



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE PÓS -
GRADUAÇÃO



DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC – CAMPUS I
PROGRAMA DE PÓS - GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

ANA HELENA LIMA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA
DE SANTANA-BA

SALVADOR

2016

ANA HELENA LIMA DE SOUZA

**A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
E NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA
DE SANTANA-BA**

**Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em
Educação de Jovens e Adultos - MPEJA,
Departamento de Educação - Campus I, Universidade
do Estado da Bahia, Área de Concentração 3 - Gestão
Educativa e Tecnologia da Informação e
Comunicação, como requisito para a obtenção do título
de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.**

Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim.

SALVADOR

2016

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Bibliotecária: Ivonilda Brito Silva Peixoto – CRB: 5/626

Souza, Ana Helena Lima de

A educação de jovens e adultos no projeto político pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santana- Ba / Ana Helena Lima de Souza. – Salvador, 2016.

173f.

Orientador: Antônio Amorim

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. 2016.

Contém referências e apêndices

ANA HELENA LIMA DE SOUZA

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E
NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE FEIRA DE
SANTANA-BA

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado
Profissional em Educação de Jovens e Adultos da
Universidade do Estado da Bahia em cumprimento às
exigências para obtenção do título de Mestre em Educação
de Jovens e Adultos.

Data da aprovação: 01 de Julho de 2016.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Amorim
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Orientador – Presidente

Prof.^a Dr.^a Maria Sacramento Aquino
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)
Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Examinadora Externa

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela sua constante companhia e pelo cuidado com a minha vida.

Agradeço aos meus filhos Raphael e Kaio pelos incentivos, cuidados e preocupações com as minhas incansáveis idas e vindas às aulas do mestrado. Agradeço por serem, justamente, os homens que eu sonhei.

Meus agradecimentos também às minhas noras queridas, Vivian e Raquel, e à minha sobrinha, Andrea, por torcerem pelo meu sucesso.

Agradeço a Miro pelo companheirismo e paciência, pelo apoio nos momentos de angústia.

Aos meus familiares, por compreenderem a minha ausência e por fazerem parte da minha vida, em especial João Pedro, que participou de muitas das minhas atividades de campo.

Às minhas amigas, Mira, Rosi, Frances, Marilda e minha companheira da escola Luciana, por compreenderem a minha falta nos cafés e papos. A minha amada amiga Telma Bastos que, desde a formatura em Pedagogia, afirmou que a minha trajetória acadêmica estaria longe de ter um ponto final, e que cuidou de mim nos períodos de estudos.

Maria Ionaia, parceira, incentivadora e colaboradora incansável.

Às colegas de mestrado Ana Tanure e Cinara, que de forma mais próxima colaboraram com leituras e considerações de forma muito cuidadosa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Feira de Santana pelas colaborações e pelo respeito ao meu trabalho, em particular ao coordenador da EJA, Gilmar.

Aos meus colegas de trabalho, professores parceiros, por compreenderem minha dinâmica e por me ajudarem na gestão da escola; à Carol e Auristela pelo companheirismo nos trabalhos e por assumirem a escola em tantos momentos. Vanuza! A você também o meu agradecimento. Aos queridos alunos da escola, os meus agradecimentos, sobretudo aos educandos jovens e adultos que me permitiram conhecer um pouco de seus universos.

Às professoras e gestoras das Escolas Municipais Dr. Francisco Martins, Chico Mendes e Tereza Cunha Suzart por me permitir conhecer e conviver com seus contextos.

Aos professores do mestrado e a todos os colegas, pela partilha do conhecimento e pelo respeito.

Ao professor orientador Antonio Amorim, um reconhecimento muito especial: foram muitos os aprendizados, mas o maior deles foi a grande lição apreendida de que é possível sustentar a utopia de uma educação melhor. Às professoras da banca, Maria Aquino e Hermínia Laffin, por serem generosas em esperarem minha constituição como pesquisadora.

Por fim, mas imprescindível, minha gratidão ao nosso grupo de pesquisa, mosquiteiros de Amorim, cúmplices e companheiros de pesquisa: Amilton, Marlene e Andrea. Valeu a nossa confraria!

Eu vi a mulher preparando outra pessoa

O tempo parou pra eu olhar para aquela
barriga.

A vida é amiga da arte

É a parte que o sol me ensinou.

O sol que atravessa essa estrada que nunca
passou.

Por isso uma força me leva a cantar, por isso
essa força estranha no ar.

Por isso é que eu canto, não posso parar.

Por isso essa voz tamanha.

CAETANO VELOSO

RESUMO

A presente pesquisa se propôs investigar a educação de jovens e adultos (EJA) a partir do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas com o objetivo geral de compreender a relação entre as concepções políticas, pedagógicas e organizacionais apresentadas para a educação de jovens e adultos no PPP e a sua relação com as ações práticas desenvolvidas nas escolas municipais de Feira de Santana. Com os objetivos específicos de: Garantir ao longo da pesquisa um processo colaborativo de investigação e formação, construção de conhecimentos, resultante de reflexões e compreensões sobre as ações pessoais e grupais. Identificar as orientações organizacionais e práticas pedagógicas apresentadas para a educação de jovens e adultos nos projetos políticos e pedagógicos das escolas. Reconhecer as compreensões e visões de professores e gestores sobre a educação de jovens e adultos do contexto real vivenciado. O estudo se deu nos contextos da EJA de três escolas, envolvendo professoras do primeiro segmento da EJA e as gestoras das escolas. A preocupação centrou compreender a seguinte questão: Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Feira de Santana apresentam orientações para incorporação de processos políticos pedagógicos para educação de jovens e adultos, e as escolas de fato se orientam a partir dos PPP ou adotam outras orientações? A abordagem colaborativa da pesquisa qualitativa foi definida como o percurso metodológico, de forma a considerar como interfaces da pesquisa as possibilidades metodológicas que reconheceu a técnica de Grupo Focal como o principal caminho para uma análise mais reflexiva e de perspectiva dialógica, no qual as falas consideradas como elemento principal para as compreensões a serem feitas. Os Encontros de Estudos atenderam o princípio formativo da perspectiva colaborativa e contextos de apreensões de falas também, assim como na análise documental dos PPP houve o reconhecimento de expressões dos seus sujeitos produtores. A aplicação de questionário visou buscar algumas informações mais precisas em relação ao PPP, de forma a permitir maior inferência entre as informações. O embasamento aos estudos e compreensões sobre a EJA decorreram das contribuições de Brandão (1981), Gadotti (2014), Laffin (2013), Paiva (2011), Arroyo (2007,2012 e 2013), Soares (2015),Charlot (2013) Paiva e Pinheiro (2013), Tonet (2012) e Freire (1921-1991). Para o diálogo sobre o PPP foram consideradas as abordagens de Veiga (2003-2013), Padilha (2008) e Gandin (1999 e 2000), que convergem no reconhecimento da dialogicidade e coletividade do PPP. Para embasamento sobre gestão: Demo (2012), Amorim (2007), Arroyo (2013), Wendel Freire (2009), Paiva (2011) e Haddad e Di Pierro (2001). Ao final do percurso, reconhecendo o seu rico processo na constituição de sentidos e compreensões para se chegar a algumas evidencias, foi possível identificar como uma resposta à afirmativa de que os projetos políticos pedagógicos das escolas envolvidas na pesquisa não apresentam orientações para incorporar nas escolas processos políticos pedagógicos para a EJA, nem se orientam por outras diretrizes ou referenciais para EJA, o que se estende a outras escolas que compõem a rede pública da EJA no município de Feira de Santana as escolas. O processo de pesquisa nos fez a reafirmar a importância da escola reconstruir o PPP numa perspectiva emancipadora de forma a assegurar à EJA uma formação mais humana, mais conscientizadora e que proponha atividades emancipadoras para os seus estudantes.

Palavras-chaves: Educação de Jovens e Adultos; Projeto Político Pedagógico; Formação e Conscientização.

ABSTRACT

This research aimed to investigate the youth and adult education (EJA) from the Pedagogic Political Project (PPP) of the schools with the overall goal of understanding the relationship between political, pedagogical and organizational concepts presented for adult education the PPP and its relation to the practical actions developed in public schools in Feira de Santana. With specific objectives: Ensuring throughout the research process a collaborative research and training, building knowledge resulting from reflections and insights on personal and group actions. Identify the organizational guidelines and pedagogical practices presented to the education of young people and adults in political and pedagogical schools projects. Recognize the understandings and views of teachers and administrators on the education of youth and adults of the real situation experienced. The study gave us EJA contexts of three schools, involving teachers of the first segment of adult education and management of schools. Concern centered understand the question: The Political and Pedagogical projects of public schools in Feira de Santana have guidelines for incorporating educational policy processes for youth and adult education, and the fact that schools are oriented from the PPP or adopt other guidelines? The collaborative approach of qualitative research was defined as the methodological approach in order to consider how search interfaces methodological possibilities that recognized the Focus Group technique as the main way to a more reflective analysis and dialogical perspective, in which the lines considered as the main element for understanding to be made. Studies Meetings attended the formative principle of collaborative perspective and speeches seizures contexts too, as well as documentary analysis of the PPP was the recognition of expressions of their producers subject. The questionnaire aimed to get some more precise information regarding the PPP in order to allow more inference from the information. The basis for the studies and insights into the EJA resulted from the contributions Brandão (1981), Gadotti (2014), Laffin (2013), Paiva (2011), Arroyo (2007.2012 and 2013), Soares (2015), Charlot (2013) Paiva and Pinheiro (2013), Tonet (2012) and Freire (1921-1991). For dialogue on the PPP were considered Veiga approaches (2003-2013), Padilla (2008) and Gandin (1999 and 2000), which converge in the recognition of dialog and PPP collectivity. For foundation of management: Demo (2012), Amorim (2007), Arroyo (2013), Wendel Freire (2009), Paiva (2011) and Haddad and Di Pierro (2001). At the end of the route, recognizing its rich process in the constitution of meaning and understanding to come up with some evidence, was identified as a response to the assertion that the pedagogical political projects of the schools involved in the survey do not have guidelines to incorporate the processes schools educational policy for adult education, or are guided by other guidelines or benchmarks for EJA, which extends to other schools that make up the EJA public network in Feira de Santana city schools. The research process made us to reaffirm the importance of school rebuilding the PPP in a liberating perspective to ensure the EJA a more human, more conscientizing, and to propose emancipatory activities for their students.

Keywords: Adult and Youth Education; Pedagogical Political Project; Training and Awareness.

LISTA DE FIGURAS

| | |
|--|-----|
| Figura 1 - Feira de Santana, sua Região Metropolitana Atual e sua Área de Expansão Metropolitana | 51 |
| Figura 3 - Localização da escola Dr. Francisco Martins da Silva | 57 |
| Figura 4 - Localização da Escola Municipal Tereza Cunha Santana | 60 |
| Figura 5 - Localização da Escola Municipal Chico Mendes | 62 |
| Figura 6 - Matrículas da EJA das escolas e da rede municipal | 124 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 - Codinome das escolas e signos atribuídos às professoras e gestoras | 22 |
| Quadro 2 - Organização dos Encontros de Estudos e das temáticas trabalhadas | 42 |
| Quadro 3 - Experiência das Gestoras e Professoras envolvidas na pesquisa | 64 |
| Quadro 4 - Categorias e visões gerais apresentadas nas falas dos gestores e professores das escolas..... | 109 |
| Quadro 5 - Compreensões e abordagens sobre a EJA | 112 |
| Quadro 6 - Compreensões e concepções em torno da EJA | 119 |
| Quadro 7 - Dimensões e abordagens para a categoria Gestão Educacional em EJA | 123 |
| Quadro 8 - Desafios na gestão da EJA das escolas | 128 |
| Quadro 9 - Quadro simplificado com dados identificados nos projetos políticos pedagógicas das escolas | 134 |

LISTA DE SIGLAS

| | | |
|-------------------|---|--|
| CME | - | Conselho Municipal de Educação |
| CONFINTEAS | - | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| EJA | - | Educação de Jovens e Adultos |
| FUNDEB | - | Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais |
| IBGE | - | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| IDEB | - | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| NAP | - | Núcleo de Apoio Pedagógico |
| PNAID | - | Programa Nacional por Amostra de Domicílios |
| PNE | - | Plano Nacional da Educação |
| PPP | - | Projeto Político Pedagógico |
| SEDUC | - | Secretaria de Educação |

SUMÁRIO

| | | |
|-----------------|---|------------------|
| <u>1</u> | <u>INTRODUÇÃO</u> | <u>14</u> |
| 1.1 | ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO | 17 |
| 1.2 | TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS DA PESQUISADORA NA EJA | 23 |
| <u>2</u> | <u>PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA</u> | <u>32</u> |
| 2.1 | PESQUISA COLABORATIVA E SUAS INTERFACES | 35 |
| 2.1.1 | Estudo com professores e gestores das unidades escolares | 39 |
| 2.1.2 | O grupo focal como espaço de diálogos reflexivos | 42 |
| 2.1.3 | Aplicação de questionários | 46 |
| 2.1.4 | Análise dos projetos políticos pedagógicos | 47 |
| 2.2 | FEIRA DE SANTANA: CENÁRIO EDUCACIONAL EM QUE A EJA SE ESTABELECE | 49 |
| 2.3 | CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS | 56 |
| 2.4 | SUJEITOS PARTICIPANTES E COLABORADORES DA PESQUISA | 63 |
| <u>3</u> | <u>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO DO SEU ESTABELECIMENTO COMO POLÍTICA DE DIREITO</u> | <u>66</u> |
| 3.1 | LDB: DESCAMINHOS E CAMINHOS PARA RECONFIGURAÇÃO DA EJA | 77 |
| 3.2 | FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA A PARTIR DO RECONHECIMENTO DOS ESTUDANTES | 82 |
| <u>4</u> | <u>PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A NECESSIDADE DE EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS</u> | <u>85</u> |
| 4.1 | O PPP COMO EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EJA PARA AS ESCOLAS | 85 |
| 4.2 | O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE MUDANÇAS: UMA EXIGÊNCIA PARA INSTITUIR PRÁTICAS INOVADORAS NA EJA | 92 |
| 4.3 | RECONHECIMENTO DO COLETIVO DE ESTUDANTES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO | 103 |

| | | |
|-----------------|--|-------------------|
| <u>5</u> | <u>RELACÃO DO PPP COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPREENSÕES E EVIDÊNCIAS PARA UM RESULTADO SIGNIFICATIVO ...</u> | <u>107</u> |
| 5.1 | CONSTITUIÇÕES DAS CATEGORIAS: ORGANIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES..... | 108 |
| 5.1.1 | Educação de jovens e adultos: compreensão do cotidiano na escola | 111 |
| 5.1.2 | Gestão educacional na EJA: olhar sobre a organização e o funcionamento na escola | 122 |
| 5.1.3 | Projeto político pedagógico: expressão de vozes de seus sujeitos produtores..... | 131 |
| <u>6</u> | <u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u> | <u>138</u> |
| | <u>REFERÊNCIAS</u> | <u>146</u> |
| | <u>APÊNDICES</u> | <u>152</u> |
| | <u>Apêndice 1 – Quadro de Organização das Categorias para Realização da Análise.....</u> | <u>154</u> |
| | <u>Apêndice 2 – Aspectos Analisados que nos Permitiu Utilizar o Conceito de Inferência para Melhor Analisar</u> | <u>155</u> |
| | <u>Apêndice 3 – Roteiro Do Grupo Focal – Professoras e Gestoras da Educação de Jovens e Adultos.....</u> | <u>156</u> |
| | <u>Apêndice 4 – Questionário</u> | <u>157</u> |
| | <u>Apêndice 5 – Projeto de Intervenção</u> | <u>158</u> |

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se estabelece como uma proposta educacional para um projeto de sociedade que busca a igualdade dos direitos civis para todos. As políticas para a educação de pessoas jovens e adultas demarcam um processo de luta no cenário educacional brasileiro, em uma trajetória histórica que apresenta marcas evidentes de um grande processo de exclusão social sofrida por boa parte da população que compõe os coletivos de populares. Um modelo de educação que exige insistentes chamadas a reflexões sobre os desafios enfrentados para atender ao paradigma de uma formação humana mais emancipadora para os seus sujeitos.

Enquanto modalidade, especificidade reconhecida legalmente apenas há duas décadas, a EJA tem enfrentado diversos problemas para se estabelecer como uma educação de caráter social relevante e que deve ter por princípio o respeito à diversidade dos seus estudantes. Apesar de todo o movimento de luta e defesa de uma educação para os jovens e adultos, as políticas asseguradas nem sempre são bem executadas pelos governantes e, conseqüentemente, as escolas acabam por reproduzir esse tratamento.

A maneira como a escola pública está organizada na atualidade tem dificultado o processo de pensar essa mesma escola para a EJA, o que se constitui em um verdadeiro desafio para os gestores escolares, toda a equipe acadêmica e, principalmente, para os estudantes jovens e adultos que, por não terem reconhecidas as especificidades de seus tempos humanos, são desrespeitados com o tratamento recebido nas escolas.

Desta forma, a educação de jovens e adultos ocupa um lugar de subalternidade dentro do sistema público de educação, apesar dos intensos movimentos de luta e conquistas que resultaram em políticas e resoluções específicas para a modalidade. É esse o cenário que a educação de jovens e adultos em Feira de Santana também tem apresentado, sendo discutida nesta pesquisa a partir de contextos escolares específicos com o objetivo de investigar as suas realidades na busca de compreensões e possíveis evidências de forma a contribuir para o fomento de novas conquistas para EJA.

No intuito de buscar essas compreensões e evidências, o Projeto Político Pedagógico (PPP), documento que orienta as ações educativas da escola, se constituiu como ponto de partida para esta pesquisa. Entendemos que o caráter norteador e integrador do PPP pode definir e assegurar o lugar da EJA na dinâmica da escola, através de uma ação coletiva de

elaboração que corresponde à perspectiva de planejamento participativo, além de permitir a realização de diálogo e o envolvimento dos seus atores: gestores, professores e estudantes, jovens e adultos, assim como dos demais integrantes da comunidade escolar.

O pressuposto do Projeto Político Pedagógico consiste em defendê-lo como um meio para a efetivação da política de educação de jovens e adultos, para garantir o estabelecimento ou reconhecimento de diretrizes curriculares e pedagógicas para as ações políticas para EJA no âmbito da escola. As discussões sobre as dificuldades enfrentadas pelas escolas municipais de Feira de Santana a fim de garantir a educação aos jovens e adultos são comuns entre os seus gestores e professores. Refletir sobre os modos através dos quais a escola concebe e fundamenta o trabalho com a EJA é uma exigência primordial para entender a sua organização e suas práticas educativas. É preciso assegurar projetos políticos pedagógicos que promovam mudanças, cientes de que estas só podem ocorrer se resultarem de uma ação política que se estrutura a partir de aberturas democráticas dentro das escolas.

A presente pesquisa buscou justamente compreender as organizações escolares, as visões e concepções de seus gestores e professores sobre a educação de jovens e adultos, assim como, reconhecer como se apresentam as ações práticas pedagógicas e organizacionais nos seus projetos políticos e pedagógicos. Através de uma perspectiva de pesquisa qualitativa de caráter colaborativo, foram realizadas técnicas investigativas que valorizaram os diálogos e outras formas de expressões dos professores e gestores, em um processo reflexivo e formativo, a partir dos Encontros de Estudos, Grupos Focais e Análise dos PPP.

As vozes das professoras e gestoras nos seus contextos de diálogos se constituíram no principal recurso para as análises, sendo que, a partir dos critérios de organização por categorias definidos na investigação, foi possível reconhecer três temáticas abrangentes que se constituíram de fato como um tripé para as análises investigativas: Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional em EJA e Projeto Político Pedagógico.

Nesse exercício de entrelaçamento, buscando reconhecer a subjetividade e intersubjetividade das mensagens e das informações, foram garantidos os critérios e rigores científicos da investigação, sem perda da autonomia investigativa, o que favoreceu o surgimento de ricas considerações que nos aproximaram de evidências para responder às questões problematizadoras que centralizaram justamente o PPP como ferramenta essencial para compreender a educação de jovens e adultos nas escolas municipais inseridas na pesquisa.

Para tanto, a seguinte pergunta foi levantada: Os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas municipais de Feira de Santana apresentam orientações para incorporação de processos políticos pedagógicos para educação de jovens e adultos, e as escolas de fato se orientam a partir dos PPP ou adotam outras orientações?

Diante dessas problematizações, elegemos como Objetivo Geral compreender a relação entre as concepções políticas, pedagógicas e organizacionais apresentadas para a educação de jovens e adultos no PPP e a relação com as ações práticas desenvolvidas nas escolas municipais de Feira de Santana. Os Objetivos Específicos, intimamente ligados à proposta de pesquisa colaborativa, seguiram a seguinte ordem: garantir, ao longo da pesquisa, um processo colaborativo de investigação e formação, de construção de conhecimentos, resultante de reflexões e compreensões sobre as ações pessoais e grupais; identificar as orientações organizacionais e práticas pedagógicas apresentadas para a educação de jovens e adultos nos projetos políticos e pedagógicos das escolas; reconhecer as compreensões e visões de professores e gestores sobre a educação de jovens e adultos do contexto real vivenciado e; analisar a relação entre os embasamentos apresentando para a educação de jovens e adultos nos PPP das escolas com as suas ações práticas e educativas.

A proposta de formação, iniciada a partir dos Encontros de Estudos, consistiu em garantir a perspectiva interventiva e colaborativa da pesquisa que, ao final da sua proposta, visa apresentar orientações para elaboração ou reestruturação dos projetos políticos de escolas, de modo a assegurar que os PPP venham a assumir uma perspectiva inovadora e emancipatória para a melhoria da educação de jovens e adultos. Nesse processo, outros sentidos foram incorporados para compreender o objeto de investigação, reconhecendo o princípio da inferência a fim de assegurar as interpretações das informações, corroborando para uma maior abrangência de possibilidades para compreensão da realidade.

Ao longo da pesquisa, o processo de emancipação no modo de conceber a EJA e algumas ações organizacionais da política junto à modalidade nas escolas sofrem mudanças, no sentido de reconhecê-las como contribuições da pesquisa. Dentre essas contribuições, devido ao fato de a escola estar fazendo parte de uma pesquisa acadêmica, a secretaria não cumpriu a sua intenção de fechar as turmas de EJA de uma das escolas, contribuição esta que foi reforçada pelos posicionamentos da gestora e das professoras em enfrentarem a situação de forma mais contundente.

Ao buscarmos a compreensão do papel da escola na educação de jovens e adultos, não deixamos de fora o entendimento apresentado por Gadotti (2013) de que a escola pública se efetiva como a escola de educação de jovens e adultos e que ela precisa se preparar melhor para cumprir seu papel formativo e integrador na sociedade. As escolas precisam assegurar uma identidade própria à educação de jovens e adultos, sendo que o PPP se apresenta como mecanismo para a construção dessa identidade.

O presente texto dissertativo busca situar a pesquisa no contexto desenvolvido: o movimento que ela provoca no seu percurso, os sentidos construídos e os caminhos e descaminhos tomados no seu trajeto. A organização e composição dos capítulos e dos aportes teóricos utilizados, assim como as definições sobre alguns cuidados éticos no tratamento das informações e identificação dos colaboradores da pesquisa são apresentados em um subcapítulo específico nesta mesma introdução.

Como seres de relações que somos (FREIRE, 1987), é no encontro com o outro que nos tornamos mais humanos e, desta forma, nos é possível afirmar que a experiência com a pesquisa, com o seu material humano, nos fez pesquisadores mais humanos no sentido de olhar sobre a realidade de forma mais crítica e reflexiva, em busca de uma compreensão que valoriza o ser humano que compõe o cenário social investigado.

Dessa forma, o processo de investigação, no conjunto de suas evidências, nos fez compreender melhor a educação de jovens e adultos oferecidas nas escolas municipais de Feira de Santana e reconhecer os esforços de muitos que dela fazem parte, mas nos fez da mesma forma enxergar também que, apesar de alguns desses esforços, a EJA sofre forte resistência para se efetivar como uma política de reconhecimento e valorização dos seus sujeitos, o que fortalece ainda mais o processo de exclusão que atinge, de diversas formas, os coletivos de populares.

1.1 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Uma dissertação se caracteriza pela exposição feita em defesa de uma investigação, apresenta o caminho percorrido e as estratégias utilizadas em uma pesquisa, “atende a expectativa de produzir argumentos epistemológicos e metodológicos capazes de oferecer ao leitor possibilidades de (in)formações” (MACEDO et al., 2014, p.22). A apresentação de sua

organização favorece melhor compreensão do todo, assim como dos aspectos tratados em cada etapa, capítulos e subcapítulos, de forma a apresentar o desenvolvimento das ideias e justificar todo o processo, reiterando a cientificidade do seu percurso.

O presente texto dissertativo está organizado de forma a discorrer sobre a composição da pesquisa, demarcada pela trajetória investigativa e suas etapas de realização, assim como pelas considerações sobre todo processo de análise às compreensões finais. Os cinco capítulos dispostos apresentam a realização da pesquisa, apresentada conforme segue.

O primeiro capítulo busca apresentar o trabalho de pesquisa de forma expositiva e descritiva, com subcapítulos que apresentam a organização da dissertação e a trajetória da pesquisadora no contexto da Educação de Jovens e Adultos. Nessa trajetória, a pesquisadora busca demarcar as suas experiências pessoal e profissional que influenciaram para a realização da pesquisa.

O segundo capítulo discorre sobre o percurso metodológico, a definição da abordagem qualitativa de pesquisa, apresenta as interfaces da pesquisa colaborativa, as estratégias investigativas utilizadas e os métodos de investigação são apresentados. Discorre sobre os tópicos específicos, o processo definido como mecanismo para apreensão das informações a partir do reconhecimento das falas, das expressões comunicativas dos sujeitos colaboradores, principal instrumento para apreensão da realidade investigada. Apresenta ainda a caracterização das escolas envolvidas na pesquisa, de forma a descrever aspectos físico e organizacional de cada uma delas.

A educação de jovens e adultos se constitui como a temática do terceiro capítulo e se propõe a apresentar abordagens teóricas que apresentam a educação de jovens e adultos como uma política educacional que tem na sua trajetória histórica marcas de lutas e conquistas oriundas dos movimentos sociais e educacionais por direito à educação e democratização da escola. Nesse mesmo capítulo é apresentado um panorama da educação de jovens e adultos em Feira de Santana, sua organização política dentro da rede municipal de ensino e dados mais específicos que retratam a realidade dessa modalidade no município.

Para estudos e embasamento sobre a educação de jovens e adultos foram utilizadas referências teóricas que apresentam nas suas bases epistemológicas visões que contribuem para definir uma educação para pessoas jovens e adultas que respeite as especificidades da diversidade de sujeitos que compõe o seu coletivo. Desta forma, utilizamos para compreensão do universo da educação de jovens e adultos, nas perspectivas históricas e contemporâneas:

Brandão (1981), Gadotti (2014), Laffin (2013), Paiva (2011), Arroyo (2007, 2012 e 2013), Soares (2015), Paiva e Pinheiro (2013), Tonet (2012) e, através de um diálogo constante, Paulo Freire (1921-1991), autor de pensamentos inspiradores no sentido de conceber uma educação mais libertadora, que reconhece na especificidade humana a sua capacidade crítica de transformar a realidade a partir do seu desvelamento.

O quarto capítulo apresenta o Projeto Político Pedagógico como exigência para efetivar políticas na educação de jovens e adultos nas escolas, com tópicos específicos que discutem o PPP em uma perspectiva inovadora e emancipatória que tem por princípio a participação coletiva no seu processo de elaboração, fundada no princípio de dialogicidade para apreensão da realidade da escola, para compreensão e definição de ações políticas e pedagógicas da escola como espaço legítimo para a EJA. A discussão sobre o projeto político pedagógico incide sobre a visão da gestão democrática da escola e do projeto educacional que organiza o projeto de educação atrelado ao próprio modelo de sociedade a quem visa atender. Nesse sentido, os estudos sobre projeto políticos pedagógico foram embasados a partir das concepções teóricas apresentadas por Veiga (2003-2013), Padilha (2008) e Gandin (1999 e 2000). Sobre gestão educacional apresentamos as discussões de Demo (2012), Amorim (2007), Arroyo (2013), Wendel Freire (2009), Paiva (2011) e Haddad e Di Pierro (2001).

O quinto e último capítulo apresenta as etapas de realização da investigação, as compreensões obtidas no percurso e as informações apreendidas a partir das estratégias, no contexto de uma análise de perspectiva dialógica e reflexiva, que reconheceu as vozes, expressões e comunicações como fontes de informação, mensagens a serem compreendidas no conjunto de sua representação. A descrição dessas etapas foi organizada a partir das categorias caracterizadas na própria análise, que reverberam as temáticas já então consideradas como fundamentos no embasamento teórico para a pesquisa: educação de jovens e adultos, que apresenta as visões e concepções das professoras e gestoras da EJA, dos seus aspectos políticos e educacionais, assim como a descrição de suas realidades vividas.

A questão da Gestão Educacional se configurou em categoria de análise, sobretudo através da ênfase dada nas falas, que atribuíram muitos dos problemas da EJA à gestão, à política de tratamento dada à modalidade, assim como a gestão da EJA na rede municipal de educação. O Projeto Político Pedagógico é validado como núcleo para organização da EJA na escola, reafirmando a própria ideia da pesquisa que busca, a partir dos projetos políticos pedagógicos, identificar as ações práticas orientadas para o desenvolvimento de um processo político pedagógico na EJA. Desta forma, os projetos foram tomados como expressões dos

seus sujeitos produtores, com análise documental que respeitou essa classificação. Para melhor reconhecimento da participação das professoras e gestoras nesses projetos, utilizamos questionários com questões objetivas, visando articular as suas informações com as informações presentes no PPP.

Ainda no quinto capítulo dedicamos um tópico para organizar os aspectos mais evidentes apresentados nas descrições sobre as categorias, de forma a organizar melhor o conjunto de compreensões acerca das questões levantadas para a investigação, a fim de reconhecer como a pesquisa pôde corroborar de forma efetiva em estudos e elaboração ou fortalecimento da EJA na rede municipal de Feira de Santana.

Nas considerações finais, voltamos a realizar a reflexão sobre os objetivos da pesquisa, a importância e validação do percurso metodológico definido, as inquietações e descaminhos, além das compreensões e evidências finais resultantes do entrelaçamento de informações colhidas, sobretudo a partir das falas e expressões das colaboradoras. Visamos ainda reafirmar o conceito de inferência, “procedimento intermediário que vai permitir a passagem, explícita e controlada, da descrição e interpretação” (FRANCO, 2012, p.32) utilizado nas articulações com as diferentes informações, assim como com a relação dessas compreensões a embasamentos teóricos.

Registramos ainda os primeiros impactos da pesquisa nos *lócus* pesquisados, o envolvimento dos colaboradores e a perspectiva de reestruturação dos projetos políticos pedagógicos das escolas a partir da proposta de intervenção que se iniciou com a realização dos encontros de estudos nas escolas. E, por fim, apresentamos a compreensão final relacionando todas as evidências, resultante de um exercício reflexivo sobre o conjunto de falas para entendimento da EJA no contexto educacional do município de Feira de Santana.

Para melhor apresentação do processo realizado, do movimento dialógico dentro da pesquisa, tomamos alguns cuidados éticos para preservação das imagens, sobretudo para a apresentação dos nomes dos participantes e das instituições pesquisadas.

Preservar as pessoas e as instituições envolvidas na pesquisa é uma forma respeitosa e ética de pesquisar, de adentrar nos contextos investigados para maior aproximação do objeto investigado. A decisão quanto à forma de tratamento para se referir às professoras, gestoras e às próprias escolas incidiu na utilização de codinomes ao longo da pesquisa que visou manter o “anonimato e a privacidade de seus participantes” (FLICK, 2008, p.103).

Os nomes das instituições aparecem inicialmente na pesquisa, inclusive com suas caracterizações, como exigência necessária para validar a realização da pesquisa e para que ela possa ser reconhecida como uma investigação diagnóstica que apresenta uma leitura do cenário da educação. Embora a nossa investigação não tenha um tom de denúncia, ela apresenta na sua inteireza algumas considerações feitas nos contextos envolventes de diálogos, nos quais os sentimentos naturalmente efervescem, e que no seu conjunto pode vir a apresentar considerações sobre as quais as colaboradoras não se sentiriam à vontade em serem identificadas, assim como as suas instituições.

Nesse sentido, buscamos encontrar codinomes para as instituições, mas com a ideia de atribuir nomes que tenham sentido e significados no contexto da educação de jovens e adultos. Decidimos utilizar nomes de pessoas que vivenciaram realidades parecidas com as de muitas biografias de estudantes das escolas e escolhemos três nomes de pessoas com grande significado afetivos para nós pesquisadores. Optamos ainda por identificar as professoras e gestoras das escolas por letras iniciais de palavras que possuem grande significado na educação de jovens e adultos, palavras que representam princípio e valores.

O codinome de Iraci Freitas foi escolhido para a primeira escola por ser o nome de uma mulher que decidiu voltar a estudar aos seus vinte e seis anos, concluindo o então ginásio e, posteriormente, cursando o magistério na década de 1980, realizando assim o seu grande sonho de ser professora formada e deixando de ser professora leiga. Uma biografia de vida encerrada aqui na terra muito cedo, aos trinta e seis anos. Um nome que se efetiva no contexto deste trabalho como homenagem a minha mãe, que contribuiu para fortalecer o desejo de conhecer mais sobre o universo da educação de jovens e adultos.

Ana Rios, nome escolhido para a segunda escola, conhecida por reconhecer a trajetória de luta na década de 1960 de estudantes na cidade de São Paulo em busca da democratização do país e, por esse motivo, vivencia tempo difíceis para exercer os seus direitos civis, sobretudo a liberdade de expressão. Na década de 1980 assume cargo político como vereadora na cidade de Jequié no estado da Bahia, uma mulher à frente do seu tempo que recebe nesse trabalho essa homenagem.

Joana Rita, nome escolhido para a terceira escola, refere-se a uma mulher que também tem sua trajetória marcada pelo enfrentamento a diversas dificuldades enfrentadas no campo, reconhecida pela sua sabedoria e dedicação em ensinar as crianças e adultos no povoado de Jaíba, distrito de Feira de Santana, onde morava. Na década de 60, com apenas o curso

primário e aprovação no exame de admissão, começou a atuar como professora leiga na escola primária do campo. Na década de 90 volta a estudar e faz parte de um programa de formação de professores, conseguindo seu título de magistério e deixando de ser considerada professora leiga. É possível reconhecer que os seus saberes constituídos na docência, na relação com os seus estudantes e nas suas experiências vividas davam conta de atender a uma educação que ia para além dos mecanismos ensinados nas escolas, uma educação que visava o reconhecimento dos seus sujeitos.

O motivo da escolha dos três codinomes serem de mulheres tem relação com o fato de terem participado da pesquisa apenas mulheres, visto que na dimensão pesquisada a totalidade era de mulheres. O fato de todas as colaboradoras serem mulheres determinou também a definição do uso do gênero feminino quando nos referirmos às professoras e gestoras.

Além dos nomes das escolas foi necessário definir como suas professoras e gestoras seriam tratadas na pesquisa, vindo a considerar que a utilização de qualquer signo deveria ter relação com algo que fizesse sentido, evitando um tratamento puramente técnico de organização da pesquisa. Sendo assim, consideramos o universo vocabular utilizado na discussão sobre a educação de jovens e adultos para identificação de palavras, que carregadas de valores, crenças e ideologias, reafirmassem o posicionamento político que deve ser considerado na EJA, como pode ser visto no quadro 1.

Quadro 1 - Codinome das escolas e signos atribuídos às professoras e gestoras

| ESCOLAS | PROFESSORAS ESTÁGIO QUE ENSINAM: FORMAÇÃO | LETRAS ATRIBUIDAS ÀS PROFESSORAS | GESTORES |
|--------------------------------------|--|---|--|
| 01 - Escola Iraci Freitas | Estágio I: Pedagoga Estágio II: Pedagoga Estágio III: Pedagoga | Professora R (Respeito) Professora S (Singularidade) Professora D (Diversidade) | Gestora Escola Iraci Vice-gestora Escola Iraci Coordenadora Escola Iraci |
| 02 - Escola Ana Rios | Estágio I e II: Pedagoga Estágio III: Pedagoga | Professora C (Conscientização) Professora E (Emancipação) | Gestora Escola Ana Rios Vice-gestora Escola Ana Rios Coordenadora Escola Ana Rios |
| 03 - Escola Joana Rita | Estágio I: Pedagoga Estágio II: Pedagoga Estágio III: Pedagoga | Professora L (Luta) Professora F (Força) Professora H (Humanização) | Gestora Escola Joana Rita Vice-gestora Escola Joana Rita Coordenadora Escola Joana Rita |

Fonte: Elaborado pela autora, 2016.

As colaboradoras da pesquisa podem se reconhecer a partir das ideias apresentadas nos textos e nos contextos descritos. No encontro de devolutiva das análises todas as partícipes da pesquisa aprovaram as formas de referências utilizadas para as escolas, reconheceram a forte relação de suas breves biografias com muitas das expectativas dos estudantes da EJA. A pesquisa qualitativa atribui, em todas as ações e decisões, sentidos sociais e reconhecimento dos comportamentos humanos e culturais.

1.2 TRAJETÓRIA E EXPERIÊNCIAS DA PESQUISADORA NA EJA

Uma trajetória é marcada a partir de um determinado ponto de partida, ponto este determinado pelo contexto. Posso dizer que a minha trajetória educacional teve como ponto de partida um conjunto de fatores que me possibilita dizer que a mesma inicialmente ocorreu impositivamente - uma vez que foi exigido por minha mãe que eu fizesse o magistério - e também com intencionalidade, pelo prazer que passei a sentir a partir das minhas primeiras experiências na docência em uma turma de educação de jovens e adultos que teve como uma professora uma pessoa muito jovem, com apenas de dezoito anos de idade, no final da década de 1980.

Vale ressaltar que essa primeira experiência veio a criar um importante vínculo com a educação de pessoas jovens e adultas, vínculo este que se alimentou das minhas lembranças afetivas quanto à formação escolar de meus pais.

Meu pai, um homem de pouca escolaridade, mas de muitos saberes, construídos nas suas diferentes experiências profissionais e pessoais e na sua história de vida marcada pela negação da infância e, conseqüentemente da escola, para garantir o sustento de irmãos e pais na década de 40. Nunca demonstrou insatisfação por não ter ido à escola e demonstrava, inclusive, não acreditar que a escola faria diferença em sua vida, sendo possível hoje compreender melhor esse não querer e acreditar.

No entanto, o mesmo não aconteceu com a minha mãe, que retornou à escola após longos anos de vida dedicados aos filhos. Foi chamada para trabalhar como professora em uma escola que a sua irmã, através de uma mobilização social, organizou em convênio com a prefeitura e iniciou assim na década de 1980 o papel de professora leiga na então educação

primária e se orgulhava de dizer que havia passado na sua época pelas provas de “admissão”, que na época era considerado como um processo de avaliação, temido pelos alunos e familiares. A aprovação na admissão já era considerada uma importante qualificação que lhe permitia ensinar, embora ela desejasse de fato continuar os estudos. Nessa mesma década ela volta a estudar e, lembro-me das vezes em que íamos buscá-la na escola (eu, meu pai e meus irmãos) e, ao chegamos à porta da sala, podíamos ver um rádio que transmitia as instruções e todos os estudantes jovens e adultos atentos a escutar as informações.

Ingressar no serviço público e atuar na EJA não correspondia à minha expectativa de vida inicialmente e pareceu ser mesmo ser impositiva, pois eu ainda tinha outros sonhos. Mas a necessidade de ingresso no mundo do trabalho e os aprendizados construídos no curso de magistério, e absorvidos pelo exemplo de professoras na família, incitou a minha vontade de ser professora.

Iniciado o exercício da docência, em que os saberes do ser professor se fortaleciam na própria experiência, iniciei uma profissão que veio a dar sentido à minha própria vida. Quando me lembro do meu processo de formação em educação reconheço que, parafraseando Paulo Freire (1991), um educador não nasce em um determinado dia, “numa certa terça-feira”, ou até mesmo, por força da ocasião, mas o educador se forma.

Sem uma consciência real do que compreendia ser a educação, o que Freire (1991) chamava de consciência ingênua, aceitei atuar como professora de jovens e adultos por entender que teria menos problemas relacionados ao controle dos alunos em sala de aula. Não havia de fato, de minha parte, a compreensão do que seria a Educação de Jovens e de Adultos, pois, faltava-me uma definição política do que seria EJA e do fazer didático a ser desenvolvido junto a esse coletivo. Aliás, não havia ainda políticas que garantissem as especificidades da EJA, as discussões ocorridas em fóruns e em movimentos sociais pareciam ser distantes do universo dos professores do qual eu fazia parte.

Tendo sido aluna dedicada na formação, com habilitação em magistério, possuía conhecimentos sobre metodologias de ensino que poderiam ser desenvolvidas em qualquer dimensão ou modalidade de ensino, o que parecia ser o mais importante e, até mesmo, o suficiente para ser uma boa docente. Essa compreensão ainda hoje resiste às novas formas de conceber a educação de jovens e adultos como sendo uma educação que tem princípios, diretrizes pedagógicas e curriculares específicas, garantindo aos jovens e adultos uma

educação que respeite os tempos humanos, uma concepção ainda desconsiderada nos contextos escolares. De acordo com Romão (2011, p.71):

Na atuação pedagógica deve ser acrescentada a dimensão educativa, que lhe é imputada por força de sua própria definição institucional. O professor é um educador... e, não querendo sê-lo, torna-se um deseducador. Professor-instrutor qualquer um pode ser, dado que é possível ensinar relativamente com o que se sabe; mas professor/educador nem todos podem ser, uma vez que só se educa o que se é!

A escola dos dias atuais não difere muito da escola na qual iniciei o ofício com a educação de jovens e adultos. Naquelas escolas faltava conhecimento e criticidade quanto à necessidade de um trabalho diferenciado na educação dos adultos; o fazer pedagógico estava fortalecido pelas crenças que nos permitiam entender a importância de ensinar àqueles sujeitos, que voltavam à escola para serem alfabetizados e que, assim como hoje, acreditavam que a educação poderia lhes dar melhores oportunidades de vida. Havia, sim, uma boa intenção, práticas assertivas aos objetivos propostos, mas nos faltava, enquanto escola, uma consciência crítica acerca das questões sociais e políticas implicadas na realidade de vida do coletivo da EJA e da escola.

Era reconhecida por colegas e estudantes por ser uma professora sempre disposta e que se identificava com os alunos. Chamavam-me, carinhosamente, como sendo a professora Aninha, atribuindo adjetivos que me faziam acreditar que o caminho para a garantia de educação era determinado pelo esforço e pela boa vontade do mestre. Vivia em um momento de conformismo e de uma falsa consciência de que a redenção da educação estaria nas mãos dos professores, o que, vez por outra, me oprimia por parecer ser impossível realizar.

Voltando à narrativa do meu percurso, após uma década do início da minha trajetória, passei a ter uma identidade educadora, mas só depois percebi que me faltava ainda conhecimentos mais amplos sobre ser educador e professor, isto devido à consequência de uma formação de mentalidade inócua ao pensamento crítico, em que ser professor era, sobretudo, um ato de amor e de sacerdócio. De acordo com Arroyo (2013, p.30), “[...] nossa identidade profissional sempre foi manipulada por totalitarismos conservadores, sejam políticos e de políticas, ou de mercado”.

As fortes chamadas dos movimentos educacionais para pensar e lutar pela valorização do magistério nos anos 90, a partir das lutas sindicais, não somente pela remuneração salarial, mas por melhores condições de trabalho, efervesceu em mim o desejo de continuar os estudos, ciente de que o processo de graduação seria condição necessária para maior reconhecimento profissional. Não foram poucas as tentativas de inserção na única

universidade pública do município, assim como não foram poucas as sensações de incompetência, embora consciente da realidade de que a docência, com carga horária excessiva, me tirava o direito de estudar para participar do que seria o grande gargalo da educação: o vestibular, a universidade.

Dividida entre a educação de adultos e o ensino de crianças pequenas, o meu percurso, até então, foi marcado por pequenos ganhos, que tinha como termômetro o sucesso dos meus educandos seguido da contemplação dos isolados sucessos dos alunos egressos jovens e adultos, em relação aos quais confesso não ter sido tão esperançosa. Se havia no imaginário daqueles estudantes da EJA que o domínio da leitura e da escrita lhes bastariam e era tudo na vida, no imaginário dos professores da comunidade escolar não havia grande expectativa, visto que o social era entendido como difícil de ser transformado. O coletivo de estudantes da EJA ainda permanece o mesmo, dentro da sua diversidade, pois ainda está se constituindo com a participação de trabalhadores da construção civil, domésticas, pequenos comerciantes e empregados do comércio, que carregam histórias de negação de seus direitos, mas saberes próprios que também continuam sendo negados por muitos professores e escolas.

Pessoas que lamentavam suas condições socioeconômicas, mas que não acreditavam em mudanças sociais. Histórias de vida marcadas pela exclusão do direito à escola, à educação; exclusão esta que Haddad e Pierro (2000, p.125) percebem que a “[...] descontinuidade entre as dimensões econômica e cultural da modernização torna-se compreensível quando percebemos a estreita associação entre a incidência da pobreza e as restrições ao acesso à educação”.

Mas não me faltava, ainda que não soubesse traduzir tal entendimento, a compreensão de que a escola e a sociedade tem um débito social com os jovens e adultos da escola pública da EJA. Naquela época já trabalhava a biografia dos alunos como forma de lhes elevar a autoestima, valorizar o seu campo de trabalho, o que entendo ter sido, de certa forma, uma crença no caráter político da educação de jovens e adultos. Para Gadotti (2003), acreditar na EJA é o primeiro passo para reorientar e reestruturar as ações curriculares da educação de jovens e adultos. Logo, entendo que estava em meio a uma caminhada, ora consciente e, em outras situações, abatida com as dificuldades enfrentadas dentro do sistema público de ensino. Aliás, reestruturar as escolas é uma necessidade, que segundo Amorim (2007), permite que as mesmas encontrem o sentido humano e educacional para as suas verdadeiras missões.

Faltava-me uma visão crítica, uma consciência mais criteriosa da realidade da educação e essa só veio ao iniciar a vida acadêmica no curso de Pedagogia, promovido por um programa de educação que respondia à exigência de proporcionar formação acadêmica aos professores das escolas públicas, atendendo a Lei 9.394 de 20/12/1996, como versa no Art. 61:

Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

I - professores habilitados em nível médio ou superior para a docência na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009).

II - trabalhadores em educação portadores de diploma de pedagogia, com habilitação em administração, planejamento, supervisão, inspeção e orientação educacional, bem como com títulos de mestrado ou doutorado nas mesmas áreas; (Redação dada pela Lei nº 12.014, de 2009) (BRASIL, 1996, artigo 61).

Em 2001 comecei a realizar um sonho que parecia utópico, numa conotação negativa, o que me possibilitou a construção mais alargada de um pensamento crítico sobre a realidade social que se dava na educação e no sistema de ensino. Antes desse momento, o fomento de luta por direitos profissionais e a concretização de uma educação de qualidade já existia, mas com poucas oportunidades e raríssimos espaços para refletir e questionar a realidade das escolas.

A academia parece ter iniciado em mim a construção de um pensar indagador e epistemológico, que fomenta até os dias de hoje as minhas incansáveis buscas, o que deveria ser de fato esperado, já que a criticidade só pode existir a partir desse processo pedagógico que instiga o pensar sobre a realidade, como afirma Paulo Freire no livro “Pedagogia para Libertação”, em nota de rodapé:

A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade. Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será por isso mesmo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. A criticidade, como entendemos, há de resultar de trabalhos pedagógicos crítico, apoiado em condições históricas propícias. (FREIRE, 1991, p.69).

Voltando ao processo de graduação, é nesse momento que Paulo Freire me é apresentado, de forma um tanto resumida, mas apaixonante, pela professora Irani Barbosa, que empoderava-se em afirmar a oportunidade ter conhecido o sábio educador Paulo Freire e de ter sido sua aluna. Eu e a turma passamos a colocar muita ênfase também ao afirmar que éramos alunos da aluna de Paulo Freire. Uma frase que volto a validar por estar sendo, no

mestrado, aluna de professores que também tiveram a oportunidade de conhecer Paulo Freire, dentre eles o meu orientador Antonio Amorim e as professoras Tânia Dantas e Maria Sacramento.

Nesses estudos sobre o pensamento de Paulo Freire, estudos sobre a educação de adultos foram inexistentes, reafirmando a compreensão de que havia uma única pedagogia para sujeitos diversos, sujeitos esses muitas vezes desconhecidos, como afirma Arroyo (2012). No período de 1986 a 2001 o meu fazer educativo centrava-se em uma prática, na visão pedagogizante de ensinar, que continuou sendo fortalecida nos cursos de formação, promovidos pela secretaria municipal de educação de Feira de Santana. Poucos momentos nos foram oportunizados a pensar criticamente sobre nossa realidade educacional e social. Lembro-me apenas de um curso mais emblemático intitulado Projeto Nordeste, promovido na década de 90 pelo Instituto Anísio Teixeira, que, ainda que centrado no fazer metodológico, nos colocava a pensar nas relações sociais em que o sujeito aprendente se encontrava.

Nessa mesma década, por meio de eleição direta para dirigentes escolares, assumo cargo de gestora da escola em que trabalhava, vindo depois a desenvolver a função de vice-diretora em outras duas oportunidades. É na escola municipal Horácio Silva Bastos que vivencio, de forma substancial, a maior parte da minha vida profissional, sendo que, ao assumir a posição de gestora tenho maior oportunidade para começar a ampliar o meu pensamento democrático, ainda que me faltasse uma consciência mais efetiva do próprio processo democrático e de sua representação no cenário da educação. Se a forma de escolha do gestor era democrática, a partir de eleições, as gestões ainda enfrentavam uma forte inexperiência, visto também a nossa pouca experiência com a democracia, que segundo Paulo Freire (1991), é histórica e se inicia com a própria história do Brasil.

Ao longo da formação acadêmica fiquei afastada da EJA, de 2001 a 2005 e, pelo menos como professora ou gestora, o pensar e lutar por esta educação foi de certa forma enfraquecido. Não houve no projeto curricular do curso de Pedagogia nenhuma disciplina específica sobre a educação de jovens e adultos, o que foi alvo de crítica, ocasionada no período em que fui representante discente; creio estar registrado nas atas do Departamento de Educação. Espero que tenha havido esse cuidado por parte dos coordenadores.

Logo que concluí a graduação voltei a atuar na educação de jovens e adultos, com um olhar mais investigativo e um forte desejo de lutar contra a posição da secretaria de educação do município que intencionava diminuir os números de turmas da EJA, em nome da redução

ou pouca procura de alunos, o que entendo ser resultado das políticas neoliberais. Garantir a educação de jovens e adultos nas escolas em que eu atuava passou a ser um desafio e nos cursos e encontros pedagógicos eu retomava as minhas cobranças por formações específicas e de qualidade para professores da modalidade.

No ano de 2006 mudei de unidade escolar e fui vivenciar outros contextos escolares, sobretudo em escolas da zona rural nas quais tive a oportunidade de atuar como coordenadora pedagógica e pude, novamente, identificar como a EJA é tão facilmente negligenciada. Com intuito de contrariar uma lógica cruel de negação aos jovens e adultos da zona rural, o direito à escola, iniciei em 2007 atividades da EJA na Escola Municipal João Macário, no distrito de Jaíba, em Feira de Santana. Os alunos eram poucos, mas com muita expectativa de poder estudar e conquistar a leitura e a escrita: uma única turma chamada de alfabetização, estágio um do primeiro segmento, que apresentava realidades diversas, idades e histórias de vida.

Consegui garantir que essa turma funcionasse apenas por seis meses, já que por razões políticas dentro da unidade de ensino, tive que ir para outra escola, pois estava incomodando uma gestão hierarquicamente superior. Logo após a minha saída, a escola entendeu que não tinha motivo para continuar proporcionando educação de jovens e adultos e decidiram então encerrar a turma.

Após essa experiência atuei em outras duas escolas rurais, que também não garantiam a EJA, alegando dificuldade no funcionamento à noite. Voltei, então, à minha primeira escola, novamente como professora da EJA, com maior consciência política sobre as diversas dimensões que influenciam a educação de um modo geral. Como professora do Estágio III, etapa do primeiro segmento, obtive outra experiência maravilhosa através de uma proposta pedagógica que centrava na perspectiva crítica e dialógica de indagação sobre as realidades vividas e os estudantes respondiam positivamente às propostas metodológicas. No final, não tínhamos uma turma de estudantes e professora, mas um grupo de amigos que estendiam as relações para outros espaços de convivência. Saudades!

Ao ministrar, no ano de 2010, o componente curricular: Fundamentos Teóricos da Ação Pedagógica nos cursos de Letras e de Pedagogia pela Plataforma Freire, pela UNEB, programa no qual atuo até então, explorei intensamente as obras de Paulo Freire, ampliando as minhas leituras e conhecimentos sobre os pensamentos do autor, fortalecendo a concepção de EJA como sendo uma prática libertadora. Uma das célebres percepções de Freire, de que não há docência sem discência, se materializa quando os conhecimentos eram desenvolvidos e

ao mesmo tempo mediatizados, percebidos a partir das experiências vividas pelos professores, que são alunos do programa.

Sendo esta experiência paralela à minha atuação na EJA, meu olhar mais atento sobre as metodologias usadas na modalidade de ensino ampliou-se e voltei a questionar as frágeis formações promovidas pela secretaria de educação do município. De fato o conhecimento liberta e, na medida em que avanço nas minhas reflexões epistemológicas, maior consciência da realidade passo a ter e elas me impulsionam a novos desafios. A profissionalização exige um processo de formação contínua, da graduação aos cursos de especialização e de extensão, todos eles me ajudaram a definir melhor como pesquisar e entender, de forma mais específica e científica, a educação da qual faço parte, a educação pública de jovens e de adultos.

Voltando à ideia de trajetória mais uma vez, chega ao momento mais recente em que, marcada pela jornada Pedagógica de 2014, promovida pela Secretaria Municipal de Educação, pude ouvir a Professora Tânia Dantas, coordenadora do programa do mestrado MPEJA discorrer sobre a importância da EJA e sobre a organização do mestrado profissional na modalidade, o que me levou a acreditar que, de fato, estudar e pesquisar sobre EJA seria uma boa forma de potencializar a minha caminhada acadêmica. Aprovada como aluna especial na disciplina do MPEJA, ministrada pelo então professor orientador Antonio Amorim, percebi que não poderia mais ficar de fora do universo de pesquisa acadêmica em EJA.

Ao ser aprovada no processo seletivo para o mestrado desse programa, ampliam-se as diversas leituras propostas, nas quais o caráter social e histórico da EJA se evidencia, despertando a importância de valorizar os diversos movimentos sociais, em defesa da educação de jovens e adultos. Percebi que sempre estive nessa militância, ainda que ingênua das ações hegemônicas e impositivas dos governos.

O saldo dos estudos para a realização de pesquisa nas disciplinas do mestrado tem me oportunizado discutir junto aos demais professores de educação de jovens e adultos e com a própria secretaria de educação sobre a urgência em ressignificar a educação de jovens e adultos no município de Feira de Santana. Saldo este que se reproduz na oportunidade de ser coordenadora do grupo de educação de jovens e adultos na elaboração do Plano Municipal de Educação, em 2015, e junto com outras colegas de rede de ensino que também estão no programa de mestrado do MPEJA, pudemos provocar reflexões, fazer estudos sobre a realidade da EJA no município e propor diretrizes importantes para mudar a realidade da educação de jovens e adultos do município.

Chego à gestão da escola Dr. Francisco Martins da Silva, uma das escolas *lócus* da pesquisa, no início do meu processo de ingresso no mestrado, ainda enquanto aluna especial da disciplina de Gestão Educacional em EJA e, ao iniciar o meu trabalho, deparo-me com uma situação bastante complicada. A educação de jovens e adultos da escola encontrava-se em um processo de redução significativa de estudantes e apoiada em uma dinâmica de tratar a EJA como uma educação independente e inferiorizada de todas outras ações da escola.

Não havia nenhum trabalho sistematizado para EJA, havia muitos problemas de ordem de funcionamento, sobretudo referente à garantia de aula e horário de funcionamento. A escola estava sem gestores há alguns meses, mas as problemáticas existentes já existiam há mais tempo e, vale ressaltar que para o próprio grupo da EJA as questões já eram bem angustiantes, um desafio para a nova gestão que viesse assumir.

Nenhum trabalho pedagógico estava articulado, as professoras desenvolviam seus trabalhos de forma independente, sem nenhuma articulação entre as etapas de ensino na modalidade. Conhecer melhor a realidade da escola, através de uma ação investigativa e diagnóstica, fortaleceu a proposta da pesquisa e foi iniciado um trabalho de reestruturação da EJA na escola, sem alterar o PPP existente antes de construirmos pressupostos mais bem definidos junto com o grupo.

Enquanto pesquisadora, o desafio de investigar, problematizar e compreender aquela realidade nos exigiu um exercício reflexivo de grande importância, no intuito de que a pesquisa revelaria o nosso contexto. Tal conclusão nos impulsionou a ampliar o nosso olhar para outros contextos escolares de EJA, na medida em que trazer outras duas escolas para investigar ampliaria as possibilidades de análise.

Certamente esta trajetória não se encerra com esta pesquisa e a conclusão do mestrado. Por reconhecer-me enquanto Mestre em Educação de Jovens e Adultos renovo a minha responsabilidade de lutar por uma educação de direito e de excelência em qualidade social para homens e mulheres, jovens e adultos, que compõem o coletivo da EJA. Assim como a EJA defende uma educação ao longo da vida, penso que ao compreender o forte caráter político e ideológico da educação de jovens e adultos, passo a me colocar no lugar de luta em defesa de uma educação para emancipação dos seus sujeitos e por equidade social.

2 PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

O presente trabalho foi demarcado metodologicamente pelo conjunto de escolhas que determinou a pesquisa qualitativa como abordagem, visto que a mesma privilegia maior aproximação e interpretação de uma realidade social. Quanto ao seu método, a pesquisa colaborativa proporcionou o uso de técnicas que tiveram por princípio a valorização das falas e expressões, dentro de um processo de dialogicidade entre os colaboradores, pesquisadores e os contextos pesquisados.

A partir de realização das técnicas de grupo focal, aplicação de questionário e análise documental, enriquecidas com os diálogos ocorridos nos encontros de estudos propostos dentro do processo de colaboração, o percurso definido nos permitiu maior domínio e consciência da investigação dentro de seu processo e autonomia para organizar o conjunto de informações, assim como compreensão para a realização de análises de forma aproximada e, ao mesmo tempo, consistentes.

A decisão pela abordagem qualitativa não se deu no vazio, por seguir um modismo ou até mesmo por intuição, mas pelo reconhecimento do seu caráter qualitativo e sua qualidade social, por considerar o seu potencial investigativo e significativo em um processo de inquirição que busca compreender o contexto e as relações humana estabelecidas. De acordo com Ludke e André (1986, p.11) “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. Assumindo-nos como principal instrumento da pesquisa, cientes de que a busca da centralidade reconhece que “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. (FREIRE, 1996, p.33).

A tomada de decisão sobre a abordagem da pesquisa qualitativa se deu forma tranquila e consciente, enquanto a definição da sua metodologia, dos procedimentos e demais instrumentos de investigação não foi inicialmente fácil. As inquietações para essa escolha nos levaram a definir que o percurso deveria ter maior possibilidade de interação e colaboração junto às escolas envolvidas na pesquisa, possibilitando, então, reconhecer o potencial de uma pesquisa colaborativa para atender às expectativas. Na perspectiva de Zeichner (1993 *apud* GARRIDO, 2005, p.523), “a pesquisa colaborativa, por sua vez, tem por objetivo criar nas escolas uma cultura de análise das práticas que são realizadas, a fim de possibilitar que os

seus professores, auxiliados pelos docentes da universidade, transformem suas ações e as práticas institucionais”.

A pesquisa colaborativa tem seus contornos próprios e o princípio fundamental de formação e pesquisa, uma proposição rica para iniciar nos contextos investigados o exercício de repensar a EJA. No entanto, a definição metodológica também leva em conta outras variantes, a fim de que a cientificidade do seu processo não sofra descaminho, sendo o tempo de pesquisa um aspecto a considerar. A proposta de pesquisa colaborativa dentro de um mestrado esbarra, inicialmente, justamente na questão do tempo, uma vez que o seu percurso gera maior movimento e certa complexidade.

No entanto, o fato de ser um mestrado profissional, que reconhece a trajetória do pesquisador e seu envolvimento no contexto pesquisado, bem como maior proximidade com os colaboradores, contribuiu para a validação da pesquisa; assim como as possibilidades de intervenção durante a pesquisa se constituiu em um aspecto propositivo para a própria pesquisa colaborativa e para o programa do mestrado.

Desta forma, a ideia primeira de descaminho da pesquisa colaborativa no mestrado passou a receber outro olhar, uma vez que:

Esse descaminho é mais visível e limitador quando o pesquisador mestrando não tem vivência anterior com o grupo de colaboradores e, mesmo aderindo à perspectiva epistemológica da pesquisa colaborativa, pode ser invisível ao mestrado o desenvolvimento dessa atividade investigativa. (SILVA E PINHEIRO, 2011, p.123).

A nossa trajetória na educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de Feira de Santana, ao longo de vinte e nove anos atuando em sala de aula de educação de jovens e adultos ou enquanto gestores junto à modalidade, não somente nos permitiu maior intimidade com o campo pesquisado, assim como maior aproximação com os participantes e colaboradores da pesquisa. Favoreceu-nos ainda maior reconhecimento dos lugares de fala das professoras e gestoras colaboradoras, de forma a considerar os aspectos ontológicos que as legitimam nos seus espaços e territórios constituídos dentro do cenário escolar e da educação como um todo.

Tais aproximações não descartaram o rigor científico exigido no que se refere ao papel do pesquisador implicado na pesquisa ou no campo da pesquisa, vindo a considerar “risco de adesões a pontos de vistas comuns à comunidade em que o pesquisador está enraizado” (MACEDO et al., 2009, p.128) e a exigir cuidados para o distanciamento necessário em algumas etapas da pesquisa. Buscar compreender o contexto da educação de jovens e adultos

como possibilidade de construção de conhecimento, em uma problematização de diálogo com as práticas educativas, de fato vem abarcar os objetivos propostos na pesquisa.

Para Silva e Pinheiro (2011, p.123), que também desenvolveram pesquisa colaborativa no contexto da educação de jovens e adultos, a referida abordagem proporciona a construção desse conhecimento, “fundamentando-se enquanto processo de indagação e teorização das práticas dos profissionais de educação e das perspectivas teóricas que os orientam” uma vez que “a pesquisa associa produção de conhecimento e formação profissional ao mesmo tempo em que faz mediação entre comunidade de pesquisa e comunidade prática”.

De fato, a pesquisa nos favoreceu maior diálogo com as experiências vividas à medida que problematizávamos os contextos e que buscávamos compreendê-los a partir de nossas trajetórias, enquanto pesquisadores, e também dos partícipes da pesquisa, tendo como ponto de partida o contexto maior a ser investigado, ou seja, a educação de jovens e adultos das escolas municipais de Feira de Santana.

A Pesquisa Colaborativa tomou como referência os fundamentos teóricos de Magalhães e Liberali (2004), Horikawa (2008), Silva e Pinheiro (2011) e ricas inspirações da pesquisa de Laffin (2013), que nos apresentaram fundamentos para a realização de uma pesquisa com maior visão crítica e reflexiva, assim como maior interação dos colaboradores para apresentação da realidade investigada.

Na perspectiva de pesquisa colaborativa o pesquisador busca analisar o seu processo de interação entre os papéis dos pesquisadores e professores, e a negociação de sentido nessa interação (Horikawa, 2008). Nesse processo as formações irão se caracterizar como “contextos para que professores e pesquisador externo problematizem, explicitem e, eventualmente, modifiquem as formas como compreendem sua prática e a si mesmos” (MAGALHÃES, 1999, p. 192 *apud* HORIKAWA, 2008, p.22). Os Grupos Focais e Encontros de estudos se configuraram nesse espaço de interação, vindo a resultar, assim como proposta na pesquisa colaborativa segundo Horikawa, (2008), em ação interventiva.

Quanto à sua objetividade, a pesquisa apresenta natureza descritiva, pois buscou relatar a realidade pesquisada, as características dos fenômenos e dos sujeitos envolvidos e a descrever as diferentes formas de expressões que enriqueceram o conjunto das informações absorvidas, valorizando o processo de interação e de dialogicidade, fortalecendo o sentido formativo dentro da pesquisa. Portanto, a pesquisa colaborativa foi definida como sendo necessária para concretização do percurso metodológico de estudo e investigação, vindo a

atender as prerrogativas estabelecidas no campo científico de pesquisa social, assim como a atender a curiosidade epistemológica que propulsou a realização da pesquisa no contexto da educação de jovens e adultos.

2.1 PESQUISA COLABORATIVA E SUAS INTERFACES

Na perspectiva das interfaces da pesquisa, entendendo interfaces como o conjunto dos meios planejados dispostos dentro de uma lógica do real e do simbólico para se chegar a um determinado ponto, visamos organizar as compreensões de modo que pudéssemos relacionar as evidências a uma dimensão maior, sobre as expressões de seus indivíduos, para a compreensão da EJA na rede municipal de educação de Feira de Santana.

A escolha metodológica de uma pesquisa se desenha a partir das possibilidades que o campo nos favorece e esta escolha deve privilegiar meios mais eficazes e ricos, no sentido de dar maior possibilidade para o pesquisador se aproximar do objeto a ser pesquisado, sem perder a sua liberdade de novos movimentos de investigação. Definida a abordagem qualitativa da pesquisa colaborativa buscamos deliberar sobre suas interfaces, seus aspectos procedimentais e técnicas, para permitir maior aproximação e compreensão daquilo a ser investigado. Esse foi um exercício que nos ajudou a reorganizar a pesquisa, no sentido de rever a base teórica e definir com maior clareza as etapas do processo, sobretudo para atender ao caráter colaborativo da pesquisa.

A pesquisa colaborativa apresenta nas suas interfaces características fortes, pois possui caráter dialógico e reflexivo que abre espaço para pensar a realidade vivida em um processo de subjetividade e, ao mesmo tempo, de intersubjetividade, que encontra na relação com a prática elementos que asseguram o pensar crítico e reflexivo.

Nesse processo foi possível reconhecer que a colaboração ocorreu de forma fecunda, oferecendo maior número de elementos absorvidos dos contextos pesquisados, assim como das culturas apresentadas, vindo a garantir o que Macedo (2010) diz ser caráter contextualizador e indexador de uma pesquisa, para que a valorização da cultura existente e a sua base semântica sejam percebidas.

De fato, o processo colaborativo da pesquisa implicou, em todas suas etapas e abordagens, reflexões críticas que nos permitiu atuar com maior liberdade e autonomia e, de

forma mais aproximada, ajudar os sujeitos das escolas dentro do percurso da pesquisa a questionar e modificar algumas práticas desenvolvidas junto a EJA.

A pesquisa colaborativa abarca duas grandes perspectivas: fomentar conhecimento e investigar, interlaçados por pressupostos metodológicos a serem desenvolvidos nos *lócus*, tomando como princípio metodológico o diálogo, de forma a reconhecer que “o diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo” (FREIRE, 1921, p.42), o diálogo como encontro amoroso de transformação e humanização. Os Encontros de Estudos e Grupos Focais, constituídos como espaços de interação entre os pesquisadores e partícipes da pesquisa - professoras e gestoras -, se instituíram como procedimentos metodológicos de reconhecimentos das vozes dos sujeitos na dinâmica do diálogo.

Os procedimentos metodológicos para análise dos grupos focais não buscaram estabelecer puros confrontos e hierarquização de informações e conhecimentos, mas consistiu em um exercício de reflexão a partir das relações estabelecidas com as informações e compreensões de suas etapas. A proposta de encontros de estudos como técnica, ainda que sem pretensão inicial de identificar falas dos sujeitos, conquistou um espaço de vozes e sentidos que favoreceu registros mais específicos para estabelecer as análises e interpretações com maior entrelaçamento.

Participou da pesquisa o total de sete professoras e oito gestoras das três escolas, formando assim dois grupos bem definidos, sendo que os grupos participaram juntos nos encontros de estudos e separadamente na atividade de grupo focal. As três escolas representadas, envolvidas na pesquisa, serviram de *lócus* para a realização das atividades, valorizando o contexto vivido como espaços de construção de sentido.

O Grupo Focal foi reconhecido por permitir “apreensão das realidades múltiplas: ao recusar a possibilidade de uma realidade unívoca e construída para sempre, esse recurso exercita a pluralidade dialógica já na coleta de informações” (MACEDO, 2010, p.117). Ao valorizar essa pluralidade dialógica, os processos discursivos constituídos ao longo dos grupos focais realizados nos levaram a reconhecer a importância de tomar como pertinentes “os fundamentos filosóficos bakhtinianos, totalmente avessos ao culto de grande voz ou da voz única, escamoteadoras da natureza dialógicas das construções sociais” (MACEDO, 2010, p.117).

No entanto, não foi trazido para o exercício de análise a totalidade dos princípios de uma análise do discurso, mas suas inspirações para valorização das múltiplas vozes e também

do sentido da palavra, para reconhecer a origem ou forma da mensagem, “seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativas, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012. p.21).

Após o reconhecimento das vozes, das interpretações e compreensões das falas, ocorreram as suas transcrições, que nos permitiu a identificação e organização de categorias de análise e suas dimensões. Nessa dinâmica foi possível reconhecer três grandes categorias e suas dimensões: Educação de Jovens e Adultos, Gestão Educacional da EJA e Projeto Político Pedagógico da EJA.

Para discorrer sobre as categorias e suas dimensões, buscamos trabalhar na perspectiva de estabelecer relações entre os temas, a partir dos olhares das professoras e gestoras, de suas leituras sobre as realidades particulares, do lugar de fala que cada profissional ocupa, de forma a considerar também as relações de poder estabelecidas. As concepções e crenças, que constituem a subjetividade de cada sujeito, foram reveladas a partir dos posicionamentos, até mesmo na negação de opiniões.

Algumas figuras representativas foram idealizadas para representar as compreensões sobre os elementos investigados - quadros, tabelas e gráficos - e a partir dos documentos e do exercício de valorização das vozes, não somente apegado ao que foi dito por meio das palavras, mas da busca de todo um sentido que envolve uma análise mais qualitativa. As nossas interpretações não se deram de forma solitária, mas resultaram de uma compreensão compartilhada com as colaboradoras, partícipes da investigação, em um exercício reflexivo e crítico.

Por reconhecer o PPP como uma fonte documental que expressa as próprias vozes dos seus sujeitos produtores, neste caso as professoras e gestoras, colaboradoras em todos o processo de investigação, a sua análise ocorreu de forma a identificar os aspectos necessários a serem reconhecidos para se chegar à compreensão da relação entre o próprio PPP na dimensão da EJA com as ações desenvolvidas nas escolas junto a essa modalidade. O reconhecimento de fonte documental como expressões dos indivíduos se estruturou a partir da visão de Macedo (2010) que, por sua vez toma as considerações de Ludke e André (1986) como inspiração para o reconhecimento dos documentos como etnotextos “fixadores de experiências”.

Comentando a pertinência das fontes documentais, Ludke e André (1986) argumentam que quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é

importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito em forma escrita [...] (MACEDO, 2010, p. 108).

Os projetos políticos pedagógicos analisados de fato expressaram pensamentos e concepções, vindo a exigir uma análise ainda mais crítica para que se pudesse entender as expressões correspondentes aos sujeitos envolvidos na pesquisa. Levamos em conta que esses projetos reproduziam a compreensão da própria escola no seu papel político, o que necessariamente significar a consciência política sobre a EJA. Nessa análise, buscou-se intensificar os princípios da pesquisa qualitativa, já que:

na análise o propósito é ir além do descrito, fazendo uma decomposição dos dados e buscando as relações entre as partes que foram decompostas e, por último, na *interpretação* - que pode ser feita após a descrição - buscam-se sentidos de falas e ações para se chegar a uma compreensão ou explicação que vão além do descrito e analisado (DESLANDES, 2013, p.80).

Em uma pesquisa qualitativa, os instrumentos devem assegurar o alcance de seus objetivos, de modo a favorecer o enlaçamento dos elementos observáveis e identificáveis ao longo do estudo. Assim sendo, assegurar um rigor metodológico necessário para afiançar a continuidade da pesquisa, sem perder o caráter formativo e crítico do processo, assim como possibilidades de variáveis no próprio processo, se constitui em imperativos na investigação.

Nesse contexto, nos propusemos a realizar uma espécie de movimento cíclico para estabelecer relações entre os diálogos apresentados nos grupos focais com as diversas falas e posições dos professores nos encontros de estudos e com as demais informações obtidas a partir das análises dos projetos.

Consideramos, na análise e interpretação, a exploração do conjunto de falas, sendo este o seu foco e não as falas isoladas tomadas como conclusivas. Tendo os diálogos, os contextos e os documentos como materiais de análise das escolas pesquisadas, as compreensões e evidências do conjunto foram ampliadas, permitindo que se fizesse uma relação com a rede de ensino a qual as escolas estão vinculadas, ou seja, a EJA da rede municipal de Feira de Santana, uma vez que:

esse estudo do material não precisa abranger a totalidade das falas e expressões dos interlocutores porque, em geral, a dimensão sociocultural das opiniões e representações de um grupo que tem as mesmas características costumam ter muitos pontos em comum ao mesmo tempo que apresentam singularidades próprias da biografia de cada interlocutor. Por outro lado, buscamos considerar que sempre haverá diversidade de opiniões e crenças dentro de um mesmo segmento social e a análise qualitativa deve dar conta dessa diferenciação (GOMES *apud* MINAYO, 2013, p.79 e 80).

Tomando como princípio o reconhecimento do conjunto das vozes, das diferentes expressões do coletivo envolvido, os posicionamentos individuais, as falas mais singulares são validadas, reconhecidas e legitimadas no conjunto. Nas interfaces da pesquisa colaborativa, por meio de suas técnicas e orientações procedimentais, contribuiu para o reconhecimento da representatividade das vozes, reverberando os princípios de valorização das relações interpessoais defendido na EJA.

2.1.1 Estudo com professores e gestores das unidades escolares

A definição pelo termo “Encontro” surge de todo um diálogo com Freire (1979), que reafirma a todo tempo a necessidade de encontros dos sujeitos, dos homens relacionarem-se, de encontros de ideias. Um conhecido ditado chinês que narra uma situação de encontro de ideias também fomentou reflexões para e sobre o sentido da utilização da palavra encontro; o mesmo apresenta a seguinte narrativa: “Se um homem caminha por uma estrada levando em uma de suas mãos um pão e, no caminho, encontra outro homem que também leva um pão e, ao se encontrarem, trocam os pães, cada homem vai embora com um pão. Porém, se dois homens caminham numa mesma estrada, cada homem levando uma ideia e ao se encontrarem trocam as ideias, cada homem vai embora com duas ideias” (sem identificação de autoria). Portanto, a definição do termo encontro foi puramente intencional e provocativa, e ao mesmo tempo esperançosa, à medida que se propôs como espaço para formação de dimensão política e ideológica.

Uma reflexão feita por Laffin ao discutir “A perspectiva crítica de docência: uma opção epistemológica” consolida algumas das nossas intenções com a proposta dos encontros de estudos, na perspectiva de trazer o professor à reflexão sobre as práticas instituídas na educação de jovens e adultos, e das práticas institucionalizadas que os professores muitas vezes reproduzem em suas ações educativas e pedagógicas.

O exercício da docência está, de certa forma, pré-configurado pela instituição educativa e por uma “rotina institucionalizada” no que se refere aos modos de acontecimentos da prática educativa. O professor, no entanto, é um agente ativo no seu fazer, pois precisa construir significados sobre as realidades nas quais opera sobre as condições que encontra no seu ambiente de trabalho. (LAFFIN, 2013, p. 89).

Os Encontros de Estudo se caracterizaram, inicialmente, como um descaminho no processo investigativo, resultante de uma primeira perspectiva ingênua como pesquisadores. Embora a sua intencionalidade atendesse à proposição de formação ao longo da pesquisa, algumas questões foram levantadas: Seria de fato necessária a realização de estudos temáticos no movimento cíclico da pesquisa? Não velaria os posicionamentos ao longo dos diálogos nos Grupos Focais? Não adiantaria respostas de forma intencional, implicando em contradições e confrontos nos pensamentos dos participantes?

Ainda sem respostas exatas para essas questões, formatar os Encontros de Estudos como forma de diálogo a partir de estudos, de escuta sobre os entendimentos dos professores sobre os temas abordados, sobre seus próprios exercícios da docência, como nos propõe Laffin (2013), e seguidos de estudos teóricos de autores que, anteriormente ao movimento da pesquisa, foram definidos por considerar suas contribuições para o limiar de uma educação para jovens e adultos que considera princípios formativos e ideológicos dos seus sujeitos, nos permitiria dialogar melhor com as próprias realidades apresentadas na educação de jovens e adultos das escolas dos nossos colaboradores. Logo, reafirmamos que os encontros, além de se constituírem como espaço formativo, de reflexão entre teorias e práticas, se caracterizariam, sim, como espaço de vozes e expressões que viriam a se constituir em ricas informações.

De acordo com Desgagné (2007, p. 15) “um projeto de pesquisa colaborativa se constrói sobre uma dupla identidade, pesquisa e formação, mas, também, que essas dimensões podem ser conduzidas, mais ou menos, em paralelo”. De fato esse processo se deu, mas foi possível perceber que o processo formativo dos professores da educação de jovens e adultos deve ser instituído como uma política da escola, logo definida no próprio projeto político pedagógico.

A proposta de formação com os encontros de estudos, no seu movimento de diálogos reflexivos, nos levou a reafirmar o pensamento de Laffin (2013, p. 48), ao concluir que “a partir do momento que o professor reflete sobre seu fazer pedagógico, percebe sua dimensão, sua compreensão se amplia. Sendo possível analisá-lo, pensar em diferentes alternativas, criar novos saberes que sustentam diferentes possibilidades de ação”.

De forma mais precisa, a proposta de encontros de estudos efetivou a perspectiva colaborativa de intervenção, uma vez que o desejo da formação era latente aos próprios pesquisadores, que na proposição antecipa a intenção de colaborar com as instituições

escolares. É importante lembrar o próprio lugar que nós, pesquisadores, ocupamos, ora enquanto professores e ora enquanto gestores da educação de jovens e adultos, além da especificidade do próprio mestrado ser específico para a educação de jovens e adultos. É justamente em razão, também, dos nossos próprios anseios que entendemos ter sido oportuna e necessária a proposta formativa para os professores e gestores.

Os Encontros de Estudos foram propostos como ações no projeto de intervenção, ao mesmo tempo em que se constituíram como momentos de fomento e construção de sentidos, que viriam a contribuir para os Grupos Focais por antecipar uma dinâmica de diálogos e, conseqüentemente, garantir maior autonomia e liberdade nas falas. A proposta formativa foi iniciada junto com a pesquisa, mas sem exigência de que sua conclusão se desse ao mesmo tempo, visto que os encontros poderiam continuar mesmo que o tempo de investigação fosse alcançado, como de fato aconteceu. Dos encontros propostos para a intervenção, apenas quatro aconteceram a tempo de serem trazidos para o exercício de análise das informações e conclusão parcial das investigações.

Os Encontros de Estudos se estruturaram de forma diferenciada no que diz respeito à composição dos grupos. Devido à dificuldade de reunir os professores e gestores das três escolas ao mesmo tempo, por muitas vezes durante a pesquisa os partícipes aceitaram a organização de dois grupos, estruturados da seguinte forma: Escola Municipal Dr. Francisco Martins e Escola Municipal Tereza Cunha Santana formaram um só grupo para os encontros, com a especificidade de que ambas as escolas só trabalham com o I Segmento da educação de jovens e adultos. Os professores e gestoras da escola Municipal Chico Mendes formaram um segundo grupo, o que atendeu às especificidades propostas pela escola de incluir nas formações outros professores que não fossem do Segmento I da EJA. Para melhor compreensão organizamos um quadro que apresenta a organização do trabalho nos encontros, identificando a composição dos grupos e as temáticas estudadas (quadro 2).

Quadro 2 - Organização dos Encontros de Estudos e das temáticas trabalhadas

| ENCONTRO | GRUPO 1* | | GRUPO 2** | |
|----------|---|---|---|--|
| | Temática | Composição dos grupos | Temática | Composição dos grupos |
| I | Princípios e Concepções de EJA | .6 professores segmento I .2 coordenadoras .1 gestora da escola | A organização da EJA nas escolas | .4 professores segmento II .4 Professores segmento I .1 vice-gestora .1 gestora da escola |
| II | Desistência e permanência dos estudantes da EJA | .6 professores segmento I .1 gestora da escola .1 funcionária | Aprendizagem e formação dos estudantes na EJA | .8 professores segmento II .1 vice-gestora |
| III | Aprendizagem e formação dos estudantes na EJA | 6 professores segmento I .1 gestora da escola .1 coordenadora da escola Tereza Cunha | Desistência e permanência dos estudantes da EJA | 8 professores segmento II .1 vice-gestora |
| IV | Currículo em EJA | 6 professores segmento I .1 gestora da escola .1 coordenadora da escola Tereza Cunha | Currículo em EJA | 8 professores segmento II .1 vice-gestora |

* Escolas Municipais Dr. Francisco Martins da Silva e Tereza Cunha Santana.

** Escola Municipal Chico Mendes.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa, 2015-2016.

Entendemos como tendo sido de grande relevância ter sido a proposta de realização de Encontros de Estudos, tanto em razão da importância das temáticas estudadas quanto pela qualidade das participações dialogadas, o que justifica a necessidade que tivemos de considerar, nesse espaço formativo, as falas dos sujeitos como expressões de visões e concepções das professoras e gestoras sobre a EJA de suas escolas.

2.1.2 O grupo focal como espaço de diálogos reflexivos

Na realização de grupos focais com os coletivos que compõem as unidades escolares da EJA - professores, gestores e coordenadores - tivemos o cuidado de assegurar, em todas as suas etapas, o princípio de colaboração de reflexão sobre a ação realizada em cada momento específico.

A natureza dialógica do grupo focal consolida o princípio colaborativo da pesquisa à medida que permite a liberdade dos seus participantes se expressarem, favorecendo que as informações ocorrem num movimento mais espontâneo, haja vista que para Magalhães e Liberali (2004) esse processo assegura maior interação entre os participantes.

Entendemos ser interessante agrupar os professores em momento separado dos gestores e coordenadores para favorecer maior liberdade ao expressarem seus pontos de vista,

vindo a enriquecer as informações obtidas. Diante da dinâmica na qual um grupo focal exige registros das falas e dos comportamentos, entendemos ser necessário fazer a gravação audiovisual, sendo que tal procedimento exigiu assinatura de termos de autorização dos partícipes. Propusemos então a realização de dois grupos focais: um grupo formado por professores das três escolas do Segmento I da EJA e um segundo grupo formado pelos gestores e coordenadores das mesmas escolas, sendo que incluímos o coordenador como parte da equipe gestora por solicitação das gestoras como forma de reconhecimento das mesmas no trabalho da gestão.

No que se refere à organização do grupo focal, o papel do mediador é o de atender a própria intenção da estratégia grupal, em que:

[...] a intenção do *focus group* é a de promover auto-revelação entre os participantes havendo condições para alcançar tal propósito quando os participantes se sentem confortáveis, respeitados e livres para darem a sua opinião; assim, prosseguem os autores, o papel do moderador não é o de emitir julgamentos, mas o de questionar, ouvir, manter a conversação no trilho e certificar-se que cada participante tem oportunidade de participar. (KRUEGER e CASEY, 2009 *apud* SILVA et al., 2014. p. 184).

Assim, ficou entendido que, neste contexto, seria rica a nossa atuação como mediadores, para condução do trabalho, de forma a garantir maior neutralidade possível no sentido de não antecipar ou induzir respostas. É importante ressaltar que duas outras pessoas foram trazidas para o trabalho com os grupos, uma delas para executar o registro audiovisual e a outra para atuar como observador.

A realização com grupo focal em outras pesquisas em educação tem demonstrado bastante sentido e relevância e nos orientou a levar em consideração as estratégias e etapas para realização de grupo focal. De acordo com Laffin (2013, p.24), que desenvolveu uma pesquisa de abordagem colaborativa junto à educação de jovens e adultos da rede municipal de ensino do município de São José-SC, o grupo focal “baseia-se na realização de diálogos em grupos, orientados por um moderador, nos quais é possível levantar expressões, percepções, crenças, valores, atitudes e representações sociais dos sujeitos participantes sobre uma questão específica”. Para a autora, os procedimentos utilizados devem ser pautados no respeito às “falas dos sujeitos professores, como contribuições essenciais à pesquisa, sem que isso signifique crer na ingenuidade e transparência da linguagem” (LAFFIN, 2013, p.24).

As etapas seguidas na realização dos grupos focais foram descritas no roteiro e no planejamento utilizado. Os registros foram analisados e categorizados na perspectiva de apresentar para a pesquisa informações e compreensões acerca do objeto investigado,

seguindo as ações de análise dos diálogos e das interações, como proposto por Magalhães e Liberali (2004), de forma a configurar o grupo focal como uma estratégia organizativa da pesquisa.

O trabalho de transcrição, categorização e análise dos diálogos foi realizado buscando maiores possibilidades de aquisição de novas informações. No total foram três horas e quarenta minutos de transcrições que nos levaram a organizar três grandes categorias comuns aos dois grupos. A proposta de discussão dos grupos focais se deu a partir de questões temáticas, o que favoreceu as relações entre as categorias. Interessava-nos com essa estratégia metodológica justamente perceber as visões dos professores e dos gestores e coordenadores sobre aspectos comuns, dando maior possibilidade ao surgimento de novas categorias ou subcategorias.

O lugar comum era a educação de jovens e adultos, mas os olhares partiram de pontos diferentes e nos interessava saber justamente a diferenças entre as visões, para atender aos seguintes questionamentos: Como esses sujeitos se percebiam e percebiam os outros? Quais concepções eles tinham sobre a educação de jovens e adultos? Como eles descreveriam os seus cotidianos escolares na EJA? Foi proposto na análise trazer as categorias de forma implicada sobre os lugares de falas e, para tanto, focamos as mesmas questões no sentido de buscar uma compreensão que nos levasse a interpretações mais próximas da realidade.

De acordo com Silva et al. (2014), na realização do grupo focal é preciso considerar, sobretudo, a sua natureza dialógica, o que direciona a pesquisa a uma metodologia, que assim como defendida na EJA, entende o diálogo como um princípio para compreensão da realidade. Conforme afirmado por Magalhães e Liberali (2004), o processo de pesquisa deve promover a interação e isso exige uma análise sobre os discursos apresentados por meio das comunicações. Para as autoras, o trabalho de reflexão sobre a comunicação exige formas de ação reflexivas, ações estas que acontecerão em quatro etapas, com ações a serem desenvolvidas na compreensão dos elementos da pesquisa que as referidas autoras apresentam em suas averiguações,

[...] fundamental trabalhar os domínios sociais da comunicação como ferramentas discursivas para o desenvolvimento das ações reflexivas, inter-relacionando: descrever com narrar e relatar: mostrar a prática através de mimesis da ação ou de representação de experiências vividas, situadas no tempo; informar com expor: embasar em teorias formais e encontrar as raízes sociais das ações através da apresentação textual de diferentes formas de saberes; confrontar com argumentar: questionar as próprias ações através de sustentação, refutação e negociação de posições; reconstruir com narrar, relatar e/ou descrever ações: reorganiza e a ação

através de narrativas, relatos e regulação de comportamento, ou seja, instruções/indicações de ação [...]. (MAGALHAES e LIBERALI, 2004, p.108).

As questões trazidas, nos roteiros dos grupos focais visaram à compreensão do diálogo, a partir dos seguintes questionamentos: Como vocês reconhecem a EJA e qual a sua importância para os jovens e adultos que compõem os seus coletivos? Como está organizada a EJA nas suas escolas? Vocês concordam com essa organização? Vocês tomam como referência alguma orientação para desenvolver o trabalho junto a EJA? De forma a seguir a perspectiva da descrição ou relato de situações como o primeiro passo da análise. A ação de informar atendeu ao objetivo de nos ajudar a trazer para interpretação informações diversas para uma aproximação ainda maior sobre os dados colhidos com suporte do grupo focal. Essa etapa, que se refere aos diálogos obtidos nas interações propostas nos grupos focais, se deu no momento de reorganização da pesquisa.

De posse das narrativas e relatos das experiências, a ação de confronto e argumentação encontrada nos diálogos e na própria pesquisa, nos permitiu indagações e reflexões sobre os discursos presentes nos grupos, como ação estratégica de análise dos argumentos apresentados frente às questões levantadas. A ação de reconstruir os relatos, após o confronto e obtenção de informações, nesse processo de reflexão sobre os discursos apresentados nos grupos focais, nos ajudou a redirecionar, não somente o nosso olhar, mas os encaminhamentos da pesquisa. Foi possível perceber a partir do diálogo, como afirma Magalhães e Liberali (2004), que a pesquisa que valoriza e reconhece a dialogicidade implica em uma análise que vai para além do que está simplesmente dito.

A partir das orientações de análise do grupo focal de Magalhães e Liberali (2004) e de nossa visão de como esse exercício de interpretação poderia ocorrer na prática; inicialmente, com a análise das descrições feitas nos grupos focais para que, em seguida, explicasse melhor o movimento feito. No entanto, a categorização das falas foi feita a partir da transcrição literal do que cada participante emitia, com considerações feitas às impressões obtidas a partir de expressões corporais e comportamentais dos sujeitos dos discursos. O movimento apresentado na ilustração acima ocorre em momento posterior a essa categorização e vem ajudar na interpretação das informações a serem interlaçadas com as demais compreensões obtidas por meios de outros instrumentos investigativos utilizados.

As etapas seguidas estão descritas nos roteiros previamente elaborados, disponível nos apêndices, e nos registros analisados e categorizados para identificação de dados a partir das informações. Portanto, o grupo focal não levou em conta a simples aplicação de um roteiro de

questões, mas consistiu em uma análise mais complexa, na qual as narrativas discursivas foram confrontadas no próprio grupo e ao longo da pesquisa, o que resultou em rica experiência de pesquisar e importante recurso investigativo.

2.1.3 Aplicação de questionários

A utilização de questionário teve por objetivo buscar de forma mais precisa as opiniões e informações que viram a completar e dar sentido ao conjunto de falas apreendidas nos grupos focais e encontros de estudos, subsidiando, de certa forma, a análise dos projetos políticos pedagógicos. O questionário constitui-se como uma entrevista, uma conversa com finalidade que se caracteriza como sondagem de opinião, visto que o “questionário totalmente estruturado, no qual a escolha do informante, ainda que venhamos a resistir à terminologia utilizada, está condicionado a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador” (MINAYO, 2013, p. 64) (grifo nosso).

O critério de sua organização atendeu à proposição de identificar, de forma mais precisa, a participação das professoras e gestoras na elaboração e efetivação dos projetos políticos pedagógicos. O questionário também apresentou duas questões abertas, cuja finalidade voltou-se mais precisamente para os objetivos da proposta interventiva da pesquisa colaborativa, não sendo, portanto, transcrita e nem exemplificada no conjunto das análises.

Os questionários foram aplicados de forma mais direta, junto a cada professora e gestora, que responderam também separadamente. Alguns questionários respondidos retornaram por email, vindo a favorecer maior brevidade na entrega; os que foram devolvidos em mãos foram justificados em face da impossibilidade de responder questões que estivessem articuladas a respostas anteriores quando estas fossem negativas.

A análise das respostas seguiu o mesmo princípio utilizado na análise dos projetos, no sentido de organizar as respostas dentro dos seus conjuntos que, no caso do questionário, resultou em informações sobre quantidades de participação na elaboração do PPP da escola e conhecimento dos mesmos, assim como visou reconhecer as suas visões sobre a importância do PPP para mudanças na EJA.

2.1.4 Análise dos projetos políticos pedagógicos

O PPP enquanto fonte documental que expressa as vozes dos seus sujeitos produtores, neste caso os professores e gestores, colaboradores em todos os processos de investigação dessa pesquisa, exige que a sua análise ocorra de forma a identificar a compreensão da relação entre o PPP com as ações desenvolvidas na EJA na escola. O reconhecimento de fonte documental como expressões dos indivíduos se estruturou, também, a partir da visão de Macedo (2010) que usa como referência o trabalho de Ludke e André (1986), em uma perspectiva de reconhecimento das fontes documentais que traz em sua essência a característica de etnotextos “fixadores de experiências”.

Comentando a pertinência das fontes documentais, Ludke e André (1986) argumentam que quando o interesse do pesquisador é estudar o problema a partir da própria expressão dos indivíduos, isto é, quando a linguagem dos sujeitos é importante para a investigação, pode-se incluir todas as formas de produção do sujeito em forma escrita [...] (MACEDO, 2010, p.108).

Nessa análise visamos garantir os princípios de uma pesquisa qualitativa e é importante ressaltar que a proposta de analisar os PPP não teve por pretensão fazer uma análise crítica completa, nem mesmo identificar, na sua totalidade, as concepções e fundamentos em todas as suas dimensões. Nosso objetivo principal era investigar e analisar se existiam e quais seriam as orientações e práticas pedagógicas para incorporação de processos políticos pedagógicos para a educação de jovens e adultos.

Identificar e compreender o que estava posto em cada projeto político, exigiu clareza de quais as informações deveriam ser investigadas e qual sua relevância. Por se tratar de proposta inicial de análise para estabelecer relação é importante considerar a definição de análise proposta por Deslandes (2013) citada anteriormente.

De acordo com a autora, análise, descrição e interpretação são formas de tratamento de dados qualitativos que não se excluem, mas de forma mais substancial, favorece maior relação dos dados com as informações e impressões colhidas nas demais etapas da pesquisa. A intenção de trazer essa etapa para o final do percurso investigativo consistiu no cuidado de preservar a nossa curiosidade epistemológica, colocada ao longo de todo o processo, e não incidir no erro de tecer comentário nos grupos focais, sobre o que está posto em cada projeto das escolas.

Com objetivo de analisar a relação do PPP com as práticas, entendemos que seria necessário primeiro identificar e interpretar o que estava sendo feito na educação de jovens e adultos de cada escola. De acordo com Minayo (2013) não há fronteiras nítidas entre coletas de informações, o que nos permite reconhecer maior dialética entre as interpretações dos grupos focais. Novas e temporárias hipóteses emergiram ao longo das investigações, o que resultou em possíveis relações para vislumbrar novos elementos significativos para os resultados da pesquisa.

Inicialmente o critério estabelecido para análise dos PPP consistiu em explorar alguns dos seus elementos, dentre eles: a introdução, com o objetivo de identificar se a apresentação à educação de jovens e adultos estava presente; os tópicos, capítulos ou subcapítulos, que apresentam conceitos, concepções e fundamentos para educação de jovens e adultos; e orientações práticas, na perspectiva organizativa e metodológica para subsidiar as práticas educativas desenvolvidas. Ao evidenciar que dois dos projetos não tinham necessariamente capítulos dedicados para EJA, a exploração de todo o material foi necessária, na expectativa de encontrar informações sobre a EJA nos demais tópicos.

A atenção aos indicativos presentes no texto documental constituiu em estratégia, cientes que,:

Alguns indicativos sobre os estudos de textos são importantes, principalmente porque na análise de conteúdo o texto é subsídio que predomina: quem produz o texto lida com as ideias de seu tempo e da sociedade que habita: a existência e suas condições fazem surgir as concepções, ideias, crenças e valores: o texto assimila as ideologias da época, mas também tem seu papel instituinte de estabelecimento de rupturas e de controle. (MACEDO, 2010, p.149)

Novos conceitos investigativos surgiram nesse processo de análise, a exemplo da exigência de realização de inferências sobre alguns dados obtidos, com outros dados e com concepções teóricas para melhor interpretá-los. O conceito da inferência, que refere-se à passagem da descrição a interpretação, foi trazido dos estudos sobre a Análise de Conteúdo de Bardim, apresentado por Franco (2012), que afirma ser nesse processo intermediário e cuidadoso, que o pesquisador buscar não tratar a informação puramente pelo que está escrito, pois esta informação pode não fazer sentido até que seja relacionada a outro dado, e que por consequência essa relação corresponderá a alguma forma de teoria explicativa “com abordagens do tipo ‘construtivistas’, ‘neoliberalista’, ‘behaviorista’, ‘positivistas’, ‘estruturalista’, ‘dialética’, ‘crítica’, e outras” (FRANCO, 2012, p. 32).

Para melhor investigação, algumas questões foram levantadas e as respostas foram obtidas; a organização de um quadro facilitou o exercício comparativo de análise das respostas e das informações. As questões levantadas seguiram a seguinte ordem: Como foi elaborado o PPP? Quais informações mais específicas, particulares, o PPP nos apresenta? Em quais etapas organizativas do projeto a EJA aparece e de quais formas? Quais concepções de EJA são apresentadas? Quais orientações específicas apresentam para a EJA?

Um quadro de categorização das respostas se estruturou de forma didática e reflexiva e abarcou não somente interpretação do que estava exposto, mas compreensões constituídas ao longo de todo o processo investigativo. O diálogo dos pesquisadores com essa análise se constitui num exercício reflexivo, que exigiu organizar uma tessitura entre os dados comuns e díspares entre os apresentados pelos projetos das escolas, o que nos permite dizer que a realização dos grupos focais favoreceu substancialmente o caráter colaborativo da pesquisa e a sua natureza descritiva.

O desafio posto de investigar três contextos escolares, utilizando estratégias de investigação aplicadas com os grupos de partícipes de cada escola ao mesmo tempo, como o proposto nos grupos focais, assim como a aplicação de instrumento investigativo de forma individual, como os questionários, exigiu um movimento dialético bastante significativo, para compreender os contextos da EJA em cada escola e ao mesmo tempo, comuns ao conjunto das escolas, que na sua representatividade, com as ressalvas necessárias, nos apresentou uma visão aproximada da EJA no município.

2.2 FEIRA DE SANTANA: CENÁRIO EDUCACIONAL EM QUE A EJA SE ESTABELECE

Conhecida como a Princesa do Sertão, assim nomeada por D. Pedro II quando, de passagem se hospedou na cidade, Feira de Santana se destaca no cenário baiano e brasileiro por características marcantes que atribuem importante classificação quanto aos aspectos geográficos e demográficos. Historicamente a cidade é reconhecida pelas feiras livres que tiveram início a partir de uma feira de gado que, posteriormente, deu origem a uma grande

feira de negócios para os tropeiros que passavam pela região com grandes boiadas, o que contribuiu para a formação de um povoado que daria origem ao município.

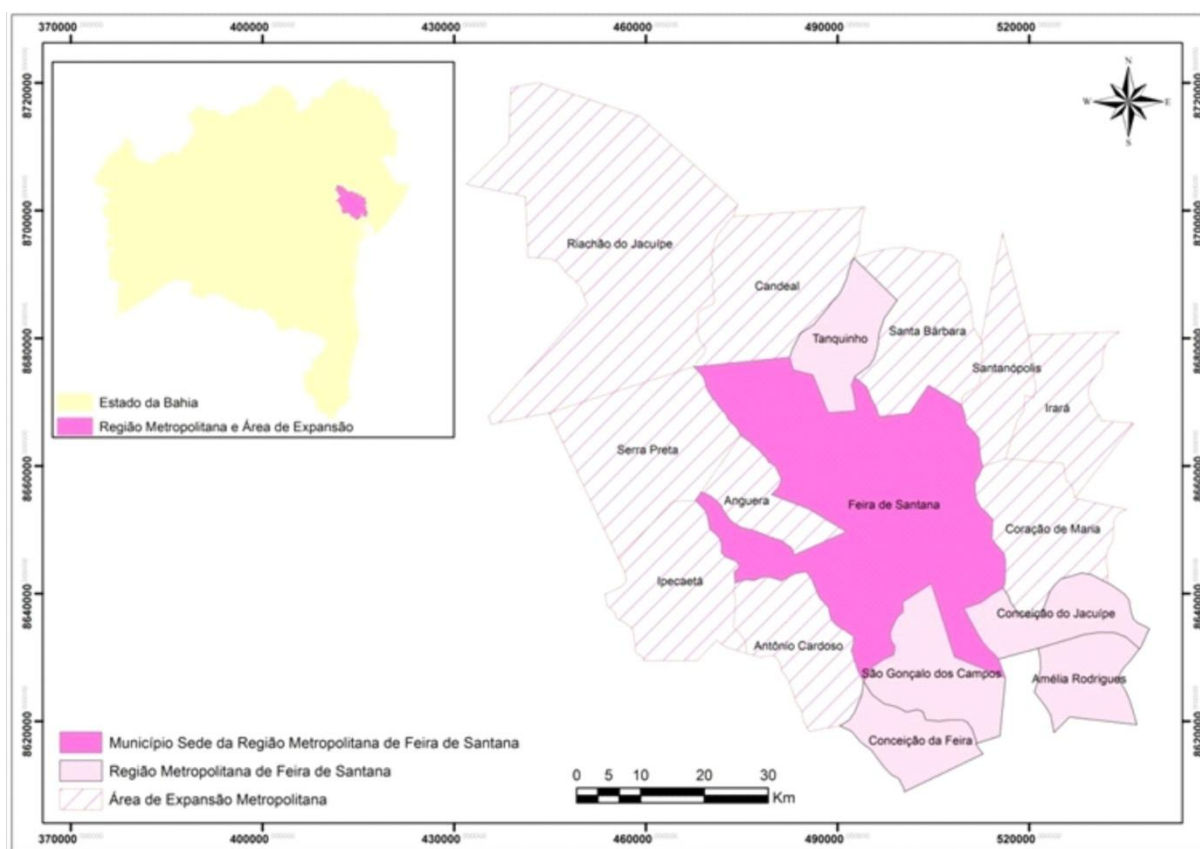
Consoante ao Censo Demográfico de 2010, Feira de Santana é o segundo maior município do estado da Bahia, com a população de 556.756 habitantes, com estimativa de 612.00 habitantes para 2014, dado que coloca Feira de Santana como o 34º município mais populoso entre os 5.570 municípios brasileiros e a 15ª maior população do Brasil, excluindo as capitais. Os dados quanto às especificidades de Feira de Santana estão dispostos no Plano Municipal de Educação (2013), com texto estruturado por Freitas, pesquisadora da Universidade Estadual de Feira de Santana.

Chamada de Portal do Sertão, Feira de Santana se estabelece como faixa de transição entre o litoral e o sertão e possui o maior entroncamento rodoviário de “todo o Norte-Nordeste do país, sendo tangenciado por rodovias federais e estaduais como a BR 324, BR 116, BR 101 e a BA 502, que permite contato com todo o país” (FREITAS, 2014, p 12).

O fato de ser um grande entroncamento faz com que Feira de Santana apresente características próprias, sendo um município com grande número de pessoas que não são naturais da terra, mas que passam a viver aqui atraídos, muitas vezes, por maior oportunidade de desenvolver atividades econômicas, sobretudo no comércio. A maior parte da população está concentrada na cidade, sendo que dos 556.756 habitantes, apenas 46.007, vivem no campo.

Feira de Santana estrutura uma Região Metropolitana, formada atualmente por: Feira de Santana, Tanquinho, São Gonçalo dos Campos, Conceição da Feira, Amélia Rodrigues e Conceição do Jacuípe; essa Região Metropolitana terá sua área ampliada e, além dos municípios já incluídos, passará a agregar, ainda, os municípios de: Antônio Cardoso, Ipecaetá, Anguera, Serra Preta, Riachão do Jacuípe, Candéal, Santa Bárbara, Santanópolis, Iará e Coração de Maria, como pode ser visualizado na figura 1.

Figura 1 - Feira de Santana, sua Região Metropolitana Atual e sua Área de Expansão Metropolitana



Fonte: Base Cartográfica IBGE, 2010. Elaborado por Carelli, L., 2016 a pedido da autora.

É nesse cenário geográfico e demográfico que o município busca assegurar a sua política educacional por meio de um sistema de rede de escolas, dentro de uma distribuição geográfica que, apesar de alguns esforços, ainda não tem favorecido maior democratização da escola, sobretudo para as comunidades do campo. Esse contexto de amplitude, da forma de configuração da sua população a compreensão da sua diversidade, implica em maior investimento para reconhecer, dentro desse coletivo diverso, as especificidades da população, o que exige investimentos e estudos para criação e aplicação de políticas públicas.

Demarcar a educação de jovens e adultos é ainda desafiador, não somente pelas características geográficas e populacionais, mas por diversos outros fatores trazidos ao longo das discussões desta pesquisa, que faz esse desafio transcender, em alguns momentos, para questões políticas, ou melhor, governamentais, que desconsidera os jovens e adultos como sujeito de direito à educação.

Para compreender o processo histórico da EJA, ciente de que as realidades apresentadas também são simultâneas e relativas aos momentos históricos que se evidenciam na educação em todo o país, sobretudo no cumprimento das políticas e diretrizes existentes, faz-se necessário identificar os seus dados gerais, sobretudo dados em que estão implicadas questões de financiamento da educação.

Dentre essas políticas é preciso repensar como a EJA tem sido priorizada dentro do município em relação ao seu financiamento. O FUNDEB é, sem dúvida, a maior e principal fonte financeira para orçar a educação, o que também inclui a educação de jovens e adultos e a questão pertinente nesse cenário é questionar a igualdade e fidedignidade nos investimentos com a EJA. Esse financiamento da escola está relacionado ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que se caracteriza como um instrumento de avaliação que posiciona a educação do país em rankings internacionais e nacionais, embora haja certa resistência em razão do seu caráter político no cenário nacional e mundial.

Em 2016 a matrícula geral de toda rede municipal foi de quase 50.000 estudantes, uma estimativa da SEDUC que alega até a presente data da pesquisa não ter bem determinado em seus sistemas o encerramento por conta da mudança do sistema digital adotado. O IDEB do município de Feira de Santana em 2013 alcançou um índice de 3.4, sendo que a meta projetada era de 4.0. Para 2015 a meta projetada é de 4.2. Desta forma, é possível perceber que o município enfrenta um grande desafio para melhorar o seu índice e, junto a isso, há uma prática que insiste em manter a EJA de fora de muitas de suas ações, sobretudo na implantação das políticas existentes. A educação municipal tem demonstrado maior valorização da educação no ensino fundamental, o que defendemos ser necessário, mas reafirmamos que esta prática não deve ser excludente no que se refere à educação de jovens e adultos, pois essa é uma lógica incoerente e desrespeitosa.

De acordo o Programa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizado pelo IBGE em 2012, o índice de analfabetismo aumentou, com taxa estimada de 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país e, conseqüentemente, aumentou o número de feirenses em situação de analfabetismo. Observando o censo de 2010 em Feira de Santana, apenas 2.244 pessoas encontravam-se matriculadas em programas de alfabetização e 6.176 pessoas estavam matriculadas em turmas de educação de jovens e adultos, em segmentos correspondentes ao Ensino Fundamental.

Na tentativa de organizar melhor o contexto da EJA, foi realizada através desta pesquisa junto ao Conselho Municipal de Educação e a Secretaria Municipal de Educação

uma busca de documentos que demarcassem o processo de efetivação da educação dedicada a pessoas jovens e adultas no município. É importante ressaltar, inicialmente, a preocupação dos dois órgãos já que não havia um padrão de organização definido quanto aos documentos sobre a EJA no município, o que tornou a busca ainda mais complicada. Os documentos apresentados, informados como os únicos dos quais de tinha conhecimento, diz respeito à Resolução CNE/CEB nº1, de 05 de julho de 2000, um documento emitido pelo MEC, o que não o caracteriza necessariamente na condição de documento específico de âmbito municipal; e a Resolução nº 004/2002 do Conselho Municipal de Educação, que autoriza a implantação do curso de Ensino Fundamental para jovens e adultos, semipresencial, com a avaliação do processo, nas escolas da rede municipal de ensino.

Embora esta resolução afirme considerar o estabelecido na Lei 9394/96 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, no parecer CNE/CEB de 2000, na Resolução nº 01, de 05/07/2000 e na Resolução CEE 138/2001, o documento municipal não envolve o contexto da educação de jovens e adultos de forma a pensar a modalidade dentro de suas possibilidades de efetivação e restringe-se a autorizar uma única escola, o então Ginásio Municipal Joselito Amorim, a realizar as avaliações, dentro do processo de ensino semipresencial.

Em 2003, o Conselho Municipal de Educação, publicou a Resolução Nº 009/2003 que “Autoriza a implantação do Curso de Ensino Fundamental para Jovens e Adultos - 1º e 2º segmentos, supletivo presencial, com Avaliação no Processo, parceria Prefeitura Municipal de Feira de Santana/Secretaria Municipal de Educação e SESI/SENAI”. Trata-se de mais um documento que, apesar de sua legitimidade, não trata sobre a organização da educação de jovens e adultos, não visa um projeto educacional mais significativo e necessário para atender aos milhares de jovens e adultos analfabetos ou com baixa escolaridade que existem no município.

Junto com esses documentos nos foi disponibilizada uma proposta de ensino fundamental para jovens e adultos, publicada em 2001, que tem na sua justificativa a importante ressalva de mudar a forma de atendimento aos estudantes jovens e adultos, que eram assistidos nas escolas noturnas por meio do Programa de Educação Integrada e que diz ter referência do Parecer 44/73, que viria a ser superado pela LDB 9394/96. O documento, apesar de apresentar a intenção de organizar a educação oferecida aos jovens e adultos, traz uma visão equivocada do que viria a ser a educação enquanto modalidade. Se constitui como

um regulamento, com disposições preliminares quantos aos seus diversos aspectos, sem disponibilizar número e data específico para se constituir em regulamento.

No entanto, não podemos deixar de reconhecê-lo como um esforço em tentar estruturar uma proposta, ainda que inócua se comparada às estatísticas oficiais apresentadas a partir da mesma, para atender a exigência de configurar a modalidade de educação de jovens e adultos. A proposta referida exige uma análise mais apurada, o que tomamos como desafio com vistas a executar um maior aprofundamento em estudos posteriores.

A quase inexistência da educação de jovens e adultos nos documentos referenciais específicos do município retrata, a nosso ver, a inexpressividade da EJA no cenário da educação municipal em Feira de Santana. A inócua documentação sobre EJA reflete a própria invisibilidade da educação, a constituição de uma memória histórica registrada de forma episódica, pontual e descuidada, que faz relação com a forma como os jovens e adultos populares são pensados, em uma visão de secundarização (ARROYO, 2005).

A partir dos poucos registros obtidos nos foi possível, em breves linhas, registrar a máxima da EJA no cenário da educação municipal, o que ratifica a falta de ações efetivas para os jovens e adultos quanto ao princípio do direito à educação. Não se trata aqui de apontar para um único governo como forma de responsabilizá-lo, visto que ao longo das décadas através das quais a EJA tem insistido em se estabelecer na rede, muitos outros governos se descuidaram ou negaram a efetivação da própria política da EJA, que enquanto política de estado está assegurada na Lei 12.796 de 2013, criada como forma de mudar o Art. 4 da LBD, que passou a legitimar o contexto em que:

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

IV- A oferta da educação escolar regular para os jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.

Trata-se de um direito público, que coloca a EJA como um direito subjetivo, de forma a romper a ideia de promoção da EJA como uma política de governo. Assim como o ensino de crianças e adolescentes, referentes aos anos do Ensino Fundamental da Educação Básica, a EJA também é de responsabilidade do poder público municipal, o que não isenta os outros entes federados na sua assistência e promoção. Portanto, não se trata de desejo ou vontade política de governo ou de estado; assegurar a educação de jovens e adultos é uma exigência da

própria sociedade, ao menos para aqueles que, a partir de sua representatividade se mobilizam em busca de igualdade de direito para todos.

Se a educação é uma política social de combate à desigualdade, não oferecê-la é institucionalizar, de fato, a negação do direito à educação àqueles que por diferentes situações, como afirma Miguel Arroyo, não tiveram acesso à escola. Nos referindo ainda à Lei nº 12.796 de 2013, Haddad e Ximenes *apud* Brzezinski (2014) destacam que as alterações do Art. 5 da LBD garantiram maior legitimação à EJA, quando pontua que:

Art. 5 [...]

§1º O poder público, na esfera federativa, deverá:

I - recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como jovens e adultos que não concluíram a educação básica;

II - fazer-lhes a chamada pública.

De fato e de direito, a EJA é uma política de Estado, com princípios que devem reconhecer a educação de jovens e adultos como sendo uma exigência histórica, o que ainda hoje é desprezado por muitas redes de ensino público. A maior evidência está nos números divulgados no Censo de 2010, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que apresenta um quantitativo de 21.607 pessoas com mais de quinze anos de idade, domiciliados em Feira de Santana, que nunca foram à escola. Estima-se que milhares de outras pessoas estejam na condição de analfabetos e analfabetos funcionais e não aparecem nos dados por apenas terem participado de algum programa de alfabetização, ou iniciado os estudos, mas que por diferentes motivos não tiveram condições adequadas para continuarem.

O esboço histórico sobre EJA consistiu na tentativa de contextualizar o cenário da educação municipal do qual as escolas envolvidas na pesquisa fazem parte, uma vez que naturalmente estariam sendo analisadas e investigadas a partir de suas representações e dos documentos oficiais e institucionais disponibilizados.

As evidências que nos levaram a reconhecer a forma tímida, descuidada e desrespeitosa através da qual a EJA vem sendo tratada ao longo dos anos, nos convida a repensar o nosso posicionamento político frente a esse cenário, de forma a indagar a nossa participação crítica enquanto educadores e pesquisadores, possibilitando, desta forma, agir no sentido de fomentar ações mais mobilizadoras em defesa do direito dos jovens e adultos a uma educação que, até então, de algum modo, lhes foi negada.

2.3 CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS

O papel da escola não se estabelece unicamente a partir de princípios normativos e de bases legais, mas, sobretudo, da sua intencionalidade política. A configuração do espaço escolar ganha contornos próprios quando o seu papel vai para além de uma concepção capitalista de um lugar de formação para o trabalho. Pensar a escola para além desses contornos é uma exigência, um respeito para com as crianças, os jovens e adultos que por ela passam em busca de uma formação escolar.

De acordo com Charlot (2013, p.126) “a escola é fundamentalmente um espaço de palavras que possibilitam a objetivação do mundo e o distanciamento para com ele e que abrem janelas para outros espaços e tempos, para o imaginário e ideal”. A definição da escola como espaço de palavras abraça intensamente o princípio do diálogo, da importância do relacionamento, da leitura de mundo, prerrogativas que faz relação com a educação de jovens e adultos, que reconhece o homem como naturalmente social e que também tem por natureza a educabilidade e, segundo Freire (1987), é essa educabilidade que permite que o homem seja um ser de busca, um vir-a-ser.

A pesquisa em educação de jovens e adultos deve reconhecer a importância de pensar criticamente a escola, de compreender como ela projeta o seu papel de educar e como o ser humano é por ela reconhecido. Desta forma, conhecer as escolas envolvidas na pesquisa persiste no princípio de uma pesquisa social que reconhece os contextos, a influência deles sobre os modos de vidas das pessoas.

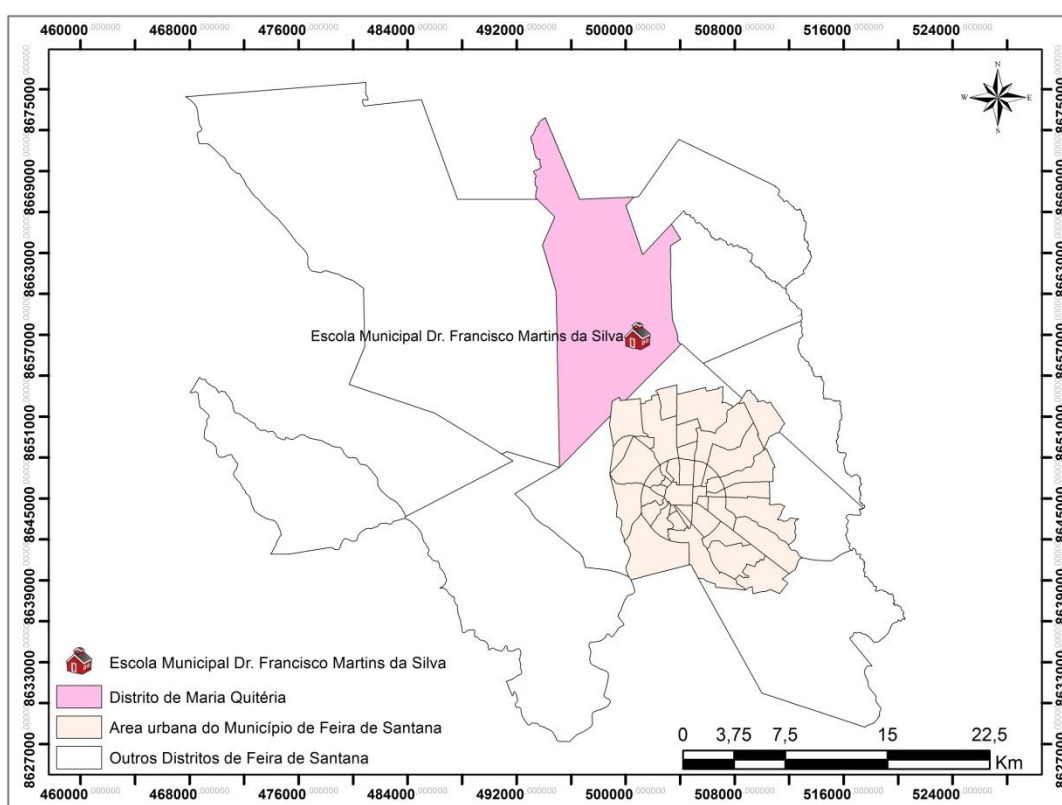
A escolha das três escolas para realização da pesquisa, no universo de 115 escolas municipais que atendem a educação de jovens e adultos, se deu pelo reconhecimento de que em essas unidades escolares atenderiam a alguns critérios que favoreceria as investigações. O principal deles diz respeito à oportunidade de investigar a problemática levantada, o que naturalmente determinava a escola municipal Dr. Francisco Martins da Silva, lugar de fomento da pesquisa, e depois as outras duas escolas que, de igual modo, apresentaram aspectos favoráveis para ampliar a investigação. A escolha das escolas também estava atrelada à disponibilidades dos gestores e professores em participarem do processo e do desejo de se constituírem como partícipes e colaboradores da pesquisa.

Com a decisão dos professores e gestores das escolas municipais Dr. Francisco Martins da Silva, Tereza Cunha Santana e Chico Mendes participarem da pesquisa houve

maior comprometimento em colaborar, interesse em conhecer o projeto e o retorno que a pesquisa traria para a educação de jovens e adultos de suas unidades escolares. A EJA no município está estruturada para atender estudantes do Segmento I e Segmento II, que correspondem ao ensino fundamental da educação básica, organizada por Estágios, sendo Estágios I, II e III referente ao primeiro segmento e os Estágios IV e V para o segundo segmento da EJA.

A escola municipal Dr. Francisco Martins da Silva está localizada na zona rural, na comunidade de São José, distrito de Maria Quitéria (figura 2), comunidade de grande relevância histórica por ter sido o lugar de origem do município de Feira de Santana onde nasceu Maria Quitéria, reconhecida como heroína nacional por ter sido uma mulher que lutou pela independência da Bahia após ter se alistado no exército brasileiro como se fosse homem, o soldado Madeiros.

Figura 2 - Localização da escola Dr. Francisco Martins da Silva



Fonte: Base Cartográfica IBGE, 2010. Elaborado por Carelli, L., 2016 a pedido da autora.

Uma escola que, no momento, tem lutando para ressignificar o seu trabalho, fortalecer a sua identidade para o reconhecimento como uma escola camponesa. A realidade vivida por

sua população, no que diz respeito aos modos de vida, caracteriza a comunidade como camponesa; logo a escola também deve assumir sua identidade.

A realidade do campo constitui-se, pois, na particularidade dada pela vida real dos sujeitos, ponto de partida e de chegada dos processos educativos. Todavia, seu horizonte não se fixa na particularidade, mas busca uma universalidade histórica socialmente possível. (CALDART, 2012, p.14).

Conhecer e valorizar a realidade local caracteriza-se como uma oportunidade para reflexões críticas, para compreender a sociedade, o mundo e como ele se apresenta. A educação de jovens e adultos não pode negar essa compreensão, não pode deixar de reconhecer e valorizar os modos de vida dos seus estudantes, dentro da sua diversidade, de modo a reconhecer as suas especificidades.

A unidade escolar funciona em prédio próprio, apresenta nove salas de aula, uma secretaria, quatro sanitários comuns e um sanitário com acessibilidade para cadeirante, uma quadra semiaberta e área livre. A estrutura das salas e a disposição do mobiliário não são adequadas para o público adulto, mas algumas adaptações foram feitas. Atualmente atende estudantes do Ensino Fundamental I e da EJA, mas até o ano de 2015 atendia também a educação infantil, que agora passa a ser um segmento atendido na nova creche construída na comunidade.

O olhar da comunidade sobre a escola era de descrença, os pais não estavam satisfeitos com o trabalho desenvolvido, assim como os estudantes da EJA também não demonstravam confiança, o que levou a um desgaste da imagem da escola, sobretudo pelas questões administrativas referentes ao seu funcionamento. Estatisticamente, a escola era marcada pelo grande número de repetência, pelos problemas envolvendo aprendizagem, sobretudo o domínio da leitura e da escrita, assim como pelo insucesso dos alunos egressos para o ensino fundamental II.

A partir de junho de 2014 com a chegada da nova gestão, da qual fazemos parte, algumas ações interventivas começaram a melhorar a qualidade do trabalho da escola e a conquistar o respeito da comunidade. A nova direção, que assume a escola por meio de nomeação - fora do processo de eleição dos gestores, uma vez que o processo já havia acontecido em período anterior recente -, encontra na avaliação dos pais elementos diagnósticos para compreender a realidade da escola e as necessidades decorrentes, dentre eles: a falta de regularidade do calendário, liberações constantes das aulas, não cumprimento dos horários, pouco espaço de participação da família, acrescido dos altos índices de reprovação e outros problemas.

Em 2015 foram matriculados 568 estudantes, 430 da Educação Infantil e do Ensino Fundamental I, e 129 estudantes da educação de jovens e adultos, primeiro momento de levantamento de informações; e no ano corrente de 2016, a matrícula de estudantes do ensino Fundamental I foi 416, e da educação de jovens e adultos 140.

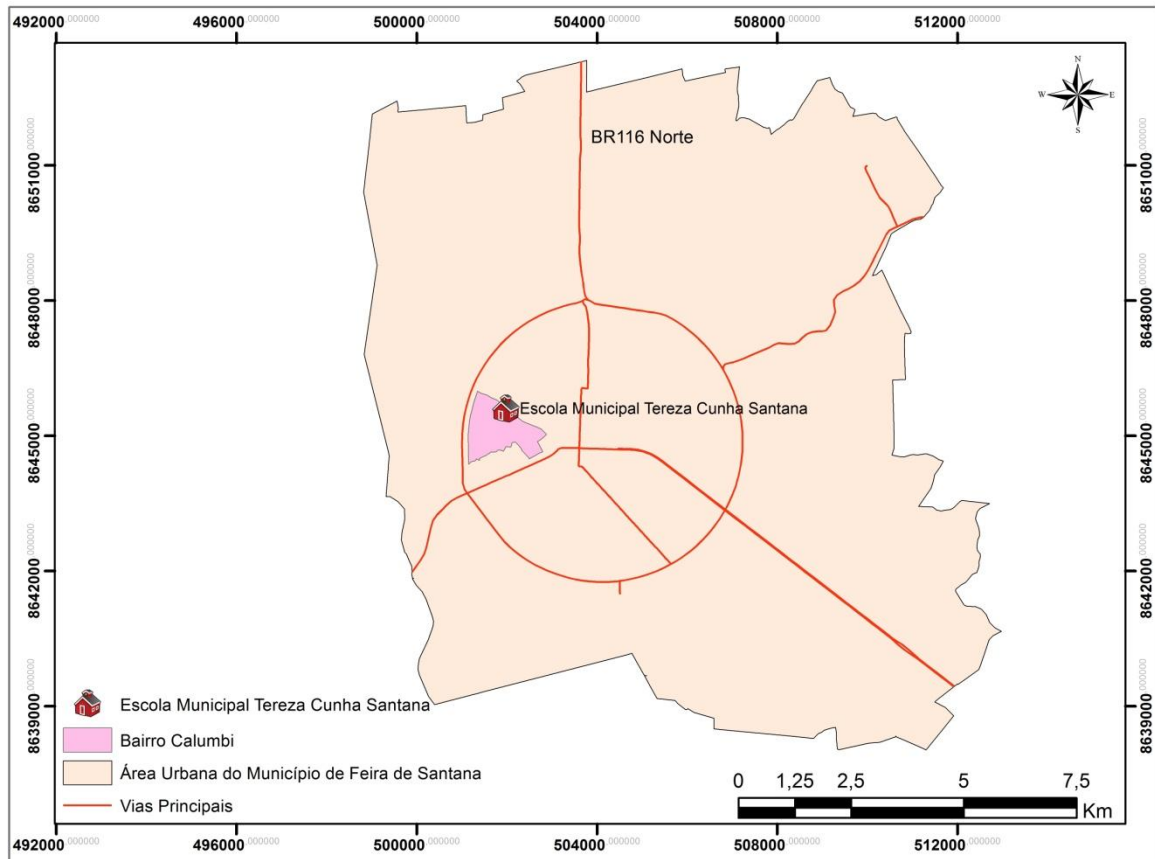
A maioria dos estudantes são moradores de comunidades rurais próximas, no próprio distrito, e se deslocam para a unidade escolar por meio de ônibus escolares. As condições dos transportes são inadequadas, sobretudo para enfrentar as péssimas condições das estradas, sendo que no turno noturno os estudantes enfrentam maiores dificuldades com o transporte, sobretudo pela irregularidade dos horários.

A escola possui Conselho Escolar e Unidade Executora responsável pela deliberação dos recursos repassados do Fundo Nacional da Educação Básica. O IDEB da escola em 2013 foi de 3.3 com meta projetada para 2015 de 3.4. A gestão da escola tem investido em projetos de intervenção para ajudar os estudantes que têm apresentado problemas na aprendizagem, acreditando que a meta projetada possa ser superada.

Atualmente o quadro de funcionários da escola está composto da seguinte forma: 14 professores do ensino fundamental e três professores da EJA, uma coordenadora do diurno, 09 servidores do pessoal de apoio, 06 estagiárias assistentes de turmas, dois estagiários administrativos, uma gestora e duas vice-gestoras. A organização da escola enfrenta alguns desafios comuns às escolas públicas do campo, sobretudo as questões de infraestrutura e funcionamento.

A escola Municipal Tereza Cunha Santana (figura 3), localizada no bairro Calumbi, um dos bairros mais antigos de Feira de Santana e bastante populoso, que veio a se destacar no contexto da pesquisa por conta do enfrentamento de problemáticas para o funcionamento da educação de jovens e adultos, está localizada em um contexto que apresenta significativo número de moradores engajado em movimentos culturais, com ênfase na cultura africana, sendo que, inclusive, possuem galpões para organização de blocos Afro. As pessoas da região possuem na sua memória cultural nomes de cantores e compositores da terra, que se utilizam da arte para denunciar o racismo, a desigualdade social e a negação dos direitos civis à sua população.

Figura 3 - Localização da Escola Municipal Tereza Cunha Santana



Fonte: Base Cartográfica IBGE, 2010. Elaborado por Carelli, L., 2016 a pedido da autora.

É preciso mobilizar a cultura, um caminho para melhoria da sua eficácia (CHARLOT, 2013), não reconhecer a cultura do estudante é negar parte de sua identidade. A centralidade da escola em uma região de grande relevância cultural do município, que tem apresentado diferentes formas de luta, favorece a realização de um trabalho educativo de problematização da realidade social e cultural, através de um processo crítico e reflexivo, sobretudo junto aos estudantes da EJA. “Nesse sentido o papel da educação se traduz em um compromisso com a liberdade, com a formação para o exercício da cidadania, contra a exclusão” (AQUINO, 2015, p.118).

A escola também atende alunos dos bairros vizinhos, sobretudo do bairro Rua Nova, também reconhecido na cidade pelo grande número de moradores e por enfrentar problemas sociais de violência e desigualdade social, o que vem a ser um rico material para trabalhar conceitos importantes e, ao mesmo tempo, polissêmicos, como cidadania e direitos sociais.

A educação de jovens e adultos da escola oferta o Segmento I, atende estudantes trabalhadores que, na sua maioria estão vinculados a trabalhos autônomos ou de prestação de

serviços, sendo o maior número na construção civil. Em 2015 a matrícula total chegou a 175 alunos matriculados na EJA, com a ressalva de que a frequência está muito abaixo do número de estudantes matriculados. O quadro de docentes é composto por oito professores, quatro estagiários auxiliares e três assumindo regência, sendo três deles professores da EJA, uma gestora geral e uma vice-gestora do turno vespertino, uma coordenadora pedagógica, três funcionários administrativos, seis servidores do pessoal de apoio, duas estagiárias e dois vigilantes.

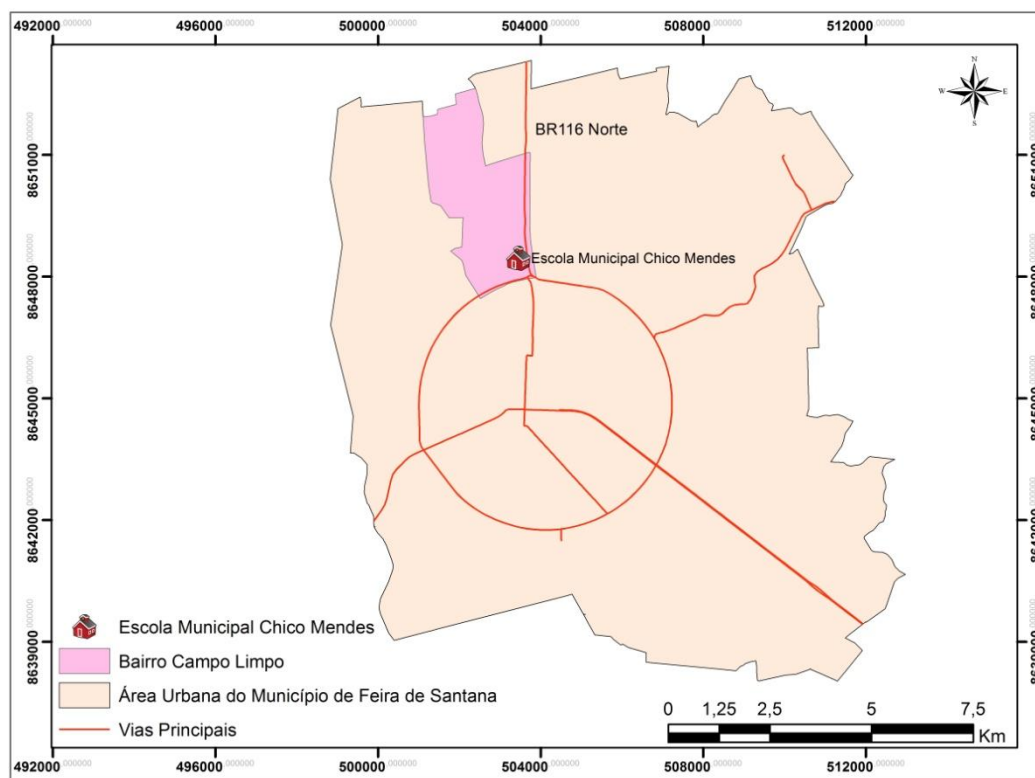
Quanto à sua estrutura física, a escola apresenta quatro salas de aula, uma secretaria, uma cantina, depósitos e sanitários para meninos, meninas e funcionários, uma biblioteca adaptada, laboratório de informática sem utilização em razão do sucateamento das máquinas; mantém ainda um padrão antigo de infraestrutura, com área recreativa muito pequena. O IDEB de 2013 foi de 2.6, não alcançando a meta projetada de 4.3.

No primeiro encontro para apresentação da proposta da pesquisa foi possível perceber a preocupação dos professores e gestores em melhorar a EJA, temendo que no próximo ano sua oferta não permaneça. A escola é mantida pelo repasse do FUNDEB, assim como as demais, tem pouca assistência por parte da secretaria municipal de educação, e informou possuir Conselho Escola e Unidade Executora.

Devido ao fato de que uma das escolas inicialmente convidada para a participação na pesquisa, ter aceitado o convite e logo em seguida desistido de participar, a Escola Municipal Chico Mendes (figura 4) surge como a terceira escola a compor a pesquisa, vindo a favorecer importantes elementos para investigação. Localiza-se no bairro Campo Limpo, uma comunidade bastante populosa que também enfrenta muitos problemas decorrentes das desigualdades sociais.

A gestão da escola é formada uma gestora, três vice-gestoras e uma coordenadora de quarenta horas. Havia uma coordenadora só para a educação de jovens e adultos, porém a secretaria de educação encaminhou a coordenadora para outra escola para atender ao ensino fundamental.

Figura 4 - Localização da Escola Municipal Chico Mendes



Fonte: Base Cartográfica IBGE, 2010. Elaborado por Carelli, L., 2016 a pedido da autora.

A escola atendeu no ano de 2015 a um total de 902 estudantes nos três turnos de funcionamento, sendo 405 estudantes na EJA; o quadro de professores da EJA é composto de nove professores efetivos e duas estagiárias que assumem a regência de turma. A matrícula geral de 2016 foi de 960, dos quais 352 são estudantes da educação de jovens e adultos, com 92 deles matriculados no primeiro segmento.

A gestora da escola pontuou o crescente número de alunos na escola, atribuindo a conquista ao controlar o índice de violência no âmbito da instituição, uma problemática que dificultava o trabalho da escola e gerava incerteza da população quanto à qualidade do seu trabalho. O prédio apresenta uma boa estrutura física, embora com algumas questões de ordem de preservação e conservação; é composto por doze salas de aula, seis sanitários de estudantes (incluindo com acessibilidade), uma cantina, sala de leitura e biblioteca, quadra de esportes e um pátio coberto.

O IDEB alcançado em 2013 no que se refere ao 5º ano foi de 3.2, considerado um avanço se comparado ao índice em 2007 de 2.8. O IDEB referente ao 9º ano foi 3.9, também com avanço significativo, uma vez que em 2009 foi de apenas 3.2. De acordo as informações da gestão da escola alguns projetos didáticos desenvolvidos visaram trabalhar as temáticas

violência e convivência, com ênfase em mudar a cultura de violência que também chegava à escola.

Por ser a única escola que atende a educação de jovens e adultos no segundo segmento da comunidade, a escola costuma ter um bom número de estudantes, mas ainda assim registra um número grande de desistência, com algumas mudanças nos últimos anos. Uma escola considerada de médio porte que apresenta na organização de seu trabalho uma caminhada na melhoria de sua qualidade, estando a EJA como um dos seus grandes desafios.

Como pôde ser visualizado, cada escola possui características próprias, especificidades decorrentes de seu contexto e da diversidade de seus estudantes e professores, mas também apresentaram aspectos comuns em relação à educação de jovens e adultos, enfrentados como dificuldades e desafios. É justamente dessa semelhança em relação à EJA que pudemos determiná-las como *lócus* da pesquisa, considerando que essas semelhanças não impedem de reconhecer que alguma delas já tenha superado seus desafios e nos apresente possibilidades de repensar a realidade da EJA junto à mesma.

2.4 SUJEITOS PARTICIPANTES E COLABORADORES DA PESQUISA

No universo da pesquisa qualitativa, a qualidade da participação dos sujeitos envolvidos contribui e até mesmo determina os encaminhamentos e expectativas da pesquisa, sobretudo por considerar como principal material de estudo as suas falas e expressões. O grau de representatividade dos colaboradores envolvidos em uma pesquisa implica no reconhecimento da sua dimensão, sobretudo por ser essa dimensão relacionada à educação, devendo haver um cuidado para que essa forma de representação não seja fortalecida como uma visão única, generalista, como se não houvesse espaço para questionamentos outros.

A representatividade das professoras e gestoras ganhou maior sentido e dimensão quando outros elementos mais específicos da pesquisa permitiu que as vozes, ancoradas em certa totalidade, fossem ancoradas com informações que ratificam as compreensões obtidas, mas que ainda assim não se constituiu nessa pesquisa como visão suprema de uma realidade.

Na presente pesquisa, os sujeitos envolvidos fazem parte do coletivo de professores e gestores da educação de jovens e adultos de escolas públicas do município de Feira de

Santana, os quais conseqüentemente estariam envolvidos na pesquisa, sobretudo porque, apesar de serem consideradas as falas e as expressões dos sujeitos, o contexto estudado não é exatamente suas biografias, mas sim o contexto da EJA. Desse modo, entendemos que para atender ao nosso objeto de investigação, a maior aproximação e compreensão das realidades só poderia ocorrer através das falas, das mensagens transmitidas no seu conjunto.

As professoras e gestoras envolvidas, colaboradoras e partícipes da pesquisa, apresentaram elementos históricos e contemporâneos do trabalho desenvolvido na EJA, uma vez que se trata de profissionais que apresentam uma caminhada junto à educação de jovens e adultos e acumulam experiências, exitosas e também negativas, ao longo de suas trajetórias (quadro 3).

Quadro 3 - Experiência das Gestoras e Professoras envolvidas na pesquisa

| ESCOLAS | GESTORAS | PROFESSORAS |
|------------------------------|---|--|
| | Tempo de Serviço na Escola Pública e Experiência em Gestão Escolar | Tempo de Serviço na Escola Pública e Experiência na EJA |
| Escola Dr. Francisco Martins | Todas licenciadas em Pedagogia com especializações na área de educação | Todas licenciadas em Pedagogia com especializações na área de educação |
| | Gestora com 30 anos de serviço e 10 anos de gestão, sendo dois deles na escola. | As três professoras com menos de 05 anos de serviço público Duas professoras com 03 anos de experiência na EJA Uma professora com 06 meses de experiência na EJA |
| Escola Chico Mendes | Gestora com mais de 20 anos de serviço público, 10 anos de gestão, sendo 04 anos na gestão da escola. Vice-gestora com mais de 10 anos de serviço e 03 anos na gestão da escola. | Uma professora com mais de 20 anos de serviço público, com 01 ano de experiência na EJA Uma professora com menos de 05 anos de serviço público e 01 ano de EJA |
| Escola Tereza Cunha Suzart | Gestora com mais de 30 anos de serviço, com 04 anos de gestão na mesma escola. Coordenadora: menos de 05 anos de serviço público, sendo 02 anos de coordenação. | Duas professoras com mais de 15 anos no serviço público, sendo uma com 06 anos de experiência e a outra com 08 anos de experiência na EJA Uma professora com menos de 05 anos de serviço público, com 02 anos de experiência na EJA |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

As experiências desses sujeitos não poderiam, de fato, ser negadas; pelo contrário, a experiência sendo um “fenômeno relacional, no seu âmago se configura a relação com o mundo, com a linguagem, com o pensamento, com os outros, conosco, com o que somos, com o que fazemos e com o que desejamos fazer” (MACEDO et al., 2014, p.26) não poderia aqui ser considerada apenas relevante, mas imprescindível.

Buscar compreender a educação de jovens e adultos a partir das propostas políticas e pedagógicas da escola só faria sentido, de fato, se as falas das professoras e gestoras fossem reconhecidas a partir de suas experiências, como informações que pudessem ser relacionadas às informações pré-existentes, em uma práxis entre as falas e os documentos instituídos para a escola.

Esse cenário caracteriza um trabalho que valorizou a interação entre as colaboradoras e os pesquisadores, sendo importante definir o trabalho interacional, na medida em que “um instrumento privilegiado de coleta de informações para as pessoas é a possibilidade que tem a fala de ser reveladora de condições de vida, da expressão dos sistemas de valores e crenças” (MINAYO, 2013, p.63) e, desta forma, os sujeitos não somente foram envolvidos na pesquisa, mas se envolveram com a pesquisa de modo que passaram a criar expectativas quanto aos seus resultados.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTO HISTÓRICO DO SEU ESTABELECIMENTO COMO POLÍTICA DE DIREITO

A educação de Jovens e adultos é uma política educacional e os seus estudantes são sujeitos de direito e assim precisam ser assim reconhecidos, sendo possível afirmar “a configuração da EJA como um campo específico de responsabilidade pública do Estado” (ARROYO, 2005, p.21). A perspectiva de Arroyo (2005) ao apresentar a EJA como um campo de direito e de responsabilidade pública, encontra nesse estudo um ponto de partida provocador para pensar a EJA a partir de sua perspectiva histórica, em respeito a todo o seu processo de luta.

Para o autor, é preciso buscar, de fato, reconstruir o contexto da EJA a partir de seus sujeitos, do reconhecimento de quem são esses estudantes e de como eles chegam à EJA. Para Arroyo (2005), o tempo atual é propício para reconfigurar a educação de jovens e adultos, uma vez que “vem encontrando condições favoráveis para se configurar como um campo específico de políticas públicas, de formação de educadores, de produção teórica e de intervenções pedagógicas” (ARROYO, 2005, p.21).

Nesse contexto, o reconhecimento do tempo propício para a EJA não significa que a modalidade encontre nas políticas educacionais existentes, e nos seus espaços de configuração, condições suficientes para o respeito exigido a uma educação que busca estabelecer-se no campo do direito da dignidade da pessoa humana. Através deste diálogo com Arroyo, assim como com outros estudiosos sobre a EJA, a tentativa de enxergar uma trajetória nos exige compreender como essa educação se configurou até então. É importante ressaltar que o processo histórico da educação para jovens e adultos em alguns de seus momentos está relacionado à educação como um todo e, ainda que não priorizasse a educação de pessoas jovens e adultas, deixou espaços para resistências e lutas.

A primeira e grande consideração a ser feita diz respeito à constatação de que a EJA não começa de forma sistematizada, em espaços formais de ensino, mas no conjunto diverso de práticas informais. Haddad e Di Pierro (2000, p.109) nos convida a pensar o histórico da EJA a partir dessa perspectiva, vindo a considerar que “qualquer tentativa de historiar um universo tão plural de práticas formativas implicaria sério risco de fracasso, pois a educação de jovens e adultos, compreendida nessa acepção ampla, estende-se por quase todos os domínios da vida social”.

Nessa tentativa, partimos com os pensamentos de Arroyo e Haddad e Di Pierro, por compreender que o ponto de partida é o mesmo, uma vez que o reconhecimento do processo formativo dos jovens e adultos em suas diversas experiências sociais, sobretudo com o trabalho, sempre se constitui como parte da sua educação informal. Demarcada essa primeira compreensão, a EJA começa a ser configurada como uma educação para os populares e, embora haja o tensionamento para encaixá-la na política de educação na qual o reconhecimento das especificidades do seu sujeito não representava maior e melhor dedicação, a EJA demonstra na sua origem a importância dos movimentos populares em defesa de políticas de direitos.

As perspectivas históricas de EJA apresentadas por Paiva (1987) nos favorecem melhor contextualização e compreensão da sociedade nos seus diferentes tempos. Um diálogo que encontra em Freire (1987-1996) embasamentos para reconhecimento desses mesmos tempos, momentos políticos vividos pelo povo brasileiro, também apresentado por Brandão (2006) ao tratar do movimento da educação popular e sua configuração.

Nesse sentido, é interessante demarcarmos que o surgimento dos movimentos educacionais e das transformações dos sistemas educativos, ainda no final do século XIX, em 1882, quando ainda não tínhamos nem mesmo um sistema educativo no Brasil não, atendeu somente a reações e pressões econômicas, sociais e políticas da sociedade, mas, também, à dinâmica da universalização de alguns ideais educativos após a Revolução Francesa, com impactos no território brasileiro que tiveram como motriz do movimento a defesa do direito de todos pela educação escolar do ensino elementar, gratuita e obrigatória. A defesa da educação elementar no Brasil ainda se deparava com carência de técnicos da formação cultural e profissional e as condições precárias da cultura.

No cenário brasileiro, no início do século XX, difundia-se a compreensão da educação para os populares como um importante instrumento para influir na vida política do Brasil.

Fatores internos à própria evolução do sistema educativo influenciaram sobre seu desenvolvimento posterior; medidas tomadas em determinados momentos - causadas por motivação em última análise de caráter político, por influência das ideias internacionalmente difundidas sobre o assunto ou por quaisquer outras razões - tiveram consequências muitas vezes importantes e irreversíveis, abrindo caminhos (ou delimitando-os) dentro do setor. Por exemplo, o impulso no sentido da tecnificação do campo educacional em termos especificamente pedagógicos - ligados à administração do ensino, aos métodos e técnicas empregados - influenciou decisivamente a partir dos anos 20 sobre a formação dos pedagogos e sua orientação; a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário teve consequências realmente significativas, não somente no que concerne à difusão do ensino elementar comum, mas também sobre a forma como evoluiu o problema da educação de adultos no país. (PAIVA, 1987, p. 25)

Paulo Freire refere-se a essa mesma época como sendo o período do surto da industrialização que provocaria a urbanização, que necessariamente não significava desenvolvimento, mas que, de certa forma, revelava o início da necessidade do povo suplantar a inexperiência democrática que viria ajudar a superar também a irracionalidade vivida no Brasil pela situação internacional.

Mas foi exatamente neste século, na década de 20 e 30, após a Primeira Grande Guerra Mundial, e mais enfaticamente depois da Segunda, que o surto da industrialização, em certo sentido desordenado, recebeu o seu grande impulso. E, com ele, o desenvolvimento crescente da urbanização [...] Daí o surgimento de certos centros urbanos que na expressão de um sociólogo brasileiro, revelam mais “inchaço” que desenvolvimento. Estas alterações - como salienta Fernando de Azevedo - teriam de refletir-se em toda vida nacional. Juntar-se a outras tantas que se processavam no campo da cultura. Da literatura. No campo das ciências [...]. A identificação com a realidade nacional, a do seu conhecimento. A busca de planejamento, em substituição aos esquemas importados. (FREIRE. 1987, p.90).

Nessa passagem o autor faz alusão, de forma mais precisa, ao planejamento do desenvolvimento econômico do Nordeste, como referência para explicação de suas ideias. Os contextos históricos apresentados por Paiva (1987) são identificados na descrição da sociedade brasileira descrita por Paulo Freire (1991), em *Pedagogia para Libertação*, reafirmando a correlação entre os movimentos educacionais e as transformações dos sistemas educativos com a realidade social, política e econômica do país.

Esse mesmo período é expressivo para organizar o pensamento sobre o processo histórico em que se dá a educação de adultos. Isso foi primeiramente defendido por Brandão (2006) quando denunciou a pressão da urbanização ocorrida após a Primeira Guerra e o processo de Industrialização. Tudo foi atrelado aos olhares interessados dos empresários sobre a melhoria do ensino, para capacitação da força do trabalho que colocaria as primeiras décadas do século XX como importantes para o avanço na expansão do ensino, culminando na primeira mobilização nacional pela educação universal:

[...] o que, nas primeiras décadas do século XX, provocou o advento do ensino escolar oficial. Interesses e pressões de setores urbanizados da população brasileira, ao lado das vantagens que o empresariado via em uma melhoria do nível escolar e da capacitação da força de trabalho de migrantes rurais ou estrangeiros reunidos em suas indústrias, foram também fatores muito importantes. (BRANDÃO, 2006, p. 19).

É após a Primeira Guerra que surgem os primeiros movimentos a favor da educação popular como resposta aos movimentos civis de luta pela democratização do ensino. O alarmante índice de analfabetismo no Brasil, divulgado pelos EUA, que segundo registros de Brandão (2006) chegava a 85,2% da população, fez com que o governo republicano centralizasse uma luta em combate ao analfabetismo e em favor da expansão do ensino, numa

visão unilateral que visava tirar o país da condição de país com um dos maiores índices de analfabetismo.

Tanto as abordagens de Brandão (2006) como as de Paiva (1987) demarcam que este momento viria a repetir o chamado “entusiasmo pela educação”, com a defesa restrita à instrução elementar.

O “entusiasmo pela educação”, caracterizado por preocupações eminentemente quantitativas em relação à difusão do ensino, visava à imediata eliminação do analfabetismo através da expansão dos sistemas educacionais existentes ou da criação de para-sistemas, de programas paralelos - de iniciativa oficial e privada -, abstraindo os problemas relativos à qualidade do ensino ministrado. (PAIVA, 1987, p. 27).

O júbilo pela educação passava pela ideia de que a falta de ensino seria o principal problema nacional, atribuindo ao analfabetismo toda responsabilidade pelos problemas sociais. Tratava-se de um pensamento violento, que veio a alimentar a ideia de que só a educação daria conta de resolver os dilemas do Brasil, onde acabar com o analfabetismo seria uma meta do governo e de muitos intelectuais para resolver o problema. Importante ressaltar que esse pensamento não é respaldado neste trabalho, não se encontrando aqui nenhum respaldo para pensar a EJA a partir da responsabilização dos seus sujeitos pelos problemas sociais, políticos e econômicos do país. No entanto, é dessa equivocada compreensão que o Ministério da Educação foi criado na década de 30, com seus cargos ocupados por profissionais sem formações específicas para o quadro (PAIVA, 1987).

De acordo com Paiva (1987, p.31), a preocupação quanto ao sistema de ensino das primeiras décadas do século XX:

[...] deixava de lado a formação da consciência, de sua função como instrumento de conservação ou de transformação da sociedade e, desse modo, os pedagogos reforçavam a função do sistema educativo como instrumento de conservação das estruturas socioeconômica e política da sociedade.

Era justamente essa distância entre a educação a ser oferecida e seu papel formativo do homem político, consciente da sua realidade, que fazia Freire lutar por uma educação conscientizadora para os populares.

Depois do “entusiasmo pedagógico” que influenciou a criação dos ministérios, ainda na mesma década de 30 o realismo pedagógico veio demonstrar a intencionalidade do uso do tecnicismo a serviço da ordem vigente. É nesse contexto que se reúnem os primeiros profissionais de orientação marxista e se enumeram os problemas da educação de adultos.

Sobre essa década, Haddad e Di Pierro (2000, p.10) destacam a Constituição de 34, que propôs o Plano Nacional de Educação para organização do ensino e:

[...] vinculou constitucionalmente uma receita para a manutenção e o desenvolvimento do ensino; reafirmou o direito de todos e o dever do Estado para com a educação; estabeleceu uma série de medidas que vieram confirmar este movimento de entregar e cobrar do setor público a responsabilidade pela manutenção e pelo desenvolvimento da educação.

Para melhor situar esse contexto histórico é preciso determinar o período do Estado Novo, do governo dito populista de Getúlio Vargas, compreendendo os anos de 1937 a 1945, vindo, logo em seguida, o período de redemocratização, compreendido entre os anos de 1947 a 1964.

A década de 40 vem a ser a mais precisa para as primeiras conquistas da educação de adultos. Essa década foi marcada pela criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, no qual “[...] a educação de adulto passa a ser estudada como um aspecto da educação popular que merece destaque” (PAIVA, 1987, p.47). Os dados apresentados sobre o índice de analfabetismo passam a ter maior enfoque, fazendo com que o fundo determine recursos específicos para alfabetização e educação de adultos. Como afirma Paiva (1987, p.48),

Somente na década de 40 é que reacende-se o tema dos altos índices de analfabetismo [...] e a educação dos adultos começa a ganhar relevância. Sua independência torna-se concreta com a própria criação do Fundo, com a dotação de 25% de seus recursos para uma campanha especificamente destinada à alfabetização educação da população adulta analfabeta.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), esse primeiro olhar sobre a educação de adultos teria ocorrido na década de 40, mas por decorrência das inclinações da educação impostas para o Estado. Os autores discorrem sobre o processo de escolarização da EJA dentro do contexto histórico, períodos e governos do Brasil e enfatizam que:

Foi somente ao final da década de 1940 que a educação de adultos veio a se firmar como um problema de política nacional, mas as condições para que isso viesse a ocorrer foram sendo instaladas já no período anterior. O Plano Nacional de Educação de responsabilidade da União, previsto pela Constituição de 1934, deveria incluir entre suas normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória. Esse ensino deveria ser extensivo aos adultos. Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.110).

Logo em seguida, após a implantação do Fundo, foi criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA) que visava à coordenação “[...] geral dos trabalhos dos planos anuais do ensino supletivo para adolescentes e adultos analfabetos” (HADAD e DI PIERRO, 2000, p.111). Para Paiva (1987), as campanhas de alfabetização e educação de adultos ocorrem devido a pressões internas, todavia as pressões externas influíram no sentido de fazer funcionar as

campanhas e no que concerne à sua orientação. Brandão (2006) afirma que houve muitas iniciativas para erradicação do analfabetismo, a partir de segmentos civis e do estado, com propósito de desenvolvimento de programas de alfabetização para as populações analfabetas e não escolarizadas, seguido da luta pela escola pública.

Até o final da década de 50 surgem novas campanhas de alfabetização e educação de adultos, como, por exemplo, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em 1952; a Campanha Nacional de Educação Rural e; em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Em conformidade com Haddad e Di Pierro (2000), tais ações poderiam ser entendidas como resposta às propostas liberais dos direitos sociais que traria a imagem de cidadania e igualdade. Ações que para Arroyo (2010) não passaram de uma persuasão para controle, em nome de uma moralização para cidadania, entendida então como uma pseudocidadania, aspecto a ser retomado no capítulo seguinte.

Paiva (1987), inclusive, afirma que o Estado Novo tratava o ensino elementar como sendo um ideário de controle dos pensamentos de liberdade, da integração do povo, da massa, nos quadros políticos do Estado Novo. Esse viés viria a ser defendido, também, no período de redemocratização. Sobre a ideia de povo, a quem se destinavam as críticas e as intenções dos governantes, Freire diz ser o grupo de marginalizados, referido por ele como forma de denúncia, como esfarrapados do mundo.

Sobre o Estado Novo, Paiva (1987), em uma ideia conclusiva sobre o período, faz outras importantes considerações, atribuindo ao mesmo as primeiras conquistas concretas para a educação de adultos. Não lhe falta, nessa interpretação, o olhar crítico sobre a ideologia de estado, que apesar de permitir alguns avanços, impunha ao sistema educativo as ideologias do Estado, que tinha como principal ideal da época controlar os pensamentos marxistas e cristão sobre a educação, efervescida por conta do realismo na educação, que defendia a educação para transformação das questões sociais.

É nesse período, mais precisamente no ano de 1938, que foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que neste mesmo ano divulga o número de analfabetos existentes no Brasil, assim como as condições de saúde da população, resultando na realização da Conferência Nacional de Educação e na Conferência Nacional de Saúde, organizada pelo então Ministério de Educação e Saúde.

Os resultados dessas conferências vão proporcionar alguns anos depois, a criação do Fundo Nacional de Educação Popular, em 1942, pelo Governo Federal. Alguns convênios

foram firmados em 1945 e, com a regulamentação dos convênios, ficou destinado 25% do fundo para a educação de adolescentes e adultos, tendo início em 1947 as campanhas nacionais de educação de adultos. A autora ressalta ainda que: “[...] na verdade, apesar da orientação populista do Estado Novo, a ação política seguiu os caminhos tradicionais das composições entre grupos dominantes nos centros decisórios, sem incorporar maiores parcelas da população a este processo” (PAIVA, 1987, p.141).

Porém, foi possível reconhecer que, na visão da autora, o período do Estado Novo encerra-se com um saldo positivo para a educação de adultos, pois conseguiu maior autonomia após a derrubada do regime ditatorial, bem como ganhou espaço e reconhecimento como instrumento de redemocratização do país. Graças ao Fundo Nacional de Educação Popular, essa autonomia permitiu que a educação de adultos caminhasse independente da luta da educação elementar para todos.

Na visão de Paiva (1987) o realismo da educação continua no período de redemocratização do Brasil, sendo que os cristãos melhor se posicionaram na defesa da educação de adultos. Uma educação que deveria atender às expectativas de superar a forma como a superestrutura - o Estado - impõe sua ideologia, de forma a favorecer que a educação viesse a ser um forte aliado para superação da questão social, miséria e negação de direitos, da opressão historicamente sofrida pelos grupos populares, sobretudo as pessoas não alfabetizadas, tanto do campo quanto das periferias dos centros urbanos. É nesse período de redemocratização que os pensamentos mais democráticos vão se revelar através de ações mais específicas, movimentos mais precisos e demarcados, com certo tom de urgência e retratação, que mobilizava não somente os educadores dos movimentos populares, mas também o próprio governo.

Freire (1991) se refere à ideia de que o homem, ao sair de uma sociedade fechada, deveria ter consciência sobre sua condição, viver a nova sociedade, que se dizia ser aberta, de forma mais crítica. O autor refere-se a esse período, em uma visão filosófica, com a concepção de sociedade em trânsito. A proposta metodológica de Paulo Freire passou a ser uma proposta de programa para promover a participação popular também na política.

O grupo de tecnocratas que voltaria a surgir na década de 60 traz para o realismo - que visava ajustar a oferta educacional e a demanda de mão de obra qualificada -, forte influência do tecnicismo, no entendimento de produção do capital. Os movimentos mais organizados reconheciam a sua forte ligação com o Estado, visto que não era possível fazer educação

popular sem os recursos que só o Estado poderia garantir, dado a grande demanda contingencial da população.

Ao descrever o contexto histórico da educação nos anos 1960 a 1964, Haddad e Di Pierro (2000) enfatizam que será a Conferência de 1958 a responsável por permitir que, nesse período, surja um novo pensar dos educadores em confronto com os pensamentos mais liberais de desenvolvimento econômico, um desenvolvimentismo que negava a importância, para os adultos das camadas populares, de uma educação capaz de promover a participação dos mesmos na política.

Paulo Freire ofereceria para essa conferência o debate sobre o seu pensamento em relação à educação de adultos, sobre a importância de promover a participação de todos na vida política e social do país. Segundo Freire, essa participação deveria despertar no sujeito uma maior consciência de suas condições na sociedade e no mundo. Portanto, a educação não era para o homem, mas, pensada pelo próprio homem. Amparado pelo forte clima de insatisfação acerca da situação em que o governo se envolvera na época, resultando no crescimento do desemprego e em crises econômicas, os educadores ganharam espaços para defender uma educação mais direcionada à educação de adultos, assim como para as lutas políticas pela disputa do aparelho do Estado e a legitimação de um sistema educacional segundo os ideais dos movimentos educacionais.

De acordo com Paiva (1987, p.164) “[...] é neste clima de insatisfação que, principalmente os cristãos e marxistas, empenham-se em movimentos de educação de adultos que enfatizam a importância da cultura popular e sua difusão”. O governo teve que permitir o crescimento de programas e até mesmo assumir alguns deles destinados à população adulta analfabeta e semianalfabeta.

Sobre os anos de 59 a 64, Haddad e Di Pierro (2000, p. 113) afirmam que:

É dentro dessa perspectiva que devemos considerar os vários acontecimentos, campanhas e programas no campo da educação de adultos, no período que vai de 1959 até 1964. Foram eles, entre outros: 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. Grande parte desses programas estava funcionando no âmbito do Estado ou sob seu patrocínio.

Nesse período os movimentos de Cultura que fortaleceram a vida cultural do país, com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) ligado a UNE, dos anos 61 a 64, com expressivas atividades vinculando a cultura como forma de politização do povo. Foram diversos os eventos dos grupos, desde o teatro de rua, organização de filmes e festivais que traziam problemáticas sociais para as discussões. A cultura ganha evidência na educação, de forma mais materializada, e não é difícil imaginarmos o quanto as atividades culturais não somente foram atrativas para os populares, mas provocadoras de um pensar questionador e curioso.

Os estudos de Carlos Rodrigues Brandão apresentam curiosa correlação com as ações das campanhas que uniram movimentos e Governo, em defesa da erradicação do analfabetismo e da promoção da educação. Isso aconteceu paralelo ao processo de luta pela escola pública, com envolvimento de outros setores da sociedade, como forma de promover a educação à população que atendesse aos ideais de transformação das estruturas sociais, econômicas e políticas do país. Brandão (2006) afirma que esses movimentos não se referem, exatamente, às campanhas já citadas, nem mesmo aos projetos mobilizadores que envolviam redes familiares e comunitárias para reprodução do saber do povo. Referem-se às ações específicas, realizadas dentro dos próprios sistemas, onde as pessoas estiveram engajadas na promoção da educação popular,

Falo da criação de escolas para filhos de operários, principalmente no Rio de Janeiro e em São Paulo, fundadas e mantidas por associações dos próprios operários. As escolas partidárias e as experiências de educação escolar entre militantes anarquistas e comunistas, operários de uma indústria emergente, muitos deles imigrantes europeus, são frações de um trabalho político de classe através da educação; através da escola, pensada como o local de formação de uma nova geração de proletários educados segundo os princípios ideológicos de seus grupos partidários de militância. (BRANDÃO, 2006, p. 32).

Em 1963, com as extinções das campanhas, cresceu o número de movimentos populares de educação, muitos desses explorando as atividades culturais; o Ministério de Educação promoveu o 1º Encontro Nacional de Alfabetização e Cultura Popular, encontro que favoreceu muitas trocas de experiências dos movimentos e até mesmo a identificação dos mesmos. O método de Freire, a ser desenvolvido junto com a Universidade de Recife, viria apresentar uma concepção de educação que promovia a libertação para o povo. Inspirava-se a liberdade do pensar, do diálogo com a realidade, do reconhecimento da pessoa, independente de ser ou não alfabetizado, mas que compreendia que a educação, muito além da apreensão da escrita e leitura, poderia promover a libertação da consciência ingênua do povo brasileiro.

A educação brasileira, a democratização da educação, a educação de adultos avançaram nesse período, ainda que houvesse pensamentos convergentes aos princípios dos movimentos e projetos em favor da educação popular. Tudo avançava significativamente e havia, segundo Brandão (2006), um novo otimismo pela educação, que foi interrompido ou suplantado com o golpe militar de 64, que viria a estabelecer um novo regime de estado: a Ditadura Militar.

O governo militar, através do Ministério de Educação, deixou nos primeiros anos a educação de lado, não fazendo nenhum esforço em diminuir o índice de analfabetismo e em promover a educação de adultos. Paiva (1987) diz ter sido a repercussão internacional, a partir da UNESCO, que fez com que o governo vigente, em 1966, viesse a retomar ações para promover a erradicação do analfabetismo e proporcionar educação para os populares, embora nenhum movimento de educação e nenhuma transformação do seu sistema ocorreu isolada da dimensão política, social e econômica da sociedade, de acordo com a intenção do governo. É possível reconhecer que os princípios, objetivos e metas das campanhas e dos projetos, centralizados ou vigiados pelos militares, sem dúvida atendiam às aspirações do controle do poder e da nova ordem social.

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), a partir desse contexto o Ministério de Educação apoiou a Cruzada ABC e em seguida a substituiu pelo Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e no ano de 1971 implantou o Ensino Supletivo, em meio à promulgação da Lei Federal 5.692 que instituiu as diretrizes do ensino do primeiro e segundo graus. O aparente entusiasmo, declarado pelos governantes, naquilo que seria uma grande empreitada para a nova sociedade, difundia-se no novo realismo que não perderia a dimensão técnica e metodológica da educação e deixava clara a intenção de estabelecer métodos que fossem adequados ao governo.

O período no qual foram feitas as doações à Cruzada ABC, permitindo a sua sobrevivência e expansão, foi exatamente o período em que predominou a “doutrina da interdependência”. A educação dos adultos era entregue à orientação norte-americana e as atividades se desenvolviam preferencialmente no Nordeste, onde os programas anteriores haviam sido semeado ideias que precisavam ser neutralizadas; no Estado do Rio de Janeiro, onde PNA havia tentado iniciar sua programação; e na Guanabara, onde a última eleição revelara uma tendência muito clara para a esquerda. (PAIVA, 1987, p.261)

O Estado provocou forte repressão aos educadores e intelectuais que lideravam e colaboravam com os programas de educação, com exílios, perseguições e prisões, na tentativa de normatização da ordem. Isso não impediu, no entanto, que alguns grupos continuassem na resistência com o movimento de educação, que tinha por objetivo romper com a nova ordem

de estado. Esses grupos não iam muito longe devido às ações dos militares serem devastadoras e onde ameaçar a ordem imperante se constituía em crime.

Com o fim da ditadura, início do período de redemocratização do país, período de muitas lutas em prol de reconstruir a história do Brasil na tentativa de romper com os paradigmas impostos pelos militares, a educação de jovens voltou a ganhar a propulsão dos anos que antecederam o golpe de 64 e passa a se confirmar como uma educação para adultos. É na constituição de 1988 que se obtêm ganhos para a educação de jovens e adultos com o estabelecimento de prazo para erradicação do analfabetismo e universalização do ensino, com maior financiamento e comprometimento dos entes federados que deveriam investir 50% dos recursos vinculados na educação. De acordo com Di Pierro (2014, p.40):

[...] as leis aprovadas no período da redemocratização reconheceram a educação fundamental como direito subjetivo dos jovens e adultos e responsabilizaram as três esferas de governo, em regime de colaboração, pela previsão de cursos e exames para aqueles que fossem analfabetos ou tivessem baixa escolaridade.

No entanto, a Constituição Federal de 1988 não se consolidou como um grande avanço para a EJA como se esperava, apesar de assegurar o direito à educação em qualquer idade, mas instalou-se a ideia supletiva na educação de adultos. Contraditoriamente, é na década declarada de “Década da Alfabetização”, a década de 1990 que homenageou Paulo Freire, e a partir de reforma de Estado que o governo deixaria de assumir o seu papel de indutor da educação para assumir a função de regulação, no qual a responsabilidade pública com a EJA foi transferida para organizações civis.

Nessa tentativa de reconhecer o contexto da EJA a partir do seu percurso histórico é possível perceber que as ações do governo não tiveram intencionalidade para com os seus sujeitos; pelo contrário, a negação aos sujeitos da EJA demarcaram as intencionalidades políticas na sociedade e na educação de forma específica. No entanto, contrário a essa dominação, os movimentos educacionais sempre estiveram presentes, com diferentes possibilidades, na tentativa de reconhecer a educação como um projeto maior de educação para a população, em uma configuração educacional que reconhecesse os seus sujeitos, os seus contextos sociais e validassem também os seus processos formativos.

Voltamos à questão da EJA atual como campo aberto, como nos provocou Arroyo (2005) a pensar sobre essas aberturas, embora o momento político atual nos deixe temerosos quanto à possibilidade de que esse campo permaneça dessa forma, o que nos leva a perguntar, a fim de organizar melhor as ideias: Quais são os campo abertos para a EJA na atualidade que

sejam promissores para reconfigurar a educação dedicada as pessoas jovens e adultas, permitindo a continuidade histórica de forma mais respeitosa?

Para responder à provocação, o próprio Arroyo apresenta as possibilidades, ao afirmar que:

Cria-se um espaço institucional no MEC, na Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secade). Discute-se a EJA nas novas estruturas de funcionamento da educação básica - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Básico (Fundeb). Criam-se estruturas gerenciais específicas para EJA nas Secretarias Estaduais e Municipais. Por outro lado, encontramos na sociedade sinais de preocupação com os milhões de jovens e adultos que têm direito à educação básica. ONGs, igrejas e cultos afro-brasileiros, sindicatos e movimentos sociais, especificamente os movimentos sociais do campo como o MST, criam propostas voltadas à educação de jovens e adultos. Instituições como UNESCO, Abrinq, Natura dão prioridade à EJA... O compromisso dessa diversidade de coletivos da sociedade não é mais de campanhas nem de ações assistencialistas. Um novo trato mais profissional está se consolidando como indicador de que tanto o Estado quanto a sociedade em seus diversos atores são mais sensíveis aos jovens e adultos e a seus direitos à educação. Surge uma nova institucionalidade entre o Estado e a sociedade. Os Fóruns de EJA passaram a ser um novo espaço promissor. (ARROYO, 2005, p.21)

Sem dúvida esses espaços e as políticas já garantidas de fato se constituem em campo aberto, o que nos exige olhar para esses campos cientes de que a sua principal ideia é pensar a EJA para reconhecer as trajetórias de vida dos estudantes, romper com o pensamento social dominante o direito à educação de jovens e adultos não exige a mesma responsabilidade do governo. Cabe ainda, em menor dimensão, pensar as instituições, espaços formais da educação como o atendimento às políticas públicas e diretrizes estabelecem, bem como a importância de assumirem o compromisso social de reconhecer a EJA como um direito, sendo as escolas o lugar a reconhecer os seus saberes, suas trajetórias de vida, a partir da diversidade dos estudantes.

3.1 LDB: DESCAMINHOS E CAMINHOS PARA RECONFIGURAÇÃO DA EJA

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394/96, se configurou como um descaminho na trajetória da educação de jovens e adultos, pois, segundo Haddad e Ximenes *apud* Brzezinski (2014, p.234) veio “reverter um movimento inclusivo dos direitos educacionais dos 50 anos que a antecederam”, políticas estas descritas anteriormente. O que se esperava era justamente o contrário, visto que a década de 90 prometia para a EJA maior

promoção de igualdade e conquistas políticas, considerando o impacto da III Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFITEA) no ano de 1972, realizada em Tóquio, com 37 organizações internacionais, que em seu relatório final defendeu que a “educação de adultos era um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento da educação, econômico, social e cultural das nações, sendo parte integrante do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida”.

No entanto, o que se viu com a promulgação da LDB, em 1996, cujo responsável pela elaboração foi Darcy Ribeiro, foi justamente o oposto; embora o texto da lei tenha citado a EJA e classificado-a como modalidade, não a colocou como obrigatoriedade e ignorou muitas informações sobre a própria modalidade. A intencionalidade de mudar os direitos garantidos na Constituição de 1988 aparece em artigos e incisos da LDB, desde a subjetividade do direito à educação se restringir ao ensino fundamental de 07 a 14 anos, assim como a apresentação do conceito de uma educação de adultos “[...] voltada à reposição da escolaridade, seus conteúdos e seu modelo. As características do alunado aqui são consideradas para facilitar a assimilação de tais conteúdos e não como busca de uma pedagogia própria”. (HADDAD E XIMENES *apud* BRZEZINSKI, 2014, p.237).

Vale ressaltar que, segundo os autores, esses artigos rompiam com um Projeto de Lei da Câmara que apontava alguns encaminhamentos a serem adotados na educação de adultos, dentre eles a necessidade de currículo centrado na prática social e no trabalho e até orientações de como deveriam ser estabelecidos nas escolas, além de articulação com outras questões e atendimentos sociais. Muitas Emendas Constitucionais (EC) foram necessárias para revisar os textos, artigos e incisos, da LDB, que influíam em negar o direito subjetivo dos adultos à educação e à continuidade dos estudos.

Mas, sem dúvida a criação do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), que não assegurava financiamento para ensino de jovens e adultos, consolida a política de isenção de responsabilidade do governo para com a EJA, o que vigorou de 1998 a 2006. No entanto, no ano de 2006 o FUNDEF vem foi substituído pelo Fundo de Manutenção de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEB), que será discutido mais adiante.

Após o marco de criação da LDB, é no ano início dos anos 2000 que a EJA volta à agenda da Administração Federal, como afirma Di Pierro (2014, p. 41), dentro da Lei Orçamentária e Fiscal.

[...] em contexto político e econômico diverso - sob o governo do Presidente Lula da Silva, a EJA voltou à agenda da administração federal, cujas políticas passaram a combinar medidas de inclusão da modalidade nos esquemas de colaboração entre as três esferas de governo para a provisão descentralizada de educação básica (incluindo o financiamento e assistência aos estudantes) com programas desconcentrados de alfabetização, elevação de escolaridade, capacitação profissional e certificação pela via de exames.

Essa iniciativa visava à organização de novas regras de financiamento da educação e leva a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e do Fundo de Valorização dos Profissionais de Educação, no ano de 2006. A EJA volta a se fortalecer, mas o que se esperava era maior expressividade, efetivação e democratização na educação dos jovens e adultos.

Embora o FUNDEB tenha garantido a consideração da matrícula da EJA, resultando em recursos para os municípios e estados para manter os cursos, a EJA ainda assim não passou a ser tratada na arquitetura do financiamento de forma igual às demais modalidades e ofertas da educação básica, retratando a forma desigual e residual dada a EJA. Carvalho (2014, p.638) destaca dois pontos decorrentes no repasse inferior para a EJA:

Porém, quanto ao tratamento dado à EJA, dois pontos foram veementemente questionados na regulamentação deste fundo: 1) a limitação de um percentual máximo de quinze por cento dos recursos do Fundeb para esta modalidade de educação e 2) a fixação do fator de ponderação atribuído à EJA, de 0,7 do valor de referência estabelecido às séries iniciais do ensino fundamental “regular” urbano, no ano de implantação do Fundeb, menor dentre todas as etapas e modalidades da educação básica.

Segundo Carvalho (2014), essas duas medidas foram ações discriminatórias, que atendeu à perversa insistência de desqualificação dos coletivos da educação de jovens e adultos. Por mais avanços que a EJA venha a conseguir, os projetos de políticas educativas ainda persistem no culto de desqualificação da própria pessoa humana e na negação do direito aos jovens-adultos que vivem relações mais precárias de trabalho.

Arroyo (2005) aponta a incorporação da EJA no FUNDEB como um campo aberto, apesar das contradições e as desigualdades que Carvalho (2014) apresenta. O autor também reconhece essas contradições e desigualdades, mas afirma que com seus tímidos e questionáveis ganhos, o fundo abriu possibilidades a novas lutas para o reconhecimento da própria EJA.

Embora o fator de ponderação do repasse para EJA em 2009 tenha aumentado, ainda assim os números não atraem os governantes municipais e estaduais a investirem na EJA. Essa negativa não é um fim nessa decisão, mas possivelmente um meio para justificar o

desrespeito histórico às pessoas jovens e adultas que compõem o coletivo da EJA. Alias é interessante mais uma vez demarcarmos aqui quem são esses jovens e adultos. Para tanto, Arroyo (2005) chama a atenção para o olhar que a sociedade tem sobre os jovens e adultos, o olhar das carências, da vulnerabilidade, dentre outros olhares desqualificadores.

A desvalorização da EJA na LDB passa também pelo não reconhecimento das especificidades da modalidade, levando em consideração as questões sociais implicadas em todo o processo educacional. Mas as Diretrizes Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, vão ajudar a EJA a dar um salto mais significativo quanto a orientações para consolidação de princípios que demarcam as especificidades e singularidades que efetiva a EJA enquanto modalidade.

Apregoada no Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2011, as diretrizes pretenderam estabelecer importantes estratégias para a efetivação da EJA. O Conselho Nacional de Educação promulgou duas outras diretrizes a fim de ampliar políticas para EJA, na tentativa de atender a sua diversidade: as diretrizes nacionais para a oferta da educação para jovens e adultos em situação de privação de liberdade em estabelecimentos penais (Resolução 02/2010); e as diretrizes operacionais para EJA que tratam da questão do limite de idade para atender os diagnósticos de juvenilização da EJA (Resolução 03/2010), favorecendo uma maior conquista para a EJA com novas implicações a serem notificadas posteriormente.

Os autores destacam que o PNE 2001-2011 determinava que a EJA não seria apenas para aprender a ler e escrever, mas para possibilitar melhoria na qualidade de vida e de fruição do tempo livre, estabelecendo uma formação equivalente às séries iniciais do ensino fundamental, o que corroborava o texto da Constituição Federal quanto ao reconhecimento da educação enquanto direito subjetivo.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024, que determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos dez anos, ainda pouco comentado pela literatura, apresenta nas suas metas alguns direcionamentos para a EJA, de forma a orientar os estados e municípios a fim de que organizem os seus planos a partir dessas metas, com vistas a estratégias mais específicas.

Qualquer ação mais direta que trate de questões de organização e oferta para EJA implica na sua valorização, no financiamento, sendo possível dizer que apesar de a garantia do financiamento já instituído ser inferior, como expressado acima, ainda assim garante que a EJA seja uma educação singular, o que a caracteriza como um campo aberto de fato. A

educação de jovens e adultos perpassa muitas metas, mas algumas delas tratam da EJA diretamente na escola, na seguridade do seu direito e dentre elas destacamos:

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (BRASIL, 2014).

Os descaminhos na EJA relacionados a LDB e da sua forma de reiterar um processo de exclusão instituído na sociedade brasileira, encontra nos novos sujeitos da sociedade, oriundos dos movimentos diversos, dentre eles movimentos dos sem teto, sem terra, de mulheres, entre outros (ARROYO, 2012-2013), a resistência e insistência em favor de uma reconfiguração da EJA, vindo a romper com a visão negativa dos seus sujeitos.

Desconstruir visões ainda predominantes de que sua não-escolarização, seu analfabetismo, sua defasagem idade-série, seus percursos escolares truncados são as causas ou estão na origem de sua pobreza, de seu não-trabalho ou de seus trabalhos precarizados. A EJA concentra visões antiéticas que somos obrigados a desconstruir. Um caminho será aprofundando com esses jovens-adultos condenados a trabalhos tão precarizados, negados nos direitos do trabalho que é essa condição que os torna vítimas da negação dos direitos da cidadania, inclusive os nega seu direito cidadão à educação. A teimosia dessas vítimas em reagir à precarização dos direitos do trabalho e da cidadania nos obriga a inventar propostas de maior radicalidade política e pedagógica de EJA. (ARROYO, 2005, p.15).

Diante do exposto, nos é possível dizer que os contextos que a EJA tem vivenciado para se legitimar como uma política de direito impõe a todos que dela fazem parte um maior engajamento, no sentido de maior aproveitamento desses campos abertos, assim como abertura de muitos outros, de forma que novas políticas públicas garantam a esses jovens e adultos não somente direito à escola, mas a muitos outros direitos. Os descaminhos precisam ser confrontados, e nesse confronto não pode nos faltar um olhar crítico, assim como não pode faltar aos próprios estudantes da EJA a consciência do seu lugar nessa busca por novos direitos.

3.2 FORMAÇÃO DO PROFESSOR DA EJA A PARTIR DO RECONHECIMENTO DOS ESTUDANTES

Pensar no ser professor é atribuir uma identidade profissional, é reconhecer a sua constituição a partir do seu processo formativo, mas somente ele pode perceber-se professor, saber-se como ser profissional e pessoal e, sobretudo, como um “ser humano pleno” (ARROYO, 2013, p. 26). Esse exercício de perceber-se professor pode ser conflitante e desafiante, sobretudo para o professor da educação de jovens e adultos.

Destacamos outra compreensão apresentada por Arroyo (2013), que se refere à valorização social do professor, estabelecida na sociedade pela valorização dos seus sujeitos educandos. Logo, é possível dizer que o desrespeito primeiramente é para com os jovens e adultos analfabetos e sem escolarização, uma vez que “o reconhecimento social desses profissionais acompanha o reconhecimento social do campo em que trabalham, dos sujeitos com quem trabalham ou dos valores a que sua ação se vincula” (ARROYO, 2013, p. 32).

Não podemos ingenuamente responsabilizar os estudantes por essa imagem negativa, mas refletir que são esses sujeitos, historicamente desrespeitados, que se apresentam nos nossos contextos escolares com a crença de que na escola, ou a partir dela, podem ser reconhecidos de forma digna. Qualquer discussão decorrente da identidade do professor que desconsidere a valorização e o reconhecimento dos seus estudantes vai incidir sobre o mesmo erro de desrespeitar os sujeitos dos coletivos populares.

Arroyo (2013 e 2009) propõe que o professor problematize a si próprio, reflita sobre as imagens a ele atribuídas, imagens muitas vezes quebradas, construídas pelas próprias tensões que os professores enfrentam nas escolas. O autor afirma ainda:

Problematizar-nos a nós mesmo pode ser um bom começo, sobretudo se nos leva a desertar imagens de professor que tanto amamos e odiamos. Que nos enclausuram, do que nos libertam. Porque somos professores. Somos professoras, somos e não apenas exercemos a função docente. Poucos trabalhos e posições sociais podem usar o verbo ser de maneira tão apropriada. Poucos trabalhos se identificam tanto com a totalidade da vida pessoal. Os tempos de escola invadem todos os outros tempos. Levamos para casa provas e os cadernos, o material didático e a preparação das aulas. Carregamos angústias e sonhos da escola para casa e de casa para a escola. Não damos conta de separar esses tempos porque ser professor e professores faz parte de nossa vida pessoal. É o outro em nós (ARROYO, 2006, p. 27).

O ser professor da EJA exige assumir uma docência que lhes é própria, que de fato exige para se reconhecer professor. A docência na EJA já vem sendo interrogada no sentido

de reconhecer que existe uma identidade própria para o professor da EJA, e a construção dessa identidade, de uma docência, deve partir do reconhecimento de quem são os sujeitos da EJA, seus contextos sociais e suas histórias de vida. É preciso romper com a ideia de que a EJA não exige saberes próprios e uma forma particular de ensinar, sobretudo a ensinar a pensar certo, o que deve ser também um exercício da sua prática.

O pensar certo sabe, por exemplo, que não é a partir dele como um dado, que se conforma a prática docente crítica, mas sabe também que sem ele não se funda aquela. A prática docente crítica, implicante do pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer. O saber que a prática docente espontânea ou quase espontânea, “desarmada”, indiscutivelmente produz é um saber ingênuo, um saber de experiência feito, a que falta a rigorosidade metódica que caracteriza a curiosidade epistemológica do sujeito. (FREIRE, 1994, p.17)

A perspectiva do pensar certo consiste no respeito aos estudantes, trata do professor refletir criticamente sobre a prática. Freire refere-se não somente ao pensar certo do professor, mas, sobretudo, ao pensar certo que o professor deve ensinar, ou melhor, que permite que o estudante produza o seu próprio pensar, vindo a superar o seu pensar ingênuo sobre a realidade. O pensar crítico é a própria curiosidade, essencial e vital para o ser humano, e fundamental para uma educação que visa o reconhecimento dos seus estudantes, com suas experiências e seus saberes, para que as suas especificidades sejam asseguradas.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

O exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser. (FREIRE, 1994, p.33)

A curiosidade é que influencia o pensar crítico sobre a realidade, capaz de um fazer e um pensar problematizador e indagador. O professor para ensinar o pensar certo, precisa assumir-se como professor crítico, ciente que o professor crítico se forma à medida que também reconhece e questiona a sua realidade e as diferentes realidades vividas pelos estudantes jovens e adultos. Sendo assim, “se caminharmos no sentido de que se reconheçam as especificidades da educação de jovens e adultos, aí sim teremos de ter um perfil específico do educador da EJA e, conseqüentemente, uma política específica para a formação desses educadores” (ARROYO, 2006, p. 22).

Para identificar as especificidades dos estudantes da EJA é preciso reconhecer a diversidades que compõem o coletivo de estudantes da EJA, na identificação de seus modos de vida, de suas crenças e das suas relações com o mundo do trabalho. É isso que nos contextos escolares esses sujeitos nos revelam, nas suas diferentes formas de expressões,

conjunto de crenças e valores, assim como de experiências e saberes que constituem suas especificidades, mas que muitas vezes são negadas no cotidiano da sala de aula, e nas práticas dos professores são negadas. De acordo com os estudos de Laffin (2013, p.197) a constituição da docência do professor da EJA ocorre “nas relações com os sujeitos e com os elementos inscritos nas práticas cotidianas do exercício do trabalho” logo é possível dizer que são nessas relações que o professor pode reconhecer as especificidades dos seus estudantes e constituir a sua práxis de forma a respeitá-las.

4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E A NECESSIDADE DE EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A defesa do Projeto Político Pedagógico (PPP) como sendo um meio para a efetivação da política de educação de jovens e adultos nas escolas e como forma de garantir que suas diretrizes curriculares e pedagógicas se estabeleçam de forma política só pode se sustentar a partir de uma compreensão mais ampla sobre a natureza e os princípios de um PPP dentro da organização escolar. Reconhecendo o importante papel do PPP na construção de uma escola, na sua organização e funcionamento, é possível afirmar que ainda há uma incorporação da educação de jovens e adultos nos PPP's de muitas escolas brasileiras.

Certamente diversos outros fatores implicam na não efetivação ou na forma negligenciada da EJA, o que nos parece ser comum em muitas escolas, mas que não dizem respeito unicamente à organização da escola, e sim a questões muito mais amplas no âmbito das políticas sociais de educação e cidadania.

No entanto, reconhecer que algumas políticas direcionadas para a EJA, a exemplo das diretrizes específicas para a educação de pessoas jovens e adultas, podem e devem ser consideradas como conquistas, tornam a EJA democrática e assegurar que as escolas efetivem uma educação que respeite os seus princípios, é, sem dúvida, um grande desafio.

4.1 O PPP COMO EFETIVAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE EJA PARA AS ESCOLAS

Entendemos ser o PPP um importante documento para assegurar, de forma intencional, ações educativas que corroborem para uma educação de jovens e adultos que respeite e considere as especificidades e singularidades dos seus sujeitos. Inicialmente, os estudos realizados nesta pesquisa sobre o PPP pareciam girar, quase que essencialmente, sobre a forma estruturante na disposição desse documento na organização escolar que, de forma pragmática, estabelece ações educativas para seu funcionamento. No entanto, as discussões foram ampliadas à medida que reconhecemos a forte relação entre o político e o pedagógico no PPP. Na sua competência política, o PPP deve ter seus princípios fincados em

concepções de homem e de sociedade e, enquanto proposta pedagógica deve considerar as aspirações dessa política.

Os estudos sobre o PPP em EJA precisam reconhecer a natureza organizacional da escola, o que implica em planejamento, em ações articuladas que busquem alcançar determinadas metas e atender aos objetivos comuns dos seus sujeitos, em relação à qualidade da educação. No tocante à escola pública, essas metas também são referentes a metas nacionais propostas para a educação nacional, que correspondem a políticas de governo e de estado. Não podemos negar o papel e a responsabilidade da escola na estrutura do ensino, dos seus sistemas, e qualquer tentativa de fazê-lo seria exaustiva e dar-se-ia em perda de tempo e de sentido.

Não pode nos faltar também a consciência de que a escola é um aparato ideológico do estado que está associado a um mecanismo social de controle, de caráter hegemônico, que se implanta nas diferentes sociedades por meio de políticas sociais, sobretudo de educação.

Educação aparece como estratégia fundamental de mudança no e do sistema. Pode humanizar o sistema, à medida que fundamenta o estado de direito, restringindo fortemente, via instrumentação da cidadania, a voracidade do capital. Pode levar à superação do sistema, à medida que planta condições subjetivas de ultrapassar o capitalismo, como fase histórica. Todavia não cabe esperar da educação milagres, sobretudo o milagre impossível de, mantendo o sistema capitalista, desfazer sua marca de objetivar o lucro acima de tudo. (DEMO, 1994, p. 103).

Essa verdade não parece ser mais velada à sociedade, pois é necessário reconhecê-la, para não defendermos a escola hegemônica, que desconsidera as diferentes realidades sociais e reproduz um poder. Pelo contrário, ao compreendermos tal intencionalidade passamos a interpretar os diversos aspectos que influem sobre a escola dentro de uma perspectiva mais crítica e incidimos o olhar a perceber que o ideal predominante de escola, dentro de sua visão de governo e estado, rompe com muitos dos ideais de vida de sujeitos da EJA que buscam na escola um espaço para consolidar sua cidadania.

Transformar a escola em um espaço privilegiado para pensar a sociedade, a sua forma de organização e as relações nela estabelecidas por seus sujeitos, pode romper com essa construção de praticar educação nos moldes hegemônicos. O PPP, no seu caráter político e pedagógico, pode concretizar, a partir dos seus princípios, objetivos e práticas, melhores condições de trabalho e organização para que a escola garanta uma educação capaz de fazer pensar a sociedade. Uma educação capaz de criar espaços de formação que privilegie e favoreça o diálogo com a realidade dos educandos, questione as desigualdades sociais existentes, e cumpra com o que deve ser o seu papel: a formação cidadã.

A escola faz parte de uma política social, por isso é preciso compreender o que essa política implica, uma vez que, à medida que garante um direito, traduz um controle social. Para Pedro Demo (1994, p.49),

Políticas sociais também fazem perfazer a função precípua da tática de controle e desmobilização, tendo como preocupação essencial a manutenção da ordem vigente. Se, de um lado, conseguimos implantações de espaços públicos notáveis, como acesso universal à educação básica, à saúde preventiva, à segurança - o que é demonstração da importância do estado na sociedade, de outro, prevalece o horizonte capcioso em termos políticos, porque esse bem estar social é pago pela submissão política de massas.

À escola, sobretudo aos seus gestores e professores, não pode faltar essa compreensão, o reconhecimento de que a escola assume o papel como responsável direto da efetivação política social da educação; a sua condição implica no comprometimento em despertar nos educandos um olhar analítico e o PPP garante o fomento desse pensamento por meio de discussões na construção do seu marco institucional e, ao mesmo tempo, na implicação da escola no movimento de luta pela igualdade social, no intuito de enfraquecer a lógica hegemônica do estado.

O PPP deve se constitui núcleo da organização escolar, que, por sua vez, está vinculada a finalidade da mesma. De acordo com Libâneo (2012), essa área diz respeito a projetos, currículo e ensino e, se constitui em maior abrangência, envolvendo duas outras áreas, a de realização dos meios e de avaliação. Sendo o PPP parte estruturante da organização escolar, a sua garantia é condição do próprio funcionamento da escola e, evidentemente, seguridade do direito à educação. É um documento que deve nortear os princípios políticos e pedagógicos da escola, com toda sua expressão de autonomia coaduna, a partir de planejamentos mais profícuos, para o pleno desempenho da escola. Para Veiga (2013, p. 9):

O projeto político pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo.

A autora apresenta três eixos que sustentam o PPP dentro da organização do trabalho da escola: a sua finalidade, o seu papel social e os caminhos a serem percorridos, além de afirmar que o seu processo de construção se dá no coletivo. Um pensar de dentro para fora da realidade, que considera as experiências e expectativa de vida, como os relacionamentos se dão entre os sujeitos que compõem o coletivo da escola, das culturas representadas e construídas a partir dessas relações e, também, das expirações de vida e de sociedade em

comum. Essa é uma profunda reflexão que pode favorecer para que o papel social da escola seja mais bem demarcado, estando no diálogo, nos confrontos de ideias e na troca de experiências a oportunidade de se pensar a própria sociedade.

A ação de ponderar o PPP a partir da realidade dos seus atores e do contexto em que a escola está inserida não deve consistir em apenas buscar um novo arranjo na composição da escola, mas deve atender à exigência de fortalecer a escola a partir de concepções políticas para o reconhecimento dos modos de vida dos seus sujeitos: da valorização do ser humano e do esforço dispensado para a busca de melhorias, como a busca que fortalece o ideal coletivo de qualidade de vida, afinal a escola é para muitos a única esperança de romper com trajetórias de negação de direitos, comuns aos jovens, adultos e idosos que compõem a EJA.

O PPP enquanto planejamento assume o caráter interventivo no contexto escolar, uma vez que, de acordo com Demo (1994), todo planejamento é interventivo, sendo o planejamento participativo de caráter interventivo democrático, o que difere o planejamento participativo de outros planejamentos “[...] não é a pretensa intervenção, mas a atitude alternativa ante a intervenção: consciente de que é intervenção, trata de reduzi-la, compondo uma cena de atores produtivos na qual a discriminação entre sujeitos e objetos diminua ao mesmo possível.” (DEMO, 1994, p.91).

Para o autor, este planejamento participativo se configura como formação da consciência crítica, que tem no autodiagnóstico um meio para pensar a realidade na sua dimensão histórica e, de acordo com Freire (1921), a educação deve promover a libertação do homem e essa libertação só pode ocorrer a partir da conscientização do homem, que ao refletir criticamente sobre sua realidade, é capaz de compreender de forma consciente, rompendo com a consciência ingênua.

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1921, p.15).

A educação de jovens e adultos deve ter por princípio garantir a práxis da ação e reflexão, que permite ao homem se reconhecer enquanto sujeito de sua história e de sua cultura, sendo capaz de se relacionar com o mundo de forma consciente, sendo capaz de se indignar, de idealizar outra realidade e buscar compreender melhor a forma como o mundo se

apresenta. Nesse sentido, na educação de jovens e adultos a participação dos educandos na elaboração dos projetos - os estudantes jovens e adultos pensando sobre a educação que eles acreditam ou esperam da escola – pode ser vista como uma forma de efetivar essa formação e, de fato, favorecer essa reflexão mais crítica e conscientizadora, de forma a assegurar que o PPP tenha, por excelência, a participação coletiva em todos os seus momentos: idealização e elaboração, execução e avaliação.

A tessitura dada até aqui ao PPP está intencionalmente ligada à sua dimensão política, pois não pode faltar à educação de jovens e adultos a discussão política e o reconhecimento histórico de lutas por uma educação que tem por princípio o exercício da reflexão crítica sobre a realidade social e política da sociedade no seu processo formativo.

Se um projeto escolar descaracteriza-se de sua natureza política, perde o sentido. É preciso definir para quem e para quem está sendo pensado e é nesse para quem e para quem que buscamos o nexos político da escola, na expectativa de romper com o esvaziamento político que ainda parece impregnar a EJA. Transformá-la em uma simples escolarização que difere das demais simplesmente por conta da faixa etária dos seus alunos e turnos de funcionamento, quando a escola entende que só pode ocorrer à noite, não pode ser o seu destino.

Um projeto político e pedagógico na perspectiva democrática parte do reconhecimento dos seus contextos e do reconhecimento dos seus sujeitos. No entanto, no que se refere à EJA, o reconhecimento dos jovens e adultos como estudantes, implicando pensar a educação de modo específica para atendê-los ainda não é comum em muitas escolas. Se o PPP não consegue garantir o reconhecimento desses jovens e adultos, dificilmente irá assegurar nas orientações específicas práticas pedagógicas mais adequadas e respeitadas junto aos jovens e adultos.

De acordo com Veiga (2013, p.14) “[...] a qualidade política é condição imprescindível da participação. Estão voltadas para os fins, os valores e os conteúdos: quer dizer da competência humana do sujeito em termos de se fazer e de fazer história, diante dos fins históricos da sociedade humana”. A legitimidade do PPP, segundo a autora, está ligada a graus e tipos de envolvimento e participação de todos na sua constituição. É justamente sobre esse todo, ou todos, na participação do PPP que nos tem permitido refletir se a pouca ou nenhuma participação de professores e estudantes da EJA na elaboração dos projetos das escolas ocorrerem simplesmente devido à dificuldade dos mesmos participarem ou de descuidos ou negação da EJA nas ações da escola. O PPP na escola pública responde a uma

exigência legal que diz ser e vislumbrar o operacional - e como esse se desenrola nas práticas - e refletir sobre a sua intencionalidade de educação e de ensino como consta na Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, no Art. 12, parágrafo I e, assegurando no capítulo 13, a exigência dos professores se incumbirem nesse processo.

Art. 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I - Estabelecer e executar sua proposta pedagógica:

Art. 13 Os docentes incumbir-se-ão de:

I - Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

À medida que buscamos identificar na EJA a sua intencionalidade educativa, a escola se coloca na condição de diálogo com as concepções e fundamentos que a sustentam, ou que devem sustentá-la. Nesse processo, Gandin (1999) vem defender para os PPP das escolas a necessidade primeira da construção de um marco referencial que abranja a dimensão política e ideológica a ser definida pelo coletivo. Esse referencial abarca outra possibilidade, a saber:

O planejamento participativo chama o primeiro marco referencial, dando-lhe uma importância extraordinária porque nele inclui uma dimensão política, ideológica, de opção coletiva, e divide-o em três partes, para: compreender a realidade global que se insere a instituição planejada (marco situacional) – propor um projeto político – social de ser humano e de sociedade (marco doutrinal) - firmar um processo técnico ideal para contribuir com a construção deste ser humano e desta sociedade (marco operativo). (GANDIN, 1999, p. 45).

O PPP exige a identificação de seus marcos referencial, situacional e operacional para melhor organização do seu planejamento e é justamente na defesa do seu processo, enquanto planejamento participativo, que vislumbramos maior espaço para trazer, de forma expressiva, as concepções e fundamentos da EJA, entendendo que seus estudantes, ao participarem do processo de elaboração, traduzem com maior autenticidade as suas experiências e interpretam a realidade em que vivenciam as suas práticas sociais.

O contexto social e político faz parte de um conjunto de pressupostos filosófico-sociológicos que “[...] consideram a educação um compromisso político de Poder Público para com a população” (VEIGA, 2013, p 19). Logo é papel da escola pública considerar esse compromisso, sobretudo no sentido de democratizar e socializar os conhecimentos socialmente construídos pela humanidade, tão valorizados em muitos contextos sociais. Para tanto, a escola deve também reconhecer que muitos desses conhecimentos são construídos nos contextos vivenciados, assim como diversos outros saberes são comuns aos jovens e adultos.

A perspectiva participativa, que envolve o coletivo, não acontece tão facilmente no processo de elaboração dos PPP das escolas e é justamente pela falta de uma organização

planejada para as participações que a EJA acaba sendo penalizada. Normalmente, os professores da EJA, quando se trata de uma escola de educação básica que atende a diferentes etapas do ensino, se apresentam em menor número; os alunos jovens e adultos dificilmente são convidados a participarem de encontros de elaboração, sendo muitos desses encontros realizados no diurno e o segmento comunitário muitas vezes não é convocado a discutir a educação de jovens e adultos. Se o grupo que participa da construção do PPP não sente necessidade de discutir a EJA, se não há provocação para esse diálogo, muito provavelmente esse PPP não dará à educação de jovens e adultos a atenção que ela merece.

Em conformidade com Veiga (2013), o processo de construção do PPP implica na identificação e associação de crenças e convicções que só podem ser concebidas nos espaços de reflexões. O que nos inquieta é justamente a forma como se dá esse processo nos espaços de construção do PPP, onde não se tem garantido que as participações correspondam à oportunidade de fala, fomento de ideias e reflexões sobre a EJA. Veiga (2013) afirma que, seguindo a LDB no seu Art. 2, a educação tem por excelência o desenvolvimento pleno para o preparo do exercício da cidadania e qualificação para o trabalho. Entendemos que o PPP só pode defender tal princípio se, desde a sua concepção, o direito à participação e o exercício da cidadania forem garantidos.

De acordo com Haddad e Ximenes *apud* Brzezinski (2014), a escola e a educação oferecem o acesso ao saber sistematizado que é produzido pela humanidade, sendo esta uma importante ferramenta, perdida pelos jovens e adultos analfabetos e com pouca escolaridade, para refletir e problematizar a sua cidadania. Desta forma, entendemos que uma tarefa desafiadora para a EJA é reconhecer a importância de considerar que a cidadania como constitutivo do sujeito social, deve ser concebida dentro de um processo de construção e ressignificação e não como algo definitivo.

O PPP deve compreender as diversas dimensões que estruturam a organização escolar, interpretar as necessidades e exigências de cada uma delas. As crenças, convicções e concepções resultam do processo de reflexão dos seus participantes, correspondendo à sua natureza política, implicando que essa política se efetive nas ações educativas e assegurando uma educação para jovens e adultos que promova uma formação para a cidadania.

A capacidade de a escola construir o seu PPP, de forma coletiva, consolida o princípio de ser o lugar central da educação. Veiga (2013, p.55), ao defender o PPP como elemento articulador da educação para a cidadania, afirma que a educação é o lugar central da

materialidade da cidadania, o que exige discussões sobre os projetos educativos para a formação cidadã. É na escola que se efetiva esse projeto: “A escola é o lugar institucional do projeto educacional. Deve instaurar-se como espaço-tempo, como instância social mediadora e articuladora de dois projetos: o projeto político da sociedade envolvente e o projeto pessoal dos sujeitos envolvidos na educação”.

A educação de jovens e adultos defende que essa cidadania se dê no processo de politização dos seus sujeitos, no reconhecimento da heterogeneidade do seu coletivo. Se o PPP constrói espaços para diálogos dos seus atores, para a EJA faz-se necessário que esses espaços se construam primeiramente da consciência de quem são esses sujeitos, da importância de assegurar os seus conhecimentos e respeitá-los, integrados e não subordinados a conhecimentos científicos. O PPP, na educação de jovens e adultos se fortalece no coletivo, nas crenças e valores dos seus atores, na consciência coletiva do seu papel e nas ações intencionais de elaboração, no reconhecimento da EJA para o fortalecimento de uma política social de combate à desigualdade social.

4.2 O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO COMO ESPAÇO DE MUDANÇAS: UMA EXIGÊNCIA PARA INSTITUIR PRÁTICAS INOVADORAS NA EJA

A exigência parece estar definida: o PPP tem que garantir o espaço da educação de jovens e adultos e atender a uma legislação. Não basta simplesmente assegurar o registro de suas concepções e diretrizes, é preciso assegurar também que o PPP propicie à EJA ações mais profícuas para sua melhoria. O que a educação de jovens e adultos exige vai além do que está apresentado, do representativo; persiste na construção de espaços simbólicos, de diálogos e de ações efetivas que comunguem com a realidade dos seus sujeitos e identifique diferentes necessidades para repensar a forma como a educação de jovens e adultos tem sido desenvolvida nas escolas públicas.

Entre o lugar no PPP e o espaço de sua efetivação na escola, a educação de jovens e adultos faz um longo percurso e insiste em projetos que não foram pensados para ela. Cabe aqui estabelecermos uma diferenciação do que chamamos de lugar e de espaço. É comum e verdadeiro que os estudos da Geografia falam dos conceitos de lugar e de espaço

polissêmicos; no entanto, trouxemos para esse exercício de pensar o lugar e espaço da educação de jovens e adultos, conceitos mais simples e também tendenciosos, no sentido de as palavras agregarem melhor os pensamentos aqui organizados.

Para espaço focaremos em um conceito de espaço social construído a partir das relações, dialeticamente definido nas relações sociais de produção. Filho (2013, p 42), exprime os pensamentos de Henry Lefebvre, estudioso que apresenta a ideia de espaço social e o define como “espaço político, de forças, em que o conceito de espaço reúne o mental e o cultural, o social e o histórico, segundo a lógica da simultaneidade: justaposição na inteligência e na junção material de elementos”.

Essa é uma ideia de espaço a ser defendido para a EJA e que deve consolidar-se ainda com o sentido do espaço como conquista, resultado de luta por reconhecimento e de direito da educação dos jovens e adultos dentro da escola, como forma de assegurar as construções de espaços para que a EJA se reconfigure no chão das escolas.

Precisamos defender os espaços da educação de jovens e adultos tanto nos PPP's e nos seus fazeres pedagógicos, assim como nas legislações e nos sistemas de ensino, no intuito de garantir a igualdade de condições para os estudantes aprenderem e o direito democrático de estudarem, o que exige uma organização escolar pensada para isto. De acordo com Veiga (2002), ao defender que o PPP deve organizar a escola para que ela seja democrática, pública e gratuita, afirma ser necessário assegurar a igualdade de condições para o seu acesso e permanência.

Igualdade de condições para acesso e permanência na escola. Saviani alerta-nos para o fato de que há uma desigualdade no ponto de partida, mas a igualdade no ponto de chegada deve ser garantida pela mediação da escola. O autor destaca: Portanto, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto sob a condição de se distinguir a democracia como possibilidade no ponto de partida e democracia como realidade no ponto de chegada. [...]. Igualdade de oportunidades requer, portanto, mais que a expansão quantitativa de ofertas; requer ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade. (VEIGA, 2002, p.4).

É nesse espaço que a educação de jovens e adultos precisa garantir, primeiramente dentro das escolas, o espaço do princípio da igualdade, de uma educação que tenha qualidade para os seus sujeitos e manutenção da mesma. Precisamos defender que o espaço da educação de jovens e adultos no PPP e, conseqüentemente na escola, se constitua como espaço para construção de novas visões, para conceber e explorar a educação de jovens e adultos de forma que o princípio democrático de igualdade seja garantido. Que não há igualdade no ponto de partida já é sabido, o histórico de luta da educação de jovens e adultos pode nos trazer à

memória a forma desigual e desrespeitosa com que os jovens e adultos e a própria EJA historicamente vem sendo tratados. Uma forma que insiste em permanecer dentro das escolas, e na educação como um todo, inclusive com propostas pedagógicas e curriculares inadequadas.

De acordo com Catelli et al. (2014) na última década as políticas de educação de jovens e adultos no Brasil obteve grande avanço, com programas de integração profissional e do livro didático, entre outros; mas os mesmos não garantiram uma legitimidade na EJA de forma a institucionalizá-la como política educacional.

Conforme Maria Clara Di Pierro (2001), em uma visão prospectiva sobre a EJA, a forma como a educação de jovens e adultos é reproduzida, seguindo as organizações, formas e currículos da educação básica infanto-juvenil, precisa ser superada e isso implica um projeto pedagógico específico. O que só pode ocorrer ao:

Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no lócus privilegiado de desenvolvimento curricular. (DI PIERRO, 2001, p.71).

Essa autonomia de construir os projetos pedagógicos não pode estar dissociada da formação de uma consciência crítica sobre o papel da escola e sua responsabilidade com todos os estudantes. É justamente essa consciência que permite à escola pensar a sua realidade, buscar caminhos para cumprir o seu papel de promover educação. Sobre a descentralização das decisões da escola, quanto à sua organização, a Lei nº 9.394/96 diz ser de responsabilidade da mesma a organização de suas ações a partir dos seus projetos pedagógicos, o que segundo Veiga (2013) traduz-se em um instrumento essencialmente político por meio da forma como o mesmo é construído, em um processo participativo de decisões e a partir dos objetivos previstos.

Como ressalta Di Pierro (2001), o projeto pedagógico é o caminho para garantir que as ações educativas em EJA sejam redirecionadas. A autora é enfática ao afirmar que as políticas de educação precisam garantir aos jovens e adultos uma formação básica adequada, de forma a romper com a ideia de escolarização estigmatizada, vindo a ser mais respeitosa com os seus sujeitos. Isso só é possível se os sistemas de ensino, responsáveis pelo ensino público, e suas instituições reorganizarem suas ações e criarem espaços para as que as próprias escolas repensem a sua missão.

Certamente, a forma de conceber a educação de jovens e adultos, como escolarização menor, retrata a própria desvalorização dos seus sujeitos, dos educandos, assim como dos seus professores, que também são desvalorizados por os ensinarem. No pensamento de Arroyo (2013), esse processo é facilmente percebido por aqueles que atuam na EJA e se defrontam com tal descrença, os coletivos da escola pública, sejam estes crianças, adolescentes, jovens e adultos, são vistos como sujeitos sem racionalidade, um povo dominado por saberes comuns, que se traduz na forma como a nossa história intelectual e social afirma nas suas memórias.

Nesse espaço defendido dentro do PPP, que visa primeiramente garantir de forma democrática o direito à educação de qualidade, entendemos ser imprescindível a ideia de a escola encontrar o seu verdadeiro sentido, se reconstruir, mais especificamente a escola da EJA, vindo a atender a urgência de ser reconhecida e respeitada. Se a missão da escola não inclui qualidade da educação para todos, a sua conquista sempre será parcial e a cidadania e os direitos são negados.

De acordo com Amorim (2007), a necessidade da escola de encontrar o seu verdadeiro sentido social, de se reconstruir, responde às exigências da própria sociedade que contesta as crises estruturantes do mundo moderno e os efeitos da globalização. Para o autor, essa reconstrução precisa fazer com que a escola se caracterize como uma organização pensante, em que:

Consideramos que são amplas e complexas as implicações sociais, culturais, pedagógicas e científicas, que precisam ser revistas no processo de desconstrução das instituições de ensino, de tal forma que sejam dadas as condições idênticas aos componentes das várias camadas sociais da população, tornando-se a escola uma organização pensante, que tem compromissos com a sociedade e um projeto voltado para a construção do bem coletivo. (AMORIM, 2007, p 18).

Tornar a escola uma organização pensante pode vir a ser o fortalecimento de um espaço para que a EJA e seus sujeitos sejam pensados de forma mais valorada. Nesse processo de reorganização da escola, o PPP se apresenta como o planejamento dessa mudança que para Amorim (2007) seria uma nova estruturação escolar, que se volta para a construção do bem coletivo e que consiste em entender os verdadeiros sentidos da escola: social e cultural.

Os pensamentos de Amorim (2007) dialogam pertinentemente com as discussões sobre um espaço da educação de jovens e adultos no PPP das escolas, que corrobora com a perspectiva de que falta uma organização mais elaborada para a EJA, visto que nos planejamentos de ações e mobilizações, dentro de muitas escolas, a educação de jovens e

adultos normalmente não é considerada. É nesse sentido, de reorganização da escola, que entendemos que o PPP não pode deixar de assegurar estratégias e ações para a melhoria da EJA, primeiramente assegurando o espaço do princípio da igualdade a educação para os estudantes.

O princípio da igualdade exige do PPP outro espaço, o espaço de estudos e de pesquisas, assim como de reflexões sobre a forma como a educação de jovens e adultos se apresenta nas escolas, o que responde à necessidade de a escolar estudar e pesquisar sobre sua realidade, as realidades e contextos sociais vividos pelos educandos, tomando por base estudos epistemológicos sobre a EJA e que considerem a importância de conhecer os seus processos históricos e sociais.

Atribuímos a falta desse espaço, em muitos casos, à falta de uma organização pensada para educação de jovens e adultos, à falta de conhecimento quanto às concepções e diretrizes da mesma, às suas legislações, e até mesmo, aos princípios da escola para assumir o seu papel na sociedade. Existem ainda grandes entraves na educação para os jovens e adultos nas escolas e isso só poderá ser superado se as escolas abrirem espaços para estudos e pesquisas sobre suas práticas.

Estudos sobre os embasamentos teóricos e metodológicos são imprescindíveis na elaboração de um projeto, estudos estes a serem desenvolvidos junto aos sujeitos envolvidos na elaboração do PPP, que consoante Veiga (2013, p. 14) deve assegurar a existência de “[...] reflexões e discussões com professores, especialistas em educação, alunos, ex-alunos, determinando o caminho desse processo”.

Acreditamos que este espaço de estudo e pesquisa inicia-se no momento de elaboração do documento, mas deve estabelecer-se como prática contínua dentro da escola. Não é tão facilmente identificado esse exercício de estudo na EJA, assim como o exercício de diálogo entre os seus sujeitos, o que acaba por ignorar um princípio fundamental da EJA, o princípio da conscientização, que é defendido por Paulo Freire como sendo uma prática que leva à liberdade através de uma relação dialética entre o homem e o mundo.

O planejamento participativo deve ter por essência o princípio do diálogo como forma de garantir a participação de todos os sujeitos de forma crítica e reflexiva, assegurando o espaço de estudo e pesquisa dentro da escola. De acordo com Padilha (2008, p.26) “[...] o planejamento dialógico resgata a dimensão histórica da experiência das pessoas e do

planejamento já instituído nas escolas ou nos sistemas educacionais, para ampliar a possibilidade de reconstrução do que já existe”.

A defesa da reorganização da escola para atender a EJA, passa pela configuração deste espaço de estudo e pesquisa, numa relação dialógica entre a escola e sua realidade, e as realidades dos seus sujeitos. Para Padilha (2008) a dialogicidade contribui para a reorganização democrática da escola, nos seus tempos e espaços, em que o diálogo na educação, ou melhor, associado a ela, evidencia-se num movimento amoroso, ato de criação e recriação, não só da escola, mas do próprio sistema educacional.

O caráter político do PPP se dá nesse movimento de diálogo, com escutas e reflexões, e consequentemente, reconhecimentos dos seus sujeitos, resultando em um equilíbrio de forças dos representantes dos coletivos que compõem a escola, como afirma Padilha (2008, p. 22):

Fazer política na escola significa conhecer profundamente os educandos, sua realidade, seu contexto, suas carências, necessidades, potencialidades e expectativas, bem como estabelecer o justo equilíbrio de forças e representatividades dos diversos sujeitos coletivos da escola na gestão e definição das políticas que conduzem as questões administrativas, financeiras e pedagógicas da instituição escolar.

É interessante como a concepção do PPP apresentada por Padilha (2008) também corrobora com as ideias aqui apresentadas de defesa de constituição de espaços de mudanças para a EJA, com a defesa do diálogo para a educação de adultos e a necessidade de reorganização da escola de forma a atender a política do direito à educação. Todo esse processo, sem dúvida, promove uma formação crítica nos seus atores, com confrontos de ideias, aproximações de entendimentos, reflexão sobre as realidades e necessidades dos sujeitos, vindo a promover formação para emancipação dos educandos, e, consequentemente, emancipando a própria EJA na instituição escolar.

De acordo com Veiga (2013), a construção do projeto pedagógico significa enfrentar desafios de mudanças, desde sua organização até as suas ações pedagógicas. Nesta perspectiva, entendemos ser necessário um espaço para atividades interventivas que efetivem ou façam proposições a mudanças nas ações desenvolvidas junto à EJA, espaço de atividades alternativas no sentido de buscar outras formas de romper com as práticas instituídas na educação de jovens e adultos que ignoram as suas singularidades e desrespeitam os seus coletivos, professores e, sobretudo, jovens e adultos estudantes. A organização escolar disposta no PPP deve atender a imperativa necessidade de garantir, na sua organização,

espaços para conquistar formas mais urgentes de melhorias efetivas para educação dos jovens e adultos.

A proposta de espaços para ações interventivas para EJA não pode se constituir simplesmente como tentativa de inovar o PPP para atender a educação de jovens e adultos. A defesa aqui é de reconstruir, ou construir, o PPP para garantir à educação de jovens e adultos o seu espaço de mudanças. A discussão sobre o que seria inovar e inovação no PPP, é apresentada por Veiga (2003). Para a autora, o PPP é regulatório quando o mesmo se propõe apenas a inovar e assumir ações visando um produto, sem reconhecer a diversidade de interesses.

A inovação regulatória significa assumir o projeto político-pedagógico como um conjunto de atividades que vão gerar um produto: um documento pronto e acabado. Nesse caso, deixa-se de lado o processo de produção coletiva. Perde-se a concepção integral de um projeto e este se converte em uma relação insumo/processo/produto. Pode-se inovar para melhorar resultados parciais do ensino, da aprendizagem, da pesquisa, dos laboratórios, da biblioteca, mas o processo não está articulado integralmente com o produto. (VEIGA, 2003, p.273)

Para não incidirmos no erro do PPP se renovar apenas para uma determinada ação, sem superar a forma burocrática e regulatória imposta à educação de jovens e adultos em muitas escolas, precisamos reconhecer que existe muitas vezes a tentativa de não atribuir à EJA maior ênfase as suas especificidades, no sentido de evidenciar as necessidades da própria escola em relação ao atendimento da modalidade na organização da instituição e nem nas políticas educacionais.

Buscamos uma breve consideração do que podemos entender por qualidade, ou a falta de qualidade, visto que essa ideia, de certa forma, torna-se transversal na nossa pesquisa e no presente texto. O conceito de qualidade na educação é bastante questionável e a escola precisa definir, junto com o seu coletivo, qual a sua compreensão de qualidade, a quem e a que essa qualidade diz respeito e interessa.

Em nome de resultados convenientes a relações políticas do governo que persistem em projetos de educação que são regulados pelas formas perversas de avaliação, na qual a EJA nem sequer é considerada relevante, o conceito de qualidade da educação é um produto simplesmente quantificável, logo, questionável.

A busca pela qualidade incide em ações intencionais e propositivas, exige conhecimento e esforços, mas exige muito mais respeito aos sujeitos para os quais entendemos direcionar a qualidade. Para definirmos o que é qualidade precisamos entender o

que os sujeitos escolares esperam da escola, que conceito de qualidade eles esperam ou acreditam ser possível. A escola precisa redirecionar o seu olhar, buscar ver de qual qualidade o seu público precisa, e isso só é possível quando a escola coloca todos os seus coletivos na roda do diálogo, no lugar de embates e reflexões em busca de propósitos comuns que gerem forças e deem fôlego às ações.

Atividades mais específicas para intervir seria uma forma de romper com a persistente descrença de que a educação de jovens e adultos é uma educação compensatória e supletiva, que consiste em atender àqueles que sentem necessidade e vontade de voltar à escola para ser alfabetizados ou para dar continuidade aos seus estudos. A retórica utilizada pelos governantes de discutir o esvaziamento das turmas de EJA, tratada como evasão dos alunos, como forma de justificar o quadro de desinteresse pela EJA, não pode ser reproduzida nos projetos das escolas nos dias atuais, justificando a falta de qualidade social da educação.

A educação de jovens e adultos deve alcançar os milhares de sujeitos que estão fora da escola e não são alfabetizados ou possuem baixa escolarização. O PPP da escola deve ser entendido como política social no âmbito escolar e deve pensar a sua organização na perspectiva de efetivar a democratização do ensino, ainda que não seja só sua esta responsabilidade. De acordo com Veiga (2003, p.1) deve ser compromisso da “[...] escola construir projetos políticos pedagógicos comprometidos com as múltiplas necessidades sociais e políticas da população”.

A exigência da construção desse espaço se justifica, sobretudo, em reconhecermos que pensar no PPP para edificar a escola deve primar, inicialmente, em construir ou consolidar a própria identidade da escola. Esse reconhecimento só se dá a partir do momento em que as identidades de seus coletivos passam a ser reconhecidas.

[...] a realidade cotidiana mostra que o público da EJA precisa ser considerado no PPP: fazem parte da identidade da escola as possibilidades de trabalhos alternativos com foco na valorização dos saberes e dos conhecimentos dos alunos, respeitando as suas necessidades, criando assim espaços em que a relação ensino aprendizagem torna-se mais significativa e prazerosa. (ALMEIDA *apud* SAMPAIO e ALMEIDA, 2009, P.148).

As atividades alternativas apresentadas pelos autores dizem respeito a atividades curriculares e específicas como possibilidade de organizar esse espaço. O espaço para atividades interventivas precisa ser considerado como estratégia para garantir mudanças, hesitando em ser tratado como espaço de atividades técnicas e burocráticas, e sim de atividades que efetivem e direcionem projetos educativos para atender necessidades

educativas dos educandos, assim como atividades de formação para os professores da EJA. A ideia de espaços para atividades interventivas é uma forma de ressaltar a importância de mudar as práticas da escola na EJA, visto que as mesmas não têm gerado resultados positivos. Portanto, as atividades podem ser de todas as dimensões da escola, ciente que o princípio político da intencionalidade não pode faltar às mesmas.

Podemos fazer relação dessas atividades interventivas como uma proposição do PPP inovador e edificante, como apresentado por Veiga (2003) que afirma que as atividades são fins e meio que podem ser articuladas no PPP de forma que garanta inovações, permita o princípio político de participação coletiva.

Organizar as atividades-fim e meio da instituição educativa, por meio do projeto político-pedagógico sob a ótica da inovação emancipatória e edificante, traz consigo a possibilidade de alunos, professores, servidores técnico-administrativo unirem-se e separarem-se de acordo com as necessidades do processo. (VEIGA, 2003, p.275).

Entendemos que os três espaços aqui apresentados como espaços de mudanças: espaços de princípio de igualdade de direito, de estudos e pesquisas e de atividades interventivas, podem ser garantidos a partir do PPP da escola, vindo a assegurar inovações na EJA. Não pode faltar nesses espaços, que se apresentam como inovadores para educação de jovens e adultos, um fecundo diálogo que considere os saberes locais dos educandos e de todos os atores das escolas, de forma a reconhecer a diversidade dos seus sujeitos e de seu contexto histórico e social.

Dessa forma, as inovações podem alcançar o objetivo de mudança na realidade e estabelecer um PPP emancipatório ou edificante para a escola, de forma a romper com os PPP regulatórios e, para isso, é preciso maior consciência de suas bases epistemológicas. A construção do seu marco exige princípios éticos que têm nos seus processos de elaboração a exigência da ética, uma exigência que também se faz necessária na EJA, ou seja, a educação de jovens e adultos exige ética, reconhecimento dos seus sujeitos, as suas histórias de vida, seus saberes e objetivos de vida.

Mas uma vez, voltamos à ideia da falta de valorização e espaço para EJA tanto nas políticas públicas quanto no âmbito das escolas; podemos muito facilmente identificar que a ética esperada nas formas de tratamento aos jovens e adultos, assim como aos seus professores, se constitui nessa falta de ética que se materializa de várias formas, dentre das escolas. É possível se identificar que, na prática, ações desrespeitam princípios éticos referentes à própria natureza humana, das seguintes formas: o direito à igualdade na educação; a forma desrespeitosa com que as escolas efetivam as turmas; a falta de significado

da escola para os educandos; o currículo empobrecido, que desconsidera os saberes dos alunos e reproduz práticas infantilizadas; a falta de garantia, dentro da própria escola, em apoiar a permanência dos estudantes aliada à falta de reconhecimento das biografias, histórias de vida.

As questões étnico-raciais não podem ser desconsideradas em nenhum contexto social, sobretudo na educação de jovens e adultos que prima por uma formação para a dignidade humana, reconhecimento e emancipação dos seus sujeitos. Nesse sentido, não pode faltar no PPP da escola os espaços de consolidação de outras políticas, a exemplo do ERER (Educação das Relações Étnico-Raciais), implantado pelo Plano Nacional de Educação (PNE), de forma a atender a às determinações das Leis N. 11.645/2008. Trabalhar uma cultura que não é própria dos seus sujeitos, que não dialoga com suas realidades, e ainda pior, tenta negá-los ao se isentarem da responsabilidade de garantir políticas sociais, persistindo na intenção de manter a invisibilidade do povo negro, como afirma Carreiro (2014).

As escolas de EJA acabam reproduzindo as políticas públicas de educação por simples efetivação da oferta, como uma tentativa de considerar a oferta como inclusão. De acordo com Paiva (2011), essa tentativa incide em negar o próprio processo de exclusão, como se essa inclusão fosse oposta a exclusão, exclusão de consumo e exclusão de acesso a direitos sociais.

Portanto, a proposta de um PPP que rompa com essa negação de princípios éticos no trato com o ser humano, em respeito à sua dignidade e combata a manutenção da desigualdade e desrespeito historicamente sofrido pelos coletivos populares, reafirma que a EJA deve se estabelecer dentro do princípio de edificar seus próprios processos educativos.

De acordo com Veiga (2003, p. 276-277):

É fácil compreender que a intencionalidade permeia todo o processo inovador e, conseqüentemente, o processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico. Os processos inovadores lutam contra as formas instituídas e os mecanismos de poder. É um processo de dentro para fora. Essa visão reforça as definições emergentes e alternativas da realidade. Assim, ela *deslegitima* as formas institucionais, a fim de propiciar a argumentação, a comunicação e a solidariedade. A inovação emancipatória ou edificante é de natureza ético-social e cognitivo-instrumental, visando à eficácia dos processos formativos sob a exigência da ética. A inovação é produto da reflexão da realidade interna da instituição referenciada a um contexto social mais amplo.

Deslegitimar as ações sem ética e o desacato ao ser humano deve ser um pensamento fundamental a ser defendido para que o PPP possa ser emancipador para a EJA, uma forma de romper com o pensamento dominante que marginaliza os estudantes dessa modalidade. Veiga

(2003) afirma que a intencionalidade do processo inovador e edificante é facilmente percebida, uma vez que lutam contra práticas mascaradas que reproduzem o poder. Entendemos ser a concepção de PPP defendida por Veiga (2003) uma importante contribuição para garantir que a educação de jovens e adultos ocupe não somente um lugar no PPP, mas demarque espaços para mudanças efetivas em toda a escola.

O PPP apresentado por Veiga (2013, p.192), situa características fundamentais para alcançar o seu objetivo de “[...] possibilitar que suas potencialidades sejam equacionadas, deslegitimando as formas instituídas”. Dentre elas: o constante movimento de luta pela democratização da escola; a inclusão para atender à diversidade de alunos com comprometimento e no desafio do tratamento às desigualdades educacionais e fracasso escolar; desenvolvimento de um clima de confiança que favoreça o diálogo, a cooperação, a negociação e o direito das pessoas intervirem nas tomadas de decisões; o desenvolvimento da autonomia gestora e da escola; a garantia da participação coletiva para legitimação do PPP e a unicidade e coerência no processo educativo.

O que a autora defende como características para a construção de um PPP emancipador se caracteriza em exigências também da EJA, sobretudo no que diz respeito ao combate à desigualdade e à garantia de processos educativos coerentes. Nem a construção do PPP nesse paradigma é fácil porque a luta das novas formas instituintes encontra forte resistência nas crenças e formas, práticas de um modo em geral instituídas historicamente na educação para pessoas jovens e adultas.

A ideia de assegurar espaços de mudanças como uma exigência da EJA, responde à necessidade de dar a educação de jovens e adultos o seu verdadeiro norte, no sentido de ser a educação uma política social de combate à desigualdade, como discutido no tópico anterior.

Mudanças efetivas na EJA são perspectivas necessárias para consolidá-la como uma modalidade educativa que se fundamenta em princípios éticos e legais que responde aos movimentos de luta pela educação de jovens e adultos, aos anseios de professores comprometidos com a educação e dos próprios educandos que esperam encontrar na escola oportunidade de superar as diversas dificuldades encontradas na sociedade. Para essas mudanças não nos pode faltar esforços e iniciativas, assim como conhecimento de suas bases legais que constitui a EJA como direito público subjetivo dos jovens e adultos.

4.3 RECONHECIMENTO DO COLETIVO DE ESTUDANTES NO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: CONSTRUÇÃO E RECONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

O esforço de descaracterizar o PPP do seu papel puramente burocrático e pragmático e ressignificá-lo, ou reconstruí-lo, para assegurar uma organização escolar que pense a EJA e permita espaços para mudanças que promovam melhoria nos trabalhos desenvolvidos na modalidade, responde à compreensão de que o PPP instituído em muitas escolas assume caráter técnico e burocrático e não assegura uma organização escolar que promova ao estudante jovem e adulto uma formação para a cidadania. Garantir a EJA de forma a assegurar princípios defendidos para a modalidade de ensino, que consiste, sobretudo, no reconhecimento da pessoa humana, na valorização de seus modos de vida e na promoção da educação para libertação e emancipação dos seus sujeitos, é uma exigência em respeito aos jovens e adultos que formam os coletivos da EJA.

Numa sociedade que, historicamente, nega aos seus populares direitos básicos para consolidação do ser cidadão, a escola precisa romper com essa lógica perversa na qual esses sujeitos são vistos com subalternidade, até mesmo como incapazes de construir suas próprias histórias, seres sem cultura ou de culturas inferiores. A escola, na sua visão hegemônica, prega a formação de uma nova cidadania, porém insiste em organizar conhecimentos que julgam essenciais para essa formação, apregoa uma educação para a cidadania, mas desconsidera o esforço do ser cidadão por parte de seus sujeitos, que lutam até mesmo pelo direito à educação.

É comum aos PPP e aos seus currículos a apresentação de textos expressivos em defesa da educação para cidadania, contudo qual tipo de cidadão o Estado espera que a escola forme e o que muitas escolas têm reproduzido como ideal de cidadania? Para Veiga (2013), o Estado busca uma cidadania passiva do sujeito que acredita ter direitos, mas não questiona a falta dos mesmos e nem luta por novos direitos, com o ideal de moral da tutela e do favor outorgado pelo próprio. Os deveres, que aparecem paralelos aos direitos, recebem maior destaque, consolidando a lógica de que o cidadão é aquele que tem direitos e deveres, desfrutam de privilégios públicos, incluindo o direito à educação escolar.

Interessante destacar que esta lógica parece estar cristalizada em muitos projetos pedagógicos de forma sutil ou até mesmo expressiva. A educação de jovens e adultos é um terreno fecundo para conservação dessa lógica, visto que as experiências de negação dos

direitos sofridas por muitos jovens e adultos já os fazem acreditar que ser cidadão é simplesmente ter alguns direitos e cumprir com seus deveres. Nessa perspectiva, eles entendem que a falta de direitos tem muito mais a ver com a sua incapacidade de lutar, então acabam se culpando pelos fracassos frente aos sucessos de alguns, reforçando os ideais hegemônicos de cidadania.

A defesa de uma educação para cidadania ativa é apresentada por Veiga (2013, p.34), como uma forma de assegurar o direito a ter direitos, na qual a cidadania ativa “_ é aquela que institui o cidadão como portador de direitos e de deveres, essencialmente criador de direitos de abrir espaços de participação”. Para a autora a cidadania, tal exigida no processo de redemocratização do Brasil, não se dá no vazio, com falta de espaço e sem criações de novos direitos. Muito menos se dará por meio de uma educação que nega o próprio cidadão, uma vez que não o reconhece e nem mesmo abre espaço para quer consciência clara sobre o papel da educação e as novas exigências colocadas para a escola que, como instituição para o ensino - a educação formal- pode ser um *locus* excelente para construção da cidadania. Uma escola autônoma e de qualidade, em que o saber veiculado oportunize a todos a capacidade de exercê-la com dignidade. (VEIGA, 2013. p.54).

Sem dúvida, a escola pode ser o *locus*, por excelência, para repensar e refletir sobre a própria cidadania e é justamente este um grande desafio para as escolas de EJA que, a partir de seus documentos norteadores, podem fortalecer essa compreensão. A escola precisa se abrir para o diálogo com os estudantes; no caso da EJA, jovens, adultos e idosos que têm nas suas experiências de vida muitos elementos para contrapor a ideia de cidadania formal e buscar a construção da consciência do direito a ter direito, como ser sujeito de direito.

Muitos estudantes da EJA têm histórias de vida precarizadas, marcada por trajetórias de vida em busca de direitos, mas que, ainda assim, esperam conseguir reconhecimento na sociedade e acreditam ser a escola, ou a falta dela, a responsável por essa conquista. Difícil é compreender que ignoramos todos esses aspectos e passamos a utilizar currículos que negam as vivências e os tempos humanos desses sujeitos. A escola precisa reconhecer quem são esses sujeitos, de forma a compreender que esse sujeito se difere até mesmo pela forma como se apresenta, que chega a escola após os movimentos de luta por seus reconhecimentos, que para Arroyo (2012) se apresentam como outros sujeitos, sujeitos sociais.

Presença de outros sujeitos em ações coletivas que se tornaram afirmativas no campo, quilombolas, indígenas, povos da floresta, movimento feminista, negro, de orientação sexual, pró-teto, moradia, pré-escola/universidade... Sujeitos sociais, invisibilizado, apenas destinatários de programas sociais compensatórios e de políticas educativas se mostrando presentes, visíveis, resistentes. (ARROYO, 2012, p.25-26).

O PPP, ao conceber o currículo para EJA, precisa reconhecer a presença desse outro sujeito que exige repensar o fazer educativo da escola; reconhecer que esses sujeitos

compõem o coletivo da EJA. O currículo pensado para a educação de pessoas jovens e adultas não se estrutura da mesma forma que o currículo para crianças, não persiste em promover as primeiras experiências sociais fora da família, não consiste no desenvolvimento global, que se preocupa com aspectos visomotores e nem se centra nos estágios de desenvolvimento do ser biológico como nos apresenta as teorias piagetianas. O sujeito para o qual o currículo da EJA é pensado é um ser inacabado, mas maduro no que concerne ao seu desenvolvimento global; um ser que tem construções simbólicas e sociais bem elaboradas; que tem habilidades mais bem desenvolvidas para alcançar certas competências e, sobretudo, não é acrítico, mesmo que muitas vezes seja marginalizado pela sociedade.

Segundo o pensamento de Freire (1991, p. 73), apresentado coerentemente em todas as suas obras, diz ser o sujeito marginalizado um ser de consciência. “O homem marginalizado não é um “ser fora de si”. É ao contrário, um “ser no interior de si” em uma estrutura social, em relação de dependência para os que falsamente chamamos de seres autônomos e que, na realidade, são seres autênticos”.

Interessa pensar como a escola reconhece os seus sujeitos dentro dos seus currículos, percebidos a partir dos ideais, crenças e valores expressos e estabelecidos. Para Arroyo (2013), o currículo sempre será um território a ser disputado, enraizado de ideologias, de desejos e de lutas. Lugar fronteiro, no qual militam educadores, gestores e alunos com o próprio Estado e entre si, numa tentativa de estabelecer um currículo para os sujeitos presentes no processo de educação. “É preciso romper com a tradição do currículo como núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar, gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente” (ARROYO, 2013, p.15).

Na discussão sobre a EJA o desafio posto na redefinição do currículo esbarra em muitas questões sociais e educacionais, visto que o lugar do educando da EJA não é bem definido na escola. Após defendermos um PPP que rompa com essa forma insubordinada no trato com EJA, passamos a apresentar uma possibilidade de PPP emancipador e assim comungamos com as ideias de Veiga (2013) de que devemos, como profissionais da educação, refletir e questionar profundamente o trabalho pedagógico que realizamos, defender currículos que reconheçam os seus coletivos, de forma a valorizar os seus saberes e seus modos de vida.

De acordo com o sociólogo brasileiro Florestan Fernandes, apresentado em Tosi (2007, p. 9): “A educação é o elemento da vida social responsável pela organização da

experiência dos indivíduos na vida cotidiana, pelo desenvolvimento de sua personalidade e pela garantia da sobrevivência e do funcionamento das próprias coletividades humanas”.

Nesta perspectiva, entendemos que os currículos de EJA devem se abrir para o diálogo, para que os saberes socialmente construídos pelos jovens e adultos, a partir de suas experiências, possam disputar o seu espaço no currículo, articulando-se com outros conhecimentos socialmente construídos pela humanidade e defendidos como base comum para todos os currículos. O enfoque, neste contexto, se coloca em relação à ênfase na valorização desses saberes e do diálogo entre os mesmo. De acordo com Arroyo (2013, p.38-39):

Em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade. Deve-se questionar os conhecimentos tidos como necessários, inevitáveis, sagrados, confrontando-os com outros mundos mais justos e igualitários, mais humano, menos segregadores dos coletivos que chegam às escolas públicas, sobretudo. Também é preciso romper nos currículos o embate político no campo do conhecimento assumido não como campo fechado, mas aberto à disputa de saberes, de modos de pensar diferentes.

Há muito se vem questionando os currículos da EJA, a sua intencionalidade política que reproduz os projetos de sociedade. Para que haja efetivas mudanças na EJA, na tentativa de romper com os processos históricos de desrespeito aos educandos e seus professores, o currículo deve se configurar como estratégia de mudanças nos PPP, como um núcleo norteador de práticas educativas e, no caso da EJA, deve ser pensado a partir dos seus educandos, na valorização de suas biografias, com ênfase nos saberes por eles trazidos para o âmbito da escola e da sala de aula.

5 RELAÇÃO DO PPP COM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: COMPREENSÕES E EVIDÊNCIAS PARA UM RESULTADO SIGNIFICATIVO

Todo o percurso investigativo ao longo da pesquisa se sustentou no objetivo de identificar a relação entre o PPP e a organização escolar, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação de jovens e adultos das escolas. Nessa trajetória investigativa, o rico exercício de estabelecer relações e compreensões sobre as informações e evidências consistiu de uma dinâmica de natureza dialética, que possibilitou ter como premissa a observação e escuta sensível, nutrida pela curiosidade epistemológica necessária, a considerar as diferentes formas de expressões dos seus sujeitos, professoras e gestoras envolvidas na pesquisa.

A partir dos encontros de estudos, realização dos grupos focais e análise dos documentos das escolas nos foi possível perceber para além do que de fato foi expressado pelas palavras, visto que o comportamento e emoções das gestoras e professoras também no seu conjunto nos permitiu perceber os diferentes envolvimento com as temáticas e com as realidades descritas.

Agregado ao conjunto de informações obtidas com as propostas investigativas a partir das estratégias metodológicas descritas, a busca de outras informações junto à Secretaria Municipal de Educação e ao Conselho Municipal de Educação para identificar as orientações e proposições para as escolas da EJA de toda rede municipal foram consideravelmente relevantes, uma vez que a pesquisa não somente abarcava os três contextos das escolas pesquisadas, mas a própria rede na qual fazem parte.

A regulamentação da educação de jovens e adultos no município se estrutura sobre frágeis orientações, sem respaldos documentais que reafirmem a importância da modalidade, como a legislação exige. De acordo com Gadotti (2014), a escola pública sem dúvida deve ser a instituição responsável por garantir a educação formal e a mesma deve estar preparada para dar resposta às exigências que a sociedade faz em considerar a educação como um dos principais meios para melhoria da qualidade de vida do cidadão.

Nesse rico e complexo processo de investigação, situar as falas e as demais formas de expressões dos colaboradores da pesquisa nos permitiu voltar a nossa curiosidade sobre a

temática estudada, a educação de jovens e adultos, que posteriormente determinou compreender o conjunto de temas abordados para compreender a sua dimensão.

Desta forma nos propusemos a compreender como a EJA estava sendo concebida e estabelecida nos contextos escolares; a forma de organização política assegurada pela gestão de cada unidade escolar; o reconhecimento do PPP como mecanismo para efetivar a EJA nas escolas e, conseqüentemente, as relações estabelecidas sobre as compreensões alvejadas, vindo a favorecer a constituição das categorias para as análises.

5.1 CONSTITUIÇÕES DAS CATEGORIAS: ORGANIZAÇÃO DAS COMPREENSÕES

A constituição das categorias se deu a partir de dois momentos da pesquisa, um momento que reverberou no outro, autorizado pelo próprio sentido de suas classificações, de forma a considerar que “a categorização tanto pode ser realizada previamente, exigindo um conhecimento sólido por parte do pesquisador para encontrar esquema classificatório adequado ao assunto analisado, como pode partir do material da pesquisa” (DESLANDES, 2013, p.88). As categorias ficaram constituídas da seguinte forma: Educação de Jovens e Adultos; Gestão Educacional em EJA; e Projeto Político Pedagógico.

Para melhor compreensão organizamos um quadro com as categorias e as visões apresentadas pelos colaboradores, gestoras e professoras, nas suas diferentes formas de expressões. As visões dispostas no quadro abaixo resultaram do exercício de interpretação, que se constituiu como evidências da pesquisa; logo as mesmas fazem relação com alguns aspectos particulares apresentados ao longo das descrições das categorias (quadro 4).

Quadro 4 - Categorias e visões gerais apresentadas nas falas dos gestores e professores das escolas

| CATEGORIAS | ESCOLA IRACI FREITAS | ESCOLA ANA RIOS | ESCOLA JOANA RITA |
|-------------------------------------|---|---|--|
| Educação de Jovens e adultos | Reconhece como uma educação que deve garantir o respeito aos estudantes, sobretudo às suas especificidades e necessidades. Visa uma formação mais crítica para os seus estudantes. | Compreende que a EJA é para aqueles que não tiveram acesso na idade certa e que deve ter sentido sócio real para os seus estudantes. | Reconhece a EJA como parte da educação, que atende a pessoas que deixaram os estudos ou não tiveram acesso na idade certa. Compreendem que a EJA tem suas especificidades, ainda que as mesmas não sejam garantidas na própria escola. |
| Gestão Educacional na EJA | Reconhecem que a gestão comprometida assegura a permanência dos estudantes. Busca realizar um trabalho que respeite e valorize os estudantes jovens e adultos. | Reconhece a gestão na EJA como parte da gestão de toda a escola, apesar de terem ciência que muitas ações são necessária para garantir igualdade dentro da escola. | Enfatiza a dificuldade na gestão da EJA, sobretudo pelos problemas enfrentados para manutenção das turmas. Informam que a gestão como um todo não reconhece a EJA e nem os seus sujeitos, professoras e estudantes. |
| Projeto Político Pedagógico | Informa ser o PPP um importante meio para sistematizar a EJA, mas ainda não se tem nada garantido no documento. Enfatiza que as ações adotadas na EJA podem ser tomadas como ações a serem postas no PPP. | Reconhece que o PPP é muito importante para EJA, mas que inicialmente não foi contemplada. O PPP passa a ganhar maior sentido após o início da pesquisa. | Reconhece que o PPP pode ajudar assegurar alguns direitos dos estudantes. Mas que essa compreensão não chega a ser contemplado no documento. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

O desenho dado à organização das categorias ganhou contornos próprios a partir das falas dos colaboradores que, ao se posicionarem a partir dos seus lugares, das realidades vividas, desvelam a visão da própria escola. Essas realidades foram descritas, de forma mais suscita e específica, fomentadas a partir de abordagens teóricas, em um exercício de inferência das informações.

Sobre a categoria de EJA foi possível compreender que as concepções apresentadas pelas professoras e gestores se correlacionaram, ou seja, apresentaram visões e compreensões parecidas. O conjunto dessas visões nos permitiu organizar e definir, de forma resumida, as principais concepções apresentadas e, na busca de maior inferência relacionamos essas compreensões a abordagens teóricas na perspectiva de Arroyo (2013), Freire (1979) e Gadotti (2013), vindo a ampliar as reflexões junto às práticas descritas pelas professoras e gestoras.

As professoras, ao refletirem sobre suas compreensões a respeito da EJA, em uma perspectiva de ideal, de uma educação mais adequada e respeitosa aos seus estudantes, pontuaram ações práticas exercidas no contexto da EJA que se constituem em realidades, favorecendo que elas estabeleçam um paralelo entre o ideal concebido, o que a realidade lhes

impõe, a partir dos desafios enfrentados de assegurar uma formação mais conscientizadora e com atividades emancipadoras.

A gestão educacional da EJA se fortaleceu como categoria por identificar nas vozes dos colaboradores considerações às questões organizativas junto à modalidade, de modo particular a cada escola e no contexto educacional como um todo. A gestão democrática na EJA se apresenta como uma forma de envolver o coletivo da escola no exercício político de reconhecer a sua realidade e criar ações para modifica-las, quando estas não atendem ao seu coletivo. Nessa perspectiva, a gestão não pode desconsiderar que os estudantes jovens e adultos são capazes de pensar a própria escola, cabendo à gestão promover meios para sua participação.

Entre as questões levantadas, destacou-se a forma de tratamento diferenciado de forma negativa a jovens e adultos em relação ao direito à merenda escolar, com ênfase também na forma de tratamento dispensada aos estudantes no momento da oferta da merenda. Importante ressaltar que as abordagens, sobre esse aspecto de forma negativa, foram pontuadas por uma das escolas, o que também tem interferido para a permanência dos estudantes; já a abordagem feita pelas outras duas escolas foi no sentido de reconhecer que é comum essa prática em muitas gestões em EJA, mas que nas suas referidas escolas não mais ocorre.

Essa questão da merenda aqui na escola é muito séria. Eu entro na cantina e pergunto pela merenda, elas (as merendeiras) avisam não vai ter, mesmo tendo. É que a cozinha tem que ficar arrumada. E ainda tem a questão de como essa merenda é distribuída. (Professora L, Escola Joana Rita).

Os alunos reclamam da forma que são tratados na hora de receber a merenda, muitos disseram que já chegaram a desistir. Depois esse aluno desiste de vir pra escola e a culpa é só da professora. Já cheguei ver a merendeira batendo boca com o aluno. E a gente tentando reverter essa situação. (Professora F, Escola Joana Rita).

A gestão democrática, conseqüentemente, exige planejamento participativo, projeto político e pedagógico pensado para atender à educação de jovens e adultos, assumindo assim o seu caráter articulador e político, o que inclui toda a questão de logística, incluindo a questão da merenda. Figurativamente, o PPP se estabelece como um desenho da organização da escola, com sentidos reais e simbólicos, expressões de um coletivo que se percebe como parte de um todo. É no seu caráter colaborativo e dialógico que o PPP se estabelece como expressão de seus sujeitos, que partem de concepções diferentes, mas que se encontra em propósitos comuns.

Segundo Veiga (2001) e Vasconcellos (1995), o PPP tem nas suas dimensões política e pedagógica a função social e a formação cidadã da escola na materialidade e

intencionalidade das suas práticas educativas. Sua amplitude se caracteriza de forma refletida na essência e ressignificação dos seus propósitos de participação e colaboração da escola. Esse é um grande exercício exigido para a definição de um projeto político pedagógico da escola, o caminho para se efetivar uma proposta educativa que tenha como ponto de chegada a formação dos seus estudantes.

Uma atividade complexa e desafiadora e que nem sempre as escolas realizam, o que acaba por não reconhecer a EJA e por ignorar que o “PPP é um importante instrumento de efetivação e fortalecimento da participação social, lugar de encontros e diálogos que interpõem essas concepções para superação de conflitos e embates, fazendo-se necessário sobrepujar o puro pragmatismo burocrático” (SOUZA et al., 2015, p.75).

A partir da organização das categorias nos foi possível realizar, dentro da circularidade proposta na pesquisa, o reconhecimento de que o conjunto das visões e experiências das professoras e gestoras, apresentadas por meio das falas e outras formas de expressões, empoderadas de sentido, contribuíram para organização de argumentos epistemológicos para compreender as questões levantadas em torno da temática estudada.

Com a organização do quadro a partir das visões sobre as categorias nos foi possível reconhecer que o campo pesquisado de fato nos revela elementos diversos para compreensão da realidade pesquisada, nos permitindo chegar a uma primeira compreensão de que para contemplar o objeto pesquisado, é necessário identificar nos Projetos Políticos Pedagógicos orientações e práticas pedagógicas para incorporação de processos políticos pedagógicos para EJA.

5.1.1 Educação de jovens e adultos: compreensão do cotidiano na escola

Uma concepção, aporte epistemológico sobre um determinado tema, muitas vezes não é bem definida em uma única tentativa de expressá-la e, muitas vezes, nem está organizada em forma de pensamento, o que pode nos levar a acreditar não haver uma concepção sistematizada, uma opinião a respeito de algo.

Essa foi à impressão primeira que algumas gestoras e professoras tiveram na tentativa de organizar seus pensamentos para definir a educação de jovens e adultos. No entanto, foi no

conjunto das suas narrativas, nos arranjos feitos dos pensamentos e reflexão sobre suas próprias práticas, que se revelaram as considerais e concepções sobre a EJA.

Após este momento de desconfiança dos colaboradores sobre suas próprias compreensões, iniciamos um movimento de complementaridade, na tentativa de reconhecer e organizar as compreensões das professoras e gestoras, resultante desse entrelaçamento de reconhecer e refletir sobre as falas, compreender o sentido literal e o simbólico, e o interpretar, também, os seus contextos.

Considerando esse cuidado, foi possível perceber que as compreensões apresentavam inspirações conceituais que convergiam de forma a reconhecer semelhanças nos modos de conceber a educação de jovens e adultos, vindo a estabelecer relações com abordagens teóricas trazidas para a construção epistemológica da pesquisa.

O quadro abaixo (quadro 5) apresenta algumas dessas compressões e suas relações com abordagens teóricas, identificadas a partir das falas, do conjunto dessas falas articuladas nos grupos focais e nos encontros de estudos, enriquecidas no processo de compreensão pelas abordagens teóricas trazidas para os estudos que fundamentaram as discussões e reflexões acerca das temáticas. Foi justamente nesse exercício que as compreensões nos permitiram maior aproximação e análise dos cotidianos pesquisados.

Quadro 5 - Compreensões e abordagens sobre a EJA

| COMPREENSÕES OBTIDAS DOS GRUPOS DAS TRÊS ESCOLAS | INFERÊNCIA DAS ABORDAGENS EM MIGUEL ARROYO, MOACIR GADOTTI E PAULO FREIRE. |
|--|--|
| <p>A EJA tem que trabalhar a consciência política dos estudantes, para entender suas realidades.</p> | <p>A conscientização implica, pois, que ultrapássemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica, graças à qual o homem escolhe e decide, liberta-o em lugar de submetê-lo, de domesticá-lo, de adaptá-lo, como faz com muita frequência a educação em vigor num grande número de países do mundo, educação que tende a ajustar o indivíduo à sociedade, em lugar de promovê-lo em sua própria linha. (FREIRE, 1979, p.2 e 19)</p> |
| <p>A educação de jovens e adultos deve reconhecer os modos de vida dos estudantes, sobretudo por serem trabalhadores e terem tido dificuldade ou oportunidade de frequentar a escola.</p> | <p>“Repensar as limitações, reconhecer o peso da reprodução material da vida digna, justa e as indagações que essa realidade traz quando é tão precarizada é um dos desafios de tentar articular o sistema público, seus currículos e a infância, a adolescência, a juventude e a vida adulta pobre que chegam às escolas populares e à EJA”. (ARROYO, 2013, p.168)</p> |

Continua na próxima página

Continuação do quadro 5

| COMPREENSÕES OBTIDAS DOS GRUPOS DAS TRÊS ESCOLAS | INFERÊNCIA DAS ABORDAGENS EM MIGUEL ARROYO, MOACIR GADOTTI E PAULO FREIRE. |
|---|--|
| As metodologias utilizadas na EJA devem ser diferenciadas das utilizadas com as turmas de crianças. | É uma humilhação para um adulto ter que estudar como se fosse uma criança, renunciando a tudo o que a vida lhe ensinou. É preciso respeitar o aluno através de uma metodologia apropriada, uma metodologia que resgate a importância da sua biografia. Nisso temos que considerar o que distingue um jovem de um adulto. Os jovens e adultos alfabetizando já foram desrespeitados uma vez quando tiveram seu direito à educação negada. Não podem agora, ao retomar sua instrução, serem humilhados mais uma vez por uma metodologia que lhes nega o direito de afirmação de sua identidade, de seu saber, de sua cultura. (GADOTTI, 2013, p.3) |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

A partir desse quadro nos foi possível reconhecer que as professoras e gestoras das escolas referem-se à EJA de forma positiva, com posicionamento crítico sobre a importância de trabalhar com a educação de pessoas jovens e adultas de forma mais específica, valorizando a diversidade de seus sujeitos e de forma a considerar as suas experiências sociais. No entanto, para as professoras e gestoras essas compreensões se caracterizam no campo do ideal, do necessário, mas, na realidade, sobretudo pelas dificuldades enfrentadas no dia a dia da escola, as suas concepções não poderiam de fato vir a ser uma práxis.

Dentre dos grupos de colaboradoras, as professoras apresentaram algumas desconfiças que retratam como elas vêm a distância entre um ideal concebido e o que de fato pode acontecer nas suas práticas, no cotidiano da educação de jovens e adultos da escola, como aspectos reais. Esses aspectos, na verdade, se referiram à formação dos estudantes em uma perspectiva de conscientização, referida como formação política.

Nesse sentido, as professoras pontuaram que encontram barreiras para trabalhar na perspectiva de formação mais reflexiva e política, uma vez que os estudantes da EJA, no geral, resistem em se posicionarem, a exporem suas ideias. Essa resistência aos momentos de diálogo mais reflexivos se daria também a partir da forma como os estudantes compreendem como o que seria, de fato, uma aula, ou seja, a aula estaria vinculada a atividades mais específicas, em uma perspectiva tradicional, no sentido de manter a tradição que eles ainda asseguram em suas memórias. As professoras distinguiram ainda a dificuldade que possuem em trabalhar algumas questões sociais, o que é reforçado pelo fato de não ser esta a proposta definida nas escolas de forma mais consistente, apesar de existirem algumas práticas isoladas.

Com essa compreensão nos foi possível reconhecer que não há clareza ou conhecimento, de como a educação proposta para os jovens e adultos pode ocorrer para garantir conscientização e ações práticas para um processo formativo que assegure atividades mais emancipadoras.

De fato essa não é uma compreensão fácil, pois pensar em emancipação humana em uma sociedade que visa uma educabilidade unicamente para o mundo do trabalho não é puramente possível, compreensão esta que reverbera no pensamento de Tonet (2012, p.30 e 40).

É por isso que entendemos não ser possível “uma educação emancipadora”, mas apenas a realização de “atividades educativas emancipadoras”. A nosso ver, é perda de tempo querer pensar uma educação emancipadora (conteúdos, métodos, técnicas, currículos, programas, formas de avaliação, etc.) como um conjunto sistematizado que possa se transformar em uma política educacional.

De acordo com Tonet (2012) a emancipação só pode se dar no tempo livre que o homem tem para pensar e se organizar livremente, o que dificilmente ocorre em uma sociedade na qual o trabalho impõe a sua cultura. Nesse sentido a visão ontológica sobre o nascedouro da EJA impera que ela seja pensada a partir dos princípios da Educação Popular, o que está exposto no pensamento de Freire (1979), de uma educação como prática da liberdade. Embora Tonet (2012) reafirme não ser possível uma educação emancipadora, enquanto Freire (1979) vislumbra a sua possibilidade, ambos reconhecem que as práticas educativas podem assegurar atividades que exercitem a emancipação.

Paulo Freire no curso de seu pensamento epistemológico de educação orienta que a emancipação, no entanto, não pode ocorrer enquanto houver opressão e, para tanto, faz-se necessário reconhecer a importância primeira de uma educação para liberdade. Liberdade esta que, ao tirar o sujeito da condição de oprimido, dono de uma consciência ingênua da realidade, miraculosa e fantástica, liberta-se ao aprender a pensar de forma crítica, partindo para uma consciência mais real, logo libertária, vindo dessa educação libertária a possibilidade de sua emancipação. É dessa educação que os currículos comumente postos para a educação de jovens e adultos se distanciam e priorizam os conhecimentos postos como necessários para sua escolarização.

Nos Encontros de Estudos propostos como etapa da investigação e, subsequentemente, proposta do projeto de intervenção, as professoras pontuaram a necessidade de seguir os currículos que até então lhes são exigidos e reafirmaram, a partir de suas visões, a imposição dos currículos que determinam os conteúdos, baseados no conceito de habilidades e

competências, sendo este de fundamental importância para atingirem os seus objetivos junto a aprendizagem dos estudantes. Um aspecto interessante é que esse currículo enquanto documento legítimo, estruturado, não existia em nenhuma das escolas. Logo, nos foi possível chegar a uma compreensão de que esse currículo é constituído pelas próprias professoras, a partir de suas experiências com turmas de ensino fundamental.

Nesta visão, o currículo se apresenta de fato como único, com saberes uniformizados e até mesmo irrefutáveis. Apesar de não propormos discutir os conhecimentos comuns aos anos escolares e modalidades no sentido de atender uma base comum, cabe aqui evidenciar que o entendimento do que compreende um currículo, de forma mais específica na educação de jovens e adultos, deve ser fomento para estudos sobre o campo e o conceito do currículo. É preciso considerar na educação de jovens e adultos a diversidade dos seus estudantes, uma educação que enquanto modalidade tem nas suas especificidades o pressuposto de atender os tempos humanos dos jovens e adultos, o que exige a organização de um currículo específico, que respeite os saberes que os sujeitos constroem ao longo de suas vidas a partir das experiências vividas em seus diferentes contextos sociais. De acordo com Aquino (2015, p.130):

urge a superação da histórica prática pedagógica, com a utilização da memorização como recurso e estratégia de ensino sem a devida ênfase para valorização da linguagem local, com seus significados inerentes aos costumes e modos de vida da população e seus modos de atuação na comunidade.

A dificuldade em trabalhar algumas temáticas que tratam das diferenças culturais e religiosas foi um aspecto também pontuado pelas professoras, considerado como resistência de muitos estudantes, sobretudo com as temáticas referentes à crença e religiosidade, como demonstra o relato abaixo.

Fiquei surpresa! Os mais velhos tem essa questão religiosa. Na minha turma a maioria é evangélica, e alguns católicos. E aí a gente encontra às vezes os trabalhadores que têm visões culturais diferentes. Às vezes algumas resistências, por exemplo, quando vamos trabalhar religião de matrizes africanas. A semana passada que fomos trabalhar a questão da Páscoa, da alimentação, da questão do peixe, e quando falei da questão dos condimentos que vem do candomblé. Quando a gente fala das questões dos orixás, a gente sente que eles sentem um incômodo, a ponto de ficarem calados. (Professora do Estágio II da Escola Iraci de Freitas).

É possível reconhecer que já existe por parte da professora o reconhecimento da importância de trabalhar as diversas culturas, sobretudo as culturas dos povos negros e escravizados, historicamente negadas pela escola. No entanto, na situação descrita, o grande desafio da professora estava justamente em compreender essa resistência, entender que o contexto constituído no momento do estranhamento por parte dos estudantes com as

abordagens temáticas, se constituiu no mais rico momento desse processo de formação. Reconhecer que nesse confronto estaria a possibilidade de explorar o verdadeiro exercício da conscientização, o confronto das ideias.

É preciso reconhecer que “a espécie humana é construída por ela mesma no decorrer da história: o homem é construído enquanto espécie humana. Também ele é construído como membro de uma sociedade e de uma cultura [...]” (CHARLOT, 2013.p.166), o que nos leva a questionar a liberdade cultural que as pessoas têm em uma sociedade de pensamento dominante, historicamente cultivado para a dominação de um povo. Questões bastante filosóficas e sociológicas, tão desprezadas na educação.

As duas situações transcritas se relacionam com as concepções apresentadas no quadro acima e ratificam a compreensão da importância da educação de jovens e adultos reconhecer as especificidades, mas ao mesmo tempo apresenta a dificuldade enfrentada para garanti-las.

A intencionalidade das professoras não supre a necessidade de um trabalho formativo específico para a EJA, uma formação que a todo tempo é defendida e desejada pelas professoras e gestoras. Nas escolas existem iniciativas de encontros para discutir a educação de jovens e adultos, principalmente depois da experiência de participarem dos encontros de estudos propostos nesta pesquisa, mas é possível dizer que uma formação inicial seria necessária para o fortalecimento da modalidade, tanto nas escolas pesquisadas quanto nas demais escolas do município.

Constantemente as professoras reiteravam a necessidades de formações específicas para lhes ajudarem no trabalho com a EJA. Refletir sobre a necessidade de formação específica para EJA já é, por si, um processo de mudança, no sentido de reflexão sobre a realidade e a contemplação de um ideal, que começou a se fortalecer ao longo da pesquisa.

A dificuldade enfrentada no trabalho com a educação de jovens e adultos também estaria na questão da aprendizagem dos estudantes, nos seus processos de apreensão e compreensão, entendida como desafio, tanto para as professoras quanto para as gestoras das escolas. Essa compreensão se atrelou a outra dimensão também relacionada às concepções de EJA apresentadas, a respeito ao público da EJA, para quem se destina a educação de jovens e adultos.

Neste sentido, foi possível reconhecer que houve consenso em entender que a educação de jovens e adultos se destina a atender as pessoas que não estudaram em um tempo determinado como ideal, emergindo juntamente a ideia de recuperar um tempo perdido, uma

educação para aqueles e aquelas que, por diversos motivos, deixaram a escola ou nunca tiveram acesso a ela. A ideia de tempo perdido direcionou as discussões para a compreensão de que, na visão das professoras e gestoras, esse tempo seria o responsável pelos desafios dos estudantes jovens e adultos aprenderem, pelo tempo perdido.

Duas questões foram levantadas para dar conta de organizar a nossa compreensão, problematizadas da seguinte forma: A EJA na visão dos gestores e dos professores se caracteriza como uma educação compensatória? A EJA seria compreendida como a ideia de supletivo ou aceleração para reparar o tempo perdido? Para tanto nos foi necessário entender um pouco mais do que viria a ser o tempo perdido na visão das professoras e gestoras e quais compreensões as levaram a refletirem sobre esse pensamento.

Como respostas às questões, chegamos as seguintes compreensões: Para as professoras tempo perdido refere-se a não escolarização em um tempo previsto, ou seja, nos tempos da infância e da adolescência, além do que esse tempo de distância da escola impediu que os jovens e adultos aprendessem os mecanismos e habilidades necessárias ao processo acadêmico e muitos dos conhecimentos previstos para o percurso escolar. Nessa perspectiva, nos foi possível reconhecer que essas compreensões exigem maior clareza no sentido de considerá-las sobre outro olhar, desmistificado a ideia de limitação de aprendizagem para muitos jovens e adultos que chegam a uma educação até então negada.

Primeiro a ideia de tempo perdido por não terem recebido a educação escolar, no sentido de atribuir que a aprendizagem só acontece no espaço escolar. O tempo que o jovem e o adulto estiveram fora da escola não significa que eles não aprenderam, que não houve outras aprendizagens e que não construíram ou desenvolveram seus processos e mecanismos cognitivos; pelo contrário, as suas experiências vividas nas diversas situações sociais permitiu que desenvolvessem muitas habilidades de compreensão, assim como a construção de saberes diversos na vida cotidiana e que precisam ser reconhecidos no seu processo de aprendizagem na escola. No entanto, não podemos negar que, de fato, alguns conhecimentos que se espera sejam adquiridos com a educação escolar, sobretudo dos mecanismos de leitura e escrita e de outras noções mais procedimentais que envolvem o aprender, é garantia da EJA e esta deve, também, atender o direito do letramento para os jovens e adultos.

No que diz respeito a estabelecer um paralelo entre as possibilidades de aprendizagem e o tempo perdido de aprender, é possível compreender que existe uma alusão de limitação atrelada à noção de idade e capacidade de aprender. Para Arroyo (2013, p.14), ao se referir à

aprendizagem do adulto, a “idade não é o único critério para organizar as aprendizagens. Todos aprendem juntos, “mediados pelo mundo”, dizia Paulo Freire. Não devemos estabelecer limites entre o escolar, o não escolar, o formal, o informal e o não formal”. Um pensamento evidenciado na fala da professora D da escola Iraci Freitas, ao afirmar que “alguns jovens que deixaram a escola, não sabem bem porque deixaram, não cheguei a questionar isso, perderam tanto tempo”.

É preciso ter uma noção mais aprofundada da diferença entre dizer que existe tempo perdido de aprendizagem e dizer que existe tempo perdido de acesso ao direito à educação, a negação do direito a educação. É por conta desse direito negado que precisamos defender para a EJA o princípio de respeito à dignidade humana, de uma escola que supere a visão na qual “os jovens e adultos continuam sendo vistos sob a ótica das carências “escolares”, como se precisassem de uma “segunda chance” para frequentar a escola. Solução: voltar para a escola e recuperar o ‘tempo perdido!’” (GADOTTI, 2014, p.22). Não se trata de chance, nem tampouco de uma segunda chance, trata-se de um direito que, segundo o autor, foi negado uma primeira vez e pode ser negado pela segunda vez dentro da própria escola quando esta não respeita as especificidades de seus estudantes jovens e adultos e não reconhece suas histórias de vida.

Sendo assim, nos foi possível reconhecer que as dificuldades pontuadas pelas professoras como aspectos que dificultam a perspectiva da formação conscientizadora e com práticas emancipadoras, concebida para a educação de jovens e adultos, demonstrada no quadro acima, abarcam a dimensão do currículo, reafirmando que a EJA, de fato, exige uma proposta político pedagógica na qual as dificuldades apresentadas sejam superadas.

No entanto, para construção de um currículo que atenda a essa expectativa nos faz necessário identificar junto aos próprios estudantes da EJA as suas diversidades e especificidades. O quadro abaixo apresenta a perspectiva de ideal a partir das concepções EJA para as professora e gestores e os aspectos pontuados como dificuldade que coloca a compreensão na perspectiva do real (quadro 6).

Quadro 6 - Compreensões e concepções em torno da EJA

| CONCEPÇÕES CONSTRUÍDAS A PARTIR DAS COMPREENSÕES DOS GRUPOS COM INFERÊNCIA DOS AUTORES/PERSPECTIVA DO IDEAL | ASPECTOS DESTACADOS COMO DIFICULDADE EM TRABALHAR A PARTIR DAS CONCEPÇÕES/CONSTITUIÇÃO DO REAL |
|--|--|
| <p>Formação na perspectiva da conscientização, da reflexão sobre a realidade vivida, que o estudante interroga sua realidade, na perspectiva de formação política. “Uma educação que procura desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica” (FREIRE, 1979, p.2 e 19).</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A falta de posicionamento dos estudantes. ▪ A resistência dos estudantes a aulas que não priorizam atividades específicas. ▪ A falta de uma formação para os professores na perspectiva da formação crítica. |
| <p>A escola deve reconhecer os modos de vida dos estudantes, sobretudo por serem trabalhadores, o que exige que a escola garanta uma organização que considere as especificidades dos estudantes.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ A necessidade de seguir os currículos por conta dos conhecimentos considerados necessários a serem trabalhados. ▪ Dificuldade em relacionar o trabalho temático. |
| <p>As metodologias utilizadas na EJA devem ser diferenciadas das utilizadas com as turmas de crianças.</p> | <ul style="list-style-type: none"> ▪ Os estudantes da EJA apresentam maior problema ou dificuldade de aprendizagem. ▪ A falta de conhecimento dos estudantes é atribuída a tempo perdido fora da escola. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

No entanto, as professoras e gestoras, apesar de pontuarem as dificuldades como aspectos reais, distante do considerado ideal concebido por elas mesmas, demonstraram desejo e iniciativas para superação dessas dificuldades, na busca de uma educação de jovens e adultos mais coerente com o que elas defenderam inicialmente.

De forma provocativa, para organizar as compreensões e percepções sobre as discussões referentes à educação de jovens e adultos realizadas nos grupos focais dos gestores e professores, foi lançado um desafio a fim de que as colaboradoras expressassem ideias mais conclusivas sobre a EJA, com a construção de orações que sintetizassem suas visões. Essa proposta visou favorecer a organização dos pensamentos sobre suas próprias falas e, posteriormente, subsidiar melhor as inferências necessárias na análise final da pesquisa, em uma dinâmica de confrontar e reconstruir as narrativas para melhor apreensão da realidade, uma etapa previamente descrita na metodologia de análise do grupo focal. Abaixo algumas das visões apresentadas.

“A EJA é o espaço de levar o estudante a estar num espaço que ele nunca esteve”.
(Gestora/Escola Ana Rios).

Pra mim a EJA é luta da classe reparadora para buscar o “latifúndio do saber”.
(Coordenadora/Escola Ana Rios).

“EJA tem muito haver com uma cultura. A EJA como resultado social”
(Coordenadora/Escola Joana Rita).

“Um trabalho de mais politização. Eu acho que se desse mais importância ao turno noturno, à educação de jovens e adultos a maioria estaria resolvido”. (Professora L/Escola Joana Rita).

“A EJA tem direito igual aos outros turnos”. (Professora F/Escola Joana Rita).

“Sobre a identidade na EJA, formação profissional para o trabalho, a gente pensa sempre nessa formação, para o professor e para o estudante [...]” (Coordenadora/Escola Joana Rita).

“E aí a gente encontra às vezes o trabalhador e dos jovens tem visões culturais são diferentes, Às vezes algumas resistências, por exemplo, quando vamos trabalhar religião de matrizes africanas [...]. Mas é interessante colocar, colocar as questões das identidades, das diversidades.” (Professora S/Escola Iraci Freitas).

A partir dessas expressões foi possível reconhecer que as compreensões concorrem para uma linha epistemológica de educação que reconhece, de fato, a importância de uma formação que respeite a diversidade dos estudantes e os seus modos de vida. Na primeira fala transcrita, o conceito de espaço apresentado pela gestora, dentro do contexto do diálogo do qual foi extraído o pensamento, diz respeito a espaços sociais, a oportunidades e ao mesmo tempo inclusão. Pensamento que também aparece na fala da coordenadora da escola Joana Rita, na compreensão da EJA como processo de politização, que corrobora com o pensamento de Freire (1979) em reconhecer os processos educativos como práxis libertadora, o que não pode se dar nos atos isolados dos homens e nem nas ações não refletidas, mas ocorre do processo de conscientização, entendendo que “a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão” (FREIRE, 1979, p.15).

Chamou-nos atenção e instigou-nos ainda mais a curiosidade a forma como a coordenadora da escola Municipal Ana Rios concebeu ser a EJA, considerando-a a uma luta de classe e, ao mesmo tempo, dando a ideia de ser o resultado dessa luta, por consequência uma educação reparadora que garante o acesso ao “latifúndio do saber”. Expressões fortes, com palavras também intensas que parecem nos dizer muito mais do que elas descrevem.

Nesse sentido é possível dizer que a ideia de negação ao direito aos jovens e adultos aparece à medida que o sentimento de opressão surge e, ao mesmo tempo, pela necessidade de lutar por um direito, nomeada como “latifúndio”, como uma riqueza de poucos, que deve passar a ser agora de todos.

A escola precisa, efetivamente, conhecer e reconhecer o seu papel político, em uma dimensão contextual singular e ao mesmo tempo global, como espaços de convivência. Hannah Arendt (2002, p.7) afirma que “política trata da convivência entre diferentes. Os homens se organizam politicamente para certas coisas em comum, essenciais num caos absoluto, ou a partir do caos absoluto das diferenças”. É pela diversidade de culturas e

realidades sociais existentes dentro do contexto da EJA que ela se constituiu como espaço para pensar e questionar o verdadeiro sentido da política.

No percurso dos diálogos sobre o que vem a ser EJA, surge uma tênue linha de compreensão entre educação profissionalizante e educação que reconhece o mundo do trabalho, o que consideramos importante registrar nessa análise. As professoras e gestoras em alguns contextos de diálogos classificaram a EJA como educação profissionalizante, uma compreensão inadequada aos seus contextos, uma vez que suas escolas são específicas dos segmentos iniciais da educação de jovens e adultos. O aparente consenso na compreensão de profissionalização em toda a EJA se deu pela associação da modalidade com a temática do mundo do trabalho e estudante trabalhador. Desmistificar esse entendimento nos exigiu um pouco mais de fôlego para organizar o pensamento, de modo a diferenciar formação, escolarização, e formação profissionalizante - também defendida na EJA para o terceiro segmento - nos subseqüentes encontros de estudos realizados.

É no mínimo esperançoso perceber que nas falas das professoras e gestoras já aparecem algumas compreensões de que o principal objetivo da educação de jovens e adultos se assenta sobre uma concepção que reconhece a condição humana, suas relações e os modos de produção do conhecimento e na busca de uma valorização do homem para sua consciência sobre a realidade, ainda que as dificuldades apresentadas indiquem a necessidade de apreensão dessa concepção. De acordo com Paiva (2011), uma educação para a formação humana busca integrar o homem nos diferentes contextos sociais, o que não acontece fora do campo dos direitos que podem lhes assegurar maior exercício de luta pela a cidadania.

Identificar essas compreensões nas vozes dos grupos focais, de modo particular e ao mesmo tempo coletivo, demonstrou que conseguimos alcançar os objetivos propostos na investigação, no sentido de reconhecer as compreensões e visões de professores e gestores sobre a educação de jovens e adultos e, sobretudo, no que se refere a atingir o objetivo de assegurar que esses espaços assumissem o papel colaborativo, de investigação e ao mesmo tempo de formação-construção de novos conhecimentos, vindo a vislumbrar o alcance da pesquisa colaborativa.

5.1.2 Gestão educacional na EJA: olhar sobre a organização e o funcionamento na escola

A gestão da escola pública é, antes de tudo, uma responsabilidade do próprio Estado, no sentido de garantir que a gestão se constitua como uma forma de governo dentro da escola e, portanto, democrática, com vistas a assegurar a participação cidadã dentro do seu âmbito.

Nesse sentido, os processos de constituição da gestão escolar devem partir da democratização de suas ações, das diferentes práticas, tomadas de decisões e ações educativas que se legitimam na sua coletividade, na responsabilidade de pensar e gerir o seu contexto. Certamente essa empreitada não é nada fácil, visto que o exercício da democracia não é uma experiência comum e positiva do povo brasileiro (FREIRE, 1987).

A gestão democrática “assenta-se, portanto, sobre a mobilização dinâmica e em equipe de elemento humano, coletivamente organizado, enfocando-se em especial sua energia e competência como condições básicas e fundamentais da qualidade da educação e das ações realizadas nos sistemas de ensino” (LUCK, 2011, p.23).

Pensar em gestão na educação de jovens e adultos é pensar em um modo particular de gerir a organização da escola e as práticas educativas para atender, de modo particular, a diversidade dos estudantes que compõem o seu coletivo. É sob essa perspectiva que os olhares das professoras e gestoras se voltaram para identificar nos seus contextos a relação dessa gestão para o bom funcionamento da EJA.

Nesse sentido demarcamos três dimensões que apresentam aspectos comuns às escolas, mas com abordagens diferentes entre elas, sobre os aspectos que estão relacionados à gestão da escola. O quadro abaixo (quadro 7) apresenta como dimensões os conjuntos de abordagens feitas pelos colaboradores no percurso investigativo, sobretudo nos grupos focais realizados.

Quadro 7 - Dimensões e abordagens para a categoria Gestão Educacional em EJA

| | DIMENSÕES | ABORDAGENS COMUNS AS TRÊS ESCOLAS |
|-------------------|------------------------------------|---|
| Dimensão 1 | Apoio da SEDUC às escolas | <ul style="list-style-type: none"> • Redução do número de matrículas e fechamento de turmas da EJA. • Falta de coordenadores para EJA. |
| Dimensão 2 | Merenda escolar | <ul style="list-style-type: none"> • Direito igual do estudante da EJA • Regularidade e qualidade da merenda fornecida pela SEDUC. |
| Dimensão 3 | Desafios enfrentados pelas gestões | <ul style="list-style-type: none"> • Organização da EJA na escola: merenda, permanência do estudante, reconhecimento da EJA por toda equipe de trabalho. • Metodologias adequadas e formação de professores. • Presença do adolescente nas turmas. |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

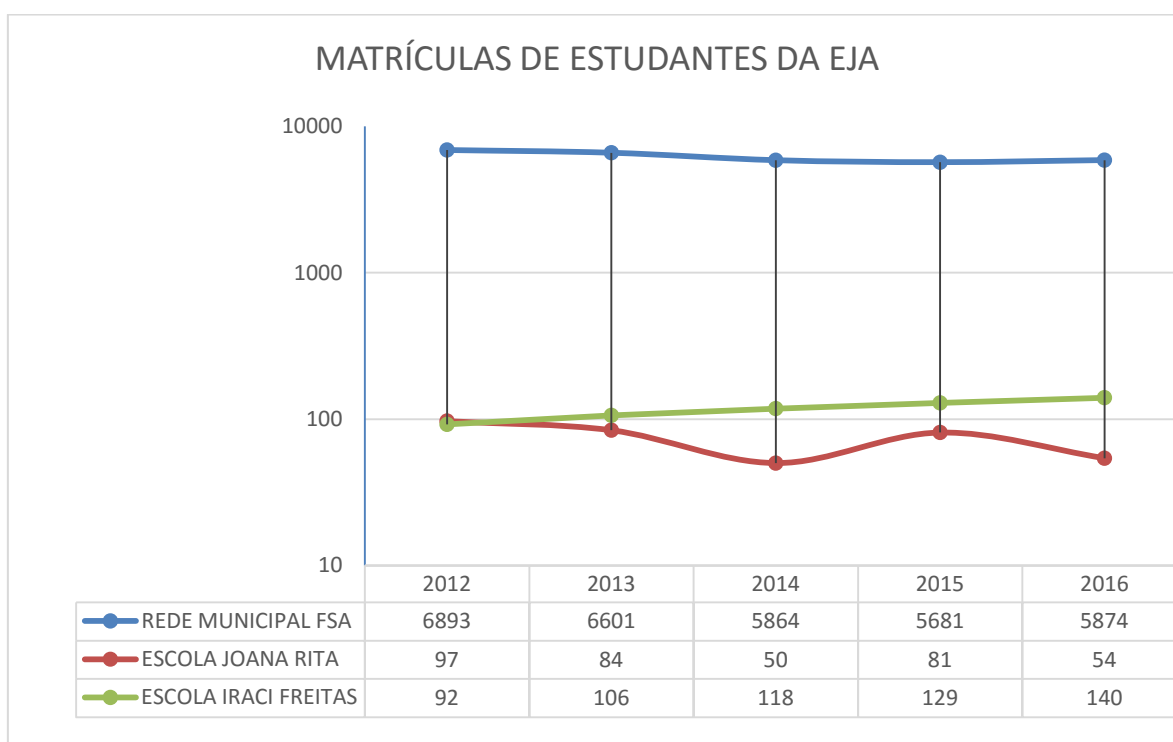
Dentre as questões levantadas organizamos as que se referiram diretamente à relação da gestão escolar e a gestão municipal, consideradas a partir da ideia de apoio da SEDUC, nas insistentes relações que as gestoras e professoras levantaram. Os aspectos pontuados nos levaram a reconhecer que as colaboradoras consideram muito importante e necessário o apoio da secretaria junto à educação de jovens e adultos de suas escolas, sobretudo na garantia de maior assistência e valorização da própria modalidade.

Sobre essas considerações, destacamos o posicionamento do grupo de professoras e gestoras da escola Joana Rita, que ressaltaram a falta de apoio da SEDUC para ajudar a compreender e resolver o problema existente na escola relacionado às desistências dos estudantes e redução das matrículas nas turmas de EJA. Para o grupo, a secretaria de educação além de não colaborar, estabeleceu condições propositivas para o fechamento das turmas, agravadas pela própria orientação em fechá-las. Todas afirmaram que a EJA na escola só persiste em razão de esforços de algumas professoras e da gestora, como relatou a própria gestora da escola, ao dizer: “[...] quando me chamaram pra dizer que iriam fechar a EJA eu chorei tanto, fiquei em lágrimas. Porque a EJA está ali ainda por minha causa” (Gestora da Escola Joana Rita).

As outras duas escolas pontuaram de igual modo a importância do apoio da SEDUC, e sobre a questão da redução da matrícula, reafirmaram o posicionamento da secretaria em fechar turmas sem qualquer intervenção no sentido de ajudar a resolver o problema, mas

destacaram suas estratégias para mudança dessa realidade. A redução do número de matrículas nas escolas de EJA em Feira de Santana é uma problemática comum à maioria das escolas. Como demonstra o gráfico abaixo (figura 6), elaborado a partir de dados dos últimos cinco anos disponibilizados pela SEDUC, assim como as matrículas das escolas pesquisadas também nos últimos cinco anos.

Figura 5 - Matrículas da EJA das escolas e da rede municipal



Fonte: SEDUC, 2016.

O gráfico demonstra o movimento das matrículas das escolas e do município entre os anos de 2012 a 2016, favorecendo a compreensão de que a redução da matrícula entre a escola Joana Rita e de toda rede apresentam quedas consideráveis, sendo que, em se tratando do município a redução da matrícula foi de 27% e da escola em destaque 44%. Também é possível reconhecer um avanço na matrícula da escola Iraci Freitas. A escola Ana Rios não apresentou o número da matrícula dos últimos cinco anos.

A relação entre a redução da matrícula na EJA da escola Joana Rita e a redução da matrícula em toda rede municipal nos faz reafirmar que a redução de matrícula da escola não

diz respeito só a ela, mas se relaciona à própria política da EJA assegurada pelo município. É importante ressaltar que ao longo dos encontros essa questão foi bastante discutida, sendo que no grupo focal as professoras da escola Joana Rita fizeram grandes reflexões junto com as professoras das demais escolas, chegando a entendimentos sobre possíveis ações que a escola poderia tomar para amenizar a problemática, inclusive no que diz respeito a cobrar da própria SEDUC ações interventivas junto à escola, de forma a respeitar os próprios jovens e adultos da comunidade, assegurando-lhes o direito à educação escolar.

Fechar escolas de EJA incorre em um erro que coloca em “xeque” o processo democrático da própria sociedade, institucionalizando a negação de um direito alcançado, ao menos na base legal, em resposta aos esforços coletivos de movimentos de luta pelos direitos civis. Tal atitude nos leva a um questionamento: qual a coerência em adotar ações de fechamento de turmas da EJA desrespeitando a própria política institucional ao invés de investir em políticas de mobilização para a educação escolar a fim de atender aos milhares de jovens e adultos que nunca foram à escola e de reduzir o número de analfabetismo existente em Feira de Santana, como foi apresentado nos dados do Censo 2010?

De acordo com Paiva (2011, p.16), quando o direito à educação é negado, se aparta os sujeitos de “fundamentos/instrumentos das sociedades grafocêntricas - o saber ler e escrever -, que desempenham, nessa mesma sociedade, de classes, capitalista, um papel decisório para definir o lugar social dos sujeitos que por ela são categorizados”.

Discutindo, ainda, o papel da secretaria de educação junto à gestão da EJA das escolas, as gestoras e professoras das três escolas relacionaram a falta de valorização e apoio a EJA e, conseqüentemente aos seus estudantes, com a negação de coordenadores pedagógicos para a modalidade, o que por sua vez implica na falta de formação para os professores da educação de jovens e adultos. Sobre a falta do coordenador, os posicionamentos das gestoras e professoras foram bastante contundentes.

Eu disse “Eu vou continuar lutando por uma coordenadora. Foi dito pra mim com todos os “efff” e “sss”: Não posso lhe dar uma coordenadora para EJA. Tive que colocar ela para o dia, mesmo levando também para EJA. (Gestora/Escola Ana Rios).

Não sei se o problema está na gestão, ou até mesmo nos sistemas. Mas vejo a necessidade da gente se reunir, dialogar, como se fosse o tempo de planejamento. Eu acho que o que faltaria pra gente seria isso, uma coordenação. Apesar de a direção tentar fazer. (Professora R/Escola Iraci Freitas).

É claro que é importante a figura do coordenador, pra reunir, mas o problema é quando, teria que liberar o aluno para reunir, mas o tempo. (Professora D/Escola Ana Rios).

Tenho necessidade de coordenação, de encontro, para o trabalho seja desenvolvido.
(Professora S/Escola Iraci Freitas)

A discussão sobre a importância do coordenador na EJA ocorre com um tom de denúncia e inquietação nos dois grupos. Foi possível reconhecer que algumas gestoras tentam suprir a falta do coordenador realizando alguns encontros pedagógicos ou deslocando algumas vezes o coordenador do diurno, de forma pontual e um tanto informal, para a educação de jovens e adultos. É de conhecimento de toda rede municipal, dos seus gestores e professores, que a secretaria municipal de educação de fato não libera o coordenador para atuar na EJA, embora não tenhamos documentos oficiais emitidos pela secretaria sobre essa questão. O coordenador pedagógico representa um ator social importante para a gestão pedagógica da escola, cuja relevância é reiterada por Christov (1998) quando discorre sobre importância desse sujeito com atribuição essencial para garantia da autonomia e das múltiplas trajetórias que a escola atravessa.

No entanto, a política de não ter coordenador para a EJA no município é de certa forma denunciada no Plano Municipal de Educação, na estratégia 7.18, ao apresentar a necessidade e exigência de “assegurar coordenadores pedagógicos para EJA em todas as unidades escolares”. Estratégia esta que visa atender a meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência, que se refere à qualidade de educação básica em todas as suas etapas e modalidades com melhoria da aprendizagem, incluindo a exigência de proposta pedagógica.

Outra abordagem referente à dimensão relacionada ao apoio da secretaria de educação às escolas, diz respeito à merenda escolar para os jovens e adultos. Dentre as abordagens feitas, é justamente a escola Joana Rita, lembrando ser esta a escola que apresenta maior problemática de redução de matrícula, a que apresenta maiores considerações sobre os problemas com a merenda no que diz respeito à regularidade do envio e à forma de distribuição da merenda dentro da escola.

É importante considerar que, na visão das gestoras e professoras, a irregularidade do envio da merenda pela SEDUC e o fato da escolha e da compra dessa merenda não levar em conta o valor nutricional e o paladar do público adulto, interferem na organização da escola. Essa preocupação também é encontrada no PME, onde se estabelece uma estratégia para atender a meta 8 do PNE, que visa elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos.

Assegurar merenda escolar para estudantes da EJA, observando um cardápio apropriado, com valor nutricional e alimentos de maior preferência, no que diz respeito ao paladar, ao seu público, respeitando a necessidade de alimentação para

alunos trabalhadores que chegam à escola, com cardápio diferenciado para alunos hipertensos e diabéticos (Estratégia 8.1 do PME de Feira de Santana)

Mas as questões referentes à merenda não foram apresentadas apenas na dimensão relacionada ao apoio da secretaria de educação, mas referida também como essencial à própria organização das escolas. No caso da escola Joana Rita, as professoras pontuaram que, embora a gestora principal tivesse sempre a intenção de garantir a merenda, algumas outras situações implicam para que ocorra justamente o contrário, não havendo dentro da escola o cuidado em garantir o direito da merenda aos estudantes, o que incorre para a não permanência dos jovens e adultos que chegam a escola direto do trabalho e precisam se alimentar. Conforme o explicitado nas falas das professoras da escola Joana Rita.

“Essa questão da merenda aqui na escola é muito sério. Eu entro na cantina e pergunto pela merenda, elas avisam que não vai ter. Mesmo tendo, mas é que a cozinha tem que ficar arrumada. E ainda tem a questão de como essa merenda é distribuída”. (professora L).

“Os alunos reclamam da forma que são tratados na hora de receber a merenda, muitos disseram que já chegaram a desistir. Depois esse aluno desiste de vir pra escola e a culpa é só da professora. Já cheguei ver a merendeira batendo boca com o aluno. E a gente tentando reverter essa situação”. (professora F).

“Só existe merenda porque diretora deixa, mas pela vice não teríamos, ela fala de alto e bom som que por ela não tem merenda para o noturno. A EJA tem direito igual aos outros turnos”. (professora H)

A forma desigual de tratamento dada aos estudantes da EJA, como argumentaram as professoras, incide na relação de desrespeito à educação de jovens e adultos dentro da própria escola, revelando uma contradição entre concepções que reconhecem a EJA, suas ações políticas e pedagógicas dentro da escola, o que nos levou ao seguinte questionamento: Os jovens e adultos da EJA são reconhecidos como estudantes de iguais direitos dentro da escola por todos?

Para tentar responder a tal questionamento precisamos refletir sobre o próprio modelo de gestão das escolas e como as suas ações estão sendo idealizadas, organizadas e desenvolvidas para assegurar uma política de igualdade para todos os seus estudantes e profissionais. De acordo com Luck (2011, p. 23) “a gestão educacional democrática assenta-se na mobilização dinâmica e em equipe do elemento humano, coletivamente organizado”. A gestão da educação de jovens e adultos precisa assegurar esse elemento humano de participação, não somente de seus profissionais, mas também dos estudantes da EJA.

Ao longo das discussões, as professoras das outras duas escolas reforçaram a importância da merenda para atender a necessidade do estudante trabalhador, uma vez que muitos deles vão do trabalho direto para a escola, além do fato de que esse é um direito

instituído, dando como exemplos de que isso tem ajudado muito a permanência dos estudantes nas suas escolas. Apesar de reconhecerem que não existe regularidade na entrega da merenda para as escolas, elas pontuaram que seus gestores compreendem essa responsabilidade e determinam a oferta da merenda para a EJA, assim como ocorre com as demais modalidades e segmentos.

Um aspecto importante sobre a gestão junto à EJA é pontuado pela gestora da escola Ana Rios ao afirmar que, para ela, é preciso pensar a gestão da escola como um todo: “Quando eu penso essa escola eu penso todos os segmentos, a EJA não fica de fora. Agora eu acredito que todos os segmentos têm as suas peculiaridades”. Pensar uma escola como um todo e considerar as suas especificidades é agir de forma respeitosa e democrática dentro da gestão.

Outras questões foram levantadas pelas gestoras, e que se instituem aqui como terceira dimensão dessa categoria, considerada por elas como desafios. No quadro abaixo aparecem os desafios que as gestoras das escolas disseram enfrentar na gestão da EJA, o que favorece uma compreensão mais abrangente da realidade da EJA.

Quadro 8 - Desafios na gestão da EJA das escolas

| ESCOLA ANA RIOS | ESCOLA JOANA RITA | ESCOLA IRACI DE FREITAS |
|--|--|---|
| “Mas o desafio hoje como gestora é tornar esse aluno a ter o sentido real dentro das aulas”. (Gestora) | “Manter a EJA na minha escola. Porque a EJA está ali ainda por minha causa, porque se não fosse eu...” (Gestora) | “Nossa maior dificuldade é enfrentar uma cultura de desrespeito a EJA dentro da própria escola. Ela não é declarada, mas percebido”. (Vice-Gestora) |
| “A gente pensa a EJA como adulto. Mas os jovens, adolescentes, estão chegando, nunca evadiram a escola, eles são vítimas das reprovações”. (Coordenadora do diurno) | “Garantir a merenda diferenciada, merenda específica”. (Gestora) | “Garantir qualidade de ensino, bom trabalho do professor que muitas vezes chega cansado” (Vice-Gestora) |
| “Percebo que a gestão na EJA não é fácil, mas a maior dificuldade é conquistar os alunos. Por serem jovens, adultos, com realidades de vida de desemprego, violência, é preciso ter muito critério, cuidado.” (Vice-Gestora) | “Pra mim a questão da metodologia, metodologia diferenciada para o trabalho com EJA”. (coordenadora do diurno) | - |
| “As questões metodológicas. Eu tinha pensado sobre isso, mas dentro da formação continuada na EJA, que tratar a questão da metodologia, sobre o publico alvo”. (Coordenadora do diurno) | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

A partir das considerações dos membros das equipes gestoras das escolas, destacamos os seus principais desafios: Fazer a escola ter sentido para o estudante jovem e adulto; Garantir que os professores utilizem metodologias adequadas para os estudantes jovens e adultos; Mudar a cultura de desrespeito com a EJA dentro da escola; Garantir formações específicas em EJA para os professores; Manter os estudantes na escola, evitando a evasão; Assegurar merenda adequada e; Resolver os problemas e as dificuldades enfrentadas em relação ao grande número de adolescentes que chegam às turmas da EJA.

O interessante nessa análise é que, ao listarmos essas questões, percebemos que os desafios postos são justamente as especificidades e singularidades que devem ser asseguradas na EJA e que caracterizam a educação de jovens e adultos como modalidade da educação. Essas especificidades estão previstas na Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no seu capítulo II, seção V, dedicada a educação de jovens e adultos.

Alguns dos desafios postos implicam de fato em ações cooperadas entre escola e secretaria municipal de educação, como abordadas na dimensão anterior, e exigem da gestão escolar ações coletivas para buscar junto ao órgão responsável uma maior participação junto à escola. As demais ações dizem respeito à organização da escola e às ações educativas desenvolvidas no seu contexto. Os gestores certamente entenderam os aspectos pontuados como desafios pelas complexidades que essas questões envolvem e pelas resistências associadas à EJA que parecem ser comuns a alguns contextos escolares.

Dentre os desafios citados destacamos também a questão do adolescente nas turmas de EJA, compreensão que emergiu nos diálogos do grupo focal dos professores e também dos gestores. A visão dos gestores sobre a presença do adolescente na EJA aparece como desafio devido ao fato de receberem constantes queixas dos professores em relação à dificuldade de articular em sala de aula um trabalho que atenda às expectativas dos adolescentes, jovens e adultos ao mesmo tempo. No grupo focal com as professoras essa questão foi bastante discutida e problematizada, levantando algumas das possíveis causas que fazem com que os adolescentes cheguem cada vez mais às turmas de educação de jovens e adultos.

Dentre elas, está o fato de que muitos desses alunos são transferidos para o turno noturno, para as turmas de EJA, após consecutivas reprovações nos primeiros anos escolares; os motivos que os levaram ao fracasso escolar demanda uma discussão que remete a um maior aprofundamento nos estudos sobre a questão do fracasso escolar.

Nessa perspectiva as abordagens de Charlot (2000, p.15) sobre o fracasso escolar, nos leva à reflexão de que o fracasso escolar não se refere somente ao não aprendizado, mas abrange também “a eficácia do docente, sobre o serviço público, sobre a igualdade das “chances”, sobre os recursos que o país deve investir em seu sistema educativo, sobre as “crises”, sobre os modos de vida e trabalho na sociedade de amanhã, sobre as formas de cidadania”.

Uma discussão provocativa que evidencia a necessidade da rede municipal de educação de Feira de Santana repensar a própria educação de jovens e adultos, assim como a educação que deve ser oferecida a esses adolescentes, de modo a respeitar também as especificidades do tempo humano da adolescência. Estabelecer como obrigatoriedade que os estudantes que cursam os anos iniciais do ensino fundamental com mais de quinze anos sejam transferidos e matriculados na EJA, reforça a ideia de que a modalidade representa uma aceleração. Como apresentado na Portaria Municipal 01/2016, emitida pela Secretaria Municipal de Educação para estabelecimento de procedimentos de matrícula, no seu Art. 5, que orienta que:

Estudantes com idade superior a 15 anos deverão ser matriculados na Educação de Jovens e Adultos, exceto das unidades escolares localizadas na zona rural e que não oferecem EJA e os que possuem deficiência, Transtornos Globais de desenvolvimento (TGD) e/ou altas habilidades/superdotação.

A intencionalidade dessa política nos remete a uma visão neoliberal de educação que, preocupada em melhorar os índices, sobretudo o do IDEB, visto que esses estudantes não mais vêm a engrossarem o índice de repetências, estabelece normas e políticas, que desrespeitam os seus sujeitos estudantes e isenta o Estado de uma maior responsabilidade.

Esse exercício de reflexão sobre a importância de uma gestão para a EJA nos direcionou a um diálogo epistemológico que nos levou a organizar algumas orientações e considerações para o trabalho com a educação de jovens e adultos: A gestão democrática na EJA é uma exigência para pensar as suas problemáticas de forma coletiva e colaborativa.

Apesar da gestão da escola ser uma só, a gestão em EJA precisa, de forma própria, reafirmar o seu caráter social, considerar os jovens e adultos de forma específica e diferenciada, no sentido de reconhecê-los como sujeitos sociais dotados de saberes. A gestão na EJA precisa ter uma organização adequada para atender as diversas peculiaridades singulares a modalidade.

As dimensões ressaltadas na discussão sobre gestão educacional em EJA favorece uma visão mais ampla sobre as realidades dos contextos das escolas pesquisadas, ao mesmo tempo

em que fortalecem muitas suspeitas e hipóteses investigadas que, que entrelaçadas com outros dados pesquisados, corroboraram para se chegar, de forma aproximada, a possíveis compreensões sobre a problemática investigada. A gestão democrática se reafirma como um princípio para educação de jovens e adultos, amparada, sobretudo, em uma proposta de caráter político e formativo de educação para formação e valorização da pessoa humana.

5.1.3 Projeto político pedagógico: expressão de vozes de seus sujeitos produtores

Foi trazido para a análise dos PPP o princípio das fontes documentais como expressões de vozes de seus sujeitos produtores, sendo esta uma garantia de estudar o problema a partir das expressões dos colaboradores da pesquisa, de forma individual e coletiva. Nessa análise buscamos traçar um percurso que exigiu a elaboração de alguns instrumentos de registros - dispostos nos apêndices deste trabalho para melhor visualização -, que nos favoreceu maior organização investigativa e cuidados mais precisos no trato com as informações, vindo a garantir os princípios de uma pesquisa qualitativa.

Dada a amplitude na tentativa de superar uma análise simplesmente técnica e procedimental, tomamos o cuidado de realizar alguns levantamentos que viessem a favorecer maior compreensão e articulação entre as informações coletadas. A aplicação dos questionários visou justamente compreender primeiramente a relação dos professores e gestores com o PPP de suas escolas, sobretudo no intuito de obter dados mais precisos, quantitativos, que favorecessem uma análise mais consciente no exercício das relações e no tratamento das informações.

Nesse sentido, os questionamentos realizados buscaram identificar de forma mais objetiva as participações dos professores e gestores nos projetos, a forma de elaboração utilizada e as orientações apresentadas específicas para EJA. O questionário levantou ainda questões voltadas para descrição das visões prospectivas de um PPP para EJA, cogitando a importância de reestruturação do documento para assegurar as especificidades e particularidades para EJA, assim como se propôs a questionar quais seriam essas especificidades.

Foram aplicados, no total, quinze questionários destinados às gestoras e professoras, cinco em cada escola. No primeiro momento foram organizadas as respostas das professoras e

gestoras por escola e, em seguida foram analisadas somente as respostas das professoras sobre as mesmas questões, organizadas também por escola. As questões levantadas para essa primeira análise indagavam sobre os seguintes aspectos: participação na elaboração do PPP; conhecimento e acesso ao PPP e; importância e necessidade de reestruturação do PPP para atender a EJA.

Do levantamento feito a partir dos questionários pudemos identificar que um total de 53% das professoras e gestoras participou da elaboração dos projetos. Houve uma correlação percentual entre o número dos que conhecem o PPP com os que participaram da elaboração, assim como todos os participantes afirmaram a necessidade de reestruturar o PPP da escola para atender a EJA.

Buscamos realizar um recorte dentro dessa análise e reconhecer as respostas e posicionamentos mais específicos das professoras, vindo a reconhecer que do total de oito professoras das escolas, apenas quatro disseram ter participado da elaboração do PPP, sendo que esse percentual se refere apenas às professoras das escolas Ana Rios e Joana Rita. Em relação à escola Iraci Freitas, as professoras informaram não ter participado da elaboração e nem mesmo conhecer o PPP da escola, uma negativa que se justifica pelo fato de as três professoras serem novatas na escola, duas delas tendo chegado ao final do primeiro semestre do ano de 2015 e uma neste ano de 2016. A mudança efetiva do quadro de professores desta escola está relacionada às iniciativas da nova gestão para mudar algumas realidades na EJA e para atender à necessidade de professores que necessitaram rever os seus horários de trabalho.

Os 50% de participação das professoras da escola Ana Rios, com a ressalva de que a participação nas atividades da pesquisa envolveu apenas as professoras do primeiro segmento, também se justifica pelo fato de uma professora ser nova na escola. Na escola Joana Rita a participação correspondeu a 66,6% das professoras, ou seja, duas das três professoras participaram da elaboração com o mesmo percentual no que se refere ao conhecimento do PPP.

Em síntese, a partir dessas primeiras informações sobre o PPP, foi possível chegar à compreensão a importante evidência de que parte das professoras das escolas não reconheciam as concepções e orientações para a educação de jovens e adultos dos projetos de suas próprias escolas e nem mesmo sabiam se existiam tais orientações, evidenciando que as suas ações não estavam articuladas às propostas políticas e pedagógicas do documento. Ainda nessa primeira análise nos foi possível evidenciar que as professoras não norteavam suas

ações a partir do PPP e que as equipes gestoras das escolas reconhecem não terem garantido, em um primeiro momento, o espaço da EJA, nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Dentre as justificativas dadas pelas gestoras para a não contemplação da EJA no PPP, destacamos a fala argumentativa da gestora da escola Ana Rios.

No nosso caso, quando o PPP foi elaborado, a gente se reunia pelo dia e muitos professores da EJA não podiam vir. A gente acabou dando um enfoque enorme ao ensino fundamental de 9 anos. No momento que assumimos a gestão, o nosso maior problema era a violência e demos foco a isso. A gente avalia o nosso trabalho a partir do PPP. Daí em 2015 que paramos para analisar o PPP percebemos que o PPP não tinha nada que garanta a EJA. Mas já iniciamos algumas ações mais específicas em especial as ações estratégicas. Daí passamos a rever a, a produzir muitas coisas, os textos, Daí desde o ano passado, estamos conseguindo agora, o movimento nessa escola foi agir e depois ajustar o PPP. (Gestora da escola Ana Rios).

A explicação dada pela gestora tanto evidencia, inicialmente, a não contemplação da educação da educação de jovens e adultos no PPP da escola, assim como justifica a mudança ocorrida no documento, como apresentado no material a ser analisado dentro da pesquisa. De acordo com a gestora, a iniciativa de reestruturar o PPP da escola resultou das reflexões feitas nos momentos de estudos e diálogos realizados ao longo da pesquisa, o que justifica o aparecimento das abordagens sobre a modalidade nos resultados da análise documental.

A iniciativa da gestora em rever o documento de sua escola se constitui em um legado da proposta de pesquisa colaborativa e reafirma a proposição de reestruturar o PPP para atender a EJA, considerando-o como um documento de elemento inovador e emancipador, não somente por apresentar os aspectos da EJA, mas por garantir um olhar mais crítico sobre a realidade das práticas da escola e as possibilidades de mudanças nas ações e práticas para a educação de jovens e adultos nas escolas. Atende ainda ao princípio de um planejamento dialógico, uma vez que no seu desenvolvimento as pessoas envolvidas, “ressignificam as suas experiências, refletem as suas práticas, resgatam, reafirmam e atualizam os seus valores na troca com os valores de outras pessoas, explicitam seus sonhos e utopias, demonstram seus saberes, dão sentido aos seus projetos individuais e coletivos” (PADILHA, 2009, p.125).

A evidência do não protagonismo das professoras e de parte dos membros da gestão das escolas aparece dessa forma no momento de análise dos PPP, vindo a validar as respostas das questões levantadas e as compreensões adquiridas. Sobre a não participação das professoras nos foi possível reconhecer que não foi considerado que “o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas” (VEIGA, 2013, p.275).

Para uma análise mais criteriosa foi elaborado um quadro para registrar as informações comuns a todos os PPP, vindo a favorecer uma relação mais aprofundada com as categorias levantadas e, posteriormente, a contribuir para uma análise mais conclusiva de todos os instrumentos e técnicas investigativas. O quadro abaixo se constitui em uma versão simplificada para ajudar na interpretação das considerações feitas.

Quadro 9 - Quadro simplificado com dados identificados nos projetos políticos pedagógicas das escolas

| | ESCOLA IRACI FREITAS | ESCOLA ANA RIOS | ESCOLA JOANA RITA |
|---|---|---|---|
| Dados sobre os PPP | <ul style="list-style-type: none"> Elaborado em 2010 | <ul style="list-style-type: none"> Ano que consta – 2016 (revisado) | <ul style="list-style-type: none"> Ano de elaboração- 2010 A gestora é a mesma |
| Sobre sua elaboração | <ul style="list-style-type: none"> Construção coletiva, mas não pontua as colaborações. | <ul style="list-style-type: none"> Como equipe de elaboração aparece nome de três colaboradoras da pesquisa | <ul style="list-style-type: none"> Não consta o processo de elaboração |
| Informações mais específicas/particulares | <ul style="list-style-type: none"> Um PPP se referindo as duas escolas | <ul style="list-style-type: none"> No referencial não menciona nenhuma literatura específica da EJA, apesar de no corpo do texto se refere a documentos oficiais. | - |
| A EJA aparece nos PPP? De que forma? | <ul style="list-style-type: none"> No quadro de resumos de atas finais, possivelmente referente ao ano de elaboração | <ul style="list-style-type: none"> No início da justificativa. No tópico “como se aprende na escola” Sobre o sistema de avaliação da escola Na missão e objetivos Como desafio diminuir a evasão escolar | <ul style="list-style-type: none"> Na capa Na apresentação da organização das turmas e os professores referentes. No gráfico de resultados finais dos anos de 2008 e 2009. |
| Quais concepções de EJA está apresentado no documento? | <ul style="list-style-type: none"> Não aparece nenhuma | <ul style="list-style-type: none"> Concepção de igualdade, que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana, inclusão e cidadania. Formação cidadania e qualificação para o trabalho. Aprendizagem por competências/ relações sociais contemporâneas | <ul style="list-style-type: none"> Não aparece nenhuma |
| Quais orientações para o trabalho com EJA | <ul style="list-style-type: none"> Não aparece nenhuma | <ul style="list-style-type: none"> Orientações apresentadas pelos referenciais curriculares nacionais. | <ul style="list-style-type: none"> Nenhuma orientação a EJA |

Fonte: Elaborado pela autora, 2014/2015.

Importante ressaltar que apesar de reconhecer que o PPP da escola Ana Rios fez as suas primeiras adequações para atender a EJA após o início da pesquisa, como informado em parágrafos anteriores, a decisão de trazer para composição do quadro as suas concepções sobre a modalidade, consistiu em reconhecer o esforço das gestoras e professoras - envolvendo mais precisamente os professores do segundo segmento - em garantir o espaço da EJA no PPP, fruto do trabalho formativo e colaborativo da pesquisa. Nesse sentido, essas informações foram mais precisamente analisadas dentro de um conjunto de informações, para avaliação do próprio processo investigativo e do movimento reflexivo e interventivo ao longo do processo, sem registros quantitativos.

A análise consistiu em identificar as orientações organizacionais e as práticas pedagógicas apresentadas nos documentos para, posteriormente estabelecer relação com os embasamentos conceituais da educação de jovens e adultos, de modo a remeter para a possibilidade de organização ou reestruturação de projetos políticos pedagógicos a fim de atender à modalidade da educação de jovens e adultos nas escolas. Essa análise nos permitiu chegar à ideia mais conclusiva, que também dialoga com as primeiras já levantadas nas discussões da categoria 'Gestão na EJA' e que corresponde ao objetivo da própria análise dos documentos de que nenhum dos projetos apresentou orientações para EJA e que, por consequência, é possível compreender que muitas escolas da rede municipal de Feira de Santana também não contemplam a EJA nos seus projetos.

Essa compreensão se apoia no fato de que a elaboração do projeto de cada uma das três escolas seguiu orientações dadas para todas as escolas da rede da rede municipal de Feira de Santana, através da realização de um projeto de orientação para elaboração dos PPP das escolas promovido e assegurado pela Secretaria Municipal de Educação. O Núcleo de Coordenação Pedagógica (NCP) da SEDUC, que iniciou o seu trabalho de orientação às escolas para elaboração do PPP no ano de 2009, teve por objetivo apresentar e discutir o passo a passo para elaboração do projeto político pedagógico das unidades escolares municipais de Feira de Santana e subsidiar as equipes gestoras em seu processo de elaboração que viriam a ser avaliados e aprovados pelo núcleo. Ao analisar todo o material enviado pelo núcleo pedagógico da SEDUC para as escolas, evidenciamos que não houve nenhuma orientação específica para a modalidade da EJA, bem como nenhuma de suas exemplificações se referiram à EJA. Nenhum dos três projetos, após as idas e vindas para o NCP a fim de rever os aspectos pontuados, foi contestado ou deixou de ser aprovado por não assegurar a EJA.

Até o final da pesquisa não nos foi possível identificar, junto ao conselho e à própria secretaria, nenhuma informação sobre o NCP. Tomando como referência as experiências das gestoras envolvidas na pesquisa, após algumas idas e vindas dos PPP's e autorizada as conclusões dos seus projetos, não mais tiveram seus projetos solicitados para nenhuma outra consideração. Baseada na minha experiência, enquanto coordenadora de outra escola que antecedeu a atual, de produção e acompanhamento à elaboração do projeto político pedagógico, é possível afirmar que algumas escolas não tiveram o retorno final de análise dos projetos. Em relação aos projetos analisados não contemplarem a educação de jovens e adultos, sendo estes projetos analisados pelo mesmo grupo do NCP da SEDUC, nos é possível considerar a possibilidade de um grande número de escolas da rede municipal de ensino não apresentarem, de igual modo, considerações para a EJA, exceto as escolas que tiveram o entendimento de apresentar orientações políticas e pedagógicas para EJA. Tais aspectos reafirmam a dimensão apresentada na categoria da EJA desta pesquisa de considerar a falta de apoio e incentivo da secretaria municipal de educação para a EJA das escolas, o que agrega maior sentido e relevância às vozes das professoras e gestoras.

De acordo com Souza et al. (2015, p.175) “É preciso reconhecer a importância de um projeto político pedagógico na EJA, assim como de uma gestão nesta modalidade, como meio de superação de uma educação residual dada pelas escolas, que tem tratado a educação de jovens e adultos como uma educação menor”. A falta de orientação da SEDUC para assegurar a EJA nos projetos políticos pedagógicos das escolas e a falta de visão de alguns gestores e de suas respectivas unidades escolares, nos levou a compreender que a EJA tem sido tratada como uma educação residual, deixada de lado por muitas escolas, o que necessariamente não se refere às escolas envolvidas na pesquisa.

As interlocuções trazidas a respeito do projeto político pedagógico, nas suas diferentes formas de expressão, sobretudo do seu próprio produto, o PPP, e das inferências a partir das abordagens teóricas trazidas para fundamentar a pesquisa, favoreceu a organização das informações e resultou nas três evidências já discorridas, ou seja: de que as professoras não norteavam suas ações e práticas pedagógicas a partir do PPP; de que as equipes gestoras das escolas reconhecem não terem garantido o espaço da EJA, inicialmente, nos projetos políticos pedagógicos das escolas e; de forma mais conclusiva nesse tópico, de que nenhum dos projetos das escolas apresentou orientações para EJA; por consequência, nos foi possível compreender que muitas escolas da rede municipal de Feira de Santana também não contemplam a EJA nos seus projetos. Evidências estas que se reafirmam no conjunto das

considerações que apontam para uma compreensão mais estruturada da problemática estudada, concorrendo assim para o reconhecimento da importância da natureza dialética da pesquisa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, que teve por centralidade a educação de jovens e adultos a partir do PPP, na perspectiva de compreender a modalidade a partir das vozes das professoras e gestoras escolares da educação de jovens e adultos, ganhou seus contornos próprios e relevantes, ao buscar compreensões e sentidos em uma realidade vivida pelos próprios pesquisadores. A construção de sentidos de uma pesquisa qualitativa exige que a sua realidade seja o núcleo de sua existência, ciente que a apreensão da realidade ocorre em uma temporalidade. Logo, as evidências encontradas podem, em outros tempos e modos diferentes, ser sobrepostas, o que exige que “nessa síntese interpretativa devemos principalmente fazer articulação entre os objetivos do estudo, a base teórica e os dados da empiria” (GOMES *apud* MINAYO, 2013, p.101)

Embora a expressão compreensão tenha sido utilizada em todo o seu percurso investigativo, faz-se necessário, nesse exercício de interpretação final, evidenciarmos um pouco mais a ideia de compreensão para justificar o seu sentido e seu uso constante. De acordo com Macedo (2015, p.92) “compreender é apreender em conjunto, é (re)criar relações, englobar, integrar, unir, combinar, conjugar, (re)criar entendimentos e, com isso, qualificar a atitude atenta e de discernimento do que nos rodeia e de nós mesmos, para apreender o que entrelaça elementos”.

A amplitude da pesquisa se deu no sentido de reconhecimento dos espaços pesquisados, dos contextos da educação de jovens e adultos do município, e pela sua abrangência colaborativa. Apesar da pesquisa não tratar diretamente de formação de professores, o princípio formativo da pesquisa colaborativa perpassou todas as suas etapas, sobretudo nos encontros de estudos, pela centralidade dos temas estudados. O papel formador da pesquisa se deu de forma mais específica na sua intencionalidade de incorporar ao projeto de pesquisa uma proposta de intervenção, desenvolvido junto às três escolas envolvidas na pesquisa.

A proposta da pesquisa colaborativa se justificou ainda por reconhecer que “essa nova maneira de pesquisar auxilia na compreensão e explicação das situações práticas educativas com vistas a transformar a realidade das escolas e dos professores, pois proporciona o aprendizado de atitudes que se voltam para o desenvolvimento profissional” (IBIAPINA et al., 2007, p.22). A valorização do diálogo nos procedimentos metodológicos permitiu que a

pesquisa assumisse o caráter reflexivo e crítico, o que veio a favorecer um processo dialético de análise.

A educação de jovens e adultos se constituiu no primeiro e principal cenário da pesquisa, que na visão Arroyo (2005, p.16) se apresenta eminentemente como campo aberto “ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas”, o que instigou o nosso olhar pesquisador por nos ser um contexto real e experienciado e, portanto, provocador para compreender melhor a sua abrangência enquanto política, campo de direito e espaço de formação e ressignificação de sentido para os jovens e adultos que formam o seu coletivo.

Os estudos e as investigações buscaram identificar nesse cenário da educação elementos e informações, que viessem contribuir para um melhor entendimento dos contextos da EJA nas escolas municipais de Feira de Santana, partindo da possibilidade de compreender a relação dos projetos políticos pedagógicos das escolas com as ações práticas por elas desenvolvidas. A EJA há muito enfrenta, nos seus diferentes contextos, desafios para se efetivar enquanto modalidade da educação básica, de forma a garantir aos jovens e adultos uma educação pensada para atender às suas especificidades e reconhecer e valorizar as suas histórias de vida e seus saberes.

Nessa perspectiva, os princípios defendidos para a educação de jovens e adultos de fato devem estar alicerçados na perspectiva freiriana de uma educação mais crítica e conscientizadora, que reconheça o ser humano como ser inacabado, ser de busca e de desejo (FREIRE, 1979). A intencionalidade de pesquisar a EJA a partir das realidades vividas e próximas determinou o seu percurso metodológico, que mesmo sendo redirecionado em alguns momentos, deu conta de responder e corresponder aos questionamentos levantados e aos objetivos idealizados no início do processo, vindo a favorecer um ordenamento das informações e, corroborando, assim, para as evidências ou afirmações da pesquisa. Adotar uma postura dialética para se chegar às compreensões ressoou positivamente para abarcar o universo de sentido da própria educação de jovens e adultos no que diz respeito à valorização do princípio crítico e reflexivo da aprendizagem e a valorização da fala.

A pesquisa voltou a sua atenção para compreender a relação do projeto político pedagógico com os contextos da educação de jovens e adultos das escolas inseridas na pesquisa, indagando as concepções que as professoras e gestoras tinham sobre a EJA. Focou ainda reconhecer as realidades cotidianas dessas escolas, vindo a entrelaçar as informações

identificadas como concepções sobre a educação de jovens e adultos nos projetos políticos pedagógicos das escolas.

Nas interfaces da pesquisa, obtivemos nas expressões faladas ou reproduzidas nos documentos, e até mesmo nas palavras não ditas, mas perceptivelmente negadas ou selecionadas para não gerar desconfortos, não somente a compreensão sobre a problemática previamente definida na pesquisa, mas de diversas realidades enfrentadas por uma educação que luta contra a descrença institucionalizada. Essas evidências abarcaram as três realidades pesquisadas das escolas, de forma a corresponder com a educação de jovens e adultos da rede municipal de educação.

A primeira delas, resultante de compreensões e abordagens obtidas nos encontros de estudos e grupos focais, no seu conjunto de falas, apresentou concepções dentro de uma abordagem bastante significativa que corresponde a uma visão de uma EJA que reconhece, a partir da diversidade de seus estudantes, as especificidades da modalidade. No entanto, essa mesma compreensão se distanciou pelo conjunto das mesmas vozes que atribuíram a essa visão um sentido de ideal, como algo difícil de ser atingido, que é sobreposta pelas realidades vividas, com seus desafios para garantir a essas mesmas especificidades para a modalidade.

De forma mais precisa, as professoras e gestoras disseram achar difícil garantir que a educação de jovens e adultos aconteça da forma idealizada, coerentes com as abordagens por elas mesmas construídas, uma vez que, na prática, as ações não caminham para o mesmo sentido. No entanto, reconheceram a necessidade de mudanças e de mobilização dentro da escola e atribuíram a responsabilidade a toda comunidade escolar e à secretaria de educação, no que se refere ao apoio para funcionamento da escola, a buscar mudanças.

Pudemos perceber nos contextos de diálogo a ideia de desvalorização da EJA, desvalorização esta atribuída às resistências sofridas na escola e à forma como a modalidade é tratada pelo governo municipal. Uma compreensão que corresponde à afirmativa de Arroyo (2009, p.35) de que “há muitos que não acreditam, mesmo porque, nos últimos anos, assimilaram uma visão necrófila de EJA sustentada por uma política governamental que despreza a educação de adultos, esperando que o analfabetismo fosse extinto no dia que os adultos analfabetos morressem”.

Em relação à questão levantada sobre o propósito da EJA, a quem se destina, foram encontradas frágeis compreensões no que diz respeito ao seu verdadeiro objetivo, reafirmando uma teimosa visão de que a EJA visa garantir acesso à escolarização para aqueles que não

tiveram oportunidade, atribuindo ainda uma ideia de tempo perdido pelos estudantes. Poderíamos dizer que há uma perigosa confusão conceitual entre negação do direito de acesso à escola e a compreensão de tempo perdido de aprendizagem. A EJA consiste garantir o direito de pessoas jovens e adultas estudarem; tratar isso como oportunidade insiste na tentativa de reafirmar a sua precarização, assim como a visão escolarizada da EJA. Essa é uma compreensão que as professoras e gestoras precisam superar, o que só é possível a partir de uma visão ontológica que constitui a própria trajetória da EJA e dos seus sujeitos, para garantir a educação como um direito subjetivo.

Sobre a organização da educação de jovens e adultos na escola, a partir dos olhares das professoras e gestoras, se evidenciou também a perspectiva da gestão escolar como responsável pela efetivação de um projeto específico para EJA, com ações mais específicas para atender aos seus estudantes e seus professores. Nesse sentido, as questões apresentadas como dimensões da categoria gestão na EJA incidiram no reconhecimento de ações práticas no cotidiano da escola, reafirmando que muitas das problemáticas enfrentadas por elas recorrem da falta de apoio às gestões por parte da secretaria municipal de educação, não no sentido único de solucionar problemas, mas no apoio para resolvê-los.

Dentre essas problemáticas levantadas, a redução da matrícula e as ameaças de fechamento de turmas da EJA foram as mais recorrentes, corroborando para uma compreensão final de que não há, por parte da secretaria de educação, um trabalho mais contundente para o fortalecimento da educação de jovens e adultos nas escolas da rede municipal.

Embora fossem reconhecidas as poucas iniciativas, isoladas, do grupo de coordenação da EJA da SEDUC, na tentativa de iniciar esse apoio, ainda perdura uma visão de supervisão e de controle por parte de alguns dos seus técnicos. Na visão das professoras e gestoras, falta por parte da secretaria de educação, ações políticas para as escolas de EJA, sobretudo para com aquelas que vivem à sombra de fechar as suas turmas, resultante do que a secretaria classifica como evasão. A atribuição do termo evasão caracteriza uma ação voluntária do estudante, o que necessariamente não condiz com a EJA, uma vez que a desistência do estudante jovem e adulto está atrelada, na maioria das vezes, à sua relação com o trabalho e à proposta de tempo e funcionamento da modalidade de forma semelhante à educação de crianças e adolescentes.

Ainda sobre as atribuições da SEDUC, na perspectiva de apoio às escolas, ficou evidente que a falta de coordenador pedagógico para atender a educação de jovens e adultos

contribui para um trabalho pedagógico descontínuo e descontextualizado, portanto, um desrespeito, uma vez que a SEDUC não julga necessário coordenadores pedagógicos para uma educação voltada para esses jovens e adultos que formam o coletivo da EJA.

A falta de formação para professores foi um elemento apontado como implicador de um trabalho mais específico e eficiente da EJA, vindo a favorecer a falta de um exercício reflexivo sobre as práticas, relacionado também a negativa ao coordenador pedagógico para a modalidade. A falta de formação para os professores da EJA é atribuída também à secretaria de educação, pela falta de um projeto de formação mais sistematizado, se limitando a uma prática de realizar esporádicos encontros de estudos como processo formativo. É preciso, segundo Laffin (2013), se pensar na constituição de uma docência para os professores da EJA, o que certamente exige formação específica.

Ainda sobre a gestão na EJA as professoras pontuaram questões mais específicas referentes à gestão das escolas, com destaque para as ações que contribuem para a permanência dos seus estudantes, a exemplo da garantia e regularidade da merenda escolar, assim como igualdade de direito dos estudantes da EJA na utilização dos recursos e espaços da escola. Nos relatos pudemos evidenciar duas realidades diferentes: o da escola Joana Rita, que denunciou justamente a falta de organização da gestão para assegurar o direito à merenda; e a realidade comum das duas outras escolas que validaram a forma como a merenda, assim como as oportunidades dadas aos seus estudantes dentro do espaço escolar, são asseguradas aos estudantes da EJA, reforçando a ideia de que a permanência do estudante também passa por esses aspectos.

A partir da compreensão do tratamento desigual junto à EJA, tanto por parte da escola quanto por parte da SEDUC, pudemos reconhecer que muitas escolas reproduzem a cultura da marginalização dos coletivos populares. De acordo com Arroyo (2012 p.41) as “imagens dos coletivos como marginais terminam sendo funcionais a realimentar políticas e pedagogias e o próprio pensamento socioeducativo que se autolegitimam em oferecer pontes, percursos de passagem”. Por mais impactante que seja, tal compreensão reside em nossas escolas, com maior ou menor evidência, e estão institucionalizadas nas políticas de tratamento dos governos, em todas as suas esferas, para a educação de jovens e adultos.

Nesse sentido, compreendemos que sobre a EJA reside a visão de oportunidade dada, ignorando o princípio do direito a educação, educação esta subtraída de um povo colocado à margem por não usufruir dos seus direitos civis. Essa superação não pode ocorrer na EJA sem

que se garanta um trabalho mais respeitoso, com o reconhecimento das políticas já existentes e com constantes lutas para garantir respeito à diversidade dos seus sujeitos.

Foi possível também chegarmos a uma importante evidência, a partir das expressões das gestoras, de que os aspectos considerados por elas desafiadores são, na verdade, as especificidades e singularidades a serem garantidas na EJA. Foram colocadas como desafios as seguintes necessidades: garantir que os professores utilizem metodologias adequadas de forma a respeitar os estudantes; mudar a cultura de desrespeito com a EJA dentro da escola e; garantir formações específicas em EJA para os professores.

Nesse exercício de reflexão sobre a importância de uma gestão para a EJA, a partir das realidades descritas e abordagens conceituais discutidas nos encontros de estudos, o grupo entendeu que as compreensões obtidas poderiam se caracterizar como orientações e considerações que julgaram ser pertinentes para se pensar em gestão para a EJA. Para tanto, foram apresentadas as seguintes considerações, que também serão apresentadas no Projeto de Intervenção para reorganização do PPP: A gestão democrática na EJA é uma exigência para pensar as suas problemáticas de forma coletiva e colaborativa; A EJA precisa reafirmar o seu caráter social, de modo a considerar o perfil dos estudantes jovens e adultos de forma específica e diferenciada; A gestão na EJA precisa ter uma organização adequada para atender às diversas peculiaridades singulares à modalidade. Estas considerações emergiram das próprias realidades e problemáticas impregnadas de subjetividade das professoras e gestoras, assim como de nós, pesquisadores.

Em uma aproximação final com idas e vindas aos questionamentos levantados para compreender o próprio objeto da pesquisa, nos foi possível chegar ao resultado, que consideramos significativo, que os projetos políticos pedagógicos das escolas pesquisadas não asseguraram, em sua elaboração, orientações para incorporação da EJA de forma a apresentar orientações para implantação de processos políticos e pedagógicos que atendessem à modalidade. Foi possível, ainda, reconhecermos que não havendo orientações para a EJA no projeto político pedagógico, as escolas não poderiam, de fato, se orientar a partir do documento; assim como pudemos constatar que essas escolas não seguiam nenhuma outra orientação sistematizada, nem mesmo as diretrizes nacionais, no seu trabalho junto à modalidade. No entanto, apesar do fato de não apresentarem um documento com as propostas políticas e pedagógicas para a EJA, reconhecemos que essas mesmas escolas tinham suas propostas de organização e funcionamento da modalidade, uma ação prática, em alguns casos ativistas, mas que ainda assim imprimem uma política de educação.

Essas confirmações nos direcionaram a reconhecer a possibilidade de a maioria das escolas municipais de Feira de Santana que atendem à EJA de igual forma não apresentarem nos seus projetos políticos pedagógicos orientações para a modalidade, considerando que as orientações da secretaria de educação para elaboração dos projetos foram as mesmas dadas às escolas pesquisadas, assim como pelas constantes relações estabelecidas pelas professoras e gestoras às experiências em outras escolas.

No entanto, faz-se necessário ratificar a informação de que a Escola Chico Mendes começou a rever o seu projeto para atender a EJA após as fecundas reflexões no percurso da pesquisa, o que, conseqüentemente, vai acontecer junto às escolas Dr. Francisco Martins da Silva e Tereza Cunha Santana, visto que o projeto de intervenção, que continuará sendo desenvolvido até o final do corrente ano, se propõe a fomentar discussões e estudos, assim como orientar as reestruturações dos projetos.

A perspectiva colaborativa favoreceu, ao longo do processo de investigação e formação, que as gestoras e professoras das escolas buscassem mudanças nos contextos da EJA. É óbvio que, considerando que certamente as contribuições ocorrerão também em prazos maiores concernente à emancipação dos pensamentos sobre a EJA, dentre essas contribuições nos foi possível reconhecer apenas aquelas de forma mais direta e imediata, as quais estão destacadas a seguir: A gestão e as professoras da escola Municipal Tereza Cunha Santana se posicionaram e evitaram o fechamento das turmas da EJA no ano de 2016, como estava previsto e havia sido orientado pelos técnicos da secretaria de educação; A reestruturação do PPP da Escola Municipal Chico Mendes, como mencionado anteriormente neste trabalho; A valorização da EJA pela comunidade escolar, a partir da percepção do posicionamento das professoras e gestoras, que passa a reconhecer melhor os direitos dos estudantes jovens e adultos, a exemplo da Escola Dr. Francisco Martins da Silva que incorpora os Encontros de Estudos para organizarem uma proposta político pedagógica para a EJA no corrente ano, assim como a Escola Chico Mendes que incorporou de igual modo esses encontros como parte de uma nova proposta de elaboração do capítulo para EJA no seu PPP.

Reconhecido o fato de que a secretaria de educação representa o poder público, a não orientação de assegurar à educação de jovens e adultos nos projetos políticos pedagógicos das escolas, como exposto anteriormente, representa a forma residual que é dada a EJA pelo poder público municipal. Os indicadores de redução de matrícula dispostas pelo próprio município, assim como os problemas enfrentados pelas escolas para assegurarem a permanência dos estudantes jovens e adultos, corroboram para a defesa da necessidade de

reestruturação da própria modalidade nas escolas, cabendo à secretaria municipal de educação, enquanto poder público, assumir junto com as escolas esse desafio, uma vez que “a reconfiguração mais pública da EJA terá de dialogar com as tentativas de reconfiguração pública do sistema escolar” (ARROYO, 2007, p. 50).

Tal compreensão não isenta a escola de cumprir o seu papel de assegurar a educação de jovens e adultos com o devido respeito, instituído pelo planejamento de ações mais inovadoras e emancipatórias, que reconheçam a importância da realização de atividades que promovam maior emancipação de seus sujeitos. Nesse exercício de compreensão final, dentro do princípio de colaboração da pesquisa, ocorre o entendimento de que cada escola deve repensar o seu projeto educacional para incorporar uma EJA que reconheça o seu papel na formação mais humana, que integre seus estudos e conhecimentos aos contextos e realidades dos estudantes.

Evidenciamos, por fim, que somente a partir de um conhecimento mais amplo sobre o que de fato se entende por educação de jovens e adultos, sua natureza política e pedagógica e a incorporação de um PPP na perspectiva de emancipação (VEIGA, 2013), as escolas municipais de Feira de Santana poderão assegurar para a EJA uma formação mais humana, mais conscientizadora e que proponha atividades emancipadoras para os seus estudantes. Uma compreensão que se alicerça na crença de que “na verdade, todas as escolas públicas querem enfrentar as inúmeras dificuldades e barreiras que existem para construir essa “escola pública de adultos”, mas querem que sejam respeitados os diferentes contextos e propostas” (GADOTTI, 2009, p.39).

Nesse sentido, ao finalizarmos este trabalho, reconhecemos que assim como as professoras e gestoras, partícipes da pesquisa, demonstram esse interesse construir essa escola pública para EJA, possivelmente as demais escolas, levando em conta sua história e o seu tempo, também possuam essa mesma crença.

Reconhecemos, também, que nós pesquisadores nos tornamos, ao final dessa pesquisa, professores mais críticos e determinados a avançar em pesquisa sobre a educação de jovens e adultos na tentativa de influenciar novas políticas para a EJA.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, R. S. Projeto político-pedagógico na educação de jovens e adultos: identidade do trabalho nas escolas ou instrumento burocrático? In: SAMPAIO, Mariza Narciso; ALMEIDA Rosilene Souza (Orgs). **Práticas da Educação de Jovens e Adultos: complexidades, desafios e propostas**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Estudos em EJA).
- AMORIM, Antonio. **Escola: Uma Organização Social Complexa e Plural**. São Paulo: Viena, 2007.
- AQUINO, Maria Sacramento. Formação do professor no contexto das relações ambientais: contribuições de Paulo Freire. In: BARCELOS, V.; DANTAS, T. R. (org.). Petrópolis/RJ: Vozes, 2015.
- ARENDT, Hannah. **O que é política?** 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- _____. **Imagens quebradas, trajetórias e tempos de alunos e mestres**. Petrópolis, Vozes, 5ª. Edição, 2009.
- _____. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis, RJ: Vozes 2006.
- _____. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out.-dez. 2010 1381. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 10jul2015.
- _____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O Que é Educação**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo (verbetes). In: CALDART, R.S.; PEREIRA, I.B.; ALENTEJANO, P. FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, MARCELO PAGLIOSA. O financiamento da EJA no Brasil: repercussões iniciais do Fundeb. **RBPAE**, v. 30, n. 3, p. 635 - 655 set./dez. 2014. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/viewFile/57618/34586>>. Acesso em 09set2015.

CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xeque** - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação. São Paulo: Cortez, 2013.

CHRISTOV, Luíza Helena da S. Educação continuada: função essencial do coordenador pedagógico. In: CHISTOV, L. H. da S. (Org.) **O coordenador pedagógico e a Educação continuada**. 9 ed. São Paulo: Loyola, 1998.

DEMO, Pedro, 1941. **Política social, educação e cidadania**. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). 13 ed. Campinas/SP: Papirus, 2012.

DESGAGNÉ, Serge. **Revista Educação em Questão**. Natal, Rio Grande do Norte; v. 29, n. 15, maio/ago 2007.

DI PIERRO, M. C. O impacto da inclusão da educação de jovens e adultos no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) no Estado de São Paulo. In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V. M. (orgs.) **A EJA em Xeque** - Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. São Paulo: Global, 2014.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Caderno Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p.71.

FEIRA DE SANTANA. Prefeitura Municipal de Feira de Santana. Secretaria de Educação Municipal. **Lei Nº 3.326, De 05 De Junho De 2012**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Feira de Santana, e dá outras providências. Disponível em <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educa.pdf>. Acesso em 03fev2015.

FEIRA DE SANTANA. Secretaria de Educação. **Plano Municipal de Educação de Feira de Santana**. 2013. Disponível em <http://www.feiradesantana.ba.gov.br/seduc/arq/Plano_educa.pdf>. Acesso em 13abr2014.

FILHO, Tonucci. **Espaço e território: um debate em torno de conceitos-chave**, 2013, p.42. Disponível em <www.cantacantos.com.br/revista/index.php/espinhaco/article/.../200>. Acessado em 04abr2015.

FLICK, U. **Qualidade na pesquisa qualitativa**. Orto alegre: Artmed, 2008.

FRANCO, M.L.P.B.. **Análise de Conteúdo**. 4 ed.). (Série Pesquisa, Vol. 6). Brasília, DF: Líber Livros, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire/Paulo Freire; 1921**[tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra]. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. (Coleção Leitura). São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio Janeiro, Paz e Terra, S/D.

FREIRE, Wendel. **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

FREITAS, N.B. Formação territorial de Feira de Santana. Uma relação entre sertão e litoral. In: Congresso Iberoamericano de Estudios territoriales y Ambientais. Anais... São Paulo, 2014.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. Moacir Gadotti. 1 ed. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.

_____. Um cenário possível da educação de jovens e adultos no Brasil. In: ANTUNES, A. M. B. R. **Alfabetização de jovens e adultos: manual do alfabetizador**. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2009.

_____. A gestão democrática na escola para jovens e adultos: idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. Texto preparado para o I Encontro de Reflexão sobre a Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – “**Uma nova EJA para São Paulo**” – realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dia 14 de março de 2003.

GANDIN, Danilo. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1999.

GOMES, R. Análise de Dados em Pesquisa Qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

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

HADDAD, S.; XIMENES, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB: um olhar passados dez anos. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares**. São Paulo: Cortez, 2014.

IBIAPIANA, I. M. L de M.; RIBEIRO, M. M. G. e FERREIRA, M. S.(Orgs.). **Pesquisa em educação: múltiplos olhares**. Brasília: Líder Livro Editora, 2007.

KRUEGER, R. A.; CASEY, M. A. (2009) Focus groups: A practical guide for applied research (4th Ed.). Thousand Oaks, California: Sage. In: SILVA, Isabel Soares; VELOSO, Ana Luísa;

Keating, José Bernardo. **Focus group:** Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação, 26, 175-190. 2014.

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

LIBANÊO, José Carlos. **Educação Escolar:** políticas, estrutura e organização. 10. (Coleção Docência em formação: saberes pedagógicos). Ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** (Série: Cadernos de Gestão Educacional). 7 ed. Petrópolis/ RJ: Vozes, 2011.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MACEDO, R.S.; GALEFFI, D.; PIMENTEL, A. **Um rigor sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa:** educação e ciências antropológicas. Salvador: EDUFBA, 2009.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação.** Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei; NASCIMENTO, Claudio Orlando do; GUERRA, Denise de Moura. Heterogeneidade, Experiência E Currículo: Contrapontos À Ideia De Base Comum Nacional E À Vontade De Exterodeterminação Da Formação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 03 p.1556 - 1569 out./dez. 2014 ISSN: 1809-3876 1556.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; LIBERALI, Fernanda Coelho. O Interacionismo Sociodiscursivo em pesquisas com formação de educadores. **Revista UNISINOS**, Vol. 02 N. 02 v jul/dez 2004. Disponível em: <revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/6459/3603>. Acesso em 20ago2015.

MINAYO, M. C. S. (Org). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PADILHA, P. R. Planejamento dialógico, projeto pedagógico e proposta pedagógica da escola: desfazendo nós, apontando caminhos. In: ANTUNES, A. M. B. R. **Alfabetização de jovens e adultos:** manual do alfabetizador. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2009.

PAIVA, Jane e PINHEIRO, Rosa Aparecida. **Da pesquisa em educação à pesquisa em EJA: ações plurais, sentidos singulares.** Natal, RN: EDUFRN, 2011.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1987.

ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta.** São Paulo, 2011.

SILVA, F. C.; PINHEIRO, R. A. Pesquisa Colaborativa: uma proposição integradora. Em: Jane Paiva e Rosa Aparecida Pinheiro. (Org.). **Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares.** Natal. : EDUFRN. 2011.

SOUZA, Ana Helena Lima de, SOARES, Ana Marta Gonçalves, CONCEIÇÃO Ana Paula Silva da. Gestão do Projeto Político pedagógico em EJA: um percurso necessário para efetivação de um currículo para educação de jovens e adultos. In: AMORIM, A.; ALVES, M.C. ALVES, E.V. (orgs). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA.** Salvador ADUNEB, 2015.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital.** São Paulo : Instituto Lukács, 2012.

VASCONCELLOS, C. **Planejamento: plano de ensino e aprendizagem e projetos educativos.** São Paulo: Libertad, 1995.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível.** 15.ed. Campinas: Papyrus Editora, 2002.

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

ZEICHNER, K. Formação Reflexiva de Professores. In: GARRIDO, Selma. **Professor – pesquisador: Mitos e possibilidades.** 2005. Disponível em <revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/download/50/46>. Acesso em 03jun2015.

APÊNDICES



Apêndice 1 – Quadro de Organização das Categorias para Realização da Análise

| | ESCOLA FRANCISCO MARTINS | CHICO MENDES | TEREZA CUNHA |
|---|---|--|--|
| Dados sobre os PPP | Ano de elaboração ??? Característica própria. | Ano que consta – 2016 (mas parece ser de revisão) | Ano de elaboração- 2010 A gestora é a mesma |
| Sobre sua elaboração | Pontua que o ppp foi uma construção coletiva, mas não pontua as colaborações | Como equipe de elaboração aparece nome de três colaboradora da pesquisa | Não consta o processo de elaboração |
| Informações mais específicas/particulares | Um PPP se referindo as duas escolas Se dedica a listar os conhecimentos curriculares da ed. Infantil e ens, fundamental, mas não faz menção a EJA. | No referencial não menciona nenhuma literatura específica da EJA, apesar de no corpo do texto se refere a documentos oficiais | |
| A eja aparecem nos PPP? De que forma? | No quadro de resumos de atas finais, possivelmente referente ao ano de elaboração | No início da justificativa quando se refere a oferta de ensino. No tópico “como se aprende na escola” que cita a sua base legal para sua instituição na escola, para quem se destina e o olhar voltado que se deve ter para inclusão na EJA. É citada na forma de avaliação da escola , mas sem especificidade para a mesma. Na missão da escola referindo o que a escola deve garantir ao alunos, mas de forma global. No objetivo da unidade escolar de garantir um ensino para função social cultural para atender o trabalhador. Como um diferencial : por ser a única escola a oferecer o seg II da eja Como desafio : diminuir a evasão escolar | Faz menção a EJA apenas em três pontos específicos: Na capa, Na apresentação da organização das turmas e os professores referentes. No gráfico de resultados finais dos anos de 2008 e 2009. |
| Quais concepções de eja está apresentado no documento? | | Defende uma concepção de compromisso de igualdade , que visa o pleno desenvolvimento da pessoa humana , defende uma preparação para cidadania e qualificação para o trabalho. Pontua o olhar especial deve estar voltado para inclusão e autonomia, para uso e perspectiva de vida no que se refere frutos de bens e serviços . Conceb uma que a perspectiva pedagógica devem se embasar em noções de competências , com o papel de adequar as necessidades de aprendizagem as relações sociais contemporâneas Evidencia nos objetivos do ensino que a eja é destinado ao trabalhador | Não existe nenhuma indicação de que as concepções gerais também dizem respeito a EJA. Não tem nenhum tópico dedicado a EJA |
| Quais orientações para o trabalho com eja | | Apresentam as orientações apresentadas pelos referenciais curriculares para ações administrativas e pedagógicas , devendo a escola ser coerentes com as mesmas. | Nenhuma orientação a EJA |



Apêndice 2 – Aspectos Analisados que nos Permitiu Utilizar o Conceito de Inferência para Melhor Analisar

| Escola Dr. Francisco | Nos desafios a serem enfrentados nenhuma abordagem sobre a EJA |
|----------------------|---|
| Chico Mendes | <ul style="list-style-type: none">• A forma pontual com que descreve as concepções e orientações para o trabalho com a EJA e a pontualidade em identificar o desafio da EJA na redução do número de evasão, mas isso não aparece no plano de ação nem no diagnóstico.• Data de revisão, com a pontualidade da EJA e o relato da gestora sobre o PPP e EJA (fundamentação teórica). |
| Tereza Cunha | <p>A relação dos aspectos: O PPP não apresentou como se deu o processo de elaboração. Consta o nome de uma das professoras na relação dos funcionários e a mesma professora informou não ter participado e nem conhecer o documento.</p> <p>Apresentação do quadro de resultados finais dos anos de 2008 e 2009 que apresentam dados de grande número de “abandonos”, sem referência no corpo do texto, sobretudo na ação diagnóstica, nas metas e ações da escola.</p> |



Apêndice 3 – Roteiro Do Grupo Focal – Professoras e Gestoras da Educação de Jovens e Adultos

Pesquisadores:

Discente: Ana Helena Lima de Souza

Professor Orientador: Doutor Antonio Amorim

Função

Reconhecer como os gestores e coordenadores das escolas compreendem a educação de jovens e adultos

Objetivos

1. Identificar as compreensões sobre a EJA na visão das gestoras e professoras;
2. Identificar como as professoras e gestoras reconhecem seus contextos de EJA;
3. Reconhecer as propostas político-pedagógicas que orientam as ações junto a EJA das escolas.

Temas: Educação de Jovens e Adultos; Organização escolar em EJA e Documentos orientadores para EJA

Questão-chave 1 – “Como vocês reconhecem a EJA e qual a sua importância para os jovens e adultos que compõem os seus coletivos?”

Questão-chave 2 – “Como está organizada a EJA nas suas escolas? Vocês concordam com essa organização?”

Questão-chave 3 – Vocês tomam como referência alguma orientação para desenvolver o trabalho junto a EJA?”

(Para os registros usaremos gravação de áudio, com autorização prévia dos participantes).



Apêndice 4 – Questionário

Pesquisadores:

Discente: Ana Helena Lima de Souza

Professor Orientador: Doutor Antonio Amorim

Sujeitos participantes

Professores e gestores.

Item 1 – Sobre a produção e concepção de PPP.

1. Qual sua participação na elaboração do PPP?

- () Participei de todo o processo de elaboração
() Apenas participei de alguns encontros
() Não participei

2. Você conhece o PPP da sua escola?

- () SIM () NÃO

3. Você acredita que a re-estruturação do PPP, na perspectiva da EJA, pode ser um caminho para mudanças ou superações dos problemas enfrentados, na EJA de sua escola?

- () SIM
() NÃO
() OUTROS

Item 2 - Referentes às práticas desenvolvidas nas turmas de EJA do primeiro seguimento.

1. As metodologias utilizadas nas aulas são pensadas e direcionadas especificamente para EJA? () sim () não

Justifique:_____.

Item 3 - Sobre as especificidades da EJA no PPP.

1. O que você entende por especificidade na EJA?

Apêndice 5 – Projeto de Intervenção

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



ANA HELENA LIMA DE SOUZA

**RESSIGNIFICAÇÃO DO PPP PARA INCORPORAÇÃO DE PROCESSOS
POLÍTICOS PEDAGÓGICOS PARA EJA: UMA PROPOSTA DE PESQUISA E
INTERVENÇÃO**

Projeto de Intervenção proposto como etapa do trabalho de pesquisa na dissertação apresentado ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Departamento de Educação - Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 3 - Gestão Educacional e Tecnologia da Informação e Comunicação, como requisito para a Defesa para obtenção do título de mestre.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Amorim.

SALVADOR

2016

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| 1 APRESENTAÇÃO..... | 155 |
| 2 JUSTIFICATIVA | 156 |
| 3 PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO PARA EFETIVAÇÃO DO PROCESSO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EJA | 157 |
| 3.1 OBJETIVO GERAL..... | 159 |
| 3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS..... | 159 |
| 4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO | 159 |
| 4.1 ATIVIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO | 161 |
| Atividade 1 - Encontros de estudos | 161 |
| 4 Atividade 2: Reconhecimentos dos contextos escolares e identificação do PPP | 162 |
| 4.2 ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO | 163 |
| Atividade 3 - Roda de conversa | 163 |
| Atividade 4 - Encontro de coordenadores para elaboração do PPP..... | 162 |
| Atividade 5 - Oficina Temática: saberes estudantes e saberes dos professores da EJA..... | 163 |
| Atividade 6- Construção de tópicos específicos para EJA a serem postos no PPP..... | 165 |
| Atividade 7- Avaliação do processo de elaboração..... | 165 |
| 5 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO | 166 |
| REFERÊNCIAS | 165 |

1 APRESENTAÇÃO

O presente Projeto de Intervenção (PI) proposto na pesquisa colaborativa “Educação de Jovens e Adultos no projeto político pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santana-Ba”, tem por objetivo desenvolver uma ação conjunta com gestoras e professoras para realização de estudos sobre a educação de jovens adultos e orientação para reelaboração e ressignificação do PPP das escolas, vindo assim a intervir positivamente nos contextos da EJA das escolas. Como proposta da própria pesquisa, o projeto de intervenção se relaciona intrinsecamente com as estratégias investigativas, assim como encontra nas evidências da investigação elementos para realizar uma leitura mais diagnóstica sobre a EJA nas escolas.

A proposta de formação do PI se integra com as estratégias investigativas e se correlaciona aos estudos de temáticas que atende ao objetivo específico da pesquisa, no sentido de garantir ao longo do seu processo colaborativo investigação e formação, construção de conhecimentos, resultante de reflexões e compreensões sobre as ações pessoais e grupais. Logo, é possível dizer que o PI assume junto com a pesquisa um caráter dialético, no mesmo movimento proposto na investigação de estabelecer relações entre as informações com as práticas desenvolvidas, vindo a corroborar para melhor compreensão da realidade investigada.

O projeto apresenta uma sequência de atividades e encaminhamentos de forma a promover um movimento cíclico de ações que articulam os elementos descritivos e diagnósticos da pesquisa para elaboração de ações políticas a constar no PPP, de forma a corresponder às singularidades da EJA de cada escola. As atividades foram organizadas em duas etapas específicas, vindo a assegurar os objetivos de garantir encontros de estudos temáticos sobre a EJA, a identificação da natureza política e pedagógica do PPP, seu caráter norteador das ações organizativas para a EJA na escola, e orientar a reelaboração e ressignificação do PPP da escola para atender a educação de jovens e adultos. No entanto, cada escola pode decidir se permitirão o desenvolvimento do PI, ou unicamente a o processo de pesquisa até a sua conclusão.

Nessa perspectiva o PI assume o seu potencial de intervir e transforma a realidade dos contextos explorados de forma intencional e planejada para atingir aos objetivos a intervenção. A pesquisa incorpora o PI como uma das suas etapas, vindo a atender as características do mestrado profissional em EJA do Programa de Mestrado Profissional-

MPEJA - da Universidade do Estado da Bahia- UNEB, de forma a reconhecer a relação dos pesquisadores com os contextos pesquisados, e a intencionalidade dos mesmos de potencializar a pesquisa para transformar as suas realidades profissionais. Nesse sentido, é possível afirmar que a experiência com essa pesquisa contribui não somente para transformações das realidades pesquisadas, mas fomenta novas pesquisas que atenda o papel de articular as produções científicas a ações práticas mais fecundas para melhoria da qualidade da educação de jovens e adultos.

2 JUSTIFICATIVA

Reconhecer a importância da conectividade da pesquisa com as ações práticas e políticas do próprio campo pesquisado atribui a pesquisa qualitativa a sua natureza na própria a sua objetivação social. Nesse sentido, entendemos que a pesquisa proposta: A educação de jovens e adultos no projeto político pedagógico e nas práticas educativas em escolas da rede municipal de Feira de Santana-BA, só assumiria de fato a sua relevância social se tivesse como objetivo dar retorno social mais concreto, no sentido de não somente reconhecer a realidade pesquisada, mas favorecer de forma mais específica ações que viessem de fato a colaborar com a EJA das escolas.

Tomando como referência a proposta de pesquisa colaborativa o seu caráter formativo potencializa a intencionalidade de intervir, favorecendo ações articuladas, para que ao mesmo tempo a pesquisa assuma caráter investigativo e formativo. A partir deste pressuposto o presente projeto busca organizar ações de investigação, formação e intervenção, reconhecendo a assim a relevância da pesquisa não somente para o pesquisador e para o âmbito acadêmico, mas, sobretudo para aqueles que compõem o contexto investigado.

Adotamos a perspectiva de Vera Masagão Ribeiro (2014) no sentido de reconhecer que as pesquisas em EJA devem produzir evidências orientadoras para a tomada de decisões sobre políticas e práticas pedagógicas. O reconhecimento da conectividade da pesquisa com as práticas e as políticas valida a importância dos fundamentos científicos para essas decisões, de forma a reconhecer a importância dos colaboradores em compreenderem suas realidades, e buscarem soluções.

Como quase sempre a pesquisa não oferece respostas únicas, mas principalmente alarga as perspectivas de análise ou apontam alternativas, os autores destacam a necessidade de que os próprios educadores sejam encorajados e apoiados a buscar

soluções práticas baseadas no seu entendimento e julgamento dos resultados das pesquisas. Uma das principais constatações dos autores é que a melhor forma de engajar os educadores no consumo de pesquisa é aproxima-los daqueles que respondem a seus problemas cotidianos. Educadores e gestores, portanto, devem ser os principais demandadores da produção acadêmica na área. (RIBEIRO, 2014 p.30)

A proposta interventiva segue esse sentido, estabelecer conectividade entre a pesquisa e as ações práticas políticas e pedagógicas nas escolas a partir dos seus educadores, o que exige planejamento. Vale ressaltar que este projeto se inicia junto com a pesquisa, mas vai justamente buscar nas suas evidências a sua efetivação, sem intencionalidade de terminar na mesma dinâmica.

Desta forma, a relação da pesquisa com a proposta de intervenção busca refletir sobre a questão do PPP para a educação de jovens e adultos das escolas, as realidades compreendidas nos dariam maior e melhor definição de quais de fato seriam as especificidades apresentadas pelos coletivos de estudantes da EJA, assim como pela realidade escolar, no intuito de promover um momento de reelaboração dos seus projetos para atender as novas construções concebidas pelo seu grupo de colaboradores. Por reconhecer o papel do projeto de intervenção na pesquisa, e sua importância para implicar em novas políticas para a EJA no PPP das escolas, é que se justifica o presente projeto, intitulado: Resignificação do PPP para incorporação de processos políticos pedagógicos para EJA: uma proposta de pesquisa e intervenção, a ser desenvolvido junto às três escolas envolvidas na pesquisa.

3 PROJETO POLITICO PEDAGÓGICO PARA EFETIVAÇÃO DO PROCESSO POLÍTICO PEDAGÓGICO NA EJA

A educação de jovem e adulto, em seus diferentes contextos escolares, é marcada pela resistência sofrida a sua política, fortalecida muitas vezes pelo descaso e desconhecimento sobre a sua natureza educativa, e pela falta de orientação para que se estabeleça como uma educação específica para as pessoas jovens e adultas. O Projeto Político Pedagógico se estabelece como conjunto de orientações para toda escola, e se propõe nortear as ações educativas, mas ao se tratar de EJA essa funcionalidade não é atendida. A defesa pelo PPP para atender a EJA versa na perspectiva de que,

O projeto político pedagógico da escola pode ser inicialmente entendido como um processo de mudança e de antecipação do futuro, que estabelecer princípios, diretrizes e propostas de ação para melhor organizar, sistematizar e significar as atividades desenvolvidas pela escola como um todo. Sua dimensão político-

pedagógica caracteriza uma construção ativa e participativa dos diversos segmentos escolares_ alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, funcionários, direção e toda a comunidade escolar (Padilha, 2009, p.125)

A partir dessa compreensão sobre o PPP é legítima a sua exigência para EJA, para que a educação de jovens e adultos se estabeleça no documento, e assegure o seu processo político pedagógico. Não estamos a defender o caráter técnico de sua proposta, mas o seu caráter político para escola a EJA como modalidade, com as suas especificidades mais bem demarcadas, vindo a favorecer que os seus estudantes sejam reconhecidos como sujeitos de direito.

De acordo Gadotti (2003) a escola pública deve ser a responsável de fato e de direito pela educação de pessoas jovens e adultas, mas precisa ser repensada para respeitar os estudantes que já foram desrespeitados uma primeira vez quando tiveram o acesso à escola negado. O respeito aos jovens e adultos parte principalmente do reconhecimento de suas diversidades, das especificidades de seus modos de vidas e, sobretudo das suas relações com o mundo do trabalho. A escola precisa reconhecer que essas especificidades atribuem a EJA caráter próprio e singular, o que exige ações práticas e pedagógicas singulares de tal modo.

Para tanto, “a gestão democrática em EJA se apresenta como percurso para essa construção, num processo de diálogo e interação entre os sujeitos, com suas realidades e necessidades, e a organização escolar como um todo” (Souza et al., 2015 p.165). Há muito a EJA tem exigido esse espaço nos projetos das escolas, uma exigência que passa primeiramente pelo reconhecimento de que a educação é um direito subjetivo, logo independe de governo, embora não seja essa uma evidência. Como política pública a EJA ganha o seu caráter legal, que não consiste diretamente e unicamente garantir escolarização, mas promover uma formação para que os seus sujeitos ampliem o seu processo de conscientização, e que sejam expostos a diálogos temáticos e provocativos para pensar a própria sociedade.

A partir de visão do PPP na perspectiva emancipadora, Veiga (2003) propõe romper com a visão inovadora regulatória ou técnica, com a pura intencionalidade de criar um produto. A EJA exige que o PPP rompa com a intencionalidade de priorizar apenas etapas específicas da educação escolar, entendendo que a negação da EJA compromete qualquer outra ação educativa que esteja integrada a um projeto maior de sociedade.

“O projeto político-pedagógico, na esteira da inovação emancipatória, enfatiza mais o processo de construção. É a configuração da singularidade e da particularidade da instituição educativa” (VEIGA, 2003, p.275). Para a EJA é a configuração da singularidade e da

particularidade da própria educação de jovens e adultos, no sentido de assegurar o seu reconhecimento, vem a ser o princípio fundante para o seu reconhecimento.

A ressignificação do PPP para atender a educação de jovens e adultos deve garantir um processo político e pedagógico que vise à formação de todos envolvidos, gestores, professores, todo o corpo de funcionários da escola, e, sobretudo, os estudantes. O caráter político não pode ser forjado por ações assistencialistas e discriminatórias, que prega a educação de jovens e adultos como privilégios para sujeitos que não tiveram antes a oportunidade de estudar. Romper com essa visão implica formação conscientizadora para todos que fazem parte da educação, que reconhecem a EJA como direito a educação para os jovens e adultos.

3.1 OBJETIVO GERAL

Desenvolver uma ação conjunta com gestoras e professoras para realização de estudos sobre a educação de jovens adultos e orientação para reelaboração e ressignificação do PPP das escolas, vindo assim a intervir positivamente nos contextos da EJA das escolas.

3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar encontros de estudos para explorar temáticas relacionadas à EJA, valorizando autores trazidos para fundamentação na pesquisa.
- Promover estudos e reflexões com temáticas que favoreça o reconhecimento da natureza política e pedagógica do PPP, e o seu caráter norteador das ações organizativas para a EJA na escola.
- Orientar a ressignificação e reelaboração do PPP da escola, numa perspectiva colaborativa, de forma a considerar a realidade diagnóstica apresentada na pesquisa, assim como reconhecer as considerações feitas para garantir que o PPP para EJA.

4 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO

O princípio da participação dialogada consiste na valorização das vozes dos sujeitos, no reconhecimento das experiências constituídas das vivências práticas e cotidianas na vida

profissional e pessoal. A partir dessa compreensão a definição do procedimento metodológico visa buscar uma operacionalização de suas ações de forma a favorecer reflexão crítica em todas as suas etapas, para discussão e reelaboração dos PPP's das escolas envolvidas.

A proposta de planejamento dialógico e, na verdade, uma forma de resistência e representa uma alternativa ao planejamento autoritário, burocrático e centralizado e descendente, que ganhou as estruturas dos nossos sistemas educacionais e das nossas redes escolares (PADILHA, 2008, p. 25). A defesa dessa proposta visa experiências estratégias que busquem essa resistência, vindo a fortalecer as experiências de todos envolvidos na realização de projetos educativos e pedagógicos que de fato se apresentem como emancipatórios (VEIGA, 2003).

Nesse sentido, as definições das etapas devem partir do princípio da coletividade, a ser definida a partir das atividades propostas, nas quais o diálogo e participação de todos se constituem como base para as produções propostas.

As atividades a serem desenvolvidas no PI foram organizadas em duas etapas, vindo a atender a sua dupla intencionalidade, de forma a integrá-lo ao projeto de pesquisa. Na primeira etapa as atividades acontecerão em concomitância com as técnicas investigativas, atividades que potencializam diálogos entre as colaboradoras e os pesquisadores e que descrevem as realidades vividas nos contextos da EJA. A segunda etapa consiste na realização de trabalhos mais específicos de produção, de forma a tomar como princípio o engajamento de todos para pensar e reelaborar o projeto das referidas escolas escola.

Quadro 1–Etapas de atividades a serem desenvolvidas no Projeto de Intervenção

| | PRIMEIRA ETAPA | SEGUNDA ETAPA |
|--------------------|---|--|
| Atividade1 | 1. Encontros de Estudos | 1. Roda de conversa |
| Atividade2 | 2. Reconhecimentos dos contextos escolares e identificação do PPP | 2. Aplicação de instrumentos para elaboração do PPP. |
| Atividade3 | - | 3. Oficinas Temáticas. |
| Atividade 4 | - | 4. Construção de tópicos específicos para EJA a serem postos no PPP. |
| Atividade5 | - | 5. Avaliação do processo |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

Quadro 2–Etapas de atividades a serem desenvolvidas no Projeto de Intervenção

| PRIMEIRA ETAPA | | ELEMENTOS DO PPP |
|--|---|--|
| Atividades relacionadas as estratégias investigativas da própria pesquisa | | |
| Atividade 1 | Encontros de Estudos | Definição das concepções/abordagens teóricas |
| Atividade 2 | Reconhecimentos dos contextos escolares e identificação do PPP | Informações sobre as realidades das escolas. Exploração do PPP existente: Identificação das problemáticas Definições de metas |
| SEGUNDA ETAPA | | |
| Atividade 3 | Roda de conversa | Definições de metas |
| Atividade 4 | Encontro de coordenadores para elaboração do PPP | Organização do trabalho/ estudos sobre o PPP |
| Atividade 5 | Oficina Temática: saberes dos estudantes e saberes dos professores da EJA | Perfil do estudante e do professor da EJA |
| Atividade 6 | Construção de tópicos específicos para EJA a serem postos no PPP | Especificidades a serem garantidas na EJA |
| Atividade 7 | Avaliação do processo | Composição do PPP- reconhecimentos do seu coletivo produtor |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

4.1 ATIVIDADES DA PRIMEIRA ETAPA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Atividade 1 - Encontros de estudos

Os encontros de estudos assumem uma dupla intencionalidade no seu desenvolvimento: Promover espaço de diálogos para reconhecimentos das visões e concepções das professoras e gestoras sobre a EJA, logo a compreensão das realidades cotidianas na educação de jovens e adultos de suas escolas; e garantir estudos temáticos, produção de conhecimento, de forma a assumir o processo formativo para melhor definição da EJA nos projetos das escolas.

As temáticas sugeridas abarcam discussões sobre concepções de educação de jovens e adultos a partir dos estudos dos teóricos também apresentados na pesquisa, dentre eles: Freire (1987,2009), Gadotti (2003,2014) e Arroyo (2005,2014).

Quanto ao seu período, os encontros de estudos serão realizados a partir do mês de julho de 2015 a fevereiro de 2016, com temáticas específicas para cada encontro, como mostra a tabela abaixo. Os autores definidos para aprofundamento dos estudos serão os sugeridos para as fundamentações sobre educação de jovens e adultos a serem explorados no PPP.

Quadro 3– Organização dos Encontros de Estudos

| | TEMÁTICAS | DATAS |
|------------------|---|----------------|
| Encontro1 | Princípios e Concepções de EJA | Outubro/ 2015 |
| Encontro2 | Desistência e permanência dos estudantes da EJA | Novembro/ 2015 |
| Encontro3 | Aprendizagem e formação dos estudantes na EJA | Dezembro/ 2015 |
| Encontro4 | Currículo em EJA | Fevereiro/2015 |

Fonte: Elaborado pela autora, 2015-2016.

Atividade 2: Reconhecimentos dos contextos escolares e identificação do PPP

Reconhecer o contexto da EJA nas escolas implica compreender o seu funcionamento, identificar as ações e proposições da escola para a modalidade. Os encontros devem acontecer nos contextos das três escolas, vindo a favorecer maior interação dos pesquisadores no seu trabalho de observação, o que vem a favorecer maior aproximação da realidade investigada, aspectos fundamentais para construir o marco situacional, diagnóstico, exigido na construção de um PPP. Um reconhecimento que não se dá na unicamente na aproximação física do contexto, mas pela identificação das ações realizadas, das formas de relacionamento e tratamento entre os sujeitos.

Nessa etapa os registros são fundamentais, tanto para construção do diagnóstico quanto para organização do texto a compor o documento da escola, as realidades apresentadas nas perspectivas de problemática e desafios para o trabalho com a EJA vão se estabelecer nas dimensões para definição de metas. Os reconhecimentos dos contextos também vão ocorrer a

partir do próprio PPP, ratificando que o documento assume no trabalho de investigação, na análise documental, como expressões de seus sujeitos produtores, reconhecidos nesse projeto nessa mesma perspectiva.

Para Gandin (2010, p.39) “no campo do planejamento, pensar mais a realidade é promissor. Faz com que as pessoas se inclinem para ações mais concretas, para políticas e estratégias mais consistentes”. Nesse sentido, as informações sobre o projeto de cada escola serão apresentadas pelos pesquisadores, visto que esta tarefa já deve ter sido realizada a partir dos diálogos nos contextos dos grupos focais, vindo essa visão da realidade. Os questionários aplicados na pesquisa também serão considerados para favorecer nos coletivos das escolas a reflexão sobre suas realidades, favorecendo a definição e ampliação do diagnóstico da EJA de cada escola.

4.3 ATIVIDADES DA SEGUNDA ETAPA DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Atividade 3 - Roda de conversa

A atividade de roda de conversa envolverá toda comunidade escolar, professores, gestores, funcionários e estudantes da EJA, a fim de socializar e refletir sobre a própria pesquisa, no sentido de reconhecer as suas evidências e considerações finais, vindo a atender o objetivo de dar retorno aos colaboradores do processo da pesquisa dos quais participaram. Visa ainda envolver todo o coletivo para compreender a importância de repensar a EJA e buscar organizar uma proposta educativa que garanta aos jovens e adultos uma educação adequada, no sentido de coerente aos tempos humanos da juventude e adultez.

As duas primeiras atividades serão avaliadas e refletidas nessa roda de conversa, as problemáticas levantadas em cada escola deverão ser listadas em instrumento adequado. Posteriormente essas mesmas problemáticas, ou necessidades, serão classificadas por categorias e os grupos das escolas irão de subdividir para estabelecerem as metas. Um exercício reflexivo que deve levar em conta as várias dimensões que envolvem a escola, e de forma mais específica, a educação de jovens e adultos.

Atividade 4- Encontro de coordenadores para elaboração do PPP

Para melhor organização dos trabalhos os coordenadores serão orientados a estruturarem o PPP, organizar as produções e planejar a atividade seguinte: oficinas de produção. Estudos sobre o PPP, o processo de produção e efetivação, serão realizados nessa atividade, de forma a favorecer melhor encaminhamento dos trabalhos. Serão orientadas as abordagens de Padilha (2008), quanto às etapas e princípios dialógicos para elaboração do PPP, assim como as orientações de Veiga (2003), de forma atender que o PPP rompa com a inovação técnica e se apresente numa perspectiva de transformação da realidade.

Atividade 5 - Oficina Temática: saberes dos estudantes e saberes dos professores da EJA

A proposição da Oficina: saberes dos estudantes e dos professores da EJA visa favorecer maior interação entre as equipes pedagógicas com os estudantes. As atividades propostas devem ser idealizadas pela coordenação das escolas, tendo por objetivo reconhecer a relação dos saberes dos estudantes com os saberes dos professores, e conseqüentemente, os seu perfil.

Reconhecer o perfil do professor e do estudante da EJA vai determinar no documento o reconhecimento dos seus sujeitos, a identificar de suas características próprias, logo vai influenciar de forma positiva nas definições sobre as abordagens metodológicas a serem orientadas para a educação de jovens e adultos, que posteriormente a este momento devem ser refletidas a luz de concepções anteriormente discutidas.

As diretrizes operacionais e curriculares nacionais também serão orientadas, de forma que a organização do documento reconheça as definições existentes para o trabalho na EJA. Estimamos que nessa etapa algumas novas atividades possam surgir, os coordenadores serão encarregados de estruturar os documentos.

Atividade 6- Avaliação do processo de elaboração

Certamente as etapas anteriores irão favorecer melhor ordenamento das ações, mas ao mesmo tempo irão provocar várias reflexões que pode deixar uma sensação de que muitos outros aspectos serão necessários. É hora de avaliar, compreender o processo e analisar se o que está idealizado de fato diálogo com as concepções de EJA defendidas ao longo de todo o processo. Todo o coletivo desse ser envolvido nesse processo, num exercício crítico de refletir sobre que foi produzido, reavaliar, mudar, e até mesmo suprimir possíveis equívocas que só serão revelados dentro do conjunto.

Uma tarefa nada fácil, mas necessária não somente para a qualidade do documento, mas, sobretudo pelo seu caráter formativo validado em todo o processo. Nessa etapa de avaliação, num processo de participação dos coletivos escolares na tomadas de decisões, reafirma o principio dialógico defendido para o trabalho de reelaboração do PPP. Nessa etapa é interessante que as abordagens garantidas no PPP sejam, de certa forma, confrontadas com os aspectos pontuados como negativos e desafiadores, para observar se o PPP de fato buscar gerar transformação nos seus contextos.

Atividade 7 - Avaliação do processo de elaboração

Certamente as etapas anteriores irão favorecer melhor ordenamento das ações, mas ao mesmo tempo irão provocar várias reflexões que pode deixar uma sensação de que muitos outros aspectos serão necessários. É hora de avaliar, compreender o processo e analisar se o que está idealizado de fato diálogo com as concepções de EJA defendidas ao longo de todo o processo. Todo o coletivo desse ser envolvido nesse processo, num exercício crítico de refletir sobre que foi produzido, reavaliar, mudar, e até mesmo suprimir possíveis equívocas que só serão revelados dentro do conjunto.

Uma tarefa nada fácil, mas necessária não somente para a qualidade do documento, mas, sobretudo pelo seu caráter formativo validado em todo o processo. Nessa etapa de avaliação, num processo de participação dos coletivos escolares na tomadas de decisões, reafirma o principio dialógico defendido para o trabalho de reelaboração do PPP. Nessa etapa é interessante que as abordagens garantidas no PPP sejam , de certa forma, confrontadas com

os aspectos pontuados como negativos e desafiadores, para observar se o PPP de fato buscar gerar transformação nos seus contextos.

5 AVALIAÇÃO DO PROJETO DE INTERVENÇÃO

Essa é uma tarefa essencialmente nossa, avaliar todo o processo de excursão do projeto de intervenção, mas que exige de todo o coletivo, toda comunidade escolar, a participação efetiva. Os princípios de uma educação calcada na perspectiva crítica e reflexiva defendida para a educação de jovens e adultos assume de igual modo a relevância nesse processo de efetivação do PI, no qual a avaliação de igual modo deve partir da perspectiva dialógica, de valorização das falas.

Para nos pesquisadores o objetivo do Projeto de intervenção terá sido alcançado se os coletivos escolares reconhecerem primeiramente que os seus documentos expressão suas crenças e seus valores para incorporação de um projeto específico para a EJA. Se dará também a medida que conferirmos que o propósito de levar para esses contextos a experiência de dialogar sobre sua realidades foi de fato transformadora, no sentido de mobilizar a sua comunidade para indagar as suas ações e práticas, em respeito aos jovens e adultos que formam o coletivo da EJA.

De forma mais específica s esperamos que dando assim a oportunidade a pesar numa práxis proposta ao projeto de intervenção, no sentido de que o mesmo nos colocará num exercício dialógico de relacionar os conhecimentos construídos e defendidos para transformar a realidade, uma vez que a práxis consiste:

entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação. (VAZQUEZ, 1999, p.207).

O objetivo desse projeto é justamente colocar na prática o conjunto das consciências que versam sobre uma educação de jovens e adultos, para que possam embasar o processo políticos e pedagógicos a serem definidos nos projetos, no sentido de respeitarem as diversidades de seus estudantes, e as especificidades dos seus sujeitos singulares. Nesse sentido, entendemos que nessa etapa final, a ser realizada apenas depois de todo o processo de realização do projeto, em todas as escolas, alguns questionamentos serão necessários, dentre

eles: O processo de elaboração ou reelaboração do PPP respeitou a participação coletiva dos seus sujeitos e valorizou os seus posicionamentos políticos? As atividades propostas para definir concepções para EJA das escolas permitiu a compreensão de abordagens que reconheçam a EJA como uma política, e um direito de todos? O PPP elaborado consegue garantir orientações profícuas para transformação da ENA nas escolas?

Se as respostas nos parecem muito distantes é possível que nessa avaliação possamos chegar à conclusão de que a práxis idealizada não ocorreu como esperado. No entanto, de forma pretensiosa, mas bem coerente, nos é possível dizer que o exercício de pensar o PPP nas perspectivas propostas, de forma a reconfigurar a própria educação de jovens e adultos, já é em si um ação transformadora. A defesa de um PPP pensado para atender a EJA é uma exigência fundamental para que haja de fato emancipação da própria educação proposta pela escola.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública**. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. C.; GOMES, Nilma Lino (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Wendel. **Gestão democrática: reflexões e práticas do/no cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2009.

GADOTTI, Moacir. **Por uma política nacional de educação popular de jovens e adultos**. Moacir Gadotti. 1 ed. São Paulo: Moderna/Fundação Santillana, 2014.

_____. A gestão democrática na escola para jovens e adultos: idéias para tornar a escola pública uma escola de EJA. Texto preparado para o I Encontro de Reflexão sobre a Reestruturação e Reorientação Curricular da Educação de Jovens e Adultos – “Uma nova EJA para São Paulo” – realizado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, dia 14 de março de 2003.

Gandin, Danilo. **Escola e Transformação Social**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico, projeto pedagógico e proposta pedagógica da escola**: desfazendo nós, apontando caminhos. In: ANTUNES, A. M. B. R. Alfabetização de jovens e adultos: manual do alfabetizador. Rio de Janeiro: Escola Multimeios, 2009.

PADILHA, P. R. **Planejamento Dialógico**: como construir o projeto político-pedagógico da escola. São Paulo: Cortez, 2008.

RIBEIRO, V. & BATISTA, A. **Commitments and challenges towards a literate Brazil** - Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 Literacy for Life. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001460/146067e.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SOUZA, Ana Helena Lima de, SOARES, Ana Marta Gonçalves, CONCEIÇÃO Ana Paula Silva da. **Gestão do Projeto Político pedagógico em EJA**: um percurso necessário para efetivação de um currículo para educação de jovens e adultos. In: AMORIM, A.; ALVES, M.C. ALVES, E.V. (orgs). **Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de jovens e adultos**: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA. Salvador ADUNEB, 2015.

VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1977.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (org) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14 ed. São Paulo: Papirus, 2002.