica**. Cadernos de Educação (UFPel), v. 45, p. 57-67, 2013.

DAMIANI, Magda Floriana. **Sobre pesquisas do tipo intervenção**. In: XVI Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Campinas. UNICAMP, 2012. p. 1-9.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação Docente em Educação de Jovens e Adultos**. In: COSTA, Graça dos Santos, RAMIREZ, Núria Lorenzo, DANTAS, Tânia Regina. Inovação e Educação: formação docente e experiências criativas. Rio Grande do Sul: UNIJUI, 2016.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação em EJA: o programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social**. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildecio de Oliveira. Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos. Salvador: EDUFBA, 2016a. pp. 131-150.

DANTAS, Tânia Regina. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. In: **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 147-161, jan./jun. 2012.

DANTAS, Tânia Regina. **Formação Especializada em Educação de Jovens e Adultos e Identidade Profissional**. In: NUNES, Eduardo José. Saberes e patrimônio material e imaterial: uma abordagem intercultural. Salvador, EDUNEB, 2010.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa: Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/571/570> Acesso em: 02 abr. 2019.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Núcleo de Estudos e Documentação de Educação de Jovens e Adultos. Rio de Janeiro: UFF, 2005. Disponível em: www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf Acesso em: 04 abr. 2018.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade: qual o sentido?** São Paulo: Paulus, 2003.

FAZENDA, Ivani (org.) **O que é Interdisciplinaridade?** 2ª Ed. São Paulo: CORTEZ, 2013.

FERREIRA, André de Oliveira Silva; SOUZA FILHO, Alcides Alves de. **Educação De Jovens e Adultos em Direitos Humanos: no diálogo com a cidadania ativa**. In: RODRIGUES, Nívea Bomfim Queiroz; OLIVEIRA, Ana Flávia Ferreira de Brito; e FERREIRA, André de Oliveira Silva (Orgs.). Educação, Processo Formativo e Práticas Pedagógicas. Curitiba: CRV Editora, 2019, p. 21-32.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3ª ed. – Porto Alegre: Artmed, 2009. Disponível em: http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/necio_turra/PPGG%20-%20PESQUISA%20QUALI%20PARA%20GEOGRAFIA/flick%20-%20introducao%20a%20pesq%20quali.pdf Acesso em: 02 abr. 2019.

FONSECA, André Azevedo. **Pedagogia da Autonomia, de Paulo Freire**. Capítulo 1.2 - Ensinar Exige Pesquisa. YouTube (publicado em 2015) 6min01s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2NfxvONcboo> Acesso em: 20 abr. 2018.

FONSECA, Marcus V. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. In: SILVA, Petronilha B. G.; Pinto, Regina P. (org.) **Negro e Educação: presença do negro no sistema educacional brasileiro**. São Paulo: Ação Comunitária/ Anped. 2001, pp 11-36. Disponível em: <http://acaoeducativa.org.br/relacoesraciais/wp-content/uploads/2013/12/Negro-Educa%C3%A7%C3%A3o-1-INEP.pdf> Acesso em: 25 ago. 2019.

FONTES, Clarissa C. Interdisciplinaridade: origem, conceito e valor. **Revista Acadêmica Senac online**. N.6, set. nov. 2009. Disponível em: https://www.pos.ajes.edu.br/arquivos/referencial_20120517101423.pdf Acesso em 20 abr. 2018.

FRANCO, Claudio de Paiva. **A Plataforma Moodle como Alternativa para uma Educação Flexível**. Revista EducaOnline. Volume 4 - No 1- Jan./abr. de 2010. Disponível em:

<http://www.latec.ufrj.br/revistas/index.php?journal=educaonline&page=article&op=view&path%5B%5D=97&path%5B%5D=134>. Acesso em: 12 set. 2019.

FREIRE, Paulo. **Ação pedagógica da escola pela via da interdisciplinaridade**. São Paulo: Secretaria da Educação de São Paulo. Cadernos de Formação, I, II e III, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, Paulo. **Educação Como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 47ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Ione Campos. **Função social da escola e formação do cidadão**. Disponível em: <http://democracianaescola.blogspot.com/2011/10/cabe-escola-formar-cidadaos-criticos.html>. Acesso em 08 de mar. de 2018.

FRÓES BURNHAM, Teresinha. Currículo escolar e a construção do saber... In. FRÓES BURNHAM, Teresinha. **Análise Cognitiva e Espaços Multirreferenciais de Aprendizagem: Currículo, educação a distância e Gestão do conhecimento**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2012. v. 1. pp. 193-198.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. – 9º ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007. – (Guia da escola cidadã; v.5).

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à Pesquisa Qualitativa e suas Possibilidades**. Revista de Administração de Empresas, vol. 35, n. 2, p. 57-63, 1995. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/20594/S0034-75901995000200008.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 02 abr. 2019.

GÜNTHER, Hartmut, **Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: esta é a questão?** Psicologia: Teoria e Pesquisa, Brasília, vol.22 n. 2, p.201-210. 2006 Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ptp/v22n2/a10v22n2.pdf> Acesso em: 02 abr. 2019.

HADDAD, Sérgio.; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos**. Rev. Bras. Educ., n.14, 2000, pp. 108-130. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf> Acesso em: 04 fev. 2018.

HENRIQUES, Ricardo.; IRELAND, Timothy. **A política de educação de jovens e adultos no governo Lula**. Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/386490/constru%C3%A7%C3%A3o-coletiva--ontribui%C3%A7%C3%B5es-%C3%A0-educa%C3%A7%C3%A3o-de-jovens-e...> Acesso em: 25 Mai. 2019.

INSTITUTOPÓLIS/OFICINA/DEMACAMP. Serviços especializados de consultoria para a realização de estudos urbanísticos e a elaboração, com participação social, dos instrumentos de política urbana essenciais e estratégicos relacionados ao desenvolvimento socioeconômico da macroárea de influência da ponte. **Relatório. Subsídios EIA-RIMA. 1ª parte – Ilha de Itaparica** (Contrato SEDUR-BA N.º 002/2014). Julho, 2014. Disponível em: <http://www.sedur.ba.gov.br/arquivos/File/SubsidiosEIARIMparte1ILHA.pdf> Acesso em: 12/02/2019.

IRELAND, Timothy Denis. **Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras:** a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. In: DANTAS, Tânia; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci O. (orgs.). Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de Jovens e adultos. Salvador: EDUFBA, 2016, p. 205-222.

KENSKI, Vani. **Tecnologia digital na Educação.** TV Escola/Entrevista com Especialista. YouTube (publicado em 2012) 5min59s. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=P20kOZI_z0k Acesso em: 20 abr. 2018.

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e patologia do saber.** Rio de Janeiro: Imago, 1976. 220p.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade,** In: Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular, 1994. Palestra. Porto Alegre, 1994. Disponível em: <http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Artigos%20Diversos/interdisciplinaridade-japiassu.pdf>. Acesso em 18 abr. 2018.

JAPIASSU, Hilton. **O sonho Transdisciplinar:** e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago, 2006. 240p.

JAPIASSU, Hilton. **O espírito interdisciplinar.** Cadernos EBAPE.BR, v. 4, n. 3, p. 1-9, 2006b. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512006000300006. Acesso em: 02 ago. 2019.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. **As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na atualidade como desdobramentos da Constituição e da LDB.** In: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado – Universidade do Sul de Santa Catarina. V. 11, n. 19, p. 40 - 57, Jan/Jun 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/14208/1/MLT07052019.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola:** Teoria e Prática. 6ª Ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora. 2015. P. 304.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo:** campo, conceito e pesquisa. 7. Ed. Atualizada. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. **Ensino de história e cidadania: por que ensinar história hoje?** In ABREU, M.; SOIHET, R. (Orgs.). Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

MANFRIM, Fabiana **Pesquisa Básica X Aplicada: Qual é a mais importante?** Minuto UNESP. YouTube (publicado em 2015) 1min12s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8ar5ge2j9ew> Acesso em: 19 abr. 2018.

MENDES, Ellen C. **Pesquisa Básica x Pesquisa Aplicada**. E-book foi produzido pelo Sistema Mineiro de Inovação – SIMI, programa “Simi Academy” (publicado em 2017). Disponível em: <http://www.simi.org.br/e-book/pesquisa-b%C3%A1sica-x-pesquisa-avan%C3%A7ada> Acesso em: 22 abr. 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. **Mapas conceituais e aprendizagem significativa** (Concept maps and meaningful learning). Instituto de Física – UFRGS. 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/~moreira/mapasport.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.

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

NÓVOA, Antonio. **A profissão professor**. Portugal: Porto Ed. 1992.

PAIVA, Jane. Formação Docente para Educação de Jovens e Adultos: o papel das Redes no Aprendizado ao Longo da Vida. In. **Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 83-95, jan./jun. (2012).

PAULON, Simone M. **A análise de implicação como ferramenta na pesquisa-intervenção**. Psicologia & Sociedade, n.17 (3), 18-25, set-dez: 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Construir competências desde a escola**. Trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: -Armed, 1999.

PERRENOUD, Philippe. **10 Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Armed, 2000. 192p.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8ª ed. São Paulo: Cortez Editora, 2012 (p. 15 a 38).

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

PIRES, Raquel de Holanda Pires; MONTEIRO, Rachel Rachelley Matos; RIBEIRO, Renata Rosa Russo Pinheiro Costa Ribeiro. **Práticas Pedagógicas Dialógicas: Reflexões para uma Prática Transformadora**. In: VIII FIPED - Fórum Internacional de Pedagogia, 2016, Imperatriz. 2016. Disponível em: http://www.editorarealize.com.br/revistas/fiped/trabalhos/TRABALHO_EV057_MD1_SA9_ID4400_30092016152305.pdf Acesso em: 20 abr. 2018.

ROBSON, A. S.; INFORSATO, E. C. **Aula: o ato pedagógico em si**. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de Formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 80-85, v. 9.

ROCHA, Maria Lopes da.; AGUIAR, Katia Faria de. **Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises**. Psicologia Ciência e Profissão, Brasília - CFP, v. 2003, n.4, p. 25-33, 2003.

SANTOS, Janaína. **Interdisciplinaridade**. Dica de Mestre/Educação/ UNEB campus VI/ YouTube (publicado em 2014) 3min48s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o-61OgSMB2o> Acesso em: 18 abr. 2018.

SANTOS, Jocenildes Zacarias; MAIA, Shirley de Carvalho; LUCENA, Simone de; TANAJURA, Valeria Inês. **Educação, Interatividade e Autoria na cibercultura**. In: V Congresso Internacional de Educação a Distância-ABED, 2005, Florianópolis. V Congresso Internacional de Educação a Distância- ABED, 2005. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/limc/escritacoletiva/pdf/edu.pdf>. Acesso: em 12 set. 2019.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Ana Célia. **A discriminação do negro no livro didático**. 2. Ed. - Salvador: EDUFBA, 2004.

SILVA, Luís Gustavo Moreira Silva; FERREIRA, Tarcísio José. **O papel da escola e suas demandas sociais**. *Projeção e Docência*, vol. 5, nº 2, p. 6 – 23, 2014 Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/415/372> Acesso em 18 abr. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. Ed.; 10. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

SOUZA, Ana Paula Lopes de; SILVA, Digila Cyntia Santos; MATOS, Karine Garcia. **A importância da utilização ferramentas do moodle na educação a distância**. *Revista EDaPEC*. São Cristóvão (SE) v. 15. N. 3, p. 656-669 set/dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/edapeci/article/view/4610/pdf>. Acesso em: 12 abr. 2019.

SPUDEIT, Daniela. **Elaboração do plano de ensino e do plano de aula**. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <http://www.locus.ufrj.br/bitstream/handle/123456789/17771/texto%20completo.pdf?sequence=1> Acesso em: 18 abr. 2018.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17ª Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. **Interdisciplinaridade: Um novo olhar sobre as ciências**. In. FAZENDA, Ivani (org.) *O que é Interdisciplinaridade?* 2ª Ed. São Paulo: CORTEZ, 2013, pp. 71-89.

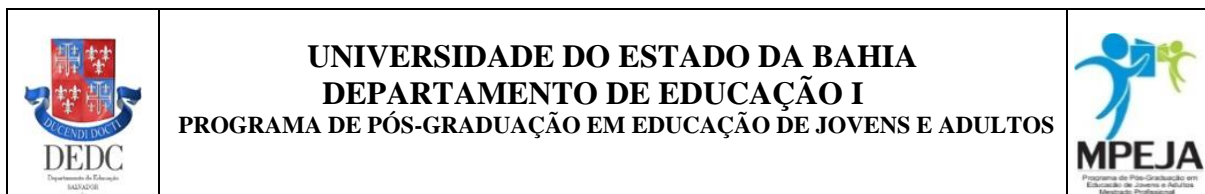
TURKLE, Sherry. **O impacto da tecnologia na vida das pessoas.** O economista. YouTube (publicado em 2011) 4min34s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CdU2iEoNpZQ> Acesso em: 19 abr. 2018.

VENTURA, Jaqueline. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. In. **Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade.** Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, jan./jun. (2012).

VENTURA, Jaqueline. **Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores no Brasil: revendo alguns marcos históricos.** (2001). Disponível em: <http://ppgo.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/296/2017/12/educacao-jovens-adultos-trabalhadores-revendo-marcos.pdf> Acesso em: 20 mar. 2019.

YARED, Ivone. **O que é interdisciplinaridade?** In. FAZENDA, Ivani (org.) O que é Interdisciplinaridade? 2ª Ed. São Paulo: CORTEZ, 2013, pp. 167-172.

APÊNDICE A
ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS



PESQUISA: POR UMA PRÁTICA INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ANÁLISE DE UMA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EJA DO MUNICÍPIO DE VERA CRUZ/BAHIA

Questionário Diagnóstico das práticas docentes da EJA

Prezado (a) Professor (a),

Este questionário tem por objetivo a coleta de informações acerca das principais atividades desenvolvidas por professores na Educação de Jovens e Adultos no município de Vera Cruz. Os dados aqui colhidos e informados por vocês irão possibilitar repensar um ambiente favorável a profissão docente, processos de ensino e aprendizagem e valorização de nossos profissionais, uma vez que esta modalidade de ensino requer especificidades que exige do docente, um processo de formação continuado, amplo e compartilhado. É importante ressaltar que este questionário é sigiloso, como preconiza a legislação referente à ética na pesquisa.

Respondam cuidadosamente às questões abaixo e não hesite em fazer os comentários que julgar necessários à melhoria da EJA forma ampla, plural e participativa.

1. Em qual Unidade de Ensino você atua no município de Vera Cruz/BA?

2. Qual é a sua formação acadêmica?

Graduação _____

Especialização _____

Mestrado _____

Doutorado _____

3. Informe o tempo de atuação na rede de ensino de Vera Cruz/BA?

() 0-2 anos

() 3-5 anos

() 5-10 anos

() 10-20 anos

() Mais de 20 anos

4. Informe o tempo de atuação na rede de ensino de Vera Cruz/BA, na Educação de Jovens e Adultos - EJA?

0-2 anos

3-5 anos

5-10 anos

10-20 anos

Mais de 20 anos

Nunca atuei na modalidade de Ensino Educação de Jovens e Adultos - EJA

5. O que representa a Educação de Jovens e Adultos para você?

6. Você já realizou algum curso na área da EJA?

SIM

NÃO

7. Para você, quais são os maiores desafios para ensinar a EJA em Vera Cruz?

8. Você já sentiu alguma dificuldade para realizar suas atividades na EJA? Quais?

9. Como são realizados os planejamentos pedagógicos na sua unidade escolar para a modalidade EJA?

10. De que forma o desenvolvimento de um curso de formação continuada na área da EJA pode auxiliar a diminuir as dificuldades da profissão docente na rede municipal de ensino de Vera Cruz/BA?

APÊNDICE B

Plano de aula interdisciplinar produzido como atividade avaliativa da disciplina “Interdisciplinaridade e multirreferências no ensino da EJA em Vera Cruz”.

PROPOSTA INTERDISCIPLINAR

Plano de Aula / Projeto

Disciplina mediadora: Educação Ambiental

Disciplinas envolvidas: Geografia, História, Ciências e Língua Portuguesa

Eixo integrador: Agroecologia: produção, soberania alimentar e nutricional, meio ambiente e qualidade de vida

Séries / segmento: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental / 2º Segmento de EJA

1. Introdução

Segundo Silva e Ferreira (2014), a escola exerce um papel de grande relevância para a sociedade, por ser uma instituição social que além de fornecer preparação intelectual e moral, possibilita a inserção social.

Contudo, por receber uma diversidade de alunos em contextos diferentes e realidades distintas, a escola traz uma gama de demandas que se apresenta como empecilho para o desenvolvimento da criança e para o desenvolvimento do trabalho do profissional de educação, já que este precisa atuar como enfermeiro, psicólogo e tantos outros papéis, ou seja, fora do contexto da sua formação (SILVA e FERREIRA, 2014).

Essas afirmações correspondem exatamente a alguns dos anseios dos professores da educação de jovens e adultos (EJA), que enfrentam grandes dificuldades no ato de ensinar, função inerente ao professor e à escola (LIBÂNEO, 2018).

Diante de tais dificuldades, nota-se que algumas mudanças de rumo têm favorecido o processo de ensino e aprendizagem na EJA. Uma delas diz respeito à adoção de práticas interdisciplinares. A dificuldade de se trabalhar os conhecimentos de forma integral e entrelaçada na escola vem da própria estrutura disciplinar hierarquizada do currículo (FORTES). Para transformar essa realidade é necessária uma mudança de postura, que inclui, dentre tantas outras coisas, desenvolver mais pesquisa sobre a interdisciplinaridade, e para tal torna-se urgente a figura do professor-pesquisador (JAPIASSU, 1994).

Outra postura que favorece a EJA é o reconhecimento e a valorização dos conhecimentos prévios, das experiências dos educandos, que são em grande parte trabalhadores e chefes de família, e precisam perceber que a educação é capaz de promover uma aprendizagem significativa. (GADOTTI, 2010; MOLL, 2011).

Nesse sentido, ensinar, hoje, significa ajudar os alunos a desenvolver as suas capacidades intelectuais, suas capacidades reflexivas, em face da complexidade do mundo moderno, da influência forte das mídias e de todo um conjunto de problemas sociais (LIBÂNEO, 2018).

2. Justificativa

A questão alimentar está entre os temas de grande evidência nos noticiários, estudos e debates atuais. Entender o conceito de alimento, a importância do ato de se alimentar e as diversas variáveis que envolvem a preparação e o consumo dos alimentos, que vai da função vital e biológica à construção social em torno do ato de comer, sempre fizeram parte do nosso cotidiano. O que justifica essa grande evidência talvez sejam, dentre outros, os números alarmantes e contraditórios em torno da questão.

Segundo a Organização das Nações Unidas (ONU), a fome afetou 815 milhões de pessoas em todo o mundo no ano de 2016, o que significa um total de 11% da população global (ONU, 2018). Contrastando com esses dados, o mesmo órgão indica que obesidade e sobrepeso são responsáveis por uma crise mundial de saúde, na qual 124 milhões de jovens com idade entre 5 e 19 anos estão enquadrados nos critérios – ressaltando que estes são polêmicos e questionados – de obesidade (OBESIDADE, 2018).

Nesse sentido, notamos que condições econômicas, conflitos, guerras, crises migratórias, mudanças climáticas e avanços tecnológicos promovem grandes alterações nos hábitos alimentares e no próprio acesso à comida. E é esse o debate que propõe a agroecologia, uma nova forma de pensar e gerir a produção, a distribuição e o consumo dos alimentos resultantes da agricultura. Fica evidente, portanto, a amplitude e a interdisciplinaridade do tema proposto, o que justifica a sua escolha.

O trabalho com estudantes da EJA precisa ser pensado e executado de maneira que proporcione uma aproximação da realidade dos educandos, visto que o perfil e os objetivos do público deste segmento, salvo particularidades, são diferentes daqueles que cursam o segmento regular. Partindo de suas experiências e vivências, das demandas sociais, a prática educativa interdisciplinar na EJA torna a aprendizagem significativa.

Para Silva e Ferreira (2014), a escola recebe inúmeras demandas sociais, em virtude da diversidade de contextos e de realidades de seus estudantes. Algumas demandas sociais encontradas no ambiente escolar, segundo os autores, são: preconceito, discriminação, desobediência, intolerância, evasão escolar, violência escolar, *bullying*.

Através da presente proposta interdisciplinar, podemos trabalhar temáticas de grande significado para os educandos, que são moradores de comunidades onde a agricultura está presente – ou outra atividade similar, como o extrativismo vegetal (coletores) ou animal (pesca e mariscagem) –, além de debater dois pontos elementares dessas demandas sociais, que são o preconceito e a discriminação, pois é notável a vergonha de muitos em assumir, diante de uma coletividade, a sua identidade de agricultor(a), pescador(a) ou marisqueiro(a).

Aprendamos, então, com Libâneo (2018), que defende que o bom professor é aquele que consegue organizar seus conteúdos levando em conta as características individuais, sociais e culturais dos alunos, que vem à escola com uma variedade muito grande de saberes, já que esta não é mais a detentora do monopólio do saber.

3. Conteúdos e abordagens

A proposta divide o eixo integrador em 05 (cinco) eixos temáticos, compreendendo a necessidade de aprofundamento em uma temática nova, raramente abordada em livros didáticos e/ou materiais pedagógicos, e levando em consideração as dificuldades do trabalho interdisciplinar, para educadores e para educandos.

Centrando os debates nos eixos, o grupo de docentes selecionará, em reunião com outros representantes da comunidade escolar, sobretudo dos discentes, os componentes curriculares que devem ser discutidos e as interações que podem ser estabelecidas entre eles (a lista de conteúdos abaixo nada mais é do que uma sugestão, um esforço de aprendizagem que pode fazer parte do critério avaliativo da atividade do curso e que, por isso, precisa constar).

3.1. Eixos temáticos

- a) A história da produção de alimentos: da subsistência à produção transgênica
- b) Os impactos ambientais da agricultura moderna: solo, água, ar e gente
- c) Agroecologia: princípios e conceitos
- d) A agroecologia como uma alternativa viável e sustentável

e) Alimentação, saúde e qualidade de vida através da agroecologia

3.2. Conteúdos

a) Educação Ambiental

- Produção agrícola e impactos socioambientais

- Meio ambiente e produção sustentável

b) Geografia

- A agricultura e a produção de alimentos

- Desigualdades sociais

c) História

- As Revoluções Industriais e os processos produtivos

- A Revolução Verde

d) Ciências

- Planeta Terra e ecossistemas

- Alimentação, saúde e qualidade de vida

e) Língua Portuguesa

- Diferentes tipos de linguagem

- Produção textual

4. Objetivos

a) Objetivo principal

- Discutir aspectos e princípios da agroecologia, buscando aliar conhecimentos do senso comum e científicos no que diz respeito a produção e consumo de alimentos, soberania alimentar e nutricional, meio ambiente e qualidade de vida.

b) Objetivos específicos

- Valorizar os conhecimentos prévios dos educandos, para que este possa participar dos processos de tomada de decisão, criar identidade com sua escola e inserir-se num processo de aprendizagem significativa.
- Estimular oralidade e corporeidade dos educandos, quebrando uma lógica que confere à escola um caráter silenciador das diferentes habilidades dos estudantes, inibindo a sua fala e determinando até mesmo suas formas de se posicionar e gesticular.
- Promover um ambiente propício à aproximação entre escola e comunidade, tratando de temáticas que dizem respeito ao seu cotidiano e que podem construir conhecimentos para uma transformação da qualidade de vida das pessoas.
- Compreender que a produção e o consumo de alimentos não devem ser atos danosos e prejudiciais ao meio ambiente e ao corpo humano.

5. Procedimentos metodológicos

5.1. Período preparatório

- Diálogo com os educandos para realização de um levantamento de situações vivenciadas por suas comunidades no quesito produção, distribuição e acesso aos alimentos.
- Reunião de planejamento, com representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, na qual deve ser priorizado: explanação das questões locais, análise comparativa entre questões locais e eixos temáticos e possíveis alterações, seleção de materiais e recursos, definição de cronograma de atividades.
- Produção de um texto síntese, para ser entregue aos educandos e servir de orientação para as aulas e como material de estudo.

5.2. Período efetivo

- Leitura e discussão do texto síntese, destacando palavras novas, ideias principais e correlações com o cotidiano das comunidades de Vera Cruz – BA.
- Audição e análise da música “Juventude Agroecológica”, da banda Zafenate.
- Exibição do vídeo documentário “O veneno está na mesa”.
- Roda de conversa, a fim de que os educandos se sintam mais à vontade para explanar suas ideias e vivências.
- Proposição de realização de oficinas: produção orgânica; horta em casa; alimentação saudável; culinária sustentável.
- Plantio de algumas unidades de mudas de hortaliças e árvores frutíferas de médio porte na área verde da escola, como forma de estimular os educandos a terem uma atitude proativa em seus lares.

6. Recursos necessários

- Quadro, piloto e apagador;
- Impressões ou fotocópias dos textos;
- Notebook e data show;
- Caixa de som e microfone;
- Materiais de jardinagem e quintal;
- Mudanças de hortaliças e árvores frutíferas.

7. Desenvolvimento

- Semana 1: levantamento de materiais para leitura e subsídios teóricos.
- Semana 2: reuniões de planejamento de atividades e de cronograma.
- Semana 3: produção do texto síntese e coleta dos materiais necessários.
- Semana 4: aulas interdisciplinares e execução das atividades propostas.

8. Instrumentos de avaliação

- Avaliação processual, a partir das falas, expressões, participações e compartilhamentos das vivências dos educandos.
- Produção de livre escolha do estudante – redação, desenho, poema ou outro –, através do qual ele se sintá mais à vontade para expressar suas impressões destes momentos de aprendizagem.

9. Referências

FORTES, Clarissa Corrêa. **Interdisciplinaridade**: origem, conceito e valor. UFSM, Santa Maria.

GADOTTI, Moacir. ROMÃO, Eustáquio. (orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2010.

JAPIASSU, Hilton. **A questão da interdisciplinaridade**. In: Seminário Internacional sobre Reestruturação Curricular. Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre, julho de 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Função da Escola por Libâneo. Gravado por SINPRO-SP. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6kk__FXVwC0>. Acesso em: 01 jun. 2018.

MOLL, Jaqueline. (org.) **Educação de Jovens e Adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2011. Série Projetos e Práticas Pedagógicas.

OBESIDADE entre jovens aumentou mais de 10 vezes nas últimas quatro décadas, revela OMS. Notícias sobre a obesidade no mundo. Disponível

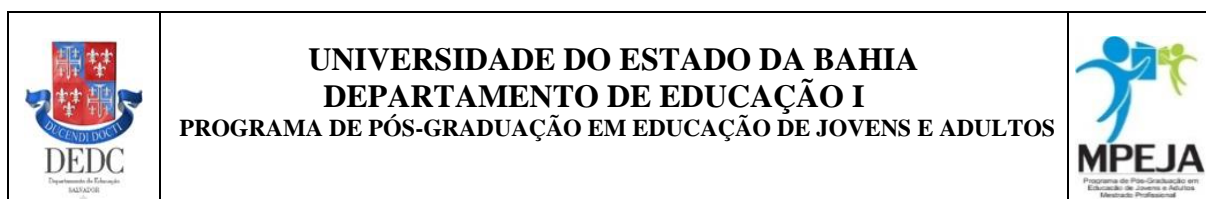
em: <<https://nacoesunidas.org/obesidade-entre-jovens-aumentou-mais-de-10-vezes-nas-ultimas-quatro-decadas-revela-oms/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

OLIVEIRA, C.; MOURA, S. P.; SOUSA, E. R. **Tic's na Educação**: A Utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação na Aprendizagem do aluno. Revista Pedagogia em Ação, Minas Gerais, v. 7, n. 1 (2015), p. 75-95, jun. 2015. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/viewFile/11019/8864> .Acesso em: 03/04/2019.

ONU: após uma década de queda, fome volta a crescer no mundo. Notícias sobre a fome no mundo. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/onu-apos-uma-decada-de-queda-fome-volta-a-crescer-no-mundo/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

SILVA, Luís Gustavo M. da. FERREIRA, Tarcísio J. **O papel da escola e suas demandas sociais**. Periódico Científico Projeção e Docência. v. 5, n. 2, dezembro de 2014.

APÊNDICE C



ROTEIRO DE ENTREVISTA

Prezado Docente,

O presente trabalho tem como objetivo geral promover uma avaliação do Curso “Educação de Jovens e Adultos e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares na Formação Docente do Município de Vera Cruz/Bahia” a partir dos professores que participaram efetivamente dele, portanto sua entrevista é imprescindível para a efetivação desta pesquisa. Em hipótese alguma, será revelado a sua identidade.

Nome do(a) Entrevistado(a): _____

Unidade de Ensino que atua: _____

Tempo de atuação na EJA: _____ Tempo de atuação na Educação: _____

1) O que representou para a sua prática docente participar do curso “educação de jovens e adultos e práticas pedagógicas interdisciplinares na formação docente do município de Vera Cruz/Bahia”?

2) Quais conteúdos de EJA e de interdisciplinaridade que foram abordados no curso e que você achou mais significativos para a sua prática de sala de aula? Por quê?

3) Descreva/narre uma prática pedagógica de sua sala de aula-EJA e que você ressignificou a partir do curso “educação de jovens e adultos e práticas pedagógicas interdisciplinares na formação docente do município de Vera Cruz/Bahia”.

4) Como você define hoje a prática interdisciplinar em EJA?

5) Cite um nome de um autor/autora que discute interdisciplinaridade e fale sobre o seu ponto de vista em relação a interdisciplinaridade.

6) Que avaliação você faz desse curso em relação a sua formação (de graduação) e a outros cursos presenciais que você já participou na área da educação e da EJA?

7) Você considera que esse curso foi interdisciplinar quanto a formação no AVA? Por quê? Exemplifique.