



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DEDC/ CAMPUS I – SALVADOR - BA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

ROBSON DE CÁSSIO SANTOS DOURADO

**GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TANHAÇU-BAHIA:
PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO
ENSINO**

SALVADOR-BA
2018

ROBSON DE CÁSSIO SANTOS DOURADO

**GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TANHAÇU-BAHIA:
PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO
ENSINO**

Dissertação, sob a forma de Pesquisa Aplicada, apresentada à Universidade do Estado da Bahia-UNEB/Departamento de Educação/Campus I, Salvador-BA, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim

SALVADOR-BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

D739g

Dourado, Robson de Cássio Santos

Gestão da aprendizagem em sala de aula pelos professores da Educação de Jovens e Adultos no Município de Tanhaçu-Bahia: processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino / Robson de Cássio Santos Dourado.-- Salvador, 2018.

144 fts : il.

Orientador(a): Prof.Dr. Antônio Amorim.

Inclui Referências

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2018.

1.Educação de Jovens e Adultos. 2.Gestão da aprendizagem.
3.Qualidade do ensino. 4.Processos pedagógicos .

CDD: 374

ROBSON DE CÁSSIO SANTOS DOURADO

**GESTÃO DA APRENDIZAGEM EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES DA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO MUNICÍPIO DE TANHAÇU-BAHIA:
PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO
ENSINO**

Trabalho de Conclusão de Curso, com pesquisa aplicada, apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional – MPEJA, Área de Concentração III – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e da Comunicação, em 20 de dezembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Antônio Amorim – Orientador - Presidente
Doutor em Psicologia- Universidade de Barcelona - Espanha
Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Profa. Dr^a Erica Valéria Alves
Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas
Universidade do Estado da Bahia – UNEB- Membro Interno

Profa. Dr^a Kelli Consuelo Almeida de Lima Queiroz
Doutora em Educação pela Universidade de Brasília
Universidade Federal do Oeste da Bahia – UFOB- Membro Externo

AGRADECIMENTOS

As conquistas que alcançamos no decorrer da vida emergem de esforços que são coletivos e que nos fortalecem para seguir os (des)caminhos cotidianos. Acreditando que a gratidão é a memória do coração, e para além, é um sentimento que nutre os pesquisadores implicados no processo da investigação em educação, trago à tona aqueles que foram imprescindíveis ao percurso formativo.

À Deus pelo dom da vida, pela força e proteção espiritual desprendida cotidianamente, sustentando-me para realização do sonho em tornar-me mestre.

Aos meus pais João Dourado (*in memoriam*) e Rita de Cássia, pelo amor, carinho, conselhos e incentivo incansáveis para projetar em mim seus e também meus sonhos.

Às minhas irmãs Rogéria e Marli, e ao meu irmão Rogério, pela torcida a cada vitória.

À minha sobrinha Giulia, pelo amor e pela verdade da infância.

Ao meu orientador Prof. Dr^o Antônio Amorim, por quem tenho carinho especial, obrigado por acreditar e empreender esforços e ensinamentos valiosos, que foram decisivos para produção deste estudo, caracterizando-se como um espelho para minha vida profissional.

Às professoras Dr^a Kelli Consuelo e Dr^a Erica Valéria Alves pelas valiosas contribuições, somando esforços cognitivos para qualidade dessa pesquisa.

À Neide, Nildete e Carol, pessoas de astral contagiante, obrigado pelas risadas e convívio.

À Ediênio Farias pelo apoio imensurável em todos os momentos, meu eterno carinho e gratidão.

À Gonçalo Santos, em você tenho um grande amigo.

À Paulo Mota, Morgana, River, Inês e Hérika pelo ombro amigo, conversas e incentivo, meus sinceros agradecimentos.

Aos colegas de turma pela vivência cotidiana e em especial, a Romênia, João, Michele pela amizade e produções valiosas.

Aos professores do Centro Educacional de Laços e em especial, Mariene Pedreira e Cátia Regina. À Rita Gil e Aparecida por entender e auxiliar-me nos arranjos possíveis para que eu pudesse atingir meu êxito. À Denise Meneses pelo cuidado e prestatividade.

Aos professores do Centro Educacional de Tanhaçu e Centro Educacional de

Suçarana por acreditarem e participarem desse estudo, compartilhando informações valiosas e também por permitirem à inovação pedagógica.

Meu carinho e admiração cotidiana a Ediana, sou eternamente grato pelos conselhos, ombro amigo, essa conquista compartilho contigo.

À secretária de educação do município de Tanhaçu, Rosária Aguiar. À toda equipe da secretaria de educação e em especial Verbena e Leidilene pelo profissionalismo e auxílio em minha pesquisa.

DOURADO, R. de C. S. **Gestão da aprendizagem em sala de aula pelos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Tanhaçu-Bahia:** processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino. 144 páginas. Dissertação (Mestrado). Departamento de Educação do Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

A investigação parte da seguinte inquietação: como o professor da EJA mediante a gestão da aprendizagem em sala de aula atende às especificidades formativas dos estudantes? Teve como objetivo central, investigar o processo de aprendizagem em sala de aula mediado pelo professor da EJA no município de Tanhaçu-Bahia, sendo desenvolvido a partir dos seguintes objetivos específicos: analisar a gestão da aprendizagem e seus desdobramentos pedagógicos, na sala de aula envolvendo a participação de professores e alunos da EJA; construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria da gestão da aprendizagem em sala de aula da EJA; identificar os principais impactos sociopedagógicos e culturais efetivados durante a realização da pesquisa aplicada junto aos professores da EJA. Para melhor compreensão, esta pesquisa sustenta-se em uma abordagem qualitativa, tendo como procedimento técnico a pesquisa participante, que visou o desenvolvimento de uma proposta de intervenção pedagógica, na tentativa de resolver o problema elencado. Foram 30 os sujeitos participantes da pesquisa, pessoas consideradas em sua plenitude sujeitos da EJA (15 professores e 15 alunos), inseridos no Centro Educacional de Tanhaçu (CET), Centro Educacional de Laços e no Centro Educacional de Suçuarana, instituições essas situadas no município de Tanhaçu - Bahia. Para a coleta de informações e de evidências, utilizou-se a entrevista semiestruturada, com todos os participantes do processo. A investigação teve como principais concepções teóricas os seguintes autores: Amorim (2007, 2012 e 2017), Freire (1997, 2001 e 2008), Arroyo (1996, 2005, 2006, 2007), Gadotti (2003 e 2010), Luck (2009 e 2014) e Libâneo (1991, 2000 e 2001). Os resultados demonstraram que há uma ausência de processos formativos para os professores da EJA, além da dificuldade de trabalhar com a modalidade, principalmente relativo aos processos didáticos-pedagógicos e avaliativos, configurando ainda a dificuldade de gestão da aprendizagem. Foi percebido a necessidade de maior acompanhamento no processo de aprendizagem do aluno da EJA, já que que esta circunstância pode de fato efetivar novas possibilidades de mudança na qualidade do ensino no município de Tanhaçu-BA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Gestão da aprendizagem. Qualidade do ensino. Processos pedagógicos.

DOURADO, R. de C. S. Management of learning in the classroom by teachers of Adult and Youth Education in the city of Tanhaçu-Bahia: intervention processes to improve the quality of teaching 144 pages. Thesis (master's degree). Department of Education Campus I, State University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The research is based on the following concerns: how does the YAE teacher through the management of classroom learning attend the formative specificities of students? The main objective was to investigate the learning process in the classroom mediated by the teacher of the YAE in the municipality of Tanhaçu - Bahia, being developed from the following specific objectives: analyze the management of learning and its pedagogical unfolding in the classroom involving the participation of teachers and students of the YAE; build a space of discussion and formulation of proposals for the improvement of the management of learning in the classroom of the YAE; identify the main sociopedagogical and cultural impacts made during the implementation of the applied research with the teachers of the YAE. For better understanding, this research is based on a qualitative approach, having as a technical procedure the participant research, which aimed to develop a proposal of pedagogical intervention, in an attempt to solve the problem listed. Thirty subjects were participating in the survey, people considered in fullness subject of YAE (15 teachers and 15 students), inserted in the Centro Educacional de Tanhaçu (CET), Centro Educacional de Laços and in the Centro Educacional de Suçuarana, these institutions are located in the municipality of Tanhaçu - Bahia. The information and evidence were collected with the semi-structured interview, with everyone in the process. The investigation had as main theoretical concepts the following authors: Amorim (2007, 2012 e 2017), Freire (1997, 2001 e 2008), Arroyo (1996, 2005, 2006, 2007), Gadotti (2003 e 2010), Luck (2009 e 2014) e Libâneo (1991, 2000 e 2001). The results showed that there is an absence of formative processes for YAE teachers, besides the difficulty of working with the modality, mainly related to didactic-pedagogical and evaluative processes. It was noticed the need for greater monitoring in the learning process of the student of the YAE, since this circumstance can actually effect new possibilities of change in the quality of teaching in the city of Tanhaçu-BA.

Keywords: Young and adults education. Learning management. Quality education. Teaching processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|---|-----|
| Figura 01- Recorte da metodologia e técnicas da pesquisa..... | 34 |
| Figura 02- Oficinas da pedagógicas com professores EJA do município de Tanhaçu-BA... | 105 |
| Figura 03- Organização da gestão pedagógica..... | 106 |
| Figura 04- Visões dos colaboradores sobre a importância da EJA..... | 109 |
| Figura 05 –. Caminhos para reconfigurar a gestão da sala de aula da EJA..... | 115 |
| Figura 06- Atalhos para o desdobramento das orientações educacionais..... | 118 |
| Figura 07- Impactos produzidos pela pesquisa..... | 119 |

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 01 – Quantidade de aluno(a) por escola..... | 36 |
| Tabela 02 – Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Tanhaçu (2014 – 2016)..... | 41 |
| Tabela 03 – Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Laços (2014 – 2016)..... | 43 |
| Tabela 04 – Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Suçuarana (2014 – 2016)..... | 44 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|-----|
| Gráfico 01 – Evolução do IDEB do município de Tanhaçu | 39 |
| Gráfico 02 – Evolução do IDEB do Centro Educacional de Tanhaçu..... | 40 |
| Gráfico 03 – Evolução do IDEB do Centro Educacional de Suçuarana..... | 41 |
| Gráfico 04 – Percepção dos sujeitos-pesquisados sobre a atuação do(a) professor(a) como gestor(a) da sua própria sala de aula..... | 99 |
| Gráfico 05 - Instrumentos avaliativos utilizados por professores da EJA..... | 113 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01 – Síntese sobre o estudo e análise das demandas e conhecimento da especificidade da EJA no país..... | 60 |
| Quadro 02 - Aspectos que trouxeram resultados satisfatórios à modalidade..... | 89 |
| Quadro 03 - Aspectos relativos à aprendizagem que precisam melhorar ou que ainda não são satisfatórios..... | 93 |
| Quadro 04 – Visões dos respondentes em relação ao fortalecimento da gestão da aprendizagem em sala de aula..... | 101 |
| Quadro 05 – Concepções dos entrevistados sobre a EJA..... | 111 |
| Quadro 06 – Orientações educacionais para aprimoramento da gestão da aprendizagem da sala de aula pelos professores da EJA..... | 117 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|-----------|--|
| BA | Bahia |
| CEL | Centro Educacional de Laços |
| CEP | Comitê de Ética e Pesquisa |
| CES | Centro Educacional de Suçuarana |
| CET | Centro Educacional de Tanhaçu |
| CF | Constituição Federal |
| CONFINTEA | Conferência Internacional de Educação de Adultos |
| EJA | Educação de Jovens e Adultos |
| IDEB | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica |
| IBGE | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística |
| TCLE | Termo de Consentimento Livre e Esclarecido |
| UNEB | Universidade do Estado da Bahia |
| UNESCO | Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura |

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| 1 INTRODUÇÃO | 16 |
| 1.1 ENGAJAMENTO DO PESQUISADOR NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO..... | 18 |
| 1.2 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO..... | 22 |
| 2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO | 27 |
| 2.1 ABORDAGEM SELECIONADA: A PESQUISA QUALITATIVA..... | 28 |
| 2.2 A PESQUISA PARTICIPANTE: EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO DO ESTUDO DA EJA..... | 31 |
| 2.3 CENÁRIO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO..... | 35 |
| 2.4 DISPOSITIVOS, ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DOS DADOS..... | 46 |
| 3 GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA: ASPECTOS DA PRÁXIS CURRICULAR E PEDAGÓGICA | 50 |
| 3.1 A GESTÃO DA APRENDIZAGEM COMO UM PROCESSO DE MUDANÇA NA EJA..... | 50 |
| 3.2 A EJA E AS ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA..... | 57 |
| 3.3 O PROCESSO DE GESTÃO DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CURRICULARES DA EJA..... | 64 |
| 3.4 O PROCESSO DE GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA NA EJA..... | 68 |
| 4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR | 76 |
| 4.1 CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS BÁSICAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EJA..... | 76 |
| 4.2 PERSPECTIVA GESTORA DA ATIVIDADE DOCENTE NA EJA..... | 80 |
| 4.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTADAS PELOS ALUNOS DA EJA..... | 83 |
| 5 RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM DA EJA | 88 |
| 5.1 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA..... | 89 |
| 5.2 GESTÃO DA APRENDIZAGEM: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO UM ESPAÇO DE | |

| | |
|--|------------|
| PESQUISA E DE FORMAÇÃO..... | 104 |
| 5.3 PRODUTO: ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA UM NOVO CAMINHAR NA SALA DE AULA DA EJA..... | 114 |
| 5.4 IMPACTOS EDUCACIONAIS RELATIVO À GESTÃO DA APRENDIZAGEM COM OS PROFESSORES DA EJA..... | 119 |
| 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 122 |
| REFERÊNCIAS..... | 125 |
| APÊNDICES..... | 136 |
| APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | 136 |
| APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA..... | 138 |
| APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO PARTICIPANTE..... | 140 |
| ANEXOS | 141 |
| ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA E PESQUISA..... | 141 |

1 INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um dos principais meios condicionantes de reflexão para entender o processo de transformação da educação e suas influências sofridas na contemporaneidade. Essa modalidade de ensino pode ser considerada justamente o canal que abre possibilidade para compreender a implementação de políticas em Educação, seus processos, dificuldades e condições possíveis de materialização da aprendizagem institucionalizada.

De fato, vive-se em uma situação em que os problemas político-econômicos estão interligados à impetuosa evolução científica e tecnológica, refletindo nas formas de ser e viver da sociedade, afetando o papel da escola no processo de formar cidadãos. Assim, ao pensar sobre a EJA, nesse contexto, depara-se com a dificuldade de interligar essa modalidade com os diversos fatores da sociedade principalmente aos que dizem respeito à formação humana. A oferta dessa modalidade de ensino continua desassistida e insuficientemente financiada. As práticas didático-pedagógicas e organização do sistema escolar brasileiro, em relação à EJA, ainda são instituídas por visão assistencialista e compensatória, marcada pela descontinuidade das políticas públicas e pelo descaso com as especificidades das ações educativas nesse campo de ensino.

Em outras palavras, a educação básica de jovens e adultos, nos seus diversos espaços formais de ensino, ainda se desenvolve na perspectiva da ‘reparação da escolaridade perdida’, evidenciando lacunas em muitas escolas brasileiras no tocante às questões administrativas, pedagógicas e financeiras. Dentro dessa realidade, essa pesquisa se estrutura especificamente em torno da dimensão pedagógica e da gestão da aprendizagem pelo professor da EJA.

Nesse sentido, a escola que oferta essa modalidade de ensino pode desempenhar um papel fundamental para a conservação/reconstrução do patrimônio cultural e levar em consideração a heterogeneidade nos modos de aprender dos sujeitos jovens e adultos em espaços formais de educação.

A inter-relação de professores e alunos merece destaque no cenário escolar, principalmente, quando se menciona a Educação de Jovens e Adultos (EJA) neste contexto. Assim, o processo de aprendizagem ocorre quando o aluno está determinado, sendo o professor, um dos principais motivadores no contexto da classe. O ambiente da sala de aula configura-se como sendo um local privilegiado para o docente, em que o mesmo se constitui como gestor da aprendizagem de seus alunos, inspirando-os ao desenvolvimento cognitivo

através de formas criativas de ensinar.

A escola por meio da gestão da aprendizagem em sala de aula pelo professor (a) consiste no procedimento de mobilizar e de articular recursos humanos e materiais, para promover o ensino-aprendizagem em que o aluno(a) sinta-se inserido(a) neste processo educacional. Assim, a gestão e a aprendizagem são fundamentos que possibilitam as discussões no contexto da educação de jovens e adultos, possibilitando maior concretude ao processo de aprendizagem.

Para além, gerir a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos significa planejamento, sistematização e avaliação do processo, oportunizando tempo e espaço para um público que tem suas trajetórias de vida impressas pelas tramas sociais mais diversificadas possíveis. Assim, gestão e aprendizagem são sinônimos de desafio e inovação, principalmente quando se pauta na modalidade educacional supracitada.

Por conseguinte, a gestão da aprendizagem, constitui-se num denso processo que procura o entendimento da dinâmica natureza do processo de aprendizagem, sua avaliação e caráter pedagógico. Nesses moldes, é preciso entender a gestão da aprendizagem como um processo de acompanhamento que necessariamente envolve a figura do professor como mediador, e o aluno como sujeito aprendente, e central no microambiente da sala de aula.

Assim, quando o professor se dispõe de fato a ser gestor dos processos cognitivos em sala de aula, ele deve levar em conta fatores que são essenciais para o transcorrer do ato pedagógico de ensinar, a saber: o planejamento e avaliação do processo de aprendizagem; as metodologias utilizadas; os sujeitos jovens e adultos inseridos neste processo; a proposta pedagógica da escola, e nesta, o currículo escolar; o contexto cultural e socioeconômico em que a escola está inserida e outras situações que caracterizam o ato de aprender em um ambiente formal de educação.

É necessário destacar que o processo de ensinar e aprender são extremamente complexos e dialéticos, e é urgente a superação do olhar simplista e reduções constantes do que é visto apenas como uma ideia de transmissão e recebimento passivo de informações. Deve ser levado em conta que a educação escolar é, primeiramente, um ato interpessoal entre o mediador (o professor) e o sujeito aprendiz (o aluno). Neste intuito, a gestão da aprendizagem pelo professor deve instrumentalizar e nortear a avaliação e análise dos processos educacionais, buscando formar cidadãos que estejam comprometidos para as demandas sociais postas na sociedade. Diante deste contexto, esta investigação parte da seguinte questão: como o professor da EJA mediante a gestão da aprendizagem em sala de aula atende às especificidades formativas dos estudantes?

Assim, esta pesquisa tem como objetivo central investigar o processo de gestão da aprendizagem, em sala de aula mediado pelo professor da EJA no município de Tanhaçu-Bahia. Na tentativa de aproximar ainda mais dessa questão norteadora e a fim de criar novas inquietações em torno dessa temática, essa investigação se apoiou nos seguintes objetivos específicos: i) analisar a gestão da aprendizagem e seus desdobramentos pedagógicos, na sala de aula envolvendo a participação de professores e alunos da EJA; ii) construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria da gestão da aprendizagem em sala de aula da EJA; iii) identificar os principais impactos sociopedagógicos e culturais efetivados durante a realização da pesquisa aplicada junto aos professores da EJA.

Nesses termos, para melhor compreender a abordagem acerca da dimensão pedagógica no âmbito dessa modalidade de ensino, essa investigação se constituiu com base nos seguintes elementos: dimensão didático-pedagógica escolar, estabelecendo relações entre gestão do processo de aprendizagem mediado pelo professor, tendo como foco o sujeito aluno, versando o atendimento às necessidades básicas em sala de aula dos jovens e dos adultos.

1.1 ENGAJAMENTO DO PESQUISADOR NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO

Engajar-se como pesquisador na investigação qualitativa em educação não é uma tarefa simples, principalmente quando se trata da complexidade inerente ao processo de gestão da aprendizagem dos jovens e adultos em sala de aula. Nesses moldes, o pesquisador enxerga a pesquisa como um processo criativo em que pode desenhar os sentidos que pretende abordar diante o objeto de pesquisa. Assim, é conveniente reportar que:

Pesquisa é o ato pelo qual procuramos obter conhecimentos sobre alguma coisa [...]. Contudo, num sentido mais estrito, visando a criação de um corpo de conhecimentos sobre um certo assunto, o ato de pesquisar deve apresentar certas características específicas. Não buscamos, com ele, qualquer conhecimento, mas um conhecimento que ultrapasse nosso entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade que observamos (GATTI, 2002, p. 9-10).

Desse modo, para maior entendimento dessa complexidade, a fim de buscar compreender/interpretar os significados e informações dentro do caminho investigativo, fez-se necessário o envolvimento do pesquisador no processo de intervenção, participando de forma estreita da construção do objeto a ser pesquisado. Esta aproximação ocorreu por meio do planejamento da pesquisa até a discussão dos resultados do trabalho de intervenção, conforme orienta os procedimentos de uma Pesquisa-Participante em Educação.

No sentido de sustentar maior aderência do pesquisador ao objeto de estudo, Gatti

(2002) reverbera que pesquisa em educação leva a uma ligação necessária de trabalhar com os sujeitos e seus processos de vida. Assim, a autora ratifica a importância da pesquisa na prática do professor, mais especificamente em seu ambiente micro que é a sala de sala e seus sujeitos plurais.

Importante ressaltar que o pesquisador envolvido nas ações de intervenção criou possibilidades significativas de coleta de informações e evidências durante o trabalho de campo, principalmente quando este buscou recorrer às suas próprias vivências, pressupostos existenciais e conhecimentos adquiridos no decorrer de sua formação acadêmica.

Além disso, o engajamento do pesquisador em um processo de intervenção leva em conta a relação/interação entre pesquisador e pesquisado, sem perder de vista a implementação de soluções a partir do problema apresentado, a aquisição do conhecimento por parte de todos os sujeitos envolvidos na pesquisa e a possível generalização do pesquisado para a comunidade científica e local (THIOLLENT, 1996).

Diante disso, a pesquisa constituiu-se em aspectos relativamente qualitativos, deixando o que é apenas aspirações e ideias, para decompor-se em fatos concretos e descritivos que puderam ser utilizados para uma transformação de uma realidade social. Nesse sentido, o envolvimento do pesquisador no processo de intervenção educacional abriu caminhos para novas reflexões e lutas por uma educação pública gratuita e de qualidade, sendo capaz de valorizar todos os sujeitos jovens e adultos envolvidos no processo complexo de ensinar e aprender na educação formal.

Com o propósito de envolver o pesquisador com o cenário estudado, Tardif (2002, p.13) explicita que “[...] contrariamente ao operário de uma indústria, o professor não trabalha apenas um “objeto”, ele trabalha com sujeitos e em função de um projeto: transformar os alunos educá-los, e instruí-los”. Levando em consideração tal premissa, cada docente é chamado a incentivar o protagonismo intelectual, social presente em sua prática profissional, para que necessariamente ocorra a superação da reflexão ingênua e incida o educar para a cidadania. Nesse intuito, e baseado nos postulados de Nóvoa (2001), o professor pesquisador é aquele que reflete constantemente sua prática e a dos seus, no sentido de assumir seu cotidiano como base para observação e reflexão para ser problematizado.

Nesse aspecto, para iniciar a reflexão sobre o envolvimento do pesquisador em investigações qualitativas em educação, torna-se relevante reaver as motivações/inquietações que impulsionaram a escolha do objeto desta pesquisa, as quais nasceram da trajetória acadêmica do pesquisador ao cursar a graduação em Ciências Biológicas, na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus VI/Caetitê* - BA.

Durante a graduação envolveu-se com o Programa de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID), pelo qual obteve o primeiro contato com a prática docente e necessidades didático-pedagógicas da escola pública.

Naquele momento, o contato também com o grupo de pesquisa ‘História da Educação e Formação de Professores na Bahia’, da UNEB/*Campus VI*, pela participação em reuniões da linha de pesquisa “Educação Quilombola e Educação do Campo”, o pesquisador pode abranger estudos bibliográficos e produções científicas acerca da diversidade de sujeitos jovens e adultos presentes na educação básica. Esta aproximação com essas questões educacionais, durante a graduação, proporcionou ao pesquisador uma base teórica e uma prática docente sólidas, capazes de fornecer condições para prosseguir na desafiadora e satisfatória ação de produzir e socializar conhecimentos através das pesquisas qualitativas aplicadas à educação.

Além disso, o pesquisador ao ingressar no Programa de Pós-Graduação *lato sensu* em Práticas Docentes Interdisciplinares (PDI), da UNEB/*Campus VI*, pode adquirir novos conhecimentos teóricos e metodológicos, os quais contribuíram para refletir a sua própria prática docente, levando-o a entender as realidades escolares através de projetos, que são integradores e de ações pontuais concretas. Diante disso, por esse contexto formativo, refletiu-se sobre os desafios e dificuldades pelas quais a Educação de Jovens e Adultos passa, ajuizando por meio da estratégia de pesquisa qualitativa em educação sobre as demandas reprimidas em relação à sala de aula da EJA.

Percebeu-se por essa trajetória de formação que o professor-pesquisador com bases teóricas sólidas e reflexivas diante de sua prática abre caminhos para a melhoria da educação e do engajamento aos novos processos de pesquisa nessa área. Conforme Franco (2005, p.24),

[...] nessa perspectiva de diálogo e formação, as transformações da prática passam a ser consideradas como sínteses de mediações, continuamente renovadas, entre ação e reflexão e requerem o papel ativo do professor construindo o seu próprio desenvolvimento profissional.

Assim, as experiências/vivências adquiridas na educação, juntamente com os estudos na graduação e pós-graduação *lato sensu*, deram ao pesquisador uma sustentação à organização do seu trabalho docente, principalmente, pela sua atuação profissional na rede municipal de educação de Tanhaçu - Bahia, ampliando significativamente sua prática pedagógica, bem como a busca pela gestão do processo de aprendizagem na educação básica, mais especificamente, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Diante desse aspecto, Miranda (2006, p. 135) defende que “[...] o professor-

pesquisador centra-se na consideração da prática, que passa a ser meio, fundamento e destinação dos saberes que suscita, desde que esses possam ser orientados e apropriados pela ação reflexiva do professor”. Assim, quando o pesquisador desenvolve sua ação crítica e reflexiva a partir das vivências/experiências consegue perceber melhor a importância do seu engajamento no processo de pesquisa qualitativa em educação. De acordo Barbier (1985, p. 120),

O engajamento pessoal e coletivo do pesquisador em e por sua práxis científica, em função de sua história familiar e libidinal, de suas posições passada e atual nas relações de produção e de classe, e de seu projeto sociopolítico em ato, de tal modo que o investimento que resulte inevitavelmente de tudo isso seja parte integrante e dinâmica de toda atividade de conhecimento.

A reflexão expõe a implicação do pesquisador mediante sua práxis profissional, para além, atribui condição de modificador de realidades por meio o processo investigativo. Desse modo, Barbier (1985) defende a reflexão crítica acerca da prática social do pesquisador, de maneira a não ocultar as suas preferências pessoais, profissionais, políticas e econômicas, durante principalmente a aproximação com o lócus e sujeitos da pesquisa. Nessa perspectiva, não há posição de um investigador neutro, isento ou possuidor da verdade científica. A relação intersubjetiva entre pesquisador e pesquisado gera alguma influência no processo de investigação (SANT’ANA, 2010).

Diante dessa reflexão, ao adotar a pesquisa-participante neste processo de investigação, o pesquisador pode estabelecer a possibilidade de a realidade social ser desvelada no sentido prático, em que só se pode compreender o fenômeno social através do seu funcionamento estrutural e discursos aparentes. Nessa linha de pensamento, a pesquisa participante incita a presença do pesquisador no campo cotidiano a ser investigado. Nesses termos, a pesquisa participante versa discutir a importância do processo de investigação tendo por perspectiva a intervenção na realidade social.

O engajamento do pesquisador no cenário social permite a utilização de sua práxis por meio do processo de intervenção, podendo seus pressupostos ideológicos aparecer antes e durante o processo, pois tal percepção não implica na perda do rigor científico empreendido no estudo. Desse modo, o desafio proporcionado através da pesquisa participante, faz com que o pesquisador emergja para promover os encaminhamentos/etapas necessários da pesquisa.

A dimensão do processo educativo, no que tange a relação pesquisador e pesquisado, leva ao estabelecimento de condicionantes materiais, culturais, sociais e políticos no sentido de transgredir uma realidade a fim de interferir de modo criativo nos modos de viver de um

cenário social, dinâmico, histórico e cheio de tramas, como de fato é a gestão da aprendizagem.

Assim, o pesquisador comprometido, ciente de sua condição enquanto sujeito de transformação social, que se importa além da temporalidade da pesquisa, enseja as transformações estruturais práticas e constantes que favoreçam os sujeitos e a entidade estudada. Nesses termos, a quebra de objetividade e os descaminhos produzidos pela subjetividade impulsionam o desenvolvimento de processos cognitivos, em processo que se estabelece situado no campo da reflexão-ação.

1.2 ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada primeiramente pela introdução, suscitando reflexões sobre a EJA e a possibilidade de entendimento das políticas públicas em educação por meio da modalidade, denunciando ainda o caráter descontínuo e assistencialista. Para além, é evidenciada a necessidade do tratamento da heterogeneidade, tanto no contexto da escola, tal qual na sala de aula, de modo a propor a gestão dos diversos conhecimentos. Assim, a introdução apresenta o problema da pesquisa, em seguida apresenta o objetivo geral e específicos, pelos quais se baseou o desenvolvimento do desenho dissertativo.

Na tentativa de demonstrar a aderência do pesquisador com o objeto pesquisado, a introdução traz ainda o engajamento, o protagonismo intelectual, e a incansável busca do sujeito professor imbricada na educação, prática essa, entendida como um dos caminhos construtores para a sua cidadania e de seus aprendizes. Desse modo, suscita ainda o diferencial da pesquisa qualitativa e a importância do ato de pesquisar como mecanismo necessário para obtenção de conhecimento e revisão de práticas cotidianas.

O segundo capítulo expõe o caminho investigativo para construção e análise dos dados oriundos do cenário investigado. Desta forma, delimita a natureza da pesquisa aplicada, versando uma proposta de intervenção pedagógica, além dos objetivos de um estudo descritivo. Para além, o capítulo evidenciado traz uma esclarecedora noção de abordagem qualitativa, elencando a necessidade da fuga de pressupostos positivistas, sendo assim, o percurso qualitativo o mais adequado para dar conta de responder as inquietações particulares do estudo.

Ainda, nesse capítulo é descrita a pesquisa participante como o modelo empreendido pelo pesquisador, e as possibilidades de utilização. A discussão dá ênfase à inserção do

proponente no cenário de estudo, com vistas aos processos de intervenção no cenário social, visando a melhoria ou resolução do problema identificado. Nesta seção, evidencia-se ainda o *locus* da pesquisa, fazendo menção descritiva ao município de Tanhaçu-BA, sobre seus aspectos gerais e educacionais adentrando o Centro Educacional de Tanhaçu; Centro Educacional de Laços; Centro Educacional de Suçuarana, na modalidade de Jovens e adultos, demonstrando o dados dos últimos anos 2014-2017 (matrículas, aprovados, conservados, evadidos e transferidos) servindo para a caracterização da EJA nas escolas. Por fim, o capítulo apresenta os sujeitos da pesquisa (professores e alunos da EJA) e as motivações que levaram à escolha desses representantes.

No terceiro capítulo, a EJA é apontada como possibilidade para tencionar novas discussões na contemporaneidade, e são elencadas características que estão presentes na modalidade e que carecem de atenção e monitoramento. No subcapítulo 3.1, o cenário escolar é retratado como ambiente vivo, dinâmico, complexo e plural, necessitando assim, de uma gerência, sobretudo educacional, perpassando o nível macro, ao micro, que é o ambiente da sala de aula. A gestão da aprendizagem é mencionada/refletida como possibilidade de realização de uma prática pedagógica diferenciada no contexto da escolarização da EJA, possibilitando assim, a compreensão do mundo de forma ética e participativa. A ideia de que a aprendizagem é um mecanismo singular da dimensão humana é discutido a partir dos propósitos cognitivos, culturais, emocionais e sociológicos do ser humano.

A escrita em 3.2 direciona para organização e reformulação do trabalho escolar, baseando-se nas especificidades educacionais, no intuito do ensino e suporte pedagógico que ainda carecem de atenção, além da ausência de uma aprendizagem significativa que leve em conta os aspectos culturais dos sujeitos aprendizes. É ainda evidenciado que a aprendizagem necessita ser conduzida, para que os conhecimentos sejam desbravados, levando em consideração que os jovens e adultos possuem vivências de mundo, trabalho e histórias de vidas muito singulares que necessitam ser transversalizadas no contexto escolar.

As ideias produzidas no subcapítulo 3.3 repensam a especificidade didática curricular do campo da EJA, para atender, sobretudo, as angústias, os valores e os interesses que são coletivos, e muitas vezes também individuais. É evidenciada também a discussão que gira em torno da não generalização do currículo, levando em consideração as intersubjetividades dos sujeitos trabalhadores e trabalhadoras dentro da modalidade de ensino. Há de se pensar as possibilidades de negociações entre o currículo instituído e o instituinte, promovendo inquietações nos educadores e educadoras para que transgridam epistemologicamente o que está posto, não reforçando as desigualdades sociais dos sujeitos. Para além, traz à tona a

reflexão que toda prática pedagógica deve ser direcionada levando em consideração a flexibilidade e heterogeneidade, promovendo assim um processo educativo com base em um currículo multicultural.

As concepções evidenciadas em 3.4 apontam a urgência do gerenciamento pedagógico na EJA, sobretudo direcionam a gestão como um caminho comum pelo qual se consegue obter êxito nas atividades propostas, inclusive avaliativas. O subcapítulo em evidência trata do caráter excludente e classificatório que os processos avaliativos formatados na EJA equalizam no cotidiano da escola. Para além, chama a atenção que o estabelecimento escolar suscite a curiosidade dos alunos, e que esse processo deve ser ancorado nas práticas cotidianas dos professores e alunos, interligando assim, teoria, prática e percursos experienciais. Desse modo, os educadores são suscitados a abandonar a prática do ensinar por ensinar, e a adoção emergencial de práticas baseadas na inovação e que sejam, sobretudo significativas.

O quarto capítulo trava uma discussão referente à educação e à própria aprendizagem como processos dinâmicos e que se complementam. O capítulo apresenta a gestão escolar e a gestão da aprendizagem como categorias evidentes e que necessariamente necessitam ser empreendidas dentro do ambiente escolar, tendo como foco final o sujeito aluno. Em 4.1 são apresentadas reflexões sobre as características peculiares dos sujeitos que estão em formação na EJA, sendo mulheres e homens trabalhadores, que têm suas responsabilidades familiares e são oriundos de aspectos sociais e econômicos desfavorecidos. Neste sentido, o subcapítulo em evidência chama a atenção para que os aspectos relativos à pluralidade econômica, de gênero, faixa etária e localização geográfica sejam levados em consideração no complexo processo de ensinar.

É evidenciado no subcapítulo 4.1 que os jovens e adultos ao adentrarem o processo de escolarização formal, estão dispostos a participar das diversas situações de aprendizagem, porém todo esse processo carece da sensibilidade do professor. É sabido que o trabalho docente é, sobretudo, um desafio, principalmente no que tange a transposição didática inerente a esse ambiente em questão. Para além, as discussões direcionam para a urgência de o professor desnudar-se de todos os estigmas e promover travessias pedagógicas inerentes a composição do complexo universo de aprendizagem que é o campo da EJA.

No subcapítulo 4.2, relativo à perspectiva gestora na EJA, o conceito de aprendizagem é exposto, e coloca o professor na condição de mediador, ao oportunizar situações, dar pistas, possibilitando o trabalho com atividades envolventes durante o processo de construção do conhecimento, ressignificando assim, as formas de ensinar, que em sua maioria são arraigadas no passado. As discussões também giram em torno do trabalho docente, e expõem como esse

pode servir para o êxito e também para o fracasso do aluno. Nesses moldes, o estabelecimento de mecanismos que possibilitem o desenvolvimento da capacidade psicossocial e destrezas faculta ao sujeito o alargamento da cidadania como direito pleno.

As discussões do subcapítulo supracitado evidenciam ainda a postura do professor democrático e a relação dialógica (professor-aluno) que deve ser intrínseca no processo educacional, demonstrando que a reinvenção pedagógica é um dos atrativos, inclusive para permanência dos alunos na escola. Assim, é importante pontuar que a postura aberta, reflexiva do docente é um dos pontos condutores para melhor leitura e interpretação de mundo pelos alunos da EJA.

São analisadas no subcapítulo 4.3 as necessidades educacionais e o processo de aprendizagem na EJA. Assim, as reflexões teóricas suscitam inicialmente a escola como ambiente institucional de produção e sistematização dos conhecimentos. Posteriormente, é destacado que o processo de escolarização passa também pelo atendimento das necessidades educacionais básicas coletivas ou individuais, e ao realizar esse atendimento, a escola demonstra sua sensibilidade e compromisso com a educação de qualidade. É apresentado também que o não atendimento a tais necessidades priva, e muitas vezes exclui o sujeito da aquisição de competências de forma ampla. É comum que os sujeitos advindos de estruturas socioculturais precárias apresentem maiores impasses em sua aprendizagem, no entanto, é condição para a superação desta situação, a observação e orientação incansável pelo professor, no intuito de alcançar resultados otimistas.

Assim, é válido inferir que muitas situações de aprendizagens são fracassadas na EJA porque não leva em consideração o perfil multifacetado do jovem e adulto. Nesses moldes, é aconselhável que os profissionais inseridos no contexto da modalidade de ensino valorizem as interrogações, erros e acertos desses sujeitos que têm naturezas psicossociais distintas.

O quinto capítulo expõe os esforços coletivos constituídos durante o estudo, desde o contato com a secretária de educação do município, até o desvelar das escolas, mais especificamente as formas de gestão da aprendizagem disseminadas no contexto da sala de aula. Para além, o processo reflexivo retrata as movimentações pedagógicas disseminadas durante a pesquisa participante com professores da rede pública municipal de Tanhaçu - BA. É evidenciada no capítulo a análise de informações produzidas durante as oficinas pedagógicas com professores, com base na entrevista semiestruturada. Assim, a construção do produto oriundo da pesquisa é apontada como sendo o caminho prático para reinvenção pedagógica direcionando possibilidades de melhoria da gestão da aprendizagem em sala de aula, para que de fato a qualidade da educação de jovens e adultos seja efetivada no

município.

Posteriormente são apresentadas as considerações finais, não como possibilidade de esgotamento de ideias, uma vez que os seres humanos são inacabados e suas pesquisas são fluídas, por serem oriundas de processos sociais dinâmicos como é o contexto da EJA.

As reflexões oriundas do campo de estudo versaram na contribuição de afirmar a EJA como campo de produção de saberes legitimado, reafirmando sua singularidade para a vida dos sujeitos jovens e adultos, além de ter contribuído para modificação da prática pedagógica do professor e empoderamento do alunado no cenário das escolas públicas municipais.

Para além, a produção teórica-prática concretizou-se como aporte material para uma análise dos docentes municipais, dada a dimensão e repercussão que esse processo interventivo abarca, além da necessidade de sensibilização das autoridades públicas municipais para os processos formativos, de acompanhamento e incentivo que a EJA necessita.

Os encaminhamentos produzidos vêm a colaborar para os postulados teóricos de que a gestão da aprendizagem certamente é um dos caminhos para melhoria da gestão educacional da EJA enquanto modalidade de ensino que necessita de investimentos, sobretudo pedagógico, para que o professor se reconheça enquanto sujeito capaz de promover um ensino de qualidade para sujeitos dotados de capacidade de redescobrir na educação uma das formas de modificar sua vida e a de seus pares.

2 CAMINHOS DA INVESTIGAÇÃO

Introduz-se este capítulo, a partir do entendimento de que a investigação científica é a atividade que dá vida à ciência, promovendo um desvelamento do fenômeno que se deseja investigar. De acordo com o pensamento de Demo (2010), a pesquisa objetiva sumariamente a produção de conhecimentos que é baseado nos pressupostos do método científico. Nesses moldes, o ato de pesquisar é consolidado quando de fato permite-se o questionamento a determinada realidade, e é permitida a produção do conhecimento, abrindo caminhos para processos formativos. Complementar a essa informação, Bufrem (2009) expõe que a produção científica pressupõe um pensamento formatado a partir de um percurso metodológico consciente por meio do qual os estudiosos estabelecem um sentido real à sua prática cotidiana.

A investigação enquanto prática de um estudo social permite a aproximação teórico-metodológica, considerando a convivência com a temática, encaminhando por meio de subsídios, caminhos para uma intervenção realística. Nessa perspectiva, a produção de fazeres e de saberes é inerente ao ser humano, ocorre em todos os sujeitos, independente de sua crença, etnia, pois a vontade de apropriar-se, mergulhar no conhecimento se concretiza pelo simples fato de existir. Nessa sincronia, o examinar se dá como um esforço cotidiano de construção de conhecimento, demonstrando sua incompletude e possibilidade de aprimoramento constante.

Segundo Gil (2007), a pesquisa desenrola-se de um processo constituído de inúmeras fases, desde a exposição do problema, à apresentação dos resultados e discussões. Nesse sentido de estruturação, organizou-se esse capítulo com a apresentação e reflexão acerca da pesquisa qualitativa enquanto abordagem de estudo. Apresentamos a natureza da pesquisa aplicada, num viés descritivo, a pesquisa participante como procedimento adotado, e por fim a utilização dos dispositivos nomeados para análise das informações.

A pesquisa aplicada, segundo Appolinário (2004) tem como intuito gerar conhecimentos para o meio social, versando a proposição de soluções objetivas e práticas para problemas. Assim, uma das marcas mais fortes da pesquisa aplicada é a operacionalização e aplicabilidade de ideias. É importante pontuar que Barros e Lehfeld (2000) corroboram com a ideia de que a pesquisa aplicada tem como pressuposto a produção de conhecimento concreto, a partir de um problema real, visando a resolução imediata da trama evidenciada.

Nos pensamentos disseminados por Michel (2005) e Oliveira (2007), a coleta de informações é extremamente importante na pesquisa aplicada. Assim, as evidências podem ser coletadas em campo, laboratórios, entrevistas, áudios, questionários e análise documental.

Para além, os autores destacam que a pesquisa aplicada tem um teor de complexidade evidente, principalmente quando expõe suas faces éticas e metodológicas. Assim, é mais comum encontrar esse tipo de pesquisa em ramos mais avançados como na graduação e na pós-graduação. É necessário demarcar que o pesquisador a todo o momento problematiza seu objeto, inerente a este, os aspectos metodológicos e éticos são muito mais complexos de serem desenvolvidos.

Segundo os postulados elencados por Nunan (1997), a pesquisa aplicada tem uma linearidade de elementos que necessitam ser observados. São pontos relevantes em sua estruturação clássica, a saber: a fundamentação teórica, esse item faz-se fundamental para entender e refletir densamente sobre o objeto estudado, inclusive tal aspecto proporcionará reflexões no momento da análise de informações e evidências, expondo as minúcias das categorias que se deseja enfatizar em um estudo, oportunizada por meio de um percurso metodológico, segundo elemento em uma pesquisa aplicada, que demonstre compatibilidade com a problemática e objetivos em determinado contexto investigado.

O terceiro ponto a ser observado, numa pesquisa que se diz aplicada, é a análise e discussão dos achados, que deve versar pela argumentação lógica da observação e efetivação da mudança pretendida no cenário social em que houve atuação consciente do pesquisador. Essa etapa deve demonstrar também os esforços cognitivos do pesquisador em possibilitar a discussão dos achados com os diversos teóricos, para além demonstrando a eficiência e eficácia e os impactos sociais alcançados por meio do processo interventivo.

Assim, o desenvolvimento de uma pesquisa aplicada baseia-se nos seguintes objetivos: buscar respostas para um ou diversos problemas; formulação, teste e produção de conhecimentos através da caracterização de um local e a possível mensuração desse fenômeno; perceber probabilidades e comportamentos de determinado grupo social e logo após estabelecer as classificações.

Ademais, as respostas que se busca para realização desse estudo giram em torno das práticas gestoras no microambiente da sala de aula, e como o professor versa o atendimento das necessidades educacionais dos alunos e alunas presentes na EJA, modalidade essa, que agrega inquestionáveis tramas de sujeitos históricos e sociais de fato e direito.

2.1 ABORDAGEM SELECIONADA: A PESQUISA QUALITATIVA

Esse estudo é de natureza aplicada, tendo como nuance gerar conhecimento para resolução do problema pesquisado. Segundo Barros e Lehfeld (2000), esse tipo de pesquisa,

tem como intuito a produção de conhecimento para aplicação de seus resultados no cenário pesquisado.

Para Triviños (1987), o estudo de cunho qualitativo tem a pretensão de descrever com exatidão fatos/fenômenos. Sendo assim, o pesquisador demonstra sua intencionalidade de conhecer determinada localidade, sua cultura, valores, dentre outras variáveis. Corroborando com os postulados acima, a pesquisa que versa uma abordagem qualitativa, objetiva-se centralmente na “[...] compreensão ou interpretação do fenômeno social, com base nas perspectivas dos atores por meio da participação em suas vidas. O pesquisador precisa tentar compreender o significado que os outros dão às suas próprias situações” (SANTOS FILHO, 1995, p. 43).

Nesse sentido, a abordagem qualitativa é o eixo norteador do estudo. Como o foco da pesquisa é entender a gestão do processo de aprendizagem pelo professor nas turmas da EJA, com vistas ao atendimento às especificidades educacionais em sala de aula dos alunos jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras, essa abordagem ajuda na compreensão e tratamento das informações, procurando analisar com rigor o objeto pesquisado. Deste modo, esta abordagem estabelecerá uma interdependência entre o pesquisador e o seus pesquisados, direcionando para uma abordagem interpretativa acerca do cenário social. Diante dessa exposição prévia a pesquisa baseada em pressupostos qualitativos “[...] parte do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado” (ALVES, 1991, p. 54).

Esse método está condicionado a dar ênfase à teoria fundamentada, aos processos de descrição, indução e de estudos pessoais (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Neste intuito, “[...] a abordagem qualitativa encaminha para que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é simplório, que tudo pode construir direcionamentos que nos permitam estabelecer uma compreensão mais concreta do nosso objeto de estudo”. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.49).

Assim, a pesquisa qualitativa permite uma análise mais aprofundada do objeto a ser desvelado em suas especificidades, permitindo estabelecer uma compreensão lógica da realidade. Para além, permite o aprofundamento de realidades particulares e coletivas de forma complexa.

Nesse intuito, González de Gómez (2000, p. 1) explicita que:

Os métodos, quantitativos, qualitativos, comparativos, assim como as técnicas de coleta e análise da informação, definem a direção e modalidade das ações de

pesquisa de modo secundário, estando já ancorados num domínio epistemológico e político que acolhe e legitima as condições de produção do objeto da pesquisa.

Esse tipo de abordagem está preocupado com o significado. Neste intuito, percebe-se o contato com os sujeitos da pesquisa, permitindo interpretações e inferências do colaborador. Para além, esta abordagem aponta caminhos para superar os modelos positivistas de pesquisa, dando condições para entender complexamente os fatos educativos contemporâneos (GATTI, 2012a).

Nessa perspectiva, Triviños (1987, p. 124) esclarece o seguinte:

A pesquisa qualitativa é conhecida também como "estudo de campo", "estudo qualitativo", "interacionismo simbólico", "perspectiva interna", "interpretativa", "etnometodologia", "ecológica", "descritiva", "observação participante", "entrevista qualitativa", "abordagem de estudo de caso", "pesquisa participante", "pesquisa fenomenológica", "pesquisa-ação", "pesquisa naturalista", "entrevista em profundidade", "pesquisa qualitativa e fenomenológica", e outras [...]. Sob esses nomes, em geral, não obstante, devemos estar alertas em relação, pelo menos, a dois aspectos. Alguns desses enfoques rejeitam total ou parcialmente o ponto de vista quantitativo na pesquisa educacional; e outros denunciam, claramente, os suportes teóricos sobre os quais elaboraram seus postulados interpretativos da realidade.

Diante das informações elencadas acima, é importante ressaltar que os estudos sociais, especificamente os educacionais, têm a preferência pela pesquisa de cunho qualitativo, pois não se preocupa com o certo, ou errado, mais sim, com as informações que o estudo é capaz de produzir, mesmo na margem da subjetividade. Para além, o papel do pesquisador em um estudo qualitativo é enxergar o seu objetivo de maneira subjetiva, envolvendo-se no fenômeno estudado, não se preocupando com a neutralidade, mais sim com a objetividade do estudo. No intuito de suscitar maiores provocações teóricas, Minayo (2008) ressalta que esse método é aconselhado para estudos históricos, crenças, representações sociais, ou de outros produtos constituídos pela temporalidade humana. Assim, as abordagens de cunho qualitativo são as que obtêm maior êxito quando se investigam as premissas dos atores sociais, de seus discursos e documentos produzidos. Para além, o método citado preocupa-se com a organização progressiva do conhecimento, até a concreta compreensão da lógica que envolve o grupo social pesquisado.

A partir dessa premissa cabe enfatizar que o pesquisador que versa pelo enfoque qualitativo, conta com a liberdade teórico-metodológica para desenvolver sua pesquisa, sem perder de vista o rigor científico. Implementando as informações valiosas sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) sustentam que esse viés baseado em toda a sua instrumentalização, é o que menos distorce informações desveladas pelos sujeitos da pesquisa, buscando a compreensão dos diversos pontos de vista dos colaboradores.

Os saberes oriundos de Minayo (2001) despontam que a pesquisa de abordagem qualitativa responde a indagações particulares de um estudo, expondo um nível de realidade que não pode ser mensurado, numa perspectiva numérica. Nesse intuito, a pesquisa qualitativa vincula-se com um universo de variáveis signos, aspirações, crenças, valores, dentre outros aspectos imbricados a depender da realidade social que se pretende compreender. Ainda, complementar a essas informações a autora implementa que qualquer verificação de cunho social deveria contemplar uma característica básica de seu objeto, que é o aspecto qualitativo.

Conforme Martins e Theóphilo (2009), uma investigação desenvolvida pelo viés qualitativo abre espaço para compreender como se exprimem os comportamentos e as experiências das pessoas envolvidas durante a construção, descrição e aplicação das técnicas de coleta na pesquisa. Ainda, para estes autores, o uso do método qualitativo em educação leva a entender como vêm sendo utilizadas as técnicas de coleta e análise das informações para ampliar o universo da investigação.

Complementar a essas ideias, Trivinos (1987) demarca que na pesquisa qualitativa ocorre a interpretação de fenômenos presentes no dia a dia, e que estes subsidiarão informações preciosas para a pesquisa.

Quanto aos objetivos, esse estudo é caracterizado como sendo descritivo, pois envolve a aquisição de informações entre pesquisador e situação pesquisada, dando ênfase mais no processo que no produto. Neste parâmetro, Gil (1999) infere que as investigações de caráter descritivo, têm como principal intuito a descrição de características de uma população analisada, ou o estabelecimento de relações entre variáveis. Em outras palavras, busca descrever a ocorrência de um fenômeno de forma detalhada, como está ocorrendo, de forma que permita estabelecer com confiabilidade as múltiplas características de um indivíduo, grupo ou situação.

Corroborando com esse pensamento, Vergara (2000) demarca que o estudo descritivo, expõe características de um determinado fenômeno social ou população, estabelecendo correlações e definindo sua natureza.

2.2 A PESQUISA PARTICIPANTE: EM BUSCA DA INTEGRAÇÃO DO ESTUDO DA EJA

Para o desenvolvimento estratégico desse estudo, optou-se pela pesquisa participante. Segundo Brandão (1985), a pesquisa participante emergiu com a finalidade de estreitar laços entre o pesquisador e o objeto de seu estudo, recebendo várias denominações de acordo com cada país ou da área de atuação que ela era inserida. Áreas essas como ciências sociais,

educação e trabalhos com destaque em alfabetização de trabalhadores rurais ou urbanos. Para o autor, o termo participante impõe a inserção controversa do pesquisador em um campo de investigação social ou cultural de outro ser, seja este campo de investigação próximo ou distante do seu, sendo que o pesquisador pode ser atuante em seus estudos como um informante, colaborador ou interlocutor. Neste sentido,

Considerando as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procura auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores (BOTERF, 1999, p.51).

A partir das enunciações presentes acima, é importante destacar que a pesquisa participante visa à interlocução com o problema evidenciado, a análise e a consequente tentativa de resolução. É importante ressaltar que o problema a ser resolvido tem que ser orgânico, ou seja, emergir realmente do cenário social pesquisado. Assim, a pesquisa participante conta com a presença do pesquisador no cenário investigado. Deste modo, o propositor do estudo em evidência, demonstra total aderência por pertencer à rede municipal de ensino e pelo envolvimento com os docentes da EJA na melhoria aprendizagem dos alunos. Encaminhamentos são tomados procurando solucionar problemas relativos ao aporte didático e pedagógico, evasão, reprovação e a construção de uma proposta pedagógica mais democrática para a modalidade de ensino.

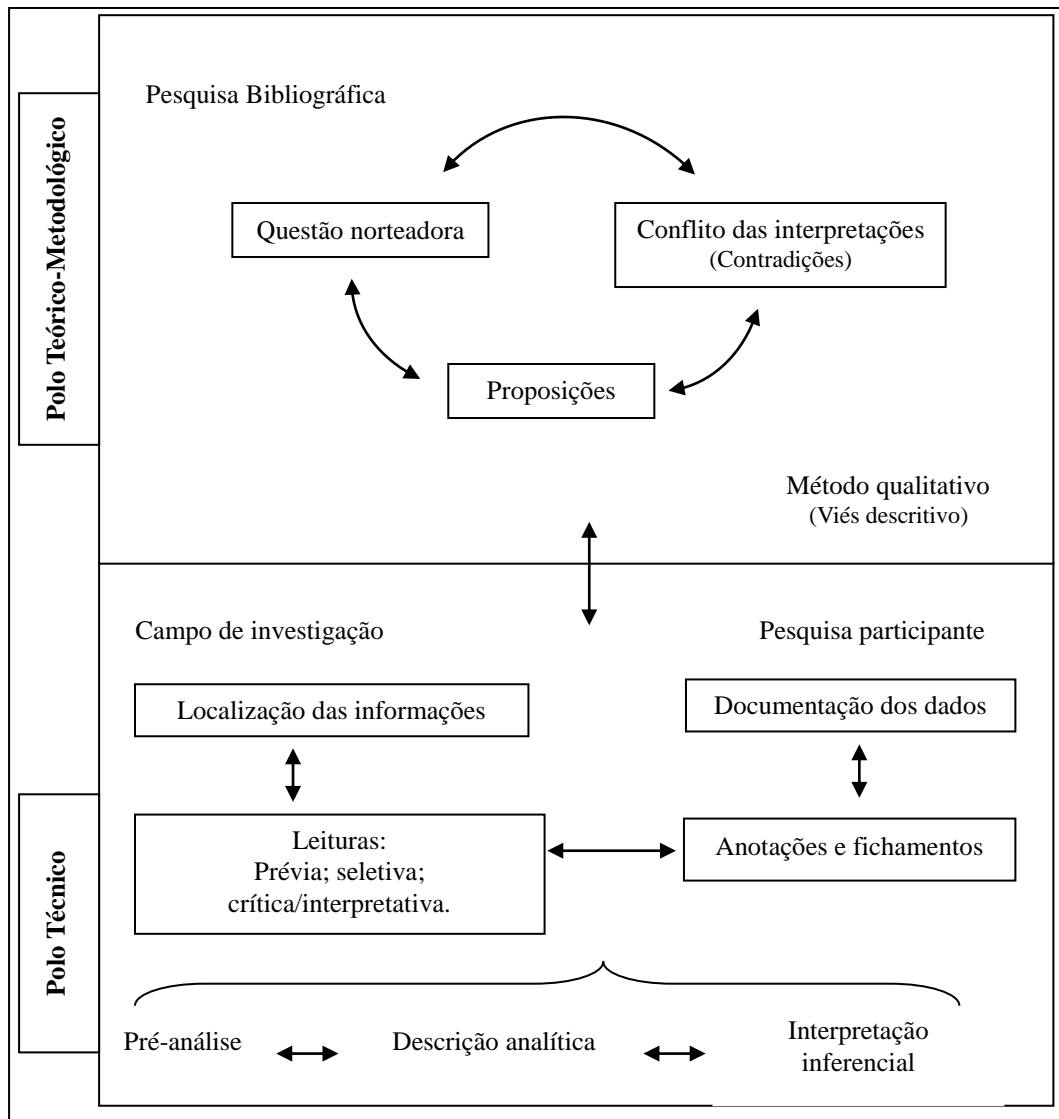
De acordo Demo (1984), a pesquisa participante enquadra-se na pesquisa prática, sendo que, a pesquisa prática “é direcionada a práxis”, ou seja, a prática singular em usar conhecimento científico para fins explícitos de intervenção e modificação de realidades sociais. Assim, é notório na pesquisa participante um componente político que possibilita discutir a importância do processo de busca, tendo por perspectiva a interferência no fato social.

Para Rauen (2002), a pesquisa participante estabelece vínculos com pesquisas orientadas a partir de uma metodologia dialética, na busca do ser, do ambiente e de sua identidade. Assim, a busca por informações tem como pressuposto a ação político-social de emancipação das comunidades menos assessoradas. Deste modo, segundo o autor evidencia-se um retorno social como resultado da observação.

Ainda assim, essa estratégia de estudo possibilita a detecção de problemáticas e a própria identificação das possíveis mudanças. No entanto, o pesquisador necessita refletir sua

condição crítica e política vislumbrando a possibilidade de colocá-la em prática na posição de observador de determinada realidade social. Para a promoção da técnica ainda é preciso ter exatidão em cinco passos, a saber: estabelecimento de vínculo com o grupo ou realidade a ser estudada; processo de inserção; a própria observação; análise crítica-reflexiva dos dados e posteriormente discussão e avaliação dos achados.

A seguir a figura 01, expressa o percurso metodológico definido para o estudo, dando ênfase a interligação entre o polo teórico-metodológico e o polo técnico, expondo a necessidade relacional para o êxito do estudo. A figura em evidência retroalimenta a importância das leituras prévias e seletivas para entender o objeto de pesquisa a ser estudado, estabelecendo oportunidades de desnudar as concepções pré-estabelecidas, além da formulação de novas ideias. O polo técnico não está dissociado do estudo, pelo contrário, estabelece a sistematização necessária em uma pesquisa, demonstrando o caminho percorrido pelo pesquisador, na incessante busca de respostas para os questionamentos levantados. A proposição expressa o desenho da pesquisa, para além, facilita e torna dinâmico o entendimento do estudo.

Figura 01- Recorte da metodologia e estratégias da pesquisa

Fonte: Do autor, 2017.

Diante do exposto, percebe-se que o polo teórico-metodológico contribui para romper com algumas noções pré-científicas ou questões direcionadas apenas ao senso comum em relação à escolarização da EJA, a prática pedagógica e a gestão escolar envolvidos no processo de ensino aprendizagem dos jovens e adultos aprendizes. As proposições e os conflitos de interpretações estabelecem conexão direta com a questão norteadora - durante a fase da pesquisa bibliográfica – levaram à composição do arcabouço teórico desta investigação de maneira crítica e reflexiva, criando a cada momento uma aproximação maior com o problema da pesquisa. Através desse caminho metodológico, criaram possibilidades para adentrar, com propriedade, à pesquisa de campo.

É relevante pontuar que polo teórico metodológico é sustentado pela pesquisa

bibliográfica, que tem como intuito situar o pesquisador no campo empírico do estudo por meio de teorias científicas como forma de oferecer subsídios para análise da temática em destaque. Neste sentido, a pesquisa bibliográfica oferece mecanismos que viabiliza o planejar de forma sistemática, desde a projeção inicial da temática até a discussão do estudo científico. O momento da investidura do estudo bibliográfico oferece possibilidades significativas para delimitação da temática e remodelamento do problema. Tais aspectos são possíveis por meio da leituras prévias e seletivas e constantes reflexões sobre o objeto, e consequentes fichamentos, o que proporcionou o aprofundamento e expansão da busca que envolve a questão norteadora. Para além, o método qualitativo expresso no polo citado possibilita um maior entendimento do objeto de estudo pelo processo de descrição multidimensional e significados diversos.

O polo técnico é enxergado como um momento das possibilidades de coleta de informações que é sustentado pelo entrelaçamento entre o campo investigativo por meio da pesquisa participante. O polo citado é orientado por meio da teoria posta no primeiro momento do esquema que é reconhecida por meio da pesquisa bibliográfica.

O momento técnico é ancorado no modelo de pesquisa participante e exige uma rigidez epistemológica que constitui um viés favorável com o objeto pesquisado. Para promover a discussão inferencial dos achados o encontro empírico é sistematizado nessa etapa por meio de observações e aplicação de instrumentos de coleta de dados, tal como a entrevista semiestruturada. Esses mecanismos buscam a abordagem real do processo de desvelamento, desconstrução e reconstrução do objeto, que vai culminar posteriormente com análises e tratamento das informações oriundas do campo por meio da sua descrição analítica e interpretação inferente.

2.3 CENÁRIO E SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

O município de Tanhaçu encontra-se a 470 km da capital do estado Salvador, BA. Situa-se na macrorregião Centro-Sul Baiano e na microrregião da chapada Diamantina Meridional. A cidade está incluída no Território de Identidade, denominado Sertão Produtivo. O município conta com sete principais povoados: Torta, Várzea da Pedra, Ourives, Laços, Riacho Dantas, Pé do Morro e Tucum, sendo este último um território remanescente de quilombo.

Tanhaçu possui uma população estimada em 21. 299 habitantes de acordo dados do IBGE (2016). Sua população relativa à diversidade étnico-racial é composta de 58,49 de

pardos, 35,22 de brancos e 6,07 de negros (IBGE, 2016). No município há um grande fluxo migratório, destacando-se o de trabalhadores rurais para a colheita do café no Estado de Minas Gerais entre os meses de maio e setembro.

A economia do município se sustenta nos seguintes aspectos: na agropecuária com a criação de suínos, equinos, asininos e caprinos, na horticultura, através do cultivo de frutas como: goiaba, limão, maracujá, graviola e coco, além do cultivo de hortaliças, verduras e legumes. Na região existem pequenas indústrias que fabricam blocos, tijolos, lajes, cal e móveis em geral. As manifestações culturais praticadas na região são: os reisados, as atividades das benzedeiras, as festividades juninas, os cultos afro-brasileiros, a capoeira e o artesanato local (bordados e artesanato em argila, além de confecção de esteiras de palha, chapéus e vassouras).

O município conta com uma rede de educação: Estadual (pelo oferecimento do Ensino Médio), representado pelo Colégio Estadual Antônio Carlos Magalhães e Colégio Estadual Costa e Silva, sendo esse último situado no distrito de Suçuarana; rede privada (que agrega Educação Infantil, Fundamental I e II e Ensino Médio); e, por fim, a Rede Municipal, (oferecendo desde a Educação Infantil ao Ensino Fundamental I e II, com suas respectivas modalidades: educação quilombola, educação de jovens e adultos e educação do campo). A rede municipal de educação, pelo Censo Escolar de 2017 (Tabela I), atendeu 3.723 alunos, matriculados em 25 escolas (05 unidades escolares na sede do município, 16 na zona rural, 03 distritais e uma quilombola).

Tabela 01 - Quantidade de alunos por escola

| Escola | Quantidade de alunos | INEP |
|---------------------------------------|-----------------------------|-------------|
| CEMEI de Laços | 12 | 29422094 |
| CEMEI de Suçuarana | 123 | 29885736 |
| CEMEI de Tanhaçu | 195 | 29371880 |
| Centro Educacional de Laços | 65 | 29330025 |
| Centro Educacional de Ourives | 83 | 29264162 |
| Centro Educacional de Suçuarana | 585 | 29264960 |
| Centro Educacional de Tanhaçu | 825 | 29264170 |
| Centro Educacional de Torta | 162 | 29264952 |
| Centro Educacional de Várzea da Pedra | 185 | 29265037 |
| CETIAT- Anísio Teixeira | 179 | 29264804 |
| Escola Alípio Pires | 17 | 29264200 |
| Escola Jânio Quadros | 247 | 29264820 |
| Escola Municipal Dom José Alves | 49 | 29457432 |
| Escola Municipal Castro Alves | 117 | 29264758 |
| Escola Municipal Clemente | 66 | 29264766 |

| | | |
|--|------------------------------|----------|
| Mariani | | |
| Escola Municipal da Jurema | 39 | 29456851 |
| Escola Municipal do Bernardo | 54 | 29456568 |
| Escola Municipal do Inchu do Gavião | 38 | 29456584 |
| Escola Municipal do Riachão dos Borges | 72 | 29399556 |
| Escola Municipal do Riacho Dantas | 108 | 29457424 |
| Escola Municipal Imperatriz Leopoldina | 28 | 29264596 |
| Escola Municipal José Leonel da Silva | 49 | 29264910 |
| Escola Municipal Princesa Isabel | 209 | 29265088 |
| Escola Municipal Zumbi dos Palmares | 50 | 29457416 |
| Escola Tancredo Neves | 166 | 29264901 |
| Total de 25 escolas | Total de 3.723 alunos | - |

Fonte: Banco de dados da Secretaria Municipal de Educação, 2017.

Quanto à Educação de Jovens e Adultos, atualmente, o município possui 04 escolas que ofertam a modalidade, sendo 01 situada na zona urbana e 03 na zona rural. Atende aproximadamente 98 (frequentemente) jovens e adultos, conforme dados do Censo Escolar (2017). O *locus* da pesquisa são três escolas municipais: o Centro Educacional de Tanhaçu, o Centro Educacional de Laços, e o Centro Educacional de Suçuarana. O Centro Educacional de Tanhaçu está localizado na zona urbana do município, oferta as etapas Ensino Fundamental (6º ao 9º ano) e modalidade Educação de Jovens e Adultos correspondente aos: Eixo temático IV (6º e 7º ano) e Eixo temático V (8º e 9º ano). De acordo com o Censo Escolar (2017), a unidade de ensino contou com 789 alunos matriculados, sendo 668 alunos nas séries regulares e 121 alunos na EJA.

O Centro Educacional de Tanhaçu atende o maior número de alunos dentre as escolas municipais. Os docentes quase em unanimidade têm ou fazem graduação na área de atuação específica, na expectativa de possibilitar uma mediação pedagógica para a multiplicidade de sujeitos que compõem a comunidade escolar. É importante demarcar a dificuldade financeira e organizacional que a gestão escolar atual enfrenta, porém, a soma de esforços tem feito as atividades pedagógicas serem exitosas, mesmo diante do extremo desafio que é a mudança da gestão municipal e consequente mudança de gestor escolar, visto que no município o cargo de diretor é de indicação política e não eletivo.

O Centro Educacional de Suçuarana oferta o ensino fundamental II (6º ao 9º ano) durante o diurno e no período noturno a EJA. A instituição educacional está localizada no

distrito de Suçuarana, e recebe grande número de alunos também das comunidades rurais do entorno. De acordo Censo Escolar (2017), a unidade de ensino contou com 585 alunos matriculados, sendo 495 alunos no Ensino Fundamental II e 90 alunos na EJA. O centro escolar, possui uma estrutura, composta por 10 salas de aulas, sala de diretoria, sala de professores, laboratório de informática, sala de recursos tecnológicos, quadra de esportes (inativa, pois as aulas de educação física são pré-agendadas e ocorrem no ginásio de esportes da localidade, cozinha, banheiro dentro do prédio, sala de secretaria, pátio coberto. A equipe escolar é composta de 65 funcionários, dentre eles professores, coordenadores, gestor escolar e funcionários administrativos e serviços gerais. Foi adotado na instituição a rádio escolar e tal fenômeno é um fator de entretenimento para e entre os alunos que disputam danças, cantos e desfile no horário do intervalo.

O Centro Educacional de Laços é uma escola situada no povoado de Laços, zona rural do município, que oferta o fundamental II (6º ano 9º ano) e também a EJA Eixo temático V (8º e 9º ano), é importante destacar que a modalidade educacional é ofertada desde 1999, ainda nomeada de aceleração. É conveniente expor que o município de Tanhaçu emerge do povoado supracitado, que já foi o considerado o centro de desenvolvimento local, e que na contemporaneidade necessita de políticas educacionais e públicas de forma geral, que assistam à população nos quesitos: moradia, saneamento básico e saúde. O prédio escolar é datado do ano de 1997, e possui uma infraestrutura de pequeno porte, com alguns ajustes desde sua criação, apresentando 05 salas de aula, 02 banheiros dentro do prédio, uma cantina com espaço coberto, 01 sala de professores, 01 para a secretaria, 01 pequena sala para acomodar a gestão escolar, 01 biblioteca que divide espaço com computadores, estantes com livros, além de acoplar a coordenação pedagógica e os alunos do Programa Federal Mais Educação.

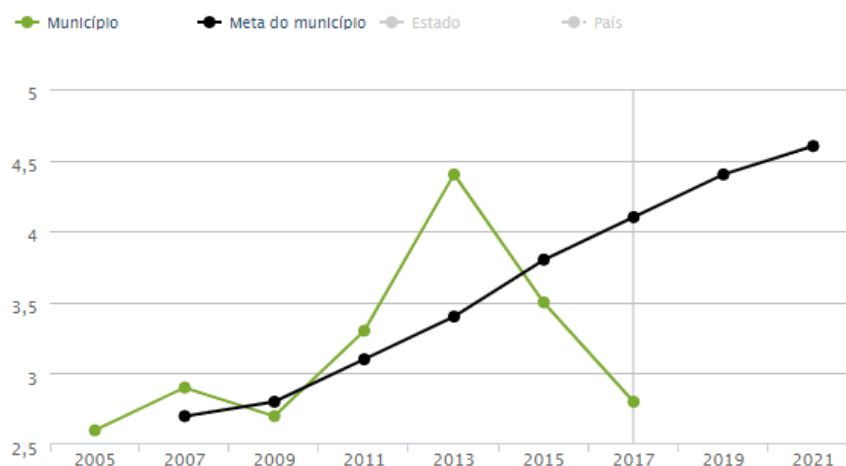
São várias as práticas exitosas e os projetos que vêm sendo elaborados e desenvolvidos pela escola, além dos pré-formatados oriundos da secretaria de educação do município. No entanto, faz-se necessário políticas educacionais relativas à EJA no município e no contexto da comunidade, haja vista, que há o oferecimento e foram matriculados no ano de 2017 apenas 58 alunos no ensino regular e 11 alunos na EJA, possibilitando a formação de uma turma referente ao eixo temático V.

Os professores que compõem esse contexto escolar em sua unanimidade possuem habilitação na área que lecionam, porém não há uma coordenação específica para a EJA e não há um projeto político pedagógico que abarque essa modalidade da educação básica.

O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica relativo a 2017 para o município de

Tanhaçu foi 2,8 (Gráfico I), sendo que a meta a ser alcançada era de 4,1.

Gráfico 01- Evolução do IDEB do município de Tanhaçu-BA



Fonte: QEdU.org.br/dados do Ideb/Inep, 2017.

A informação disposta mostra uma situação de extrema alerta, já que o IDEB 2017 nos anos finais da rede municipal não atingiu a meta, teve queda e não alcançou 6,0. É urgente a formulação de planos de ação para melhorar a qualidade da educação municipal, e assim garantir para garantir que os alunos aprendam, e com um fluxo escolar adequado. Diante das informações, é importante complementar que todas as escolas municipais estão em situação de alerta.

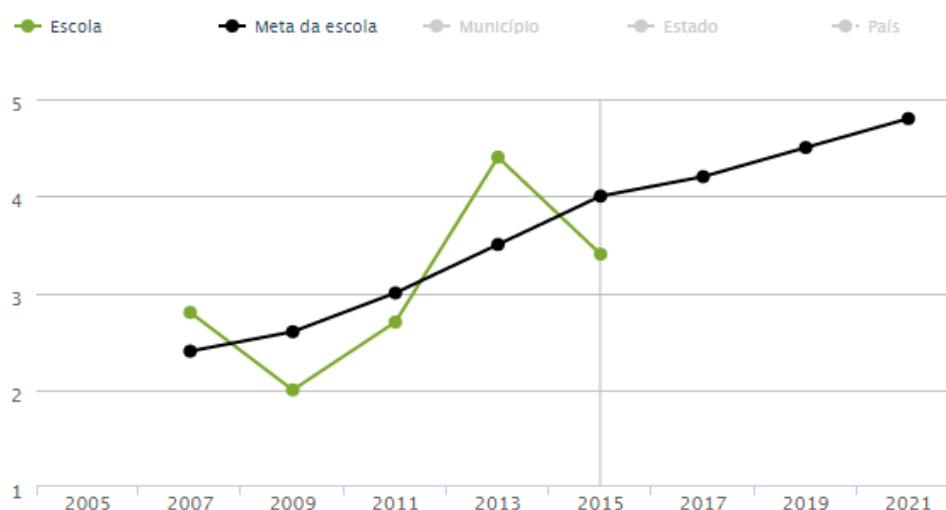
No viés do detalhamento e avaliação de dados escolares, Oliveira e Souza (2010) expõem que, em meados da década de 1990, relativo às políticas de educação, a avaliação começou a ocupar posição de destaque, orientada por agências internacionais, Ministério da Educação, e suas secretarias estaduais e municipais, tal inferência realizava o acompanhamento e melhoria da educação básica e superior dentro do país.

A qualidade no sistema educativo brasileiro perpassa por inúmeros aspectos, primeiramente o acesso à educação, pelos diversos sujeitos sociais e aumento de investimentos. Posteriormente, a otimização de recursos para equipar as escolas e permitir seu funcionamento. Em seguida, a preocupação com a evasão e repetência, e atualmente o acompanhamento da qualidade do processo educativo norteia-se pelas avaliações sistêmicas.

Especificamente para o Centro Educacional de Tanhaçu, o IDEB 2017 não foi divulgado, pois no momento de ocorrência da prova Brasil não houve quantidade suficiente de alunos

para constituir amostra significativa. É importante frisar que essa escola é a maior do município, e recebe a maior quantidade de alunos. O IDEB que foi publicado é do ano de 2015, cuja a nota foi 3,4 (Gráfico II).

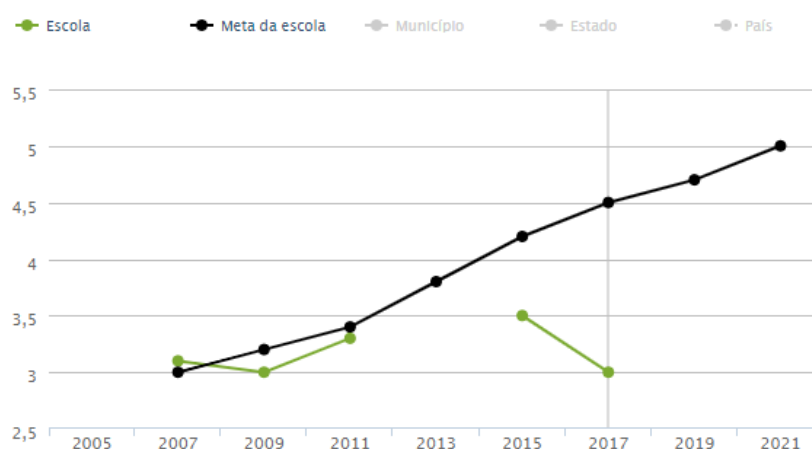
Gráfico 02 - Evolução do IDEB do Centro Educacional de Tanhaçu



Fonte: QEdu.org.br/dados do Ideb/Inep, 2015.

O IDEB 2015, nos anos finais relativo ao Centro Educacional de Tanhaçu, não atingiu a meta estabelecida que era 4,0. De acordo com os dados do IDEB (2015), a escola encontra-se em situação de alerta, necessitando assim, melhorar a sua situação para garantir mais alunos aprendendo e com um fluxo escolar adequado. Nesse sentido, esse movimento pela melhoria do processo de ensino aprendido, perpassa pelos mediadores do conhecimento, bem como pelos discentes.

O Centro Educacional de Suçuarana relativo ao IDEB 2017 atingiu nota 3,0 (Gráfico III), sendo que a meta a ser atingida para esse ano seria 4,5. Tal índice revela a necessidade de políticas públicas educacionais e de acompanhamento a nível municipal e também institucional.

Gráfico 03- Evolução do IDEB do Centro Educacional de Suçuarana

Fonte: QEdu.org.br/dados do Ideb/Inep, 2017.

O Centro Educacional de Suçuarana foi a única das três escolas pesquisadas a ter IDEB, já que o Centro Educacional de Laços não tem alunos. Porém o índice da escola necessita melhorar, na aprendizagem, promovendo maiores possibilidades para os alunos, visto que a reprovação na escola é grande.

O IDEB funciona como uma ferramenta que permite fazer um panorama da situação educacional a nível de federação, estados e municípios brasileiros, oportunizando assim, o planejamento de mecanismos para melhoria da qualidade do ensino.

Para dar ênfase ao processo de caracterização dos *lócus* da pesquisa, as tabelas de número 02, 03 e 04, dispostas abaixo desvelam informações: matrículas, aprovados, conservados, evadidos e transferidos, relativos à EJA nas três escolas pesquisadas no período de 2014 à 2017 para o CET, CES, de 2016 à 2017 para o CEL, no intuito de melhor conhecer o cenário a ser efetivado a pesquisa aplicada.

Tabela 02 - Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Tanhaçu- 2014 a 2017

| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2014 | | | | | |
|--|------------|-----------|-------------|----------|--------------|
| Tempo Formativo II | Matrículas | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno - Turma I | 24 | 09 | 04 | 10 | 01 |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno - Turma II | 23 | 04 | 04 | 15 | - |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) - Noturno - Turma I | 26 | 22 | - | 04 | - |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) – Noturno - Turma II | 27 | 19 | 02 | 05 | 01 |

| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2015 | | | | | |
|--|-------------------|------------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| Tempo Formativo II | Matrículas | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno -Turma I | 11 | 09 | 0 | 02 | 0 |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno - Turma II | 15 | 09 | 03 | 03 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) Noturno -Turma I | 31 | 16 | 03 | 12 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) Noturno - Turma II | 29 | 14 | 06 | 09 | 0 |
| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2016 | | | | | |
| Tempo Formativo II | Matrículas | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno - Turma I | 18 | 10 | 0 | 08 | 0 |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno -Turma II | 11 | 04 | 01 | 06 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) - Noturno Turma I | 29 | 09 | 0 | 10 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) - Noturno - Turma II | 29 | 13 | 07 | 08 | 01 |
| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2017 | | | | | |
| Tempo Formativo II | Matrículas | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Noturno - Turma I | 27 | 05 | 03 | 19 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) - Noturno Turma I | 40 | 17 | 03 | 19 | 1 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) - Noturno Turma II | 34 | 15 | 03 | 15 | 1 |

Fonte: Atas de resultados finais do Centro Educacional de Tanhaçu, 2014 a 2017.

É importante pontuar que a escola concentra o maior fluxo de alunos do município. As observações colhidas nas atas de resultados finais do Centro Educacional de Tanhaçu desvelam informações que necessitam de muita atenção. As evidências iniciais sobre o levantamento de dados nas atas finais evidenciam dados no período que vai de 2014 a 2017. Foram matriculados 374 alunos, sendo que 145 alunos evadiram, ou seja, um saldo de 229 alunos frequentes nesse período. Infelizmente a evasão é um dos problemas que assola a modalidade no município, e tal mecanismo se dá principalmente pelo baixo quantitativo de empregos no município, obrigando os jovens e adultos em sua maioria a buscarem condições de subsistência para suas famílias na colheita do café e da cana-de-açúcar.

Para Aranha (2003), além do trabalho, existem outros fatores que estão condicionados à evasão escolar, a exemplo: dificuldade de acesso ao ambiente escolar, principalmente para aqueles que residem em zona rural, o próprio casamento por vezes é um fator dificultador, e a família, que muitas vezes não apoiam a escolarização como um projeto de vida.

Os pensamentos disseminados por Ramalho (2010), trazem maiores reflexões teóricas quando o autor considera a evasão como uma verdadeira expulsão, pois a saída do aluno da escola não é um ato de livre escolha, mas é uma forma impositiva colocada pelas situações hostis que vivencia o sujeito da EJA.

As ideias produzidas por Fortunato (2010) interpõem que muitos jovens e adultos acabam por abandonar o processo de escolarização porque o esgotamento físico é insustentável, e esse fator acaba por dificultar o processo de aprendizagem em sala de aula.

Segundo a Lei n. 9394, de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 37, inciso 2º é estabelecido ao poder público que proporcione o acesso e permanência do trabalhador no ambiente de ensino, inclusive implementando as ações que sejam complementares entre si.

Em reunião para aprovação do calendário relativo ano letivo de 2018, em que fizeram-se presentes os integrantes da secretaria municipal de educação e representantes do sindicato municipal dos professores, foi explicitado nas declarações da conselheira do FUNDEB, e de comum acordo entre os partícipes presentes, que o município deverá estabelecer mecanismos urgentes para o combate à evasão escolar e cumprimento dos duzentos dias letivos, itens esses fundamentais para melhoria da qualidade da educação no município.

Tabela 03 - Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Laços de 2016 a 2017

| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2016 | | | | | |
|--|-------------------|------------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| Tempo Formativo II | Matrículas | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) - Vespertino - Turma I | 12 | 08 | 02 | 01 | 01 |
| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2017 | | | | | |
| Tempo Formativo II | Matrícula | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) – Vespertino | 11 | 05 | 05 | 01 | 0 |

Fonte: Atas de resultados finais do Centro Educacional de Laços, 2016 à 2017.

No período de 2016 a 2017 foram matriculados no CEL 23 alunos, sendo que apenas 01 evadiu. O aspecto reprovação tem grande destaque e necessita ser encarado com atenção. Um aspecto importante e que merece discussão relativo à EJA no Centro Educacional de Laços é a juvenilização.

Nestes moldes, tal fenômeno é intensificado na contemporaneidade, e são decorrentes, sobretudo de fatores ligados à reprovação, o que acabam por provocar a distorção idade-série. Neste sentido

Um elemento que vem complicar a construção de uma identidade pedagógica do ensino e de sua adequação as características específicas da população a que destina é o processo notado em todas as regiões do país, assim como em outros países da América Latina, de juvenilização da clientela (RIBEIRO, 2001, p.5).

A juvenilização de fato é uma característica marcante na maioria das escolas que oferecem a EJA. Para além, é conveniente destacar que a modalidade é oferecida especificamente em território de zona rural e conta com baixa quantidade de alunos. É importante ressaltar que todos os alunos vêm de percursos escolares de reprovação e acharam na EJA a possibilidade de aceleração dos estudos. As dificuldades enfrentadas são muitas, principalmente no que tange a falta de interesse e o tratamento didático, constituindo-se cotidianamente como um desafio aos professores, pois não têm formação específica para a EJA.

Tabela 04 - Dados relativos à Educação de Jovens e Adultos do Centro Educacional de Suçuarana em 2014 a 2017

| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2014 | | | | | |
|--|-------------------|------------------|--------------------|-----------------|---------------------|
| Tempo Formativo | Matrículas | Aprovados | Conservados | Evadidos | Transferidos |
| EJA I | 12 | 04 | 03 | 05 | 0 |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) Noturno | 34 | 15 | 19 | 0 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) Noturno | 30 | 21 | 01 | 08 | 0 |
| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2015 | | | | | |
| EJA I | 11 | 05 | 01 | 05 | 0 |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) | 29 | 16 | 03 | 10 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) | 26 | 17 | 01 | 08 | 0 |
| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2016 | | | | | |
| EJA I | 07 | 01 | 06 | 0 | 0 |
| Eixo temático IV (6º e 7º ano) | 13 | 05 | 05 | 03 | 0 |
| Eixo temático V (8º e 9º ano) | 25 | 16 | 04 | 05 | 0 |
| Dados da Educação de Jovens e Adultos ano de 2017 | | | | | |
| EJA IV (6º e 7º ano) | 39 | 18 | 04 | 16 | 01 |
| EJA V (8º e 9º ano) | 36 | 25 | 02 | 09 | 0 |

Fonte: Atas de resultados finais do Centro Educacional de Suçuarana, 2014 a 2017.

É importante pontuar que por meio das atas de resultados finais do Centro Educacional de Suçuarana, é permitido permear por uma realidade que expõe em quatro anos o número total de 262 matriculados, 143 aprovados, 49 reprovações, 69 evasões e apenas uma transferência. É essencial que uma atenção maior seja dada pela equipe pedagógica aos professores e alunos do estabelecimento. O processo dialógico por meio da escuta é enriquecedor na tentativa de achar um caminho que solucione os dados alarmantes referentes a EJA no estabelecimento escolar. Para além, é importante observar que a Educação de Jovens

e Adultos no Centro Educacional de Suçuarana vem apresentando muitas oscilações no que se relaciona ao número de matrículas. A evasão nesse ambiente institucional é muito significativa, principalmente por conta da colheita do café e da migração por postos de trabalhos diversos em outras localidades, pois o distrito apresenta poucas oportunidades de emprego. É de extrema relevância pontuar os altos índices de reprovação e evasão, proporcional ao número de matrícula. Nestes termos, cumprir apenas o que determina a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Constituição federal de 1988, que é o direito à educação, é no mínimo um campo de subjetividades, é necessário que se garanta o acesso, permanência e a gestão da aprendizagem desses alunos, por meio, de toda equipe gestora e pedagógica da escola, de modo que enxerguem na EJA, um mecanismo social de reparação da exclusão secular dos ambientes formais de ensino. É importante destacar, que há uma parcela significativa da população dos distritos e da zona rural no entorno, que carece do processo de escolarização, porém as políticas públicas municipais devem ser estruturadas e possibilitar maiores incentivos, trazendo o jovem e adulto para dentro do ambiente escolar. Através das informações destacadas, é importante inferir a necessidade de um processo de intervenção, principalmente para garantir as matrículas e o estado de permanência na escola.

É urgente o desenvolvimento de mecanismos avaliativos que promovam o monitoramento da EJA nas escolas do município de Tanhaçu. Apesar de o município contar com uma coordenação específica para EJA, é necessária uma articulação com as escolas e as comunidades ao redor, no intuito de promover um olhar diferenciado, pautado nas especificidades da modalidade na tentativa de constituir um padrão de qualidade para a modalidade no município.

A partir da observação dos dados do IDEB do município de Tanhaçu, do Centro Educacional de Tanhaçu e do Centro Educacional de Suçuarana, e dos dados referentes ao percurso dos últimos quatro anos da EJA no CET, CES, e dois últimos no CEL, é possível estabelecer entendimento e reflexões aos dizeres de Mello e Souza (2005), que educação e avaliação sempre deverão andar de mãos dadas, no sentido em que as ausências e falhas sejam diminuídas e/ou sanadas por meio de medidas que garantam o tratamento do processo de ensino aprendizagem e elevem a qualidade da educação, principalmente no que tange a educação de Jovens e Adultos que é a temática desse estudo.

A definição do *locus* da pesquisa e dos sujeitos envolvidos são condições essenciais para levantamento de informações do problema pesquisado. Nesse intuito, Marconi e Lakatos (2009) assinalam que o conjunto de elementos animados ou inanimados para caracterizar um universo ou população deve ter características em comum. Nesse sentido, a ideia de amostra

expõe que não há necessidade de pesquisar toda a população, fazendo generalizações através da expressividade representada.

Levando em conta essas definições, o universo ou população da pesquisa e os sujeitos envolvidos na procura de uma possível solução para o problema levantado, serão investigados (professores e alunos da EJA). A razão que levou a escolha destes sujeitos foi justamente para poder articular com o objetivo central desse estudo. Desse modo, o sujeito professor representa a gestão do processo de ensino-aprendizagem, numa perspectiva didático-pedagógica na EJA. Os 15 professores selecionados a partir do quadro docente da EJA do Centro Educacional de Tanhaçu, Centro Educacional de Laços e Centro Educacional de Suçuarana, integram os diferentes componentes curriculares, criando condições para um estudo amplo. Por fim, a seleção dos 15 alunos, representantes das três instituições escolares para a entrevista se deu com o objetivo de entender os aspectos relativos ao ensino aprendizagem, e os demais anseios e reflexões do maior interessado nesse processo, os jovens e adultos das escolas.

2.4 DISPOSITIVOS, ETAPAS DO PROCESSO E ANÁLISE DOS DADOS

A fim de alcançar o objetivo do estudo e viabilizar a pesquisa participante, foram realizadas as entrevistas individuais semiestruturadas com: professores e alunos da EJA nas escolas. Assim, as entrevistas - com os sujeitos em questão - são fundamentadas no diálogo aberto e problematizador, a fim de evitar as respostas-chavões (GATTI, 2012b). As entrevistas realizadas seguiram alguns aspectos, sendo assim: a necessidade de planejamento de questões que atinjam os objetivos pretendidos, a adequação da sequência de perguntas, a elaboração de roteiros, adequação do roteiro e a linguagem, dentre outros aspectos que se fizeram necessários. Neste sentido, para Triviños (1987), a entrevista semiestruturada favorece além da descrição dos fenômenos sociais, direcionando para a sua explicação e a compreensão da totalidade, ocasionando a presença física do pesquisador no processo de coleta de informações.

No desenvolvimento da pesquisa participante, a participação dos sujeitos investigados é indispensável para o desenvolvimento do plano de trabalho. Nesses moldes, é necessário o envolvimento na vida dos sujeitos, visto que os procedimentos de pesquisa são sustentados na construção de diálogos, na escuta sensível, permitindo assim a expressão livre dos interlocutores.

A primeira etapa desta pesquisa baseou-se, no diagnóstico dos professores e alunos,

através de entrevista semiestruturada relativo à gestão da aprendizagem em sala, da modalidade da EJA. A segunda etapa desenvolveu-se mediante a escuta sensível permitida através de encontros didáticos pedagógicos com professores da EJA das três escolas para discutir sobre os principais entraves e ou dificuldades enfrentadas para o aluno atingir o êxito no processo da aprendizagem.

As observações e anotações percebidas, na etapa dois, encaminharam para a construção de uma proposta de intervenção (etapa três), relativo à formação continuada para os professores das três escolas municipais. As temáticas trabalhadas foram decididas a partir de diálogos com os sujeitos da pesquisa, desse modo, foram demarcados: oficinas formativas sobre a Educação de Jovens e Adultos, e da gestão da aprendizagem pelo professor e avaliação da aprendizagem na EJA.

A quarta etapa, que também é processual e não se encerra no momento das oficinas, é um balanço inicial dos possíveis impactos sócio-educacionais proporcionados pelo desenvolvimento da pesquisa aplicada nas instituições escolares, que visou a melhoria do processo de aprendizagem do sujeito da EJA.

A análise dos dados deu-se de forma sistemática, utilizando com base a análise qualitativa através dos seguintes passos: organização dos dados da observação; organização dos relatórios produzidos nas oficinas pedagógicas; triangulação com base nos relatórios e a consequente exposição dos impactos sócio-pedagógicos e culturais apontados pelo estudo.

O tratamento das informações foi feito a partir de uma análise qualitativa, e nesse sentido, esse processo é relativamente recente e vem caracterizando-se por ser um mecanismo indutivo, tendo como pressuposto o cotidiano dos sujeitos sociais, fazendo-se valer pelas mesmas características da pesquisa qualitativa. Para Fernandes (1991), a análise qualitativa se caracteriza pela busca dos significados e sentidos de informações que são mensuravelmente valiosas.

O momento da sistematização caracteriza-se como um processo rotineiro que é disposto em várias frentes: partindo das questões para a realidade, numa perspectiva da conceituação; da literatura para os achados, e assim esse processo vai tornando-se cíclico, pelo intercruzamento de informações, ao ponto que o processo analítico forme um desenho significativo, passível de entendimento.

O método de triangulação de dados é muito utilizado para tratamento de informações em pesquisas qualitativas, a partir do entendimento de Flick (2009), tal mecanismo é a combinação de perspectivas e métodos de estudo adequados, estando adequado para extrair o máximo de informações de um problema em específico. O estudioso complementa que esse

tipo de análise contempla a pesquisa bibliográfica e a empírica. Para além, os instrumentos de coleta se consolidam em entrevistas semiestruturadas, etnográfica, a observação participante ou não. Nesse sentido os métodos de análise serão empregados visando a totalidade da amostragem.

Para Flick (2009), as pesquisas que têm abordagem qualitativa podem recorrer a diversos meios de análise de dados. Nesse sentido, os pesquisadores que optam por uma abordagem qualitativa estão livres para fazer uso da análise do discurso, de conteúdos, arquivos, fonética, tabelas, gráficos, e dados estatísticos de forma geral (DENZIN E LINCOLN, 2006). Para Günther (2006), a triangulação de dados é o meio pelo qual o pesquisador consegue lançar mão de várias abordagens metodológicas, evitando distorções ou deixando de exibir algum elemento importante da pesquisa pela utilização de um único método analítico.

Complementar a essas informações, Cresswell e Plano Clark (2013) corroboram que que a triangulação metodológica congrega vários métodos de análise, nesse sentido, é consolidado que a utilização de mecanismo de análise assegura um entendimento holístico do objeto em estudo. Buscando maiores entendimentos

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundir em novas realidades a serem compreendidas (DENZIN; LINCOLN 2006, p. 20).

As exposições demonstram que a utilização da triangulação é um caminho fecundo e que promove interações inclusive entre as abordagens qualitativas e quantitativas, apontando caminhos para métodos e técnicas que irão desencadear na produção de um conhecimento científico multifacetado. Nesse sentido, a chamada triangulação metodológica suscita a observação do objeto de pesquisa a partir de vários ângulos, permitindo assim, falseamentos, congruências, numa perspectiva intersubjetiva e holística a partir da interpretação dos achados (MINAYO E MINAYO-GOMÉZ, 2003).

Complementar às informações dispostas, Weiss (1998) infere que quando ocorre análise de dados por meio da técnica referida, os achados são considerados sólidos. Para além, Towns e Serpell (2004), contribuem ao refletirem que o processo analítico proporciona amplitude e análise minuciosa de dados, fazendo com que os estudos, tornem-se reproduzíveis, ou seja, passíveis de duplicação, dado a sua confiança metodológica empreendida. Nesses moldes, Flick (2009) infere que a técnica ocasiona a superação solitária

de um único mecanismo analítico, consolidando-se como uma alternativa para validação do conhecimento.

3 GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA: ASPECTOS DA PRÁXIS CURRICULAR E PEDAGÓGICA

Este capítulo traz as reflexões acerca da gestão educacional e a gestão da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos, expondo as especificidades didático-pedagógicas e curriculares e a necessidade de gerenciamento através de aspectos inovadores que levem em conta o contexto do sujeito aluno no processo de escolarização, além de enxergar a escola como estrutura fluída e dinâmica que necessita ser gerida e compreendida.

Para entender o processo de gestão da aprendizagem, as reflexões aqui presentes versam sobre a importância do acompanhamento do ensinar e aprender, as didáticas e a importância de pensar os sujeitos da EJA como portadores e produtores de cultura, e que dentro desses vieses são cidadãos que necessitam e querem passar pelo processo de escolarização, haja vista, é muito excludente.

3.1 A GESTÃO DA APRENDIZAGEM COMO UM PROCESSO DE MUDANÇA NA EJA.

O sentido etiológico da palavra educação “*educare*” em latim remete a um processo de colocar para fora, extrair, no sentido de crescer, evoluir sistematicamente. Desse modo, a educação é um processo dinâmico que proporciona a mudança na postura dos múltiplos sujeitos sociais, e cabe à escola por meio da equipe gestora: diretores, professores, coordenadores pedagógicos acompanhar de perto e auxiliar na mudança de posturas e ideais de forma constante e dinâmica.

As escolas e os sistemas de ensino são estruturas vivas, pois estabelecem a dinâmica de ser um ambiente plural e complexo. Assim, as relações que interferem nesse ambiente fluído e repleto de tensões, necessitam de direcionamentos numa perspectiva da orientação, nesse intuito, a gestão educacional entra como um importante fator articulador do ambiente escolar. Neste sentido,

A gestão educacional abrange, portanto, a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos (LUCK, 2014. p.51).

Com base na citação pode-se perceber que a gestão educacional é formada por meio das iniciativas que são empreendidas nos sistemas de ensino. Para além, é necessário destacar

que gestão escolar promove ações no âmbito da escola de forma específica, tratando de questões de responsabilidade local, possibilitando um contato mais dinâmico com o alunado, no intuito de promover o ensino e aprendizagem.

A gestão escolar deve ser sempre empreendida na perspectiva da aprendizagem final do sujeito aluno, sendo essa a instância resultante do trabalho pedagógico desenvolvido na sala de aula e pela escola de modo amplo. É válido ressaltar que a gestão pedagógica deve ser corresponsável pela prática desenvolvida pelos professores para que a qualidade do ensino atinja níveis satisfatórios.

A efetivação pedagógica no cenário escolar está muito ligada à gestão democrática, que através dos postulados de Libâneo (2001) expõem que a concepção democrático-participativa está imbricada na busca de objetivos comuns pela direção, professores, e outros profissionais da área, em que cada sujeito, assume sua responsabilidade e age em conjunto para resolução/ execução do que foi proposto.

Desse modo, é necessário demarcar que a gestão é um processo intenso, que mobiliza o esforço coletivo de sujeitos que tenham objetivos de sanar ou tratar dificuldades em comum. Nesse entendimento,

O conceito de gestão tem como pressuposto o entendimento de que são as pessoas que promovem transformações e realizações e que sua atuação para ser efetiva, necessita superar as tendências do imediatismo e resultados superficiais, à fragmentação e ao reducionismo, à mecanização e formalismo burocratizantes, ao comodismo e omissão, dentre outros aspectos, o que alcança mediante a consciência dos desafios do processo em questão, em todas as suas dimensões e expressões (LUCK, 2014, p.35)

No que tange a gestão escolar, o intuito do trabalho educativo, é o processo de aprendizagem e formação cidadã do alunado. Nesta perspectiva, o trabalho educacional a fim de que sua gestão seja promovida, deve compreender sua essência no contexto da sala de aula através do papel dos professores. Nesses moldes, o professor é o mediador direto do processo de ensino-aprendizagem dentro do contexto da sala de aula. Assim, ainda de acordo com Luck:

O exercício docente pelo professor corresponde a um trabalho público que demanda a articulação de diferentes níveis de influência, tanto as internas à sala de aula e aos alunos, como as externas à sala de aula e à escola. Por esse sentido é que se afirma corresponder o seu trabalho a uma atuação de mediação entre diferentes âmbitos de influência e ordens de participação no processo de ensino-aprendizagem (2014, p. 26).

A partir do exposto, é válido ressaltar que o processo de aprendizagem orientado pelo

professor apresenta uma grande complexidade, que envolve o modo peculiar que cada aluno aprende suas experiências de vida e educacionais, que formam um emaranhado de ideias e concepções que necessariamente precisam ser retratados no contexto da sala de aula. Nesse sentido, o trabalho do professor é envolvido pela habilidade de gerir e articular itens interatuantes no cenário pedagógico, orientando assim, para efetiva e consciente promoção da aprendizagem dos sujeitos.

Nos dizeres de Luck (2014), o professor na sala de aula, é a imagem que mediatiza, mobiliza, lidera, coordena os processos de interação fazendo com que talentos sejam despertados, no intuito da aprendizagem. A autora complementa que a interação promovida pelo professor, faz com que os alunos aprendam a apropriar-se do conhecimento, compreendendo e atuando no mundo de forma ética, participativa e integral.

A gestão da aprendizagem perpassa pelo entendimento de que o aprender é um mecanismo pleno da dimensão humana, e que cada discente pelo movimento da aprendizagem pode transformar o meio que vive, bem como seu próprio eu. É importante pontuar que a aprendizagem deve promover o desenvolvimento integral do educando contemplando desde o raciocínio crítico-reflexivo, até a tomada de decisões, atitudes e controle da emoção através da segurança conquistada. É salutar que a aprendizagem é um processo contínuo e que se desenvolve ao longo da vida. Desse modo, competências, habilidades, valores e comportamentos são remodelados por meio da vivência, de processos formativos entre outros.

Complementar a essas informações e no intuito de produzir maiores embates teóricos, Assmann (1998) desponta que a aprendizagem não se deve configurar como um aglomerado de informações que vão sendo armazenadas. É importante atentar-se para a rede de interações que são dinâmicas e fluidas, possibilitando aproveitamentos qualitativos na difusão cognitiva humana.

Assim, a gestão da aprendizagem na EJA deve dar destaque ao aprender como um processo de desenvolvimento pleno do sujeito, pelo qual se transforma cotidianamente como ser social que busca significados para além de processos imediatos baseados em provas e notas. Referente a esse pensamento, é necessário inferir que a educação seja vislumbrada mais do que um processo em que se busca realizar capacidades mecânicas. É um movimento que só se concretiza a partir de significados contextuais, que envolve competências, desenvolvimento crítico, permitindo a autoformação dos sujeitos numa perspectiva autônoma (GAUTHIER et al, 2006).

Mediante o destacado, muitos dos processos educativos não são promovidos de forma adequada do ponto de vista pedagógico, não levando em consideração as necessidades básicas

dos sujeitos alunos como seres sociais em processos construtivos de aprendizagem e competências. Desse modo, os processos educativos devem levar em conta estratégias, circunstâncias, cuidados, recursos, de modo, a constituir um todo coeso, orientados para um propósito de formação holística do sujeito. Diante desse fato, a gestão da aprendizagem apresenta-se em um processo que qualifica mediante a natureza dinâmica da aprendizagem, sem perder de vista o seu caráter pedagógico.

O docente que promove seu trato didático tendo como foco todos os alunos envolvidos na mediação pedagógica, levando em conta os processos cognitivos, esse sim, promove a gestão da aprendizagem em sala de aula. Os aspectos de ordem escolar devem ser observados no intuito de promover a gestão da aprendizagem, sendo eles: a organização da escola e a cultura presente, também não devem deixar de ser observados os aspectos que giram em torno do trabalho dos professores com os alunos tais como: as metodologias aplicadas, os recursos, o próprio relacionamento interpessoal perpassa pela motivação da aprendizagem.

Quando remetemos à gestão da aprendizagem para a Educação de Jovens e Adultos, o primeiro fator a ser discutido está atrelado à aprendizagem significativa. Para Ausubel (1982) a teoria da aprendizagem significativa relaciona-se ao processo em que uma nova informação é construída de maneira não arbitrária. Para o estudioso os conhecimentos ditos novos relacionam-se com os constituídos pelo sujeito, ou seja, sua bagagem prévia de mundo. Nesses moldes, é preciso inferir que a determinada aprendizagem tem vantagens significativas, sendo que o conhecimento aprendido é internalizado por maior tempo; há maiores chances de aprender conhecimentos que necessitam de uma ancoragem e/ou informação original, além do processo de reaprendizagem que, torna-se mais dinâmico.

Dessa forma, tal aprendizagem tem que estar atrelada ao processo de construção de símbolos e significados. Nesses moldes,

Uma vez que propomos que os alunos realizem aprendizagens significativas, talvez fosse mais adequado tentar que as aprendizagens que executam sejam, a cada momento de escolaridade, as mais significativas possíveis. Construimos significados cada vez que somos capazes de estabelecer relações significativas e não arbitrárias entre o que aprendemos e o que já conhecemos (COLL, 1994, p.149).

A discussão traz à tona um aspecto que é extremamente discutido, porém nem sempre atentado, dentro da EJA que é a bagagem cultural que o aluno traz para a escola. Tais conhecimentos oriundos de práticas cotidianas podem e devem ser tratados durante o processo de ensino aprendizagem, através da transposição didática. Nesses moldes, o estudante da EJA, pelo seu protagonismo social, econômico, cultural, experiências com o mundo do trabalho,

não pode ser negligenciado ao ponto de anular suas possibilidades de enriquecer e se fazer entender durante as aulas.

Suscitando reflexões no sentido do atendimento ao estudante contemporâneo, Amorim e outros (2012) discorrem que diante um cenário globalizado de incertezas e perplexidade, a escola não tem dado conta de desenvolver a qualidade pedagógica no sentido da gestão do processo de ensino-aprendizagem. Nestes termos, o autor complementa que a qualidade do ensino e da gestão do conhecimento no ambiente escolar revela-se como uma exigência demandada pela sociedade atual que vislumbra no processo de escolarização um dos caminhos para mobilidade social, e satisfação pessoal.

Diante de um mundo e um cenário escolar multifacetado é necessário que os sistemas de ensino encontrem direcionamentos, pautados na construção de saberes escolares de forma crítica e inovadora, para garantir que jovens sejam formados para a cidadania. Diante do remodelamento de práticas inerentes ao espaço escolar,

Inovar é a possibilidade de a escola colocar-se sempre no tempo presente e na vanguarda social, sendo uma instituição socializadora e transformadora, que vai sempre ao encontro da excelência, na tarefa de educar bem para promover a cidadania. Da mesma forma, entendemos que inovar propicia às instituições de ensino a reconstrução dos espaços plurais da escola, possibilitando a eliminação do processo de acriticidade ainda existente na construção do conhecimento, cujo processo vem sendo caracterizado, atualmente, como muito mais reprodutivo do que criativo, por não despertar o aluno para usar a cognição e a emoção, em prol de um processo de reconstrução dos mecanismos que envolvem o processo de ensino-aprendizagem (AMORIM, et.at. 2012, p.118).

Nesse movimento, a inovação deve pautar-se em processos de intervenções e decisões, que necessariamente vislumbre a intencionalidade, a sistematização, na perspectiva de mudanças nas atitudes, ideias, nos conteúdos de ensino, nas práticas didático-pedagógicas que a comunidade escolar evidencia. Trata-se de um processo dinâmico que envolve a reconstrução, a gestão e a consolidação dos saberes escolares, efetivando as mudanças desejadas no trabalho do professor e na aprendizagem do aluno, no intuito de remodelar o ambiente escolar.

Relativo aos saberes escolares, é necessário pensar para além dos conteúdos formais do currículo escolar, e dar margem aos saberes que não são prescritos oficialmente. Refletindo sobre esse aspecto, Santos (2000) pontua que pesquisadores e professores emergidos nas questões curriculares se vêm desafiados por tantos saberes que são oriundos da cultura erudita, popular e de massa. É importante pontuar que a escola contemporânea deve levar em consideração a pluralidade de saberes, acoplando, a mesma às suas propostas de ensino,

permeando assim o movimento da inovação pedagógica.

Propondo direcionamentos sobre os saberes escolares, Amorim (2007) afirma que são parte dos ambientes de ensino institucionalizados, e que também podem ser fruto de um processo de legitimação de professores e alunos oriundo de seus percursos sociais, históricos e filosóficos. O trabalho com os saberes escolares deve ultrapassar os limites do campo institucionalizado e ir de encontro aos aspectos referentes ao convívio comunitário.

Ainda, nessa perspectiva, Amorim (2007) acrescenta que a gestão inovadora dos saberes escolares representa uma das perspectivas que os sistemas de ensino na atualidade desenvolvem para efetivar o processo educacional diante das demandas sociais inerentes ao processo de (in)formação. Para o autor, o processo que efetiva a gestão dos saberes escolares e a própria aprendizagem deriva das inter-relações da vida e práticas educativas reinventadas em que é necessário olhar para a prática do ensinar e perceber as práticas exitosas, e as que necessitam ser implementadas para o processo de construção do conhecimento. Nesses termos,

Podemos caracterizar a gestão dos saberes escolares como uma ação construtiva, um conjunto de práticas educativas e pedagógicas que visa ao fortalecimento das habilidades e das competências dos alunos na solução das questões colocadas no dia a dia das relações sociais e culturais das instituições de ensino. É uma gestão para a construção dos saberes coletivos, que representa uma convivência democrática, um processo de fortalecimento da capacidade intelectual, individual e coletiva, de um grupo educativo que deseja reconstruir o agir solidário, a prática educativa emancipadora, que visa à integração dos alunos em seu grupo social e educacional, para que ocorra o aperfeiçoamento do processo formativo (AMORIM, et.at. 2012, p.120).

É importante destacar que a qualidade do ensino e a gestão dos saberes são peças-chaves na construção da sociedade contemporânea. Nesse sentido, o processo educacional pode promover encaminhamentos para melhoria da qualidade de vida dos sujeitos aprendizes e de seus pares. Desse modo, as instituições de ensino são chamadas a encontrar um percurso mediado na construção de saberes escolares inovadores que motivem o sujeito aluno na construção de sua teia cognitiva, social, política e cultural.

Nesse sentido, Carbonell (2001) descreve a necessidade de inovação mediado por processos de intervenção, tomadas de decisões com finalidades explícitas relativas à cultura, aos conteúdos de ensino e as próprias práticas pedagógicas. Complementar a essas informações, Freire (1997) afirma que os processos educacionais vêm evoluindo por meio das potencializações críticas de cunho pedagógico e filosófico de como a escola está ensinando, de que forma os alunos estão aprendendo, e de que forma aplicarão o conhecimento construído. Para além, a gestão inovadora dos saberes, constitui-se em ações

compartilhadas que os sistemas de ensino, as escolas e especificamente os professores acreditam para concretizar uma educação de qualidade. Nesse viés, é necessário pensar o processo educacional e o ambiente escolar dentro de um ciclo democrático e inovador em que sejam levados em consideração habilidades que potencializem a participação, integração e a aspecto formativo do alunado.

Debruçando ainda sobre a possibilidade de processos de inovação dos saberes, é importante destacar que as instituições de ensino da modernidade que tenham como pressuposto a transmissão passiva de conteúdos e não versa na inovação de processos didático-pedagógicos, estão fadadas ao fracasso relativo à aprendizagem e também a formação crítica numa perspectiva cidadã. Sobre esse propósito, Saviani (1996) implementa que os paradigmas educacionais estão diretamente ligados aos processos formativos, ou seja, o docente emana para os sujeitos escolares aquilo que foi construído durante sua formação. O teórico chama a atenção para a necessidade de reformular o processo formativo, e a gestão escolar em um processo formativo baseado nos moldes da criticidade.

É importante pontuar que a gestão inovadora dos saberes em sala de aula perpassa pelo entendimento de que a prática formativa dos sujeitos é plural, complexa, variável, e requer uma visão ampla do ambiente pedagógico pelo professor para os seus pares. Neste intuito, pensar no remodelamento do saber, não é algo pronto, acabado, cheio de postulados e receitas a serem aplicadas. Assim, para que a prática inovadora ocorra, os mosaicos humanos devem ser levados em conta, partindo do perfil plural e conflitante dos sujeitos.

Nessa linha de pensamento, para que a o ato educativo ocorra, é necessário que haja a (re)criação de símbolos e significados como postula (FREIRE, 1997). Fazendo-se entender, é necessário que professores construam um modelo pedagógico que incorpore as práticas sociais, para que possa ocorrer o (re)modelamento do ambiente pedagógico por meio de novas estratégias de aprendizagens.

Para além, é necessário pontuar a necessidade de observação da prática docente como movimento transformador entre teoria e prática de modo que

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 para 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, 1977, P. 207).

No intuito de transformar e transformar-se é importante que o professor repense sua prática docente. Os polos teóricos e práticos precisam estar interligados, promovendo

desestabilizações, no intuito de resolver situações reais. O teórico reflete ainda os meandros de uma consciência comum, sendo transformada pela consciência da atitude reflexiva. Assim, a práxis configura-se como elemento que vem perpassando os campos filosóficos e educacionais.

Para além é importante destacar que a práxis corresponde a uma atividade real pela qual os sujeitos se afirmam no mundo, de modo objetivo, facilitando modificações em suas teorias, afinal, é a teoria que remete à ação. Nessa linha de pensamento, Freire (1979) destaca que para galgar uma conscientização plena é necessário perpassar pelo movimento reflexivo, em que há necessariamente o desvelamento da realidade que está inserido, ou que deseja adentrar. Para o teórico, o processo de conscientização da prática docente passa por um movimento dialógico de produção de conhecimento e não pela transferência de saberes. Para o teórico, o mundo e a história são elementos fundantes para modificação da postura docente.

Para Martins e Mendes (2006), a percepção de uma da prática pedagógica, que é baseada na reflexividade deve ter como arcabouço as concepções científicas e as práticas sociais, promovendo uma retroalimentação por meio da transposição didática de seus alunos. O docente que visa a reflexão de sua mediação favorece o encontro dialógico em seu cotidiano com de seus alunos, visando sempre o ensino voltado para a prática social.

Possibilitando maiores aberturas reflexivas, desenvolver um pensamento pedagógico baseado na ação, é estabelecer possibilidades de educar pelos pressupostos da humanização. Para Freire (1987) os homens não são construídos no silêncio, aprendem pelo trabalho, pela palavra, pela ação da própria prática. Para além, o teórico é incisivo em destacar que é pela práxis que o homem transforma-se, e obtém a possibilidade de pronunciar as palavras, esse fato não deve ser um privilégio. Neste sentido, o ato relacional do professor aluno, requer a abstração da teoria pedagógica libertadora, possibilitando que o professor enquanto gestor da aprendizagem, reinvente sua atitude pedagógica, e promova um ensino que alcance o sujeito da EJA.

3.2 A EJA E AS ESPECIFICIDADES PEDAGÓGICAS EM SALA DE AULA

A reflexão das especificidades da EJA traz à tona a exposição de características muito peculiares da modalidade de ensino, tais como: a faixa etária geracional, que atualmente é tomada pelo fenômeno da juvenilização; as características culturais, e socioeconômicas; as marcas de gênero e etnia e a condição de trabalhador. Neste sentido, todas essas características acabam por formar outra especificidade que é o trato didático pedagógico.

Na atualidade, observa-se que as esferas federais, estaduais e municipais procuram garantir o atendimento aos jovens, adultos e idosos, que por algum fator não tiveram acesso ao processo de escolarização, na tentativa de garantir o atendimento às especificidades educacionais. Porém, as críticas construtivas atuais relativas à modalidade educacional são diversas e permeiam no campo do atendimento, permanência, recursos didáticos, faltando ao poder público garantir a assistência como é previsto na constituição (MARTINS, et al., 2008).

De acordo com os pensamentos disseminados por Oliveira (1999), o tempo geracional dos sujeitos que estão matriculados na EJA é muito diversificado, percorrendo desde os 15 até mais de 100 anos de idade. O fenômeno de adolescentes ocupando a modalidade deve-se pela garantia da Resolução nº 3/2010, em que versa pelo atendimento de indivíduos dos 15 aos 17 anos de idade, garantindo a utilização de instrumentos específicos para considerar suas potencialidades, necessidades, cultura e mundo do trabalho em que estão imersos (BRASIL, 2010). Porém, é importante destacar que garantir o atendimento não significa promover a permanência desses no contexto da escola, pois o processo cíclico de expulsão das séries regulares para a EJA acaba por ocasionar, ou potencializar demandas específicas, como o maior índice de evasão, reprovação, dentre outras peculiaridades que necessitam ser pensadas para garantir uma educação de qualidade e fugir do clichê de recuperar a idade perdida.

Para Lopes (2005), outra condição que deve ser levada em conta no contexto educacional é a condição de trabalho, subemprego e desemprego. Neste sentido,

O adulto está inserido no mundo do trabalho e das relações interpessoais de um modo diferente daquele da criança e do adolescente. Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre outras pessoas. (OLIVEIRA, 1999, p. 03)

Para o autor, o reconhecimento do aluno também perpassa pelo lugar que ocupa enquanto sujeito no mundo do trabalho. No sentido de provocar maiores reflexões, Lopes (2005) acrescenta que o jovem e adulto convive diariamente com seu desprestígio do mercado capitalista. É importante destacar que a educação enquanto mecanismo construtor de possibilidades sociais eleja práticas pautadas na condição do trabalhador e coopere para inserção ou aprimoramento dos sujeitos no mundo do trabalho, de forma crítica-construtiva, fazendo os sujeitos refletirem sobre o sistema capitalista e as realidades históricas, culturais e sociais produzidas, além de fazer o aluno enxergar-se dentro desse sistema, buscando possibilidades de mudanças, inclusive crítica.

É importante assinalar que o percurso histórico da Educação de Jovens e Adultos é

encarado como sendo um campo de lutas e de embates pelo atendimento às especificidades educacionais. Sobre esse aspecto

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com aqueles que não tiveram acesso e nem domínio da escrita e leitura com bens sociais, na escola ou fora dela e tenha sido à força do trabalho empregado na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p.5)

É importante destacar que os Jovens e Adultos têm histórias coletivas implicadas na negação de direitos, e estão envoltos pela marginalização e exclusão social. Nesse intuito, a EJA poderá versar pela afirmação dos direitos sociais que foram historicamente negados. Arroyo (2007) disserta que é urgente a quitação dessa dívida, sendo obrigação do meio social amparado pelo Estado modificar as realidades dos sujeitos inseridos na modalidade educacional. Para além, Paiva (2007) acresce que é imprescindível o rompimento da imagem de que a EJA é a recomposição do tempo perdido. O desafio para a atualidade é conseguir a conjugação de uma educação científico-tecnológica que fomente para a cidadania.

No sentido de suscitar maiores discussões relativas ao atendimento dos jovens e adultos e da responsabilidade social da educação:

Quando a escola pública era para poucos, era boa só para esses poucos. Agora que é de todos, principalmente para os mais pobres, ela precisa ser apropriada para esse novo público, ela deve ser de qualidade sociocultural. Isso significa investir nas condições que possibilitam essa nova qualidade que inclui transporte, saúde, alimentação, vestuário, cultura, esporte e lazer. Não basta matricular os pobres na escola (inclusão). É preciso matricular com eles, também, a sua cultura, os seus desejos, seus sonhos, a vontade de ser mais (FREIRE). É preciso matricular o projeto de vida desses novos alunos numa perspectiva ética, estética e ecopedagógica. A educação integral precisa visar à qualidade sociocultural da educação, que é sinônimo de qualidade integral (GADOTTI, 2010, p.09).

Ao pensar que a Educação de Jovens e Adultos é destinada a dar conta de um público diverso que emergiu majoritariamente de camadas populares, há de se pensar nas especificidades da EJA e a sua conseqüente valorização e atendimento.

Para Oliveira (2001), ao lidar com o público jovem e adulto, é essencial saber que esses não são qualquer sujeito. São indivíduos, jovens, adultos e idosos que emergem outras pedagogias, pois são oriundos de características socioculturais desfavorecidas, têm pouco ou nenhum letramento, sobretudo, enxergam na escola projetos comuns de vida. O autor complementa que os jovens e adultos trazem suas vivências dos espaços sociais e trabalho, sendo assim por meio desse trânsito de informações que é possível ampliar a concepção de mundo vislumbrando interações didáticas.

Ao analisar a trajetória da EJA e repensar suas especificidades nas demandas que circulam os seus processos educativos, é necessário entender e apontar novas possibilidades de análise do exercício pedagógico na modalidade de ensino em questão conforme mostra o quadro-síntese (quadro 01).

Quadro 01 – Síntese sobre o estudo e análise das demandas e conhecimento da especificidade da EJA no país

| Reflexões acerca dos aspectos e processos didático-pedagógicos na EJA | | |
|--|--|---|
| Elementos do processo educativo | Levantamento das dificuldades e problemas | Conhecimento da especificidade e dos desafios |
| I – Aspectos didáticos e curriculares | <ul style="list-style-type: none"> - falta de conhecimento sistemático e do parâmetro de qualidade na EJA para auxiliar o planejamento e a prática pedagógica; - carência de integração entre teoria e prática; - fragmentação do saber no momento da difusão do conhecimento; - descontextualização do conhecimento frente aos anseios do público alvo. | <ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento da flexibilidade curricular pelos aspectos da metodologia, da organização e da avaliação peculiar no atendimento às demandas da EJA; - Busca pela relação dialógica entre teoria e prática no processo educativo; - Incentivo ao diálogo interdisciplinar na EJA pela adoção metodológica dos temas geradores; - Estímulo ao planejamento didático-pedagógico atrelado às expectativas e realidades dos alunos (as) da EJA; |
| II – Prática pedagógica | <ul style="list-style-type: none"> - transmissão conservadora do conhecimento, fundamentada numa “educação bancária”; - escassez de ações pedagógicas interdisciplinares e contextualizadas; - necessidade de práticas escolares que respeitem as características de flexibilidade e da diversidade cultural dentro da EJA | <ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento dos alunos em atividades mais problematizadoras e reflexivas; - Adoção de práticas pedagógicas mais integradoras, as quais envolvam mais ações contextualizadas e com temas geradores; - Desenvolvimento de metodologias dinâmicas de ensino que respeitem as características culturais, sociais, econômicas e políticas de cada aluno da EJA; |
| III – Material didático | <ul style="list-style-type: none"> - material de estudo fora da realidade dos alunos, os quais trazem conteúdos que não aproximam com os problemas sociais coletivos; | <ul style="list-style-type: none"> - apoio na produção, divulgação e circulação de material didático, num viés mais contextualizado, para jovens e adultos; |
| IV – Processo avaliativo | <ul style="list-style-type: none"> - práticas avaliativas conservadoras que engessam o processo de aprendizagem significativa na EJA; | <ul style="list-style-type: none"> - Adoção de instrumentos e ações avaliativas contínuas e sistemáticas durante todo o processo de ensino nas turmas de EJA; |

Fonte: Adaptado pelo autor, dos estudos de Romão e Gadotti, 2011.

Partindo da análise do quadro-síntese anterior, percebe-se que dentro de cada ‘elemento do processo educativo’ da EJA existe um ‘levantamento de dificuldades e problemas’. E para cada um desses levantamentos pode-se atrelar ao ‘conhecimento das especificidades e dos desafios’, conforme últimos debates acerca da educação com jovens e

adultos no país.

Nessas condições, as demandas que chamam mais atenção no âmbito da modalidade giram em torno da carência de integração entre teoria e prática; fragmentação do saber no momento da difusão do conhecimento; descontextualização do conhecimento frente aos anseios do público alvo. Além disso, percebe-se a necessidade (de formalização, adequação ou transformação) de práticas escolares que respeitem as características de flexibilidade e diversidade cultural dentro da EJA. Diante desse aspecto, e na intenção de provocar maiores potencialidades reflexivas, é importante destacar que

Currículos, programas, métodos de ensino, foram originalmente pensados para crianças e adolescentes que percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular [...]. Altos índices de evasão e repetência nos programas de educação de jovens e adultos indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos que dela se servem (OLIVEIRA, 1999, p. 5)

É preciso pontuar que os grupos sociais e sua bagagem cultural, muitas vezes obtida na informalidade, nem sempre são transversalizados para o contexto da sala de aula, e a valorização das especificidades educacionais sustenta relação professor e aluno, e conseqüentemente a aprendizagem. Para que os alunos se sintam confortáveis, e consigam almejar as capacidades cognitivas e outras, é indispensável considerar três aspectos: a condição de membros de grupos sociais diversos, a condição de não- criança, e por fim, a condição de exclusão escolar.

No intuito de reforçar o reconhecimento a diversidade presente na EJA, a interculturalidade pode ser pensada para que os ambientes de saberes formais potencializem processos didáticos-pedagógicos, instituindo uma cultura de direito além de uma participação que vise a democracia no processo aprendizagem. Nesses moldes, falar em interculturalidade, é primeiramente propor um mecanismo de inclusão já que

A EJA, em síntese, trabalha com sujeitos marginais ao sistema, com atributos sempre acentuados em consequência de alguns fatores adicionais como raça/etnia, cor, gênero, entre outros. Negros, quilombolas, mulheres, indígenas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, jovens, idosos, subempregados, desempregados, trabalhadores informais são emblemáticos representantes das múltiplas apartações que a sociedade brasileira, excludente, promove para grande parte da população desfavorecida econômica, social e culturalmente (BRASIL, 2007a, p. 11).

A diversidade de sujeitos na EJA explicita o pensamento da legitimidade e a necessidade de reafirmar em meio a tantas precarizações o lugar de pertencimento e demarcação dentro do espaço escolar. Relativo à demanda dos aspectos didáticos e

curriculares, há a necessidade de uma prática pedagógica diferenciada e que leve em consideração as especificidades desses sujeitos. Neste sentido, Amorim e outros (2012) interpõem que devemos saber a quem o ensino serve, no sentido de repensar as práticas e concepções que compreendem verdadeiramente a opção curricular.

Assim, só será possível realizar a reformulação curricular, reelaborar práticas didáticas pedagógicas se conhecermos de fato aqueles dos quais emanam as necessidades e especificidades educacionais, os sujeitos jovens e adultos. Promovendo maiores reflexões, Arroyo (2006), interpõe que a modalidade educacional precisa facultar o desenvolvimento de um currículo com conhecimentos sólidos, além, de capacitar os professores com esses conhecimentos, que podem ser vinculados como saberes do trabalho, experienciais, culturais, da natureza, dentre outros.

É importante retratar que a multiplicidade de pessoas jovens e adultas que frequentam a escola apresentam especificidades muito próprias, e que devem ser trabalhadas inclusive no processo de acolhimento na unidade escolar. Assim,

Não poderíamos deixar de tratar aqui sobre a questão da diversidade. O tema da diversidade é um tema posto na nossa sociedade com especial destaque em décadas recentes. Diversidade de gênero, de raça, de território, a diversidade. Diversidade que se converteu em diferenças e em desigualdades. Hoje os movimentos sociais trazem uma marca, a marca de afirmar os coletivos diversos. De defender a diversidade, de não querer anular suas diversidades em políticas de integração, em espaços amorfos, sem rosto, sem cor (ARROYO, 2007.p.18).

É indispensável que haja a discussão da diversidade como eixo norteador quando se propõe a estudar a EJA e suas especificidades, a partir de olhares reflexivos e pressupostos democráticos. Arroyo (2006) expõe a diversidade na EJA como sujeitos jovens e adultos com cor, trajetórias culturais, étnico-raciais, do campo, de origem quilombola, da cidade, e também da periferia, chamando muita atenção para a necessidade de conhecer e retratar esses diversos perfis. Nesse contexto, Gomes (2007) retrata que a sala de aula pode se caracterizar como um espaço de democracia e apreço à tolerância, em que os sujeitos devem ser valorizados pela exposição de seus saberes, constituindo na liberdade e no diálogo, travessias importantes para consolidação da cognição.

O direito à educação também é consolidado como uma especificidade da EJA, e em seus postulados teóricos Arroyo (2005) trata o direito numa perspectiva inclusiva, enfatizando o acesso e permanência no espaço escolar. Para além, chama a atenção para a necessidade de continuar nutrindo a EJA de sua essência originária, que é a educação popular. O direito à educação de adultos é reiterado na Declaração de Hamburgo (1997), em que é nítida a

importância do respeito dos direitos humanos, a importância do desenvolvimento centrado em um meio sócio participativo, e a possibilidade de um mundo pautado em práticas sustentáveis e que enxergue na EJA uma das possibilidades para o desenvolvimento social.

O direito à educação e a consequente aprendizagem elege a prática pedagógica como eixo fundamental e peculiar para o atendimento às especificidades dos estudantes da EJA, ao propor mediações que conjuguem o tripé homem-sociedade-mundo, deixando explícita a concepção pedagógica que reflete o docente (AMORIM, et al, 2012).

No intuito de suscitar maiores possibilidades reflexivas, Gadotti (2003) afirma que a prática pedagógica do professor que atua na EJA necessita perpassar por uma adequação metodológica intensa, utilizando materiais pedagógicos propícios para o momento formativo em questão, superando o processo de intensa infantilização que é notado no espaço das salas de aula. Para além, trabalhar com pessoas jovens e adultos exige sobretudo momentos pedagógicos pautados com base em pressupostos políticos, no contexto vivencial dos sujeitos, e na superação das adversidades, buscando superar a temida marca interligada entre analfabetismo e pobreza.

Para além, Cunha e Silva (2004) dispõem que o direito à educação vem sendo construído com solidez por todos que acreditam na EJA, e tal fato é notado por meio da inter-relações dos saberes mediados pela prática pedagógica do professor para com os alunos. Desse modo, é preciso refletir que não se pode aceitar uma educação e uma prática pedagógica esvaziada de possibilidades significativas para uma população que temporalmente tiveram seus direitos negados, atrelados a uma condição de vida pouco favorável. Complementar a essas informações, Feldemann (2009) infere que o papel do professor por meio de sua prática pedagógica é fundamental na mudança e melhoria da condição humana, pois necessariamente são possibilidades construídas com as pessoas, sobre pessoas e para pessoas.

Desse modo, é importante demarcar a necessidade de atendimento das especificidades pedagógicas da EJA, assegurando o acesso e o direito de vivenciar a educação numa perspectiva cidadã, despertando o empoderamento, responsabilidade e autonomia. Mediante tal reflexão, Barros (2003) infere que a educação precisa ter objetivos de totalidade, ou seja, de formação integral do aprendiz. A EJA carece que os professores transformem suas práticas pedagógicas também em práticas sociais, sendo o aluno o centro do processo educativo, não apenas um mero receptor. Assim, o professor necessita atuar em prol da mudança, incentivando descobertas, potencializando o olhar do aluno no meio que o cerca.

Ademais, é preciso reafirmar o compromisso de (re)conhecer as especificidades da

EJA, que inclusive interpõem-se como condições a serem entendidas e trabalhadas para o docente que atua ou deseja atuar na modalidade. É importante frisar que medidas como reformulação de práticas e teorias podem forjar um novo sujeito que emerge da EJA e conseqüentemente possibilitar um projeto de sociedade mais democrática.

3.3 O PROCESSO DE GESTÃO DOS ASPECTOS DIDÁTICO-PEDAGÓGICOS E CURRICULARES DA EJA

Entende-se que o processo de gestão do ato didático-pedagógico perpassa, necessariamente, pela reflexão da constituição de currículo que atenda primeiramente as necessidades, valores e os próprios interesses dos envolvidos (gestores, educadores e educandos) no processo educacional da EJA. Apoiar esse conjunto de ideias, certamente não é uma tarefa fácil, pois ainda encontram profissionais que engessam, delimitam e reduzem os significados curriculares a elementos homogêneos e fechados.

Para Veiga (2002), a organização do trabalho pedagógico é efetivada tomando por base as diversas concepções contidas no projeto político pedagógico da escola. Tal documento norteia a ação do coletivo de sujeitos que estão de alguma forma interligados à escola pensando-a, desde o âmbito pedagógico, e educacional como um todo, na perspectiva da formação cidadã. Assim, é necessário destacar que o currículo e a organização pedagógica da escola devem estabelecer mecanismos para que os sujeitos pronunciem-se possibilitando um processo cíclico em que a participação e a colaboração sejam elementos inseparáveis.

De acordo com esse aspecto, as especificidades curriculares enquanto dimensão sociocultural no processo de escolarização da EJA, não pode reproduzir meramente os conhecimentos de maneira neutra, deve considerar as negociações intersubjetivas, criando embates nessa construção pela relação conflitiva entre os saberes selecionados pelo sistema escolar e próprios saberes silenciados dos estudantes. Essa especificidade adentra-se ao “[...] campo de lutas e conflitos em torno de símbolos e significados [...]” (MOREIRA, 1997, p.15).

Nessa mesma linha, Macedo (2011, p.15) aponta que o currículo

[...] dá preferência ao modelo e ao sistema pré-montado, em detrimento das pessoas, de suas demandas formativas, referências culturais e históricas; em detrimento dos contextos e seus interesses ligados ao complexo mundo do trabalho e da produção; e em detrimento, por consequência, do debate de sentidos que deve ser formulado no coletivo social.

Essa questão tem levado os educadores e as educadoras, que são engajados no processo de escolarização, a formular projetos educacionais e curriculares que se contraponham às características que fazem a escola reforçar as desigualdades presentes na estrutura social. No intuito de provocar maiores reflexões, o Conselho Nacional de Educação ao propor as diretrizes curriculares para a EJA dispõe que

Parágrafo único. Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das Diretrizes Curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar:

I - quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;

II - quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;

III - quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica (BRASIL, 2000, p.01-02).

A citação evidencia a legalidade em tratar os sujeitos da EJA a partir de sua especificidade, seja ela cultural, cronológica, e social, de forma a estabelecer um mecanismo didático pedagógico particular para a modalidade de ensino. Para além, as diretrizes curriculares estabelecem a necessidade de igualar os sujeitos da EJA em direitos e oportunidades à educação, através da valorização de sua bagagem cultural, atribuindo assim uma identidade formativa comum a todos os presentes na Educação de Jovens e Adultos.

As Diretrizes Curriculares para a EJA trazem consigo a possibilidade de um modelo pedagógico que cabe muito bem, principalmente quando tangencia as especificidades presentes na modalidade educacional. Nessas condições, tem-se como um dos desafios, pensar na possibilidade de uma proposta escolar direcionada a jovens e adultos trabalhadores e trabalhadoras, pela qual possa refletir acerca de uma especificidade curricular que integre o saber instituído e o saber vivido (instituinte). Essa nova configuração, principalmente da concepção didático-pedagógico, acaba por romper com práticas escolares “[...] em que o currículo é visto enquanto grade, hierarquicamente organizado com conteúdos que perpetuam o poder [...]” (NUNES, 2006, p.150). Assim, concretiza-se o fazer escolar socialmente referenciado, que tem como consequência a conquista da qualidade social da educação e a

construção da cidadania. É importante destacar que o perfil do aluno da EJA deve se constituir como um arcabouço para qualificar a prática pedagógica do professor.

Assim, ao retomar as palavras de Soares (1996), percebe-se que a EJA, em qualquer espaço de educação institucionalizada, deve estabelecer conexões entre os sujeitos e os seus múltiplos saberes, a fim de direcionar e aproximar a prática escolar do cotidiano dos seus alunos jovens e adultos. Nessa mesma linha de raciocínio, Tonet (2007, p. 82) defende que

[...] é preciso conhecer a realidade social concreta, aí estando implicadas a história da humanidade, a forma capitalista da sociabilidade e a natureza da crise por que ela passa hoje, bem como seus rebatimentos sobre a realidade mais próxima na qual se atua.

Segundo as ideias de Tonet (2007) e de Soares (1996), faz-se necessário refletir a construção da própria identidade da EJA, bem como, as suas especificidades didático-pedagógicas, dentro de um currículo que pense a integridade da formação cidadã do sujeito. Neste sentido o currículo escolar e o projeto político pedagógico da escola assumem uma condição fundamental para tratar as especificidades pedagógicas da EJA, encaminhando o sujeito para um processo educacional que esteja interessado em promover a construção da cidadania, e de habilidades e competências que se equalizem na vida extraescolar de forma geral.

Para Lemos (1999), na elaboração da essência da proposta da EJA alguns aspectos devem ser levados em consideração para constituição do currículo como: a geração de modelos que deem conta de atender a heterogeneidade, seleção de conteúdos curriculares, a própria adequação de conteúdos, avaliação contínua e que contribua para revisar a aprendizagem dos alunos. Quando a gestão curricular não ocorre, o jovem e adulto pode sofrer um processo de exclusão, e ter sua aprendizagem suprimida ou o insucesso total, podendo levar inclusive à reprovação.

Nesse sentido, a especificidade curricular e dos elementos didático-pedagógicos tornar-se-ão concretos quando a educação formal, que recebe jovens e adultos trabalhadores for tensionada ao acolhimento da diversidade. Assim, jovens e adultos, estes que além das diferenças relativas à faixa etária, etnia, raça, religião crença, têm histórias de vida e conhecimentos dos mais diversificados possíveis, tanto que seus saberes populares, suas especificidades e especialidades, que trazem para escola fazem deles portadores e produtores de cultura (FREIRE, 1987). Neste sentido, a modalidade educacional é encarada com uma promessa para aprendizagem e qualificação ao longo da vida, e esse processo é consolidado pela participação dos idosos, que podem empreender muitos ensinamentos para os

adolescentes e adultos (BRASIL, 2000). Buscando suscitar maiores problematizações, é viável expor o conceito de aprendizagem a partir da CONFITEA ao esclarecer que,

[...] é uma filosofia, uma marca conceitual princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento. Reafirmamos os quatro pilares da aprendizagem como recomendado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, quais sejam: aprender a conhecer aprender a fazer, aprender a ser, e aprender a conviver com os outros (CONFITEA, 2009, p. 6).

A educação de jovens e adultos quando traz o conceito de aprendizagem ao longo da vida, retrata o viés humanitário, inclusivo, e a possibilidade de aprendizagem na aplicação de resolução de problemas cotidianos, sejam na esfera local ou global.

Segundo Freire (1997) o público jovem e adulto muitas vezes não sabe onde e como aplicar os saberes constituídos na prática cotidiana ou mesmo fazer a interligação do conhecimento disseminado pela escola com outras áreas. Esse tratamento ainda se torna mais grave quando se trata da educação de jovens e adultos, pois a abordagem da diversidade e dos aspectos específicos no que se refere à organização do trabalho pedagógico na modalidade, ainda não é tratada de acordo com os anseios e necessidades desse público alvo. Nesse sentido, a relação de transformação social que se espera na modalidade traz a necessidade de práticas pedagógicas intencionais e marcadas pelo protagonismo.

Conforme Perez Gómez (2001), os espaços formais de educação devem conviver com as socializações das diferentes culturas e mediar reflexivamente a relação significativa entre a escola e a comunidade. Nesse sentido,

O responsável definitivo da natureza, do sentido e da consistência do que os alunos e as alunas aprendem em sua vida escolar é este vivo, fluido e complexo cruzamento de culturas que se produz na escola, entre as propostas da cultura crítica, alojadas nas disciplinas científicas, artísticas e filosóficas; [...] os influxos da cultura social constituídas pelos valores hegemônicos do cenário social; as pressões do cotidiano da cultura institucional presente nos papéis, nas normas, nas rotinas e nos ritos próprios da escola como instituição específica; e as características da cultura experiencial adquirida individualmente pelo aluno através da experiência nos intercâmbios espontâneos com seu meio (PEREZ GÓMEZ, 2001, p. 17)

Complementar a isso, explicitando melhor a questão da flexibilidade e da heterogeneidade da prática pedagógica, em todo e qualquer processo educativo, Sacristán (2001, p. 123) aponta que a

[...] diversidade na educação é ambivalência, porque é desafio a satisfazer, realidade com a qual devemos contar e problema para o qual há respostas contrapostas. É uma chamada a respeitar a condição da realidade humana e da cultura, [...] é uma

pretensão das políticas de inclusão social e se opõe ao domínio das totalidades únicas do pensamento moderno.

Por esse viés, as questões de identidade, as especificidades didático-pedagógicas e as condições da contextualização do ensino não podem ser ignoradas pela escola, principalmente quando estão inseridas em espaço que oferta a EJA.

Nesse contexto, e buscando possibilidades para dar voz e vez aos sujeitos inseridos na EJA, a concepção dialógica utilizada por Freire (1987), pode ser um dos caminhos entre a prática pedagógica do professor, com as vivências sociais e saberes dos discentes. Suscitando maiores reflexões sobre o diálogo nas relações, é necessário interpor que

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tão pouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (FREIRE, 1987, p. 78).

Os ensinamentos de Freire (1987) encaminham para o entendimento que somente o diálogo pode gerar uma postura crítica e que mediatize o desenvolvimento da prática pedagógica. Para Haddad e Di Pierro (2000), as discussões relativas à educação de jovens e adultos no Brasil ainda são razoavelmente recentes, e quando se tangencia as práticas pedagógicas empreendidas e aspectos cognitivos, são praticamente inexistentes trabalhos científicos que pautem essas abordagens.

Nesse sentido, Machado (2000) afirma que as universidades são chamadas a responder o grande desafio contemporâneo que é dar conta de fundar espaços reflexivos que abarquem a EJA, desde os cursos de graduação, especialização, mestrado e doutorado, para além, promovendo a produção de pesquisas e cursos extensivos, na perspectiva que os sujeitos aprendizes ocupem esses locais de produção de saberes. A EJA necessita ser pensada a partir de um pressuposto pedagógico oportuno, no sentido de criar situações- problemas, de aprendizagem, favorecendo necessidades cognitivas dos sujeitos (BRASIL,2000).

3.4 O PROCESSO DE GESTÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E AVALIATIVA NA EJA

Dentro da Educação de Jovens e Adultos tem-se projetado discussões que desembocam em paradigmas de cunho teóricos e metodológicos, inclusive sobre o gerenciamento da prática pedagógica do professor inscrito na modalidade de ensino. É notável uma cultura pedagógica que começa a ser pensada levando em consideração os paradigmas

que sempre foram e na atualidade vêm à tona de forma desafiadora, como é o caso da gestão pedagógica e avaliativa na EJA. Sobre a gestão pedagógica, Libâneo (2001) interpela que é um mecanismo, que desenvolvido em medidas sistemáticas, com e por meio de pessoas que têm um objetivo único, o êxito. Diante desse postulado, a escola deve emergir esforços por meio dos professores para que os sujeitos matriculados na EJA possam adquirir saberes científicos dispostos no contexto formal. Complementar a esse paradigma,

Gerenciar uma organização é promover o relacionamento harmônico entre os diversos setores nela existentes, de modo que ela possa atingir seus objetivos da maneira mais perfeita e mais econômica possíveis. Gerenciar é também dotar cada setor ou departamento de elementos (métodos, técnicas e ferramentas) que permitam as pessoas realizarem seu trabalho de forma produtiva e feliz, em consonância com os objetivos da organização (BARBOSA, 1995, p. 3).

A partir da reflexão acima é necessário destacar que a gestão é condição indispensável para que haja a promoção e garantia do sucesso da instituição. O gerenciamento do ambiente escolar, por meio da gestão pedagógica pode prezar por uma postura crítica e maleável, que será necessária para a resolução de entraves habituais.

No cotidiano da sala de aula, a gestão docente necessita ser sistematizada em um processo participativo através das propostas sustentadas por meio de atividades compartilhadas, em que a avaliação poderia ser apontada como uma possibilidade constante para redimensionamento para o ensino e a aprendizagem, deixando de lado seu caráter excludente e classificatório (OSANI, 2012). Nesse intuito, a mediação pedagógica disseminada pelo professor da EJA, não será qualquer processo de indução didática, mas, sobretudo, uma gestão da práxis, que seja desenvolvida, no sentido de obter um determinado êxito, a promoção da postura crítica diante do mundo e de si próprio. Diante desse aspecto

É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação de nossos alunos. A maneira de organizar a aula, o tipo de incentivo, as expectativas que depositamos, os materiais que utilizamos, cada uma destas decisões veicula determinadas experiências educativas, e é possível que nem sempre estejam em consonância com o pensamento que temos a respeito do sentido e do papel que hoje em dia tem a educação. (ZABALA, 1998, p. 29).

As ideias disseminadas acima encaminham para as reflexões relativas à gestão pedagógica do professor, da preocupação que necessariamente se precisa ter com os alunos da EJA, tirando-os do lugar do comodismo e da posição de oprimido, no intuito de proporcionar a aprendizagem de maneira crítica.

Refletindo a partir dos postulados teóricos de Freire (1997), em que ensinar não remete à transmissão de conhecimentos, mais é o estabelecer possibilidades para a própria produção de saberes, expõe firmemente a necessidade do acompanhamento e da revisitação da prática pedagógica do professor, principalmente no que tange a EJA, que são outros sujeitos, e que necessitam de outras pedagogias. Ainda diante desse parecer, Santos e Meira (2015), expressam que o professor através de sua atuação pedagógica suscita a curiosidade dos alunos, abrindo nuances para o desenvolvimento cognitivo, fazendo com que o ato didático deixe o caráter de passividade unilateral e vislumbre um ato de libertação consciente por meio de uma prática que permeie a horizontalidade.

A partir dessas reflexões, Silva e Navarro (2012) implementam que os professores têm que estar dispostos em sua prática pedagógica a escutar os desalentos e sonhos dos sujeitos, e para além mediar situações conflituosas, a partir de processos interventivos, ocasionando assim a transformação da aprendizagem, fazendo com que cada vez mais os sujeitos se tornem ativos a partir também da apropriação dos saberes sistematizados.

Os docentes são mencionados em Nóvoa (1992), quando o teórico expõe a necessidade de criação de saberes oriundos de sua própria prática, integrando teoria, reflexão e percursos experienciais. O teórico chama a atenção quanto à necessidade de afirmação política dos saberes, e conseqüente construção de espaços para reflexão coletiva no âmbito da escola. Diante esse aspecto,

Se o professor não tem um domínio adequado do conhecimento a ser transmitido, ele terá grande dificuldade em trabalhar com a formação dos conceitos científicos e também com a zona de desenvolvimento próximo de seus alunos. Se o professor não realiza um constante processo de estudo das teorias pedagógicas e dos avanços das várias ciências, se ele não se apropriar desses conhecimentos, ele terá grande dificuldade em fazer de seu trabalho docente uma atividade que se diferencie do espontaneísmo que caracteriza o cotidiano alienado da sociedade capitalista contemporânea (FACCI, 2004, p. 244)

Nesse sentido, é recomendado que o docente não se entregue ao enfadonho papel do ensinar pelo ensinar, nos moldes da educação bancária, mas é incumbência pautar-se na inovação de práticas pedagógicas ressignificativas que construa aporte elementar para a sua vida e também de seu aluno.

Segundo os ensinamentos de Freire (1997), para que os estudantes agucem o senso crítico e reflexivo, há necessidade de que a escola, por meio do professor, conheça e valorize as trajetórias dos educandos, de forma a problematizar os conhecimentos prévios, em situações de aprendizagens diversas. Luck (2009) acrescenta que professores com uma base

formativa são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo de seus alunos. Nesse sentido, a prática pedagógica desenvolvida deve ser baseada na autonomia e liderança, favorecendo que o discente tenha êxito na aprendizagem.

A gestão da aprendizagem em sala de aula como um prolongamento da gestão escolar, pressupõe acompanhamento e orientação, em um espaço que deve ser democrático, pois lida com interesses coletivos e ao mesmo tempo individuais, quando se leva em consideração a subjetividade do sujeito. O processo de gestão da prática pedagógica do professor deve basear-se sobretudo na escuta e na observação.

Diante disso, a avaliação da aprendizagem na EJA é um campo que vem exigindo discussões sobre os mecanismos avaliativos diversificados, visando o acompanhamento e o remodelamento de atividades, partindo da necessidade de promover a inclusão. É importante demarcar que a maioria dos jovens e adultos que ficam fora do ambiente de escolarização formal, foram e ainda são amedrontados por processos avaliativos que agridem suas trajetórias cognitivas pelo seu perfil excludente.

Vislumbrando suscitar aspectos reflexivos, Amorim (2017) explicita que a avaliação tem sido utilizada para o acompanhamento e verificação das atividades desenvolvidas também pelos sistemas educativos. Desse modo, na atualidade, o processo avaliativo é um mecanismo de caráter permanente na atuação de gestores, professores, alunos, que acaba por balizar de forma quantitativa as políticas públicas educativas. O autor complementa que quando a avaliação perpassa o sentido da inovação, perfazendo-se como instrumento construído de forma participativa, acaba por contribuir para melhoria da qualidade das políticas públicas e consequentemente da escola.

É importante evidenciar que a avaliação pode ter vários significados dependendo do contexto que se pretende avaliar. Em seu sentido mais amplo, os processos avaliativos têm a intenção de verificar a qualidade e a quantidade, demonstradas na valorização de situações de aprendizagem estatísticas e de estimativas que servem a protocolos educacionais. Nesse contexto, a avaliação vislumbrada a partir do ponto de vista social e educacional pode ser utilizada para mensurar a aprendizagem do aluno e a própria prática docente. Assim, a avaliação configura-se como uma reflexão educativa inerente aos contextos educacionais. Em suma, do ponto de vista pedagógico avalia-se para detectar o desempenho dos alunos no contexto da sala de aula.

Nesses moldes, Mezaros (2005) interpõe que é preciso uma educação que busque a problematização do cotidiano e que ultrapasse as condições histórico-sociais postas como normativas. A escola pública tem uma grande missão que é construir a qualidade na EJA,

inclusive em função de uma prática pedagógica inovadora que leve em consideração as especificidades educacionais e a produção de saberes instituintes. Assim, a avaliação da aprendizagem é consolidada como processo complexo que perpassa engajamentos sistemáticos, compreensivos e contínuos, levando em conta o potencial qualitativo do sujeito aluno.

É conveniente destacar que a avaliação e seu percurso histórico têm servido para excluir, aprovar, além de reportar-se como dispositivo de controle pedagógico ao tentar controlar e comparar os sujeitos a partir de um mecanismo homogeneizador. Sendo assim, os mecanismos avaliativos postos na contemporaneidade, não são suficientes para responder aos diversos paradigmas educacionais, principalmente os ligados à Educação de Jovens e Adultos.

Os percursos avaliativos têm o encargo de assumir características que visem ressignificar a identidade do aluno, promovendo a valorização de suas experiências conquistadas no e pelo cotidiano, principalmente para que se consiga a instrumentalização de um sujeito crítico e pensante. Nesse sentido, é interessante discutir que

Não existem medidas automáticas, avaliações sem avaliar nem avaliado, nem se pode produzir um estado de instrumento e o outro ao de objeto. Trata-se de atores que desenvolvem determinadas estratégias, para qual a avaliação encerra uma aposta, sua carreira, sua formação. O professor e o aluno se envolvem num jogo complexo cujas regras não estão definidas em sua totalidade, que se estende ao longo de um curso escolar e no qual a avaliação restringe-se a um momento (PERRENOUD. 1990. p. 18).

É urgente pontuar que a avaliação dos discentes imersos na Educação de Jovens e Adultos necessita de um acompanhamento frequente das práticas exitosas e também correção dos erros cometidos para atingir uma prática pedagógica de qualidade, tendo como pressuposto o sucesso da aprendizagem do sujeito jovem e adulto. Versando nesse sentido, Libâneo (1999), rememora para a necessidade de atingir os objetivos educacionais, sendo imperativo na adoção de procedimentos avaliativos condicionantes às trajetórias de vida dos sujeitos.

Retratando sobre a avaliação da aprendizagem, Amorim (2017) desponta que é uma forma de possibilitar a documentação das atividades que os alunos desenvolvem em algum momento no contexto da escola. O autor complementa que esse mecanismo versa sobre a verificação do ensino pelo professor e nos processos cognitivos desenvolvidos pelo aluno. Sobretudo a avaliação da aprendizagem expõe de que forma as atividades educativas podem ser revisitadas ou não, a partir do desempenho pedagógico do sujeito aluno.

Expondo a importância do professor na avaliação da aprendizagem, é necessário que o mesmo tenha a postura de um pesquisador, observando e orientando incansavelmente seus

alunos. Assim, é necessário destacar que não há como ser um avaliador consciente sem conhecer os meandros da aprendizagem que o sujeito está envolto. Para Valadares e Garcia (1998), a avaliação da aprendizagem também leva em conta a prática pedagógica desenvolvida pelo professor, ao verificar se foi possível o desenvolvimento de padrões satisfatórios de ensino. Nestes moldes, a avaliação carece de alcançar maiores níveis de diálogo no contexto das salas de aula, investindo subsídios para o fortalecimento e consolidação de diferentes saberes. Sobretudo, a avaliação da aprendizagem possibilita ao aluno a percepção de maiores incentivos para a melhoria de sua postura educativa.

É importante destacar que o processo avaliativo na EJA não convém somente na aplicação de provas, mais consiste em utilizar métodos diversos para verificação da aprendizagem e sua progressividade no cotidiano da sala de aula. Ser professor nas turmas de EJA carece da escuta sensível para identificar e compreender etapas da aprendizagem. Inclusive os processos avaliativos na EJA podem fornecer uma reflexão da prática pedagógica e a possibilidade do replanejamento do ato didático. Neste sentido, Perreoud (1999) infere que o pressuposto da avaliação é pensar na aprendizagem do aluno, e no aprimoramento do ato didático do professor. No sentido de trazer maiores reflexões sobre a gestão da prática avaliativa

[...] durante muitos anos de trabalho com a avaliação da aprendizagem escolar, dediquei-me a desvendar as tramas nas quais essa prática se constitui e vem sendo exercitada em nossas escolas: uma prática ameaçadora, autoritária e seletiva. Portanto, ao longo desse tempo, vim denunciando o processo de exclusão que a prática da avaliação da aprendizagem escolar exercida, melhor dizendo, tem exercitado em relação aos educandos, no passado e no presente (LUCKESI, 1998, p.168).

É importante refletir que a avaliação da aprendizagem escolar na grande maioria das instituições formais de educação tem pressupostos ameaçadores e punitivos aos estudantes. Esse fator não é diferente na EJA, os procedimentos avaliativos são realizados em sua maioria de forma excludente, o que acaba silenciando os saberes, e prejudicando drasticamente o processo de aquisição dos conhecimentos eleitos como formais. Propondo maiores reflexões, LUKESI (1998) interpõe que os processos avaliativos praticados no contexto da sala de aula ainda são sustentados em provas, que classificam e formatam um determinado perfil pela nota obtida. Esta prática de aprovar ou reprovar por meio de exames, provas, entre outros processos avaliativos excludentes, é tradicionalmente arcaico, porém domina a maior parte das escolas públicas brasileiras, em que processos de transmissão e memorização marcam o ensino passivo em detrimento do reflexivo.

A partir dos pensamentos teóricos disseminados por Amorim (2017), a avaliação

escolar precisa abarcar a aprendizagem dos alunos em todas as séries da educação básica. Faz-se necessário avaliar as articulações das aprendizagens complexas, as sequencias didáticas e a produção de textos, levando em consideração sempre as reflexões de cunho coletivo. Complementar a essas informações, a avaliação auxilia o professor a não deixar o ambiente da sala de aula repetitivo e carente de inovações pedagógicas pela falta de criatividade e por atividades que sejam descontextualizadas do processo formativo.

Os postulados teóricos de Wolfs (2000) revelam que a importância da avaliação consiste em sua especificidade e na provável consolidação de procedimentos e técnicas pelo aluno. Por meio da avaliação o aluno tem a possibilidade de enxergar as partes e o todo que foram utilizados para construção de um conhecimento específico. Diante desse aspecto, Amorim (2017) expõe que é muito importante que o discente ao ser avaliado conheça todos os meandros que serão trilhados durante o processo avaliativo, inclusive, quais serão os critérios que serão cobrados no momento determinado. Assim, o discente necessita enxergar o processo avaliativo como um mecanismo natural, que é trabalhado pela escola e na especificidade da sala de aula, no intuito de melhorar sua aprendizagem. É relevante pontuar que a avaliação também funciona como um mecanismo em que o docente pode fazer o acompanhamento do aluno e conseqüentemente readaptações e melhoria de sua didática.

Diante dessa reflexão, a avaliação se consolida como parte integrante e indissociável da vida do docente e discente, desse modo é difícil separá-la do complexo processo de ensinar e aprender. Assim, Luckesi (2001) implementa que a avaliação da aprendizagem existe sobretudo para garantir a qualidade no processo educacional, sobretudo para o sujeito aluno, pois qualifica a aprendizagem empreendida. O teórico chama ainda a atenção que o correto é tratarmos os procedimentos avaliados como métodos qualificadores e não de classificação.

Para Vasconcellos (2000), a avaliação precisa ser reconfigurada como sendo um processo que envolve sobretudo a existência humana, de forma a apresentar a reflexão crítica e a prática. Neste processo é comum o desejo em identificar avanços, dificuldades, e promover, sobretudo, a superação dos entraves identificados. Para além, Luckesi (1998) interpela que os processos avaliativos postos no ambiente escolar são baseados em exames de cunho classificatório e excludente, não objetivando o fim real da avaliação, que é de detectar e sanar possíveis dificuldades de aprendizagem apresentadas pelo aluno.

A avaliação, sobretudo, não necessita possuir pressupostos conservadores, nem muito menos transitar no autoritarismo fadado aos processos excludentes de um sistema que se diz permeado pela heterogeneidade. Neste intuito, tem a incumbência de configurar-se em muito mais que classificar, testar e considerar medidas, tendo o encargo de promover o avanço

dialético e a proposição de novos universos cognoscíveis do sujeito em evidencia. Para além, é recomendado que a avaliação seja compreendida como um processo de formação do discente e não meramente de caráter seletivo, sobretudo, que identifique e trabalhe as ausências, ressaltando sempre os pontos positivos da aprendizagem.

Para Fernandes (2009), a avaliação pode ser configurada como sendo uma aliada do professor, pois funciona como um termômetro diante a aprendizagem do alunado e a própria prática, estabelecendo um feedback. Nesse sentido, o feedback estabelece um papel notável na aprendizagem porque, por meio dele os alunos ficam cientes dos níveis de aprendizagem, de seu progresso, estabelecendo assim comparações anteriores.

A especificidade presente na EJA confere linearmente provocações que vão de encontro ao processo de gestão da prática pedagógica do professor. Assim, teorias pedagógicas arraigadas no período da infância e que descontextualizam as histórias truncadas dos sujeitos jovens e adultos não darão conta de emergir uma pedagogia eficaz, no sentido de contribuir para a aquisição de outros saberes. Sobre essa especificidade, Arroyo (2006) discorre que é preciso fomentar a construção de uma prática pedagógica montada em pressupostos formativos que leve em referência a educação e o trabalho, a cultura, fazendo livrar-se de uma construção descontextualizada que vive a maioria das escolas intermediadas por suas práticas docentes. Em outras palavras, o jovem e adulto necessita vivenciar seus percursos de vida transversalizados nas atividades do currículo escolar, perpassando desde os projetos da escola, até o desenrolar das atividades interdisciplinares, é o mesmo que atribuir significado e relevância ao aprender, que dentro da modalidade da EJA é indicado ter o viés orgânico, ou seja, oriundo de suas práticas sociais.

4 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A GESTÃO DO PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Este capítulo tem como objetivo evidenciar que a Educação de Jovens e Adultos está diretamente ligada aos problemas político-econômicos e a impetuosa evolução científica e tecnológica, refletindo nas formas de ser e viver da sociedade, afetando o papel da escola no processo de ensinar/formar cidadãos. Assim, ao pensar sobre a EJA, nesse contexto, deparou-se com a dificuldade de interligar essa modalidade com os diversos fatores da sociedade principalmente aos que dizem respeito à formação humana.

E no tocante ao processo de escolarização dos sujeitos da EJA, especificamente, o capítulo versa sobre a real necessidade da gestão pelo professor no contexto da sala de aula, sendo este, um *locus* específico e capaz de fazer e refazer a formação dos sujeitos dentro da modalidade.

4.1 CARACTERÍSTICAS EDUCACIONAIS BÁSICAS DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA EJA

Ao trabalhar com os sujeitos da EJA, é oportuno a escola não esquecer que a maioria são trabalhadores e trabalhadoras que tem suas responsabilidades familiares, aspectos sociais e econômicos distintos, que adentram a escola com opiniões formadas sobre diversos assuntos a partir de sua vivência de mundo. Para Gadotti (2003) é prudente levar em conta a pluralidade econômica, de gênero, faixa etária, e de localização geográfica dessa heterogeneidade presente na EJA.

Para Guimarães e Cardoso (2013), os estudantes jovens e adultos que retornam à escola já tiveram envolvimento com cálculos matemáticos, medidas, e a própria língua falada no contexto em que vivem. Os estudantes que adquiriram aprendizados oriundos da informalidade, quando adentram a escola terão contato com os conhecimentos escolares, de maneira sistematizada.

No sentido de suscitar maiores reflexões, para Brasil (2006), os jovens e adultos que chegam a escola estão dispostos a participar das diversas situações de aprendizagem, inclusive demonstram fascínio pela explanação do professor em suas aulas. Para o professor que tem sensibilidade e sabe utilizar das situações para promover aprendizagem, esse fascínio evidenciado pelo sujeito jovem e adulto funciona com um mecanismo de entrada para que possam ser trabalhados os processos de reflexão, abstração e a construção de variados saberes.

Informações complementares a essas são oriundas de Bortollini (2012), quando reverbera que apesar dos alunos da EJA terem trajetórias de reprovação, dificuldade de aprendizagem, evasão, saberes oriundos do mundo social, não se pode subestimar seu potencial de produção de conhecimento. Para que emerja o potencial do jovem e adulto é necessário que o ensino seja pautado na interação e valorização de suas vivências, fazendo emergir a confiança individual.

Arroyo (1996) aponta que trabalhar com essa modalidade de educação é um desafio, antes de tudo profissional, pois é proveitoso ter o mesmo trato didático-pedagógico com esses sujeitos, da mesma maneira do ensino com crianças e adolescentes. Para que ocorra de fato o processo de educar nessa modalidade, é necessário a própria reformulação e organização do trabalho escolar. Segundo Ribeiro (2004), para que esses sujeitos tenham um ensino de qualidade o trato didático pedagógico tem que operacionalizar os preceitos da teoria-prática, fazendo a transposição didática dos saberes aprendidos em ambientes extraescolares.

No sentido de implementar novas discussões, Barreto (2006) pontua que os alunos da EJA, em sua maioria, possuem baixo poder aquisitivo, e geralmente têm o básico para sobreviver, e a principal fonte de aquisição de conhecimento e diversão/ entretenimento é a televisão. Assim, os discentes da EJA que procuram a escola vislumbram naquele espaço uma possibilidade para realização de desejos pessoais, como: aquisição da leitura e escrita, promoção no trabalho e melhoria da autoestima.

Uma característica fundante do processo de ensino e aprendizagem na EJA é o planejamento feito pelo professor,

[...] o professor deve ter sempre em mente de que o seu papel é o de agente de transformação social e como tal pode, pela educação, combater, no plano das atitudes, a discriminação manifestada em gestos, comportamentos e palavras, que afasta e estigmatiza grupos sociais. Cabe ao professor construir relações de confiança para que o aluno possa perceber-se e viver, antes de mais nada, como ser social (JATOBÁ, 1999, p. 95-96).

A aprendizagem significativa age em favor da permanência e combate à evasão tão assistida na modalidade, além de reforçar a autoconfiança que é condição indispensável para aprendizagem. É importante pontuar para que não haja problemas na entrada e permanência dos jovens e adultos na escola é preciso que professor tenha o máximo de comprometimento com seu trabalho. Diante deste aspecto, Freire (1997) interpela que o professor em momento algum pode demonstrar atitudes preconceituosas ou de discriminação por meio de sua prática pedagógica, pois é a partir da postura do professor em sala de aula que o aluno firma as suas primeiras concepções.

É importante destacar que, na maioria das vezes, os alunos que regressam ao processo de escolarização são introspectivos, pois são marcados pela exclusão diante do insucesso escolar. Inclusive, muitos sujeitos diante de situações em que o professor faz algum questionamento ficam inibidos em responder. Diante dessas características que os discentes da EJA apresentam, o professor tem papel fundamental para quebrar os diversos estigmas.

Para Prado (1999) é necessário que o docente entenda que para o jovem e adulto em processo de escolarização possam intervir no mundo que o cerca de forma consciente e crítica, promovendo transformações, é necessário que os saberes sejam constituídos através da problematização. O autor pontua que o professor da EJA carrega consigo uma grande responsabilidade, pois lida diretamente com diversas situações de aprendizagem, tendo que conhecer as especificidades e expectativas de cada sujeito relativo à aprendizagem.

A contemporaneidade promove desestabilizações constantes no que relaciona aos sujeitos e as aprendizagens, como possibilidade de compreender o mundo e ser compreendido. Neste intuito, é válido ressaltar que a primeira fonte de aprendizagem é a experiência das múltiplas relações que nos permitem estar em contato com o mundo, construir e modificar sentidos e propor novos questionamentos. Deste modo,

As apropriações culturais ou as aprendizagens mais significativas e de caráter mais vivo são as que ocorrem graças às vivências diretas que temos em nossos encontros com o mundo da natureza, das pessoas, ou dos objetos culturais, ou seja, aquelas que são o resultado de nossos confrontos constantes e diretos com o mundo físico, os objetos construídos, outras pessoas, as relações sociais e as condensações de culturas (SACRISTÁN, 2002, p.35).

As diversas relações sociais nas quais os sujeitos estão imersos são fontes inexoráveis de aprendizagens significativas. Os confrontos pessoais promovidos por meio da cultura, ambientes sociais, resultam em experiências inclusive de mudança de postura. Diante desse aspecto, vivenciar o outro, debruçar em entender sua subjetividade é um processo que desemboca em um possível compartilhamento das visões e dos sentidos que o outro tem do mundo.

Para Anderson (2005), não há nenhuma forma de vida ou invento artificial que tenha a possibilidade de aprendizagem comparada à capacidade humana. É diante desse paradigma, que professores necessitam encontrar possibilidades para a busca da aprendizagem e efetivação do conhecimento, seja através do filosófico, artístico, científico, do próprio senso comum, não excluindo a possibilidade de formar pesquisadores.

A construção de um espaço que possibilite a aprendizagem está inteiramente relacionada com a interação professor-aluno. Assim, o professor transita entre o ensinar e

aprender, permitindo que o aluno também perpassasse por essas experiências significativas. Diante desses aspectos, os professores da contemporaneidade são convidados a realizar travessias pedagógicas que têm como movimento inicial o abandono de práticas e a ousadia para desbravar o desconhecido, abrindo-se para a interpretação do universo complexo dos alunos.

Para Freire (2001), no universo e na vida há sempre questões que estão escondidas, e um dos papéis do professor é tencionar para tais questões. Nesses moldes, a aprendizagem é um caminho que necessariamente precisa ser conduzido, em outras palavras, o aluno necessita saber que existem conhecimentos a serem desbravados.

O lugar do desbravamento centra-se na escola e especificamente no interior da sala de aula, *lócus* este, destacado pelas relações que são disseminadas. A reflexão centrada na sala de aula tenciona a interrupção, para atuação, compreensão que encaminha para aprendizagem e o tempo como mecanismo de redefinir papéis e contextos educacionais.

Para Luck (2014, p. 38), a escola e a sala de aula em especial, são dimensões importantes para a aprendizagem e conseqüente formação do discente, para além proporciona o desenvolvimento de competências a saber,

Resolver problemas com iniciativa e criatividade; ler, manipular e interpretar informações; analisar a realidade de forma crítica; assumir responsabilidades de natureza pessoal e social; atuar de forma empreendedora e proativa; trabalhar cooperativamente, em equipe; relacionar-se positivamente com os outros; dominar conhecimentos técnicos necessários para a solução de problemas; fazer bom uso dos bens sociais, culturais e tecnológicos que a sociedade disponibiliza.

Nessa linha de pensamento, é necessário refletir que a possibilidade de adquirir tais competências está além das capacidades operacionais de realizar uma leitura, interpretação e resolver operações matemáticas, porém, essas são indissociáveis e servem de base para processos que envolvam criticidade. Neste sentido, a complexidade da aprendizagem na escola e na sala de aula demanda processo de gestão pedagógica orientada no intuito de promover a formação dos alunos.

As discussões acima podem ser potencializadas por Freire (2008), no momento em que assegura que o papel do aluno diante o processo da aprendizagem tem o encargo de ser dinâmico e participativo. É necessário que o aluno desenvolva o potencial e estimular o seu próprio acompanhamento, indo em busca do seu desenvolvimento, e consolidando cada vez mais a relação homem-mundo.

Ainda assim, é assertivo destacar que o processo de aprendizagem enquanto mecanismo histórico e social é constituído pelas relações interpessoais, e ocasionam o

desenvolvimento do sujeito, desde sua linguagem, comparações, aumento do aparato intelectual, podendo assim estabelecer organizações lógicas de processamento e de compreensão, ressignificando sua posição enquanto sujeito social. Para além, Freire (2008) consolida que a aprendizagem está no homem, e é inerente a sua vivência aprender e compreender as condições que são dadas. Nesse contexto, a aprendizagem não se dá fora dos meandros da inventividade, construção e ressignificação, capaz de modificar o sujeito e suas práticas. Assim, é importante demarcar que o homem aprende, e nesse ato vai transformando, a si e ao meio, numa relação dialética que não há saberes maiores e melhores que outros, há saberes que em comunhão buscam maiores transformações.

4.2 PERSPECTIVA GESTORA DA ATIVIDADE DOCENTE NA EJA

O conceito de ensino e aprendizagem, sobretudo na contemporaneidade sofre mudanças, principalmente, em decorrência do aparato tecnológico que oportuniza adquirir informações e construção de novos conceitos. Neste intuito, é urgente refletir as características que impulsionam esses elementos, na atualidade, é bem diferente de décadas atrás. Assim, o processo de ensino e aprendizagem,

[...] é essa atividade mental que leva o aprendiz a reestruturar constantemente seus conhecimentos e suas habilidades. Já o nosso papel como docentes consiste em apoiar o processo, dar pistas, estimulá-lo, oportunizar situações em que cada nova estrutura conceitual possa ser posta à prova e questionada de maneira tal que o aprendiz se veja em situação de ter de introduzir novos reajustes em seus conhecimentos prévios (ZABALZA, 2004, p.193).

Diante desse aspecto, o educador necessita estar disposto a tratar a aprendizagem no âmbito social que seu aluno está inserido, visto que as necessidades de aprendizagem, modificam-se com o tempo e com a atuação dos sujeitos. Desse modo, é preciso reconhecer e reinventar formas de ensinar, pois o professor não pode prender-se ao passado ou ser um mero transmissor de conteúdos.

O papel do professor na EJA pode ser o de auxiliar o estudante no gerenciamento e no controle da sua própria aprendizagem. À medida que o aluno não apresenta aprendizagem satisfatória, o professor tem um papel crucial, que é o de ajudá-lo a desenvolver estratégias que promovam o êxito intelectual.

É importante destacar que o trabalho docente no contexto da Educação de Jovens e Adultos pode ser condição para o sucesso ou fracasso escolar, caso o trato didático pedagógico não esteja de acordo com a realidade de mundo dos discentes. Outro fator que emperra o desenvolvimento discente na EJA é o estigma da reprodução de tarefas e ou

conteúdos. O docente deve realizar atividades mais envolventes, mostrando-se também como protagonista dessa modalidade de ensino, contribuindo de forma eficaz para a aprendizagem do aluno.

É aconselhável que o professor construa locais de aprendizagem adequados ao desenvolvimento ou desvelamento de destrezas dos sujeitos alunos, e que essas possibilitem o desenvolvimento psicossocial e o estabelecimento de habilidades diversas. O professor que se reconhece como gestor da aprendizagem, precisa ater-se em estimular seu aluno para a conquista de uma cidadania plena e de direito. Neste intuito, fazendo-se entender, Masetto (2009) implementa que a cidadania faz com que o sujeito busque soluções para seus problemas, e melhorias de vida para o contexto social específico e global, baseado em seus valores sociais, culturais, éticos e econômicos.

O gestor da sala de aula necessita versar sempre a descoberta, nas proposições e reformulações de natureza democrática. De acordo com as ideias disseminadas por Gadotti (2003), o professor que trabalha com postulados baseados na democracia, objetiva claramente o desenvolvimento do aluno, respeitando suas diferenças e individualidades. O autor ainda complementa que a relação dialógica promovida pela democracia faz enxergar o aluno como ser capaz de aprender e ensinar, promovendo uma interligação entre o professor e o aluno.

Para Freire (1997), o professor tem um papel importante dentro do contexto escolar, e ao ter contato com o aluno da EJA tem a incumbência de repensar sua prática pedagógica e seu percurso formativo na escola. O estudioso interpõe que não basta apenas saber que o sujeito tem dificuldades de aprendizagem, mais reinventar possibilidades de permanência desse sujeito no ambiente escolar é uma medida importante.

Dessa forma, o aluno é o sujeito social essencial para o sucesso da escola. Complementar a essas informações, Weisz (2002) expõe que se não houver empenho de forças dos docentes em prol da aprendizagem dos alunos, para auxiliar no complexo processo que é o ensino-aprendizagem, também não se importarão em identificar o que sabem.

O professor que pensa a gestão da sala de aula na modalidade de jovens e adultos diante da contemporaneidade, versa seu aspecto mais inovador, que é o fortalecimento e a qualidade da aprendizagem. Nesse intuito, a inovação permeia a prática pedagógica daqueles que encaram o exercício de articulador do conhecimento como um ato prazeroso e permanente para efetivação de objetivos educacionais. O gestor da aprendizagem tem evidenciadas perspectivas que o encaminham para ser um profissional flexível, aberto,

compreensivo, reflexivo, e que tenha destreza no desenvolvimento de suas atividades com didáticas que integrem a aprendizagem e fortaleçam o sucesso escolar.

É inerente ao docente da Educação de Jovens e Adultos auxiliar a árdua tarefa de ensinar o sujeito a ler e interpretar seu mundo, valorizando sua vida social e escolar, favorecendo o desenvolvimento da liberdade, justiça, reconhecimento a diversidade cultural e social. Na tentativa de permitir maiores reflexões, é importante destacar que a eficácia da prática de ensino não depende só do professor, mas de todas as articulações promovidas pela escola, e que equalizam na sala de aula. É necessário destacar, que o fortalecimento das relações entre os pares é condição importante para gerir tensões e eliminar barreiras dentro da instituição e especificamente no contexto da sala de aula. Fazendo-se entender,

[...] a integração entre professor, dirigente e pais de alunos deve se concretizar através de um diagnóstico prévio, estudando os problemas sociais, culturais e educacionais dos alunos, possibilitando a criação de ações planejadas que favoreçam um melhor desempenho pedagógico de todos. Finalmente entendemos que à medida que os professores participem, efetivamente dos trabalhos da escola, via sala de aula, é possível moldar a gestão escolar considerando a organização e desenvolvimento das atividades educacionais e o acompanhamento das ações de forma articulada, mobilizando pessoas e recursos materiais, tornando o espaço institucional da escolar um lugar dinâmico para a criação do saber (AMORIM, 2012, p 118-119).

A partir da reflexão explícita, é possível inferir que o professor inovador, em comunhão com seus pares é uma liderança significativa e um articulador dos processos pedagógicos que visa à amplitude dos meandros educativos de maneira efetiva e sistemática. A gestão do trabalho docente no contexto da sala de aula da Educação de Jovens e Adultos, incita o reconhecimento do aluno enquanto ser dinâmico e de ação pedagógica. Diante desse aspecto, é importante orientá-lo para que perceba suas potencialidades, e suas dificuldades, para assim serem trabalhadas e/ou sanadas.

Em suas reflexões teóricas, Amorim (2012) ainda chama a atenção para o professor que desenvolve sucessivas atividades com os alunos, imaginando que os mesmos estão assimilando os conteúdos, sem antes mesmo refletir sobre as possíveis dificuldades. Para o estudioso, o docente que não planeja e acompanha o desenvolvimento de suas atividades, no sentido de ter uma devolutiva positiva do aluno, e está fechado ao movimento dialógico, e tende a estereotipar-se como rígido e repetitivo, por não saber lidar com as especificidades de um cenário plural e complexo que são os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos.

É importante frisar que a gestão da aprendizagem somente adquire sentido quando atua pela melhoria das atividades escolares, no acompanhamento das dificuldades cognitivas cotidianas, direcionando para eficiência e remodelamento da própria prática docente, além da

reflexão e criação de possibilidades que apontem para um processo de qualidade educacional na microesfera escolar.

Nesse sentido, o gestor escolar deve favorecer a gestão da aprendizagem, sendo aquele que,

Valoriza a experiência docente e cria condições básicas para realização do trabalho pedagógico da escola; planeja de maneira democrática as atividades pedagógicas, administrativas e financeiras; apoia as ações docentes e torna criativo o ambiente de aprendizagem; cria um clima favorável dentro da escola para receber a comunidade interna e externa; favorece a realização de trabalhos em equipe; exerce de forma democrática a sua liderança educativa; toma decisões no momento certo e de maneira participativa (AMORIM, 2012, p. 140-141).

Nesses termos, o título de gestor da aprendizagem perpassa por diversos direcionamentos, e de forma singular, pelo desenvolvimento pedagógico de cada sujeito ao instruir as potencialidades formativas e o amadurecimento escolar, relativo à aprendizagem e a plenitude educacional como um todo.

No que tange à especificidade da Educação de Jovens e Adultos, um dos fatores também necessários ao cuidado do educador gestor é a idade e as etapas de ensino em que o sujeito está inserido, pois assim, o docente garante que o educando perpasse o caminho de maior singularidade para que a aprendizagem seja alcançada com eficácia, eficiência e compromisso sócio educacional.

4.3 DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM APRESENTADAS PELOS ALUNOS DA EJA

A organização dos tempos e espaços escolares tem se debruçado cada vez mais nos processos de desenvolvimento cognitivo e psicossocial dos discentes. Porém, é necessário destacar que a escola não é a única instituição social detentora dos saberes, principalmente quando referimos aos sujeitos jovens e adultos, no entanto é o *lócus* que funciona na aquisição e sistematização dos conhecimentos elencados como formais. Neste sentido, a escola enquanto instituição social versa, sobretudo, a construção da cidadania e a articulação de habilidades que venham a preparar os sujeitos para uma vida social atuante.

A formação numa perspectiva da escolarização perpassa, muitas vezes, pelo acompanhamento das necessidades educacionais dos indivíduos, sobretudo, na EJA, pela descontinuidade escolar, e outros fatores diversos que fazem o aluno deparar-se com dificuldades que necessitam ser revisitadas. Na tentativa de nortear reflexões sobre as

necessidades educacionais, pode-se identificar que,

Necessidades educacionais correspondem à diferença entre condições observadas na realidade e condições mais avançadas de desenvolvimento humano decorrentes de aprendizagem e formação. Essa diferença corresponde ao âmbito e desafio da ação educacional promotora da formação e aprendizagem dos alunos. O desconhecimento e a desconsideração dessas duas dimensões do trabalho educacional resultam em se trabalhar de modo aleatório em relação àquilo para que a educação se deva voltar: a formação do aluno e seu desenvolvimento pessoal (LUCK, 2014, p. 116).

O entendimento das necessidades educacionais e suas implicações podem servir de base para o desenvolvimento de planos de ações nas diversas esferas do contexto escolar, perpassando desde políticas educacionais, através de seu projeto político pedagógico. A escola de qualidade e que presa pelo seu aspecto social, é aquela que notoriamente proporciona atendimento às necessidades educacionais básicas que são comuns aos sujeitos em escolarização. É conveniente pontuar que o atendimento educacional favorecerá o desenvolvimento de habilidades inerentes para o enfrentamento aos desafios cotidianos. Nesse intuito, Abromitis (2013) pontua que o não atendimento priva o aluno de desenvolver relações de aprendizagem, e desenvolvimento de competências humanas de forma ampla.

Para Luck (2014), os estudantes oriundos de ambientes familiares em que há uma certa precariedade sociocultural e de possibilidades que não ocasionem seu desenvolvimento, chegará à escola com grandes limitações, a serem trabalhadas pedagogicamente. A escola que recebe alunos de origem social com certa vulnerabilidade precisa ter muita sensibilidade no tratamento pedagógico, pois, não é oportuno responsabilizar os alunos, que nesse contexto são vitimados, por sua condição social, e também no contexto socioeducacional. A chave para resolução das necessidades pedagógicas permeia pelo campo profissional, em que o professor através da observação e orientação incansável, consolidará resultados otimistas no contexto da sala de aula. Retratando as necessidades educacionais dos alunos,

Nos estabelecimentos de ensino onde de fato se tem consciência de que eles existem para o aluno e para a promoção de sua formação e aprendizagem, e onde se atua de acordo com essa consciência e se reconhece que os alunos são seres humanos singulares movidos por necessidades humanas e educacionais, cujo atendimento é fundamental para seu desenvolvimento, tem-se um ambiente efetivamente educacional e nele todos os alunos alcançam o melhor nível possível de realização, desenvolvendo gosto pela aprendizagem, hábitos de estudo e responsabilidade por esse processo (LUCK, 2014, p.112).

Nesses moldes, é importante pontuar a necessidade de maior dedicação e sensibilidade dos docentes perante o atendimento às necessidades formativas dos alunos, implementando momentos para atendimento individual e outros mecanismos que ocasionem a melhoria de seu

desempenho no contexto da sala de aula. Assim, é conveniente repensar o planejamento, que geralmente realizado de forma vertical, numa perspectiva lógica, racional e impessoal, abrindo possibilidades para uma lógica dinâmica, pessoal e que proporcione uma interatividade no processo educacional.

Vislumbrando suscitar maiores reflexões, Luck (2014) dispõe que quando o professor reflete sobre a realização do seu próprio trabalho, ocorre o passo inicial para um planejamento que leve em consideração diferentes turmas de alunos presentes num mesmo ambiente escolar. A autora complementa que em diversas situações de aprendizagem os professores acabam frustrando-se, porque os objetivos de suas ações não levam em consideração o aluno com o sujeito multifacetado em sua essência humana.

No que tange aos jovens e adultos inseridos no processo de escolarização, muitos não se sentem parte do contexto escolar, além de serem estigmatizados pela exclusão, pela dificuldade na compreensão de temas trabalhados. Neste contexto,

É inconcludente pensar numa escola onde não haja preocupação em diferenciar o sujeito, na sua singularidade, onde o processo de inclusão não seja percebido de forma consciente e extensivo a todo segmento da escola, principalmente no processo ensino aprendizagem de todas as modalidades e em particular, na educação de jovens e adultos, devido à relevância dessa modalidade de ensino na construção do conhecimento de pessoas que tardiamente ingressaram na escola, de forma que venha viabilizar e promover condições de desenvolvimento, considerando, as implicações de natureza social e cognitiva [...] (CALADO, 2008, p. 3).

As necessidades educacionais básicas referem-se às dificuldades de aprendizagem demonstradas pelos alunos no ambiente da sala de aula. As principais queixas e reflexões giram em torno da escrita, leitura, oralidade e resolução de problemas que envolvam a matematização. A partir de seus ensaios reflexivos, as

Necessidades educacionais correspondem à diferença entre condições observadas na realidade e condições mais avançadas de desenvolvimento humano decorrentes de aprendizagem e formação. Essa diferença corresponde ao âmbito e desafio da ação educacional promotora da formação e aprendizagem dos alunos (LUCK, 2014, p.116).

Nessa linha de pensamento e na tentativa de apontar direcionamentos para reflexões-ações, a escola pode ser um cenário em que os educadores façam arranjos didáticos-pedagógicos para consolidar o processo de ensino-aprendizagem e tentar superar os desafios impostos pelas necessidades individuais e coletivas do sujeito aluno no que tange à aquisição do conhecimento para formação do aluno e seu desenvolvimento pessoal. Neste sentido,

Amorim (2012) ressalta que a escola necessita estar aberta para lidar com as dúvidas e inquietações dos alunos, de maneira que valorize suas interrogações, erros e acertos que por ventura surgirem nos (des)caminhos produzidos pela aprendizagem, pois, esse percurso é tortuoso e complexo e necessariamente exige muito das inter-relações, principalmente no que concerne em entender o outro como um sujeito em construção.

Se as dificuldades de aprendizagem não forem sanadas, na maioria das ocasiões, levam os sujeitos jovens e adultos a abandonarem o processo de escolarização ou encaminham para o fracasso escolar. Nesses moldes, o jovem e adulto fracassa ou evade da escola porque não se sente parte dos processos que ocorrem diariamente no cotidiano da escola, principalmente os processos cognitivos que não articulam sua bagagem cultural. É imprescindível que a escola fique a par e se posicione pedagogicamente a favor do processo sócio educacional, observando as questões culturais da comunidade e as dificuldades pedagógicas expostas no ambiente da sala de aula. A responsabilização da escola enquanto instituição formal de ensino é de promover o acompanhamento através de estudos da qualidade do ensino, dificuldades no processo de aprendizagem, e proposição de soluções conjuntas na tentativa de atender as demandas reveladas. Assim, é necessário pensar que,

A escola necessita de um plano de ação que permita ao sujeito-aluno participar ativamente das situações da vida social, desenvolvendo, o pensamento crítico, criativo e científico em relação ao mundo e a sua complexidade (...). O professor precisa propor situações que permitam esse encontro do aluno ao verdadeiro conceito de conhecimento, contestando a aprendizagem mecânica e desconectada com o contexto social (OLIVEIRA; SANTOS, 2011, p. 53-54).

No sentido de incitar maiores reflexões sobre as necessidades educacionais, Luck (2014) expõe que a aprendizagem é uma experiência individual relacionada com as características pessoais de cada sujeito, e que essa, reflete no processo de formação. Nesse intuito, falar sobre as condições de aprendizagem do sujeito é abrir um leque para entender suas subjetividades e considerá-las como ponto de partida para o desenvolvimento do trato educacional. Neste sentido,

Não devemos querer homogeneizar a cultura dos alunos, sendo necessária uma atenção redobrada, por parte do professor para este discurso da igualdade geral dentro da escola. Essa inclusão que apresenta a escola como uma instituição democrática, que tem métodos de ensino e conteúdos didáticos que respeita a individualidade do aluno é uma farsa (AMORIM, 2012, p.98).

Na citação anterior o autor deixa explícito que todos os sujeitos presentes no contexto

escolar são individuais, desse modo, todos eles aprendem de forma diferente. Assim, Luck (2014), no sentido de explicitar ainda mais que a aprendizagem é um processo pessoal, e que cada ser humano, a partir de suas habilidades e talentos desenvolve de maneira particular, faz uma consideração bem singular ao discorrer que, como dois corpos não ocupam o mesmo lugar, duas ou mais pessoas que convivem e coexistem dentro de uma sala de aula, não aprendem da mesma forma, pois estão sujeitas aos estímulos ambientais, psicológicos, históricos, sociais e políticos de sua própria natureza de ser e perceber o que está sendo ensinado.

Por sua natureza psicossocial, a aprendizagem pode diferenciar de indivíduo para indivíduo, num contexto familiar, e inclusive escolar. Nesta perspectiva, Rogers (1985, 1997) implementa que todos os sujeitos sociais apresentam alguma dificuldade educacional básica, porém alguns expressam de forma mais acentuada em determinado momento ou contexto.

Debruçando ainda mais sobre as necessidades educacionais, é relevante expor que quando a escola não tem interesse em lidar com as demandas relativas à aprendizagem, e ignora todas as interrogações evidenciadas pelo aluno, além de responsabilizá-los, ela cria uma barreira entre os pares, levando inclusive o sujeito a uma posição degradante e de fracasso escolar, além de outras esferas de sua vida social. Não se pode esquecer que um desempenho escolar não proveitoso pelos alunos pode representar o não atendimento das necessidades educacionais, ou o atendimento inadequado dessas necessidades.

A partir das reflexões anteriores e sabendo dos problemas que os sujeitos inseridos na modalidade da EJA enfrentam, principalmente relativos à aprendizagem, é assertivo observar as reflexões de Scoz (1994), quando afirma que a aprendizagem necessita ser compreendida a partir de um enfoque multidimensional, o qual leve em consideração fatores orgânicos, afetivos, educacionais e as diversas articulações sociais que fizerem-se necessárias. O movimento afirmativo pela busca ao atendimento das necessidades educacionais, necessita submergir a posição de oprimido que na maioria das vezes o sujeito da EJA carrega consigo, ocasionando o desenvolvimento do jovem e adulto através do conhecimento e reconhecimento de sua potencialidade.

5 RESULTADOS: PERCEPÇÕES DOS SUJEITOS E SUAS IMPLICAÇÕES NA GESTÃO DA APRENDIZAGEM DA EJA

O capítulo expõe o processo de análise sobre a gestão da aprendizagem e as percepções dos professores e alunos das escolas pesquisadas. Este tem como foco expor a gestão da aprendizagem na EJA como um processo reflexivo e necessário para ação do professor, encaminhando para o pensamento recorrente que a prática docente é um processo permeado pelo inacabamento, e deve ser implementado cotidianamente para auxiliar o aluno na aquisição de sua aprendizagem. Busca ainda retratar a figura do professor como capaz de identificar e acompanhar problemas de aprendizagem dentro do contexto da sala de aula. Para além, expressa a ideia da complexidade do ato de aprender, propondo a gestão da aprendizagem como um mecanismo eficaz para a EJA.

O subcapítulo 5.1 foi desenvolvido a partir do seguinte objetivo específico: analisar a gestão da aprendizagem e seus desdobramentos pedagógicos, na sala de aula envolvendo a participação de professores e alunos da EJA. Este item foi construído por meio das entrevistas semiestruturadas com professores e alunos da EJA no intuito de verificar as concepções dos colaboradores relativo à gestão da aprendizagem, promovendo encaminhamentos para o planejamento do processo de intervenção.

O subcapítulo 5.2 foi elaborado a partir do segundo objetivo específico: construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria da gestão da aprendizagem em sala de aula da EJA. O item em questão apresenta as oficinas pedagógicas como espaço de construção de saberes e fazeres, possibilitando que os quinze professores da rede municipal, distribuídos em três escola, fomentassem ideias relativas à gestão da aprendizagem na EJA; Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades; e avaliação da aprendizagem na EJA, totalização assim três encontros presenciais.

O subcapítulo 5.3 apresenta o produto, que são as orientações pedagógicas, e não se configuram como receita, mas indicações reflexivas criadas por meio das demandas apresentadas no campo das pesquisas e identificadas nas oficinas pedagógicas.

O subcapítulo 5.4 foi desenvolvido com o intuito de identificar os principais impactos pedagógicos, profissionais, afetivos e culturais que foram efetivados durante a realização da pesquisa aplicada junto aos professores e alunos da EJA. O subcapítulo vem afirmar a indissociabilidade do mestrado profissional com a rede de atuação do pesquisador, e a necessidade real de promoção de impactos e modificação de realidades como forma devolutiva do cenário educacional pesquisado.

5.1 PERCEPÇÃO DOS SUJEITOS DA PESQUISA EM RELAÇÃO À GESTÃO DA APRENDIZAGEM NA EJA

O subcapítulo demonstra informações do campo de pesquisa e apresenta evidências presentes na EJA em relação à gestão da aprendizagem. A observação participante e a entrevista semiestruturada estabeleceram sustentação na coleta de informações nas três escolas estudadas.

Para preservar a identidade dos pesquisados, os trinta participantes dessa pesquisa (15 professores foram identificados pela letra P e enumerados de 1 a 15) e (15 alunos serão identificados com a letra A e enumerados de 1 a 15).

Inicialmente, os 30 colaboradores foram convidados a refletir sobre os aspectos que são importantes e que vêm ocasionando resultados positivos para a modalidade educacional.

Quadro 02 - Aspectos que trouxeram resultados satisfatórios à modalidade.

| Dimensões | Visões dos professores e alunos | Frequência |
|-----------------------|---|------------|
| Pedagogia de projetos | O desenvolvimento de projetos interdisciplinares como o São João, meio ambiente, saúde, família na escola, projeto da independência proporciona uma aprendizagem participativa aos educandos. | 52% |
| Especificidade | O reconhecimento às características coletivas e também individuais dos alunos, trajetória de vida, expectativas e necessidades que os levam a retornar à escola e a própria diversidade. | 26% |
| Formação continuada | O aperfeiçoamento continuado para a modalidade educacional nos diversos níveis. | 13% |
| Inovação pedagógica | A singularidade em promover aulas diversificadas e com aportes metodológicos diversos. | 9% |

Fonte: Do autor, 2018.

As informações apresentadas pelos colaboradores acima foram organizadas em blocos. Desse modo, a expressividade de 52% dos colaboradores fez referência aos projetos integradores desenvolvidos pelas instituições de ensino como aspectos que trouxeram resultados satisfatórios à modalidade. Em oposição, 26% dos entrevistados descreveram que o reconhecimento às especificidades, configurando-se como sendo um aspecto singular ao progresso da modalidade educacional. Entretanto para 13% dos entrevistados a formação continuada é um mecanismo para melhoria da EJA. Para além, apenas 9% dos entrevistados

demarcaram a inovação pedagógica como sendo um aspecto positivo que ocasiona resultados satisfatórios à modalidade educacional.

A pedagogia de projetos como pressuposto metodológico que favorece a aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos foi citada de forma incisiva. É relevante pontuar que todas as escolas pesquisadas realizam projetos estruturantes que envolve também a EJA. A opção pelo desenvolvimento de projetos permite um incremento singular do aluno jovem, adulto e idoso, ao possibilitar o trabalho interdisciplinar, e o desenvolvimento de habilidades e competências que dificilmente é conseguida no âmbito disciplinar. A adoção por projetos como possibilidade de gerir da aprendizagem e formar para cidadania é um pressuposto desafiador em uma sociedade que é amparada na fragmentação do conhecimento, ou seja, que tem uma visão do ensino ainda desenvolvido pelo viés disciplinar. Segue abaixo algumas transcrições mencionadas pelos pesquisados

A ideia de um conhecimento aparado num viés global diante de um trato interdisciplinar de temáticas, vem facilitando o traquejo didático-pedagógico, facultando uma aprendizagem significativa. Diante desse ideal, é importante pontuar que

Os projetos estão na moda atualmente. As demandas do mundo globalizado, da sociedade do conhecimento e da tecnologia combinam com a ideia de projeto, de projetar, de avançar para frente, de atingir um objetivo. Hoje em dia, na educação, essa concepção aparece em termos da proposta pedagógica, que é entendida como um projeto a ser desenvolvido continuamente e que se refere aos objetivos da escola e ao modo como serão concretizados. Outra ideia relacionada aos projetos na escola apreça também como uma alternativa de ensino e aprendizagem, como uma atividade privilegiada para se trabalhar de acordo com os princípios da interdisciplinaridade e contextualização (MELLO, 2004, p. 51).

A constatação feita em campo, pressupõe a necessidade de reafirmar e sustentar, ainda mais, a construção de projetos pedagógicos dentro da modalidade educacional, pois, tal atitude propõe um olhar inovador mediante as práticas curriculares, que em sua maioria beiram a escola tradicional, engessada num viés relacional entre professor e aluno. Para além, os projetos configuram-se como uma estratégia pedagógica sistêmica, racional, que intui um novo olhar sobre a escola, e as práticas docentes.

A especificidade da EJA é uma característica disseminada amplamente por Arroyo (2007). Nesse sentido o público que frequenta as escolas municipais pesquisadas, são homens e mulheres em sua maioria trabalhadores da informalidade, de descendências múltiplas e regressam as escolas para suprir características particulares. A aprendizagem na EJA perpassa necessariamente pelo tratamento das especificidades dos sujeitos. Relativo ao perfil multifacetado do sujeito presente na modalidade educacional, Freire (1992) infere que o

público da Educação de Jovens e Adultos tem uma bagagem cultural formatada a partir da convivência com o meio em que está inserido, sua família, amigos, no âmbito da sua aguerrida dinâmica no mundo do trabalho, e nos diversos espaços sociais. Ainda, segundo os postulados do teórico, o reconhecimento dos saberes e o interesse do aluno em somar esses conhecimentos com os escolares é de responsabilidade do professor, demonstrando assim, o aspecto democrático da escuta em sua prática pedagógica. Diante desse parecer,

É preciso que o educador saiba que o seu “aqui” e o seu “agora” são quase sempre o “lá” do educando. Mesmo que o sonho do educador seja não somente tomar o seu “aqui agora”, o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu “aqui agora” com ele ou compreender, feliz, que o seu educando ultrapasse o seu “aqui”, para que esse sonho se realize tem que partir do “aqui” do educando e não do seu. No mínimo, tem de levar em consideração a existência do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá partindo de lá, mas de um certo ali. Isto significa, em última análise, que não é possível ao educador desconhecer, subestimar ou negar os “saberes de experiências feitas” com que os educandos chegam à escola (FREIRE, 1992, p.59)

A descrição remete a importância também de ir além do estabelecido, na modalidade educacional, não se deve subestimar os sujeitos, pois existem possibilidades reais da maioria alcançar mais que os conhecimentos curriculares. É necessário também que os educadores e educadoras vislumbrem a construção de habilidades para além do estabelecido, como a reflexão cotidiana, a análise e aplicação social dos saberes na intenção de possibilitar um movimento dialógico. O respeito e acolhimento ao conhecimento empírico do jovem, adulto e idoso, não é um mecanismo fácil, é uma tarefa árdua, e que necessariamente pressupõe coragem e o abandono de concepções e pré-conceitos.

A formação continuada é um aspecto recorrente nas citações dos sujeitos participantes da pesquisa. Nesse momento específico os colaboradores destacaram que esse mecanismo é um aspecto positivo para melhoria da aprendizagem. Endossando as reflexões, Gadotti e Romão (2003) despontam que não existe prática que não esteja sustentada em pressupostos teóricos. Nesse intuito, a compreensão da necessidade formativa é uma dimensão desafiadora pois não é tarefa fácil revisitar atitudes, práticas, porém, é cobrado atualmente essa postura dos docentes que fomentam a EJA.

Ainda, é indispensável ressaltar que a formação do educador da EJA tem que ir de encontro com os diálogos e as práticas cotidianas em que está imerso. Em outras palavras, tal perspectiva de formação tem como intuito valorizar saberes experienciais e propor mudanças versando sobre essa prática. Para além, Ventura (2012) impulsiona a necessidade de maior preocupação com o sentido formativo do educador da EJA, ressaltando que ainda são

relativamente recentes os processos reflexivos que sustentam esse propósito.

Nas falas dos colaboradores também foi identificada a inovação pedagógica como possibilidade para alcançar a aprendizagem dos sujeitos jovens e adultos. Durante as entrevistas foram percebidas as possibilidades metodológicas trabalhadas com o intuito de potencializar a aprendizagem, dentre elas: aulas de campo, vídeos, gincanas dentre outras. Assim, tal pressuposto exige que o docente adapte conteúdos e metodologias que insira o aluno na busca pela aprendizagem. Nesse contexto, é aconselhável que cotidianamente educadores busquem criar possibilidades concretas, e que a inserção do aluno da EJA no campo da aprendizagem seja uma proposta real e permanente. É necessário ainda levar em consideração a

[...] própria realidade dos educandos, o educador conseguirá promover a motivação necessária à aprendizagem, despertando neles interesses e entusiasmos, abrindo-lhes um maior campo para os que estão aprendendo e, ao mesmo tempo, precisam ser estimulados para resgatar sua autoestima, pois a sua ignorância lhes trará ansiedade, angústia e complexo de inferioridade. Esses jovens e adultos são tão capazes como uma criança, exigindo somente mais técnica e metodologia eficientes para esse tipo de modalidade (GADOTTI, 1996 p.83).

Os pressupostos metodológicos dentro da educação de jovens e adultos necessitam passar notavelmente pelo processo de vivências do sujeito aprendiz, e favorecer sobretudo a autoestima de indivíduos que tiveram seus direitos cotidianamente negados. Nesse intuito, o papel do professor é fundamental na construção do estímulo, de uma identidade do indivíduo da EJA como ser humano e social dotado de potencialidades. Ainda, para Freire (1996) não é possível o respeito, a dignidade, se o professor não leva em conta situações e conhecimentos feitos em experiências vivenciais. A ética, o respeito e a postura do educador não pode permiti-lo zombar do educando e dos saberes de mundo que são indissociáveis de sua trajetória. É preciso ir além da utilização de conteúdos formatados, quadro, giz, lápis e borracha, possibilitado o diálogo como eixo articulador de todo pressuposto metodológico.

No intuito de promover maiores articulações, e para que o aluno da EJA desenvolva suas potencialidades cognitivas

O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam epistemologicamente curiosos. Neste sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma “cantiga de ninar”. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas (FREIRE, 1996, p. 96).

É importante frisar que o professor que se permite adentrar ao campo metodológico pautado no diálogo, faz de suas aulas ambientes de aprendizagem e inovação pedagógica, suscitando maior entrelaço ao ensinar. Para Freire (1997) tais ideias vão ao encontro ao pressuposto da educação emancipatória, em que o ato docente exige rigorosidade metodológica, pesquisa, valorização dos saberes dos estudantes, criticidade e oposição a qualquer ato discriminatório, respeitando a autonomia e a curiosidade.

Posteriormente os participantes da pesquisa foram convidados a refletir sobre os aspectos que precisam melhorar no contexto da EJA para garantir a aprendizagem. As opiniões estão sistematizadas no quadro 03 disposto abaixo.

Quadro 03 - Aspectos relativos ao processo de ensino e aprendizagem que precisam melhorar ou que ainda não são satisfatórios.

| Dimensões | Visões dos professores e dos alunos | Frequência |
|------------------------------|---|-------------------|
| Material didático pedagógico | Investimento na compra de livros didáticos e material de apoio. | 47% |
| Atuação docente | A necessidade de modificação da prática docente. | 36% |
| Recursos tecnológicos | Manutenção de computadores para que sejam utilizados em pesquisas, aulas, diversificando as metodologias mediante o processo de ensino. | 10% |
| Gestão escolar | Sistematização, acompanhamento e resolução dos problemas que assolam a instituição escolar. | 7% |

Fonte: Do autor, 2018.

As opiniões dos colaboradores foram direcionadas para construção de dimensões. Desse modo, 47% dos entrevistados sugeriram que o material didático-pedagógico precisa melhorar, pois não é satisfatório para atender a demanda da modalidade. Para 36% dos entrevistados a atuação docente na EJA ainda ocasiona dificuldades quanto à aprendizagem do aluno. Já para 10% dos colaboradores os recursos tecnológicos precisam melhorar, principalmente no aspecto relativo à manutenção. Entretanto 7% dos entrevistados demarcam ainda a gestão escolar como um fator que ainda precisar sofrer modificações para auxiliar no processo de aprendizagem na modalidade educacional.

Durante a observação nas três escolas pesquisadas foi notório que, referente ao material didático-pedagógico, a exemplo o livro que é antigo, e até mesmo a inexistência,

ficou constatada a necessidade de implementação do laboratório de informática, pois nas escolas pesquisadas existem salas com computadores, porém são subutilizados, e alguns não estão em bom estado de funcionamento, porém, foram marcantes nas falas dos sujeitos a vontade de explorar esse espaço como possibilidade de aprendizagem.

Em conversa durante a aplicação da entrevista os alunos indicaram que o desejo em substituir professor contratado por concursado está no fato do estranhamento, também a instabilidade que o professor contratado tem, ou seja, pode ser retirado a qualquer momento. Outro fato observado pelo pesquisador no campo, é que nenhum dos professores substitutos tem graduação na área de atuação, e uma professora não tem nenhum tipo de licenciatura, tal fato merece atenção, pois a EJA não deve ser o *locus* do retrocesso. Complementar a essa informação há também a sinalização para um processo de formação continuada no âmbito da Educação de Jovens e Adultos.

Relativo à ausência ou incipiência de material didático-pedagógico na EJA, há pesquisas apontando que tal item é considerado como centro das discussões na modalidade educacional. Assim, para Brasil (2002), o livro didático ainda é enxergado como um dos únicos dispositivos que exerce influência na prática educativa brasileira. Desse modo, os professores como gestores do processo educacional necessitam cotidianamente refletir acerca do material didático, e se a qualidade de sua ação pedagógica está sustentada apenas nesse dispositivo pedagógico. Segue abaixo alguns depoimentos individuais relativos a necessidade de material.

O livro didático; a descontextualização na modalidade; a necessidade da formação de profissionais direcionados ao trabalho com a modalidade; uma maior exploração da experiência do educando (P10);

Sala de informática, material didático (dicionário de inglês); carteiras (P11).

Livros didáticos; materiais e recursos voltados diretamente para a EJA; orientação por parte da coordenação para um olhar mais direcionado ao planejamento e planos de aula para os alunos da EJA; maior e melhor preparação de aulas por parte dos professores e apoio da direção, coordenação (apoio pedagógico); horário adequado para a modalidade de ensino (P14);

As falas individuais remetem, principalmente, a ausência do livro didático. Foi notável durante a observação participante que os professores copiam o conteúdo oriundo de apostilas ou de livro didático das séries regulares, pois o material que é específico da EJA está desatualizado. Na escolha do livro didático para o ano de 2017 a 2019 não houve material didático específico para a EJA. É importante salientar que as aulas, durante o noturno, têm tempo equivalente a 40 minutos, e a explanação reflexiva do conteúdo ocupa uma pequena parcela de tempo.

No que tange à necessidade de um processo de formação docente para atuar na EJA, é importante destacar que

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

Essa necessidade formativa é um aspecto real nas instituições que ofertam a modalidade supracitada. Os professores aprendem a lidar com o público presente nessa modalidade na maioria das vezes através da própria vivência. O entendimento é de que professores que lecionam na modalidade educacional precisam se abrir para as possibilidades e diferenças nas práticas de ensino e aprendizagem, lembrando que o diálogo, aliado ao processo de formação continuada são forças motrizes que podem potencializar sua prática. Segundo o parecer expresso pelo CNE/CEB nº 11/2000, existe a necessidade real de uma formação de docentes para atuar na Educação de jovens e adultos, desse modo

Vê-se, pois, a exigência de uma formação específica para a EJA, a fim de que se resguarde o sentido primeiro do termo adequação (reiterado neste inciso) como um colocar-se em consonância com os termos de uma relação. No caso, trata-se de uma formação em vista de uma relação pedagógica com sujeitos, trabalhadores ou não, com marcadas experiências vitais que não podem ser ignoradas. E esta adequação tem como finalidade, dado o acesso à EJA, a permanência na escola via ensino com conteúdos trabalhados de modo diferenciado com métodos e tempos intencionados ao perfil deste estudante. Também o tratamento didático dos conteúdos e das práticas não pode se ausentar nem da especificidade da EJA e nem do caráter multidisciplinar e interdisciplinar dos componentes curriculares. Mais uma vez estamos diante do reconhecimento formal da importância do ensino fundamental e médio e de sua universalização dentro da escola com a oferta de ensino regular (BRASIL, 2000, p. 58).

A Educação de Jovens e Adultos é demarcada por anseios do público que a constitui, daí nasce a tamanha especificidade. Os professores estão diante de uma modalidade educacional que é no mínimo desafiadora, necessitando assim renovar suas práticas pedagógicas, pois estão diante de outros sujeitos educacionais, e que requer um esforço docente na implementação de novas práticas, sendo a formação, ou a formação continuada um dos caminhos a serem trilhados para atingir o êxito pedagógico.

É importante frisar que os docentes com maior experiência na educação de jovens e

adultos no município de Tanhaçu têm 17 anos de atuação efetiva na modalidade, e nunca tiveram nenhum processo de capacitação formativa oferecida pela gestão municipal. Desbravando maiores possibilidades sobre a importância da formação docente na EJA é preciso inferir que os estudos atuais sobre educação de pessoas jovens e adultas, tem como um dos enfoques recorrentes a formação docente.

Diante desse aspecto, Piconez (1995) infere que é notório que os próprios cursos de formação de professores começaram a perceber a ineficiência de um currículo formativo que não retrata a modalidade educacional. No intuito de promover maiores provocações epistemológicas, Moll (2004) disserta que fazer-se professor na Educação de Jovens e Adultos demanda aproximações entre o saber constituído por meio das ciências e as experiências de vida, e desse confronto dialógico nasce a possibilidade de uma escola viável para adultos.

É perceptível quantas são as demandas ainda a serem trabalhadas mediante a educação de jovens e adultos, porém, o desafio, a coragem e o desejo de fazer mais, são molas propulsoras na resolução dos problemas levantados.

Em seguida, os trinta colaboradores foram convidados a refletir sobre o significado do termo gestão da aprendizagem. As indicações feitas pelos professores e alunos de forma geral dão conta do entendimento do termo gestão da aprendizagem. Os docentes em sua maioria trazem o senso aguçado da necessidade do acompanhamento melhoria da aprendizagem e implementação de metodologias que deem conta de proporcionar de fato uma significatividade orgânica no ensino na EJA.

Abaixo seguem alguns recortes das falas. A gestão da sala de aula é um conjunto de medidas que garantem uma aprendizagem significativa.

Uma prática docente inclusiva, ou seja, cabe ao docente da EJA, instrumentalizar seus alunos com outros valores que vão muito mais do que aqueles inerente a sua disciplina. Com isso, o aluno da EJA, irá resgatar, e se for o caso, fortalecer a sua cidadania. Essa cidadania vai desde a política, até a consciência de direitos e deveres (P4);

Estabelecimento de metas, e subsequente esforço de mobilização de pessoas para o alcance das metas. A gestão da aprendizagem envolve o exercício intenso de nossa estrutura matricial, unindo as coordenações acadêmicas, de ensino e aprendizagem, na elaboração de instrumento de avaliação adequadas ao desempenho da turma (P5); Intermediar a relação entre alunos e conteúdo, contribuir com a aquisição de competências e aquisição e desenvolvimento de habilidades, com vista a formação de sujeitos conscientes de seu papel de cidadão na vida social (P7);

O professor, enquanto gestor da sala de aula precisa apoderar-se, através de formação continuada, dos conhecimentos e habilidades necessários ao bom exercício de seu papel (P9);

É quando o professor se preocupa com a gente, com nossa aprendizagem, quer que a gente seja alguém na vida (A10);

Aprender coisas novas com a ajuda do professor, aprender o sentido de uma música, editar um vídeo (A14);

É aprender melhor. É quando o professor ensina e nós aprende e não esquece (A15).

Por meio das ideias expostas pelos colaboradores, o termo gestão da aprendizagem expresso tenciona o significado de interação e mediação. Relativo à essa discussão, Davis e Grosbaum (2002) inferem que a vinculação entre docentes e discentes em torno do conhecimento que constitui a dinâmica da sala de aula depende de como o professor coloca-se mediante o processo de ensino e aprendizagem. Na gestão da aprendizagem, o professor tem que entender que os alunos não são indivíduos a serem moldados, mas entendidos como sujeitos que processam informações e conferem-las significados. Porém, é salutar que os alunos não constroem isoladamente seus conhecimentos, mais na interação dos professores e dos outros discentes. Deste modo, o professor pode auxiliar o aluno a partir do entendimento e parceria firmado em sala.

O tipo de ensino disseminado poderia influenciar diretamente no modo como os alunos aprendem e consequente atuação mediante um cenário global. Diante desta premissa é condição fundamental que o docente perceba no sujeito aluno sua temporalidade histórica, interações sociais, alguém que atua e modifica o mundo a partir do que compreende como singular. Assim, é de fundamental importância que o professor tenha consciência que para ocorrer momentos de aprendizagem, o planejamento e a avaliação são fundamentais para que o indivíduo construa sentido sobre o conteúdo e converta-o de forma significativa. Estabelecendo maiores diálogos (in)formativos

Depreende-se, portanto, que a gestão da aprendizagem baseia-se em entendimento do significado e importância de aprender como um fundamental processo de desenvolvimento pleno da dimensão humana de cada aluno como um ser de aprendizagem pelo qual se transforma continuamente, constrói-se como pessoa e ser social e eleva-se para além das mesmices operacionais sem significados transcendente para além do fazer e obter resultados imediatos traduzidos em notas de provas e trabalhos. Estudar para ganhar nota, o que infelizmente se constitui característica da cultura escolar de muitas escolas, constitui-se um contrassenso em relação aos objetivos educacionais e às responsabilidades de formadores que a escola e seus profissionais assumem (LUCK, 2014, p.40)

Assim, deve-se suscitar o processo de gestão da aprendizagem para além do conteúdo, mas em um movimento dialético em que alunos tenham a compreensão integral de conceitos, atitudes e emoções. É necessário criar um entendimento de que a sociedade contemporânea busca raciocínio crítico e capacidade de lidar com as adversidades.

Desse modo, gestão e aprendizagem são palavras interligadas entre si, ambas estabelecem encaminhamentos ao tratar o processo educativo de forma viva e num viés dinâmico. Assim, quando há o enfoque na Educação de Jovens e Adultos, o processo tende a ser mais intensificado, pois os sujeitos e as possibilidades de aprendizagem necessitam ser

constituídas à luz do concreto e do que atribui significado. Partindo da premissa de seres inconclusos como pressupõe Freire, o professor tem a função de proporcionar o ato educativo como um movimento permanente e interativo.

Assim, a gestão da aprendizagem, enquanto processo que necessita de uma organização, deve ser ancorada no planejamento e na avaliação, como sendo potencializadores da educação para a vida, em que tempos e espaços são respeitados e operacionalizados com o intuito de auxiliar no processo de implementação cognitiva.

Luck (2014) demonstra a importância do questionamento do professor mediante sua prática para a consolidação da gestão da aprendizagem

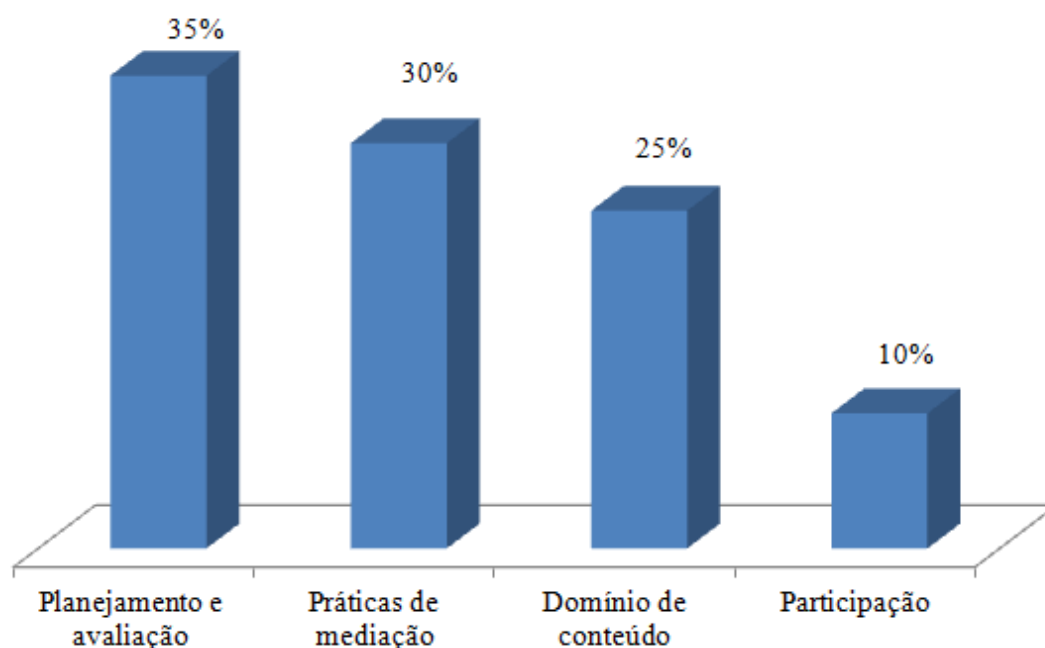
Dessa prática fazem parte a observação, reflexões em torno de certas questões fundamentais, como por exemplo: que objetivos são realizados e com qual intensidade? Que objetivos deixam de ser realizados? Que ações têm sido mais efetivas e quais não estão sendo? Por quê? Como estão reagindo os alunos? Que variações práticas são adotadas pelo professor para garantir que todos os alunos tenham oportunidade de aprender? A partir de que ações e comportamento os alunos são mais ativamente envolvidos no ensino no processo de ensino-aprendizagem e tiram melhor proveito dele? De que forma as novas aprendizagens se articulam com as anteriores? Que competências o professor desenvolve em seu trabalho? Como observa e interpreta o desempenho dos alunos? (LUCK, 2014, p.58)

A prática reflexiva é condição indispensável para a gestão da aprendizagem em sala de aula. Nesse sentido, o professor reflexivo de sua práxis permite-se a inovação pedagógica, auxiliando o aluno na aquisição da aprendizagem significativa. É importante salientar que o ato de aprender torna-se mais intenso quando é motivado pelo professor. É válido lembrar que o ato de aprender não é uma tarefa encarada de forma espontânea pelos alunos, e muitas vezes é compreendido como obrigação. Nesse sentido a figura do professor é de fundamental importância para acompanhar as ações dos alunos em sala de aula.

É importante refletir que as dimensões dedicação, organização e desenvolvimento, são indispensáveis no processo participativo entre professores e alunos. Assim, por meio da criatividade, da mediação e do senso desafiador o professor aposta todas possibilidades em prol da aprendizagem do aluno.

Posteriormente, os colaboradores manifestaram sobre a percepção que define o professor como gestor da sala de aula. Segue abaixo o gráfico 04, sintetizando visualmente as informações.

Gráfico 04 – Percepção dos sujeitos-pesquisados sobre a atuação do(a) professor(a) como gestor(a) da sua própria sala de aula



Fonte: Do autor, 2018.

A partir das inferências, destacam-se que 35% dos colaboradores relacionam o professor como sendo o gestor da sala de aula com a ideia de planejamento e de avaliação. Enquanto 30% atrelam esta descrição às práticas de mediação, ou seja, no acompanhamento e desenvolvimento do aluno. Para além, 25% entendem esse processo por meio do domínio de conteúdo; e 10% dos colaboradores fazem associação pela dimensão processo participativo.

Os colaboradores que demarcaram o planejamento e a avaliação levaram em consideração que os momentos de aprendizagem dos componentes curriculares precisam permear a conduta, regras e procedimentos pré-estabelecidos em sala de aula. Em contrapartida os entrevistados que voltam suas opiniões para a mediação em sala de aula, entendem que o professor cria possibilidades para o aluno aprender conteúdos de maneira problematizadora e contextualizada.

Em oposição, é relevante destacar que os colaboradores que demarcaram o domínio de conteúdo acreditam que este permite o levantamento das necessidades educativas de sua turma e, assim, mediar conflitos de interesse, tecendo relações de forma contínua entre e com os alunos. Ademais, os entrevistados que remeteram ao participativo em sala de aula, entendem que a relação de respeito mútuo – desenvolve sua autonomia e tomada de consciência.

O posicionamento feito pelos colaboradores sobre o professor enquanto gestor da sala

de aula foi bem diversificada. É importante destacar que a relação de ensino e aprendizagem que tem o professor enquanto gestor da sala de aula, não pode ser enxergada meramente como processo mecânico em que o professor ensina e o aluno aprende, é uma relação recíproca e dialógica do ato educativo.

Para Vasconcellos (2002), o docente precisa refletir cotidianamente a gestão da sala de aula e aplicá-la em seu ato pedagógico. Nesse intuito, a elaboração de saberes efetivos consiste na intermediação, possibilitando ao aluno decifrar e construir representações mentais do que está sendo pesquisado. O professor enquanto gestor da sala de aula deve propiciar a construção de um ambiente pautado em práticas pedagógicas reais e condicionadas para a construção da cidadania do aluno. Diante desse contexto,

Portanto, boas práticas educacionais demandam uma orientação gestora pelo professor, durante todo o tempo, no desenvolvimento de suas aulas, cuidando para que os alunos estejam dinamicamente envolvidos em experiências estimulantes de aprendizagem, envolvendo a reflexão, a resolução de problemas, a criticidade, a exploração de horizontes mais largos para conhecer o mundo, para compreender a si mesmo nesse mundo e nele situar-se participativamente (LUCK, 2014, p.59)

Para Delors (1996), o ato de acompanhar de perto as atividades pedagógicas que foram propostas é uma forma de garantir o máximo de aprendizagem, e para além, estão imbricados nesse processo fatores como: aprender a aprender, aprender a conviver e aprender a ser, ou seja, contempla uma visão de desenvolvimento holístico do sujeito.

Segundo Aranha (2005) é importante que haja o reconhecimento dos professores enquanto sujeitos que são indispensáveis na mediação da aprendizagem, mas também como figuras gestoras do trabalho pedagógico que colaboram para as mudanças reais no seio da escola. Somando à informação anterior, Vasconcelos (2002) complementa que o educador aberto ao processo de inovação pedagógica precisa ter clareza dos objetivos e metas que deseja atingir, versando uma prática significativa, no intuito de refletir o mundo mediante uma posição ativa e questionadora.

No último questionamento da entrevista semiestruturada, os trinta participantes da pesquisa foram suscitados a refletir sobre o fortalecimento da gestão aprendizagem em sala de aula. O posicionamento do sujeito coletivo culminou na construção de quatro dimensões com expressividades diversas.

A seguir, o quadro 04 sintetiza a descrição do sujeito coletivo e suas respectivas dimensões e frequências.

Quadro 04 – Visões dos respondentes em relação ao fortalecimento da gestão da aprendizagem, em sala de aula

| Classificação das visões | Dimensões | Frequência |
|--|----------------------------|------------|
| O respeito pela aprendizagem do educando da EJA por meio da contextualização dos conteúdos e proposições didáticas. | Aprendizagem significativa | 56% |
| A necessidade de hábitos educativos dentro do ambiente da sala de aula, e a melhoria do inter-relacionamento entre os pares. | Disciplina | 24% |
| A necessidade de material didático no suporte e desenvolvimento das aulas. | Material pedagógico | 12% |
| A capacitação específica para potencializar a prática pedagógica para atuação na EJA. | Formação docente | 8% |

Fonte: Do autor, 2018.

As análises por meio das opiniões coletivas, facultam o entendimento de que a dimensão aprendizagem significativa foi reincidente em 56% das citações. Em seguida os colaboradores destacaram a disciplina com expressividade de 24% das inferências, e o material pedagógico com frequência de 12% das citações. Ainda, a dimensão formação docente foi elencada por meio das citações obtendo 8% de representatividade.

É importante destacar que a aprendizagem significativa foi marcante na fala dos participantes da pesquisa, e ainda é considerada pelos sujeitos coletivos como um dos caminhos para consolidação da aprendizagem na EJA. A aprendizagem significativa na EJA deve perpassar pela vinculação de informação de forma não impositiva, opondo-se a processos de memorização. Diante de tal preposição, para Moreira (2011), um fator que facilita a aprendizagem significativa de estudantes é a análise e reflexão conceitual do que se deseja trabalhar, buscando uma correlação de relevância. Somando reflexões, Tavares (2008) implementa que é preciso considerar o que o aluno deseja aprender. O estabelecimento do novo conhecimento deve favorecer conexões concretas com a vida do sujeito, transformando os saberes em entrelaços significativos.

É importante demarcar que a aprendizagem significativa no campo da EJA, deve ser um instrumento de modificação pessoal e que penetre de forma a implementar sua visão de mundo, não se limitando, apenas, à aquisição do conhecimento. Deste modo, Freire (1997) aponta que deve trilhar caminhos no intuito de construir uma aprendizagem melhor. Ainda, segundo o patrono da educação brasileira, devemos refletir nossa prática e as atividades que

por meio dela são desenvolvidas, pois tal mecanismo pode colaborar para mudança ou não de determinadas realidades.

Na sequência, a dimensão identificada foi a disciplina. Assim, é importante destacar que durante a realização das entrevistas semiestruturadas foram bastantes incisivas o posicionamento dos colaboradores quanto a dificuldade de aprendizagem frente às conversas constantes, indisciplina e dificuldade de relacionamento interpessoal com alguns alunos. Os alunos também ressaltaram a dificuldade de entendimentos dos assuntos frente às conversas, e o posicionamento de alunos, o que segundo eles caracterizaram como bagunça. Foi notado também que a indisciplina pode ser potencializada pela utilização de bebida alcoólica e outras drogas ilícitas.

Nesses moldes, para Meletti (2010), a escola vive na contemporaneidade marcas que são impressas pelos diversos tipos de violências e frequente indisciplina. Assim, a indisciplina em sala de aula estabelece ligação direta com as dificuldades de desenvolvimento da prática docente e conseqüente aprendizagem pelos alunos. Complementar a essas informações, Rego (1996) desponta a necessidade de um ambiente escolar organizado e pautado em combinações entre os pares. Para além, demarca que a indisciplina no contexto da sala de aula prejudica de forma negativa o físico, o psicológico, interferindo no processo de mediação pelo professor e no desenvolvimento do cognitivo dos alunos.

É importante ressaltar que o ambiente escolar reproduz marcas da sociedade globalizada, em que as relações interpessoais dissolvem-se com muita rapidez. Para Estrela (1992) a indisciplina que está presente de forma constante no ambiente escolar, decorre também dos outros ambientes sociais, e configura-se como concretização dos momentos históricos que deixam marcas profundas nas instituições de ensino. Problematicando maiores processos reflexivos, Pirola e Ferreira (2007) discorrem que apesar dos professores identificarem a necessidade de uma postura que envolva um melhor relacionamento dos alunos no meio escolar, o próprio respeito e postura cidadã, pouco têm feito para opor a indisciplina. Desse modo, segunda a autora, os docentes ainda esperam muito dos gestores escolares, e de técnicas e ou receitas para solucionar as problemáticas diversas.

No intuito de promover encaminhamentos, Sampaio (1997) desponta que as instituições de ensino só saberão de fato o que é indisciplina a partir do momento em que tiverem consciência do que é disciplina, e quais as atitudes esperam dos alunos enquanto sujeitos de aprendizagem. Nesses moldes, não se vivencia a educação de décadas passadas, são outros sujeitos, que vivenciam a escola e estão imbuídos de aspectos sociais, morais e culturais. O aspecto de repreender por meio do controle escolar hoje é muito criticado, assim,

é viável a prevenção pedagógica desse ato por ações que podem ser definidas pela escola em articulação com a comunidade.

O entendimento é de que o ensino tradicional na perspectiva homogeneizadora não tem mais espaço dentro de uma escola plural, principalmente quando há o recorte para a Educação de Jovens e Adultos, o caminho a ser percorrido para o enfrentamento dessas demandas, pode partir principalmente do diálogo entre alunos, professores e equipe gestora.

A dimensão material didático foi apontada como importante em solidificar a gestão da aprendizagem da modalidade educacional. Durante as visitas nas escolas, para aplicação das entrevistas semiestruturadas e mediante a observação participante foi notável a escassez de material didático, e a utilização de um livro didático por área por alguns professores que data o ano de distribuição de 2013. Mediante tal contexto, os professores recorrem à prática explicativa e a construção de resumos didáticos no quadro.

É necessário destacar que a modalidade educacional ainda precisa estruturar-se no que se refere ao material didático, e que esse verse a especificidade do aluno, pois, facilitará a atuação do professor. Neste sentido, Ribas (2014) tece uma crítica que são poucos os materiais didáticos que são empreendidos pensando nos sujeitos jovens, adultos e idosos. Assim, os materiais didáticos são adaptados das séries regulares para a modalidade educacional desfavorecendo muitas vezes as vivências dos sujeitos presentes na EJA.

A autora ainda constitui severas críticas ao mencionar que a maioria das editoras brasileiras não tem tradição em produzir materiais para a EJA, levando em consideração a organicidade da educação popular. É necessário intuir que apesar das recorrentes falas em torno da falta do livro didático, existem outras possibilidades como material audiovisual, apostilas impressas (em quantidade limitada), e a própria utilização das tecnologias da informação e comunicação, já que foi observado que a maioria dos alunos possui celular, e que diante contexto midiático pode atribuir significatividade aos sujeitos escolares, sendo um facilitador da aprendizagem.

A formação docente foi apontada como um instrumento de fortalecimento da gestão da aprendizagem na modalidade. No campo da pesquisa os docentes relataram o não contato com a modalidade nos cursos de licenciatura. Para Haddad (2001), a formação continuada pode realizar-se ao longo da carreira e é condição essencial para o aprimoramento profissional e humano, pois contribui para a aquisição de novos conhecimentos, desenvolvimento de valores e visão de mundo, enxergando sempre a incompletude e a necessidade de ser mais.

Estabelecendo congruências dialógicas, Silva (2002) interpõe que a formação continuada sempre tem a intenção de promover o desenvolvimento da prática pedagógica, e o

aprofundamento reflexivo por meio de proposições teórico-práticas, possibilitando intervenções acerca de problemas ou desafios que permeiam a realidade docente. Diante desse propósito, a busca pela formação continuada e/ou especializações específicas para atuar na modalidade educacional ainda é compreendido como um procedimento novo, sendo possível destacar que

Esse caráter universalista, generalista dos modelos de formação de educadores e esse caráter histórico desconfigurado da EJA explica porque não temos uma tradição de um perfil de educador de jovens e adultos e de sua formação. Isso implica sérias consequências. O perfil do educador de jovens e adultos e sua formação encontra-se, ainda, em construção (ARROYO, 2006, p. 18).

É preciso que os cursos de licenciatura, por meio de seus currículos formativos, sensibilizem também com especificidades do professor da EJA, no intuito de ressaltar os pressupostos teóricos e práticos e identificar as demandas formativas a serem preenchidas para potencializar sua prática pedagógica gestora. Diante dessas perspectivas, Freire (1997) intervém que durante a formação permanente de professores, o momento de maior importância é da reflexão mediante sua prática. Sendo assim, o repensar da prática pedagógica cotidiana deve superar o sentido da ingenuidade, vislumbrando a inteligência e rigorosidade.

Diante desse propósito Arroyo (2006) é incisivo ao demarcar o campo da formação de educadores de jovens, adultos e idosos como uma temática emergente e que necessita de discussões intensas, pois, o investimento em formação reverbera em práticas curriculares autônomas, ressoando assim, na gestão efetiva da sala de aula. No intuito de implementar diálogos formativos, Nóvoa (1992) reflete que a formação de professores não deve ser pensada a partir de um conceito único, porém, deve ter em seu bojo situações que favoreçam a tomada de consciência baseado em processos ideológicos, sociais e culturais que envolvam a prática pedagógica.

5.2. GESTÃO DA APRENDIZAGEM: AS OFICINAS PEDAGÓGICAS COMO UM ESPAÇO DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO

Este subcapítulo expõe a gestão da aprendizagem por meio das oficinas pedagógicas realizadas com os professores da EJA de três escolas do município de Tanhaçu-BA. Assim, a escrita a seguir é desenvolvida contemplando o segundo objetivo específico que é: construir um espaço de discussão e formulação de propostas para a melhoria da gestão da aprendizagem em sala de aula da EJA. Foram promovidos três momentos dialógicos com os

colaboradores. Como a pesquisa é do tipo participante, os temas discutidos nas oficinas partiram da real necessidade e indicação dos pesquisados. A primeira oficina teve como temática a gestão da aprendizagem; a segunda foi referente à Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades; a terceira foi refletida a temática avaliação da aprendizagem na EJA. Os encontros foram realizados no prédio da secretaria municipal de educação do município, totalizando vinte horas. Abaixo, a figura 02 evidencia o acontecimento das oficinas pedagógicas.

Figura 02 – Oficinas da pedagógicas com professores EJA do município de Tanhaçu-BA



Fonte: Autorizado pelos colaboradores, 2018.

As oficinas pedagógicas tiveram como intuito fundamental promover um espaço de reflexão-ação, colaborando de forma direta para potencializar a gestão da aprendizagem em sala de aula da EJA. O processo de motivação e adesão foi feito coletivamente em reuniões pedagógicas em cada estabelecimento escolar, em que os professores foram informados da problemática levantada pelo estudo, seus objetivos e a relevância social. As oficinas concretizaram o grande desafio de reunir professores de localidades urbanas e rurais, que tem vínculos empregatícios diversos, em dias úteis, para promover momentos intensos de reflexão e mudança, encaminhando assim para a construção coletiva de orientações pedagógicas.

Os docentes presentes nos momentos formativos foram suscitados a refletir sobre a metodologia, postura em sala de aula, estímulo à aprendizagem e o acompanhamento do

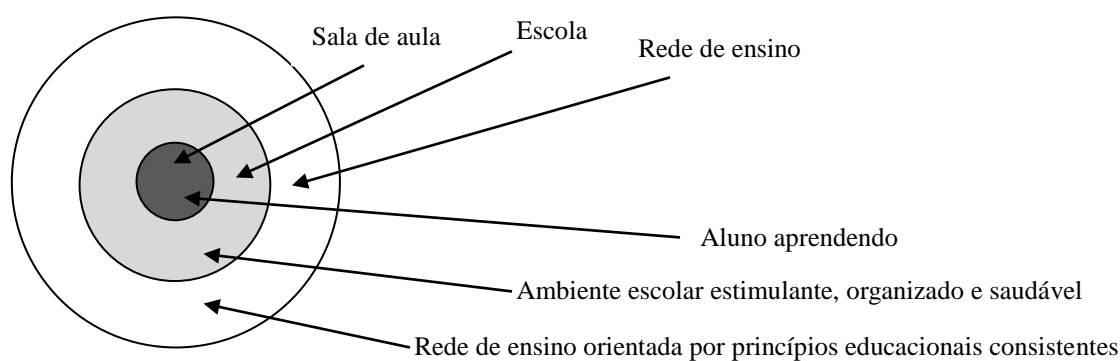
aluno. Assim, os esforços motivados pela pesquisa aplicada traduziram em primeira instância na modificação e na aquisição de novas práticas, fato que as oficinas pedagógicas deram conta de desenvolver.

O termo oficina pedagógica é adotado nesta pesquisa como sendo uma proposta metodológica de trabalho coletivo, em que ocorrem construções de saberes, trocas de experiências entre os sujeitos envolvidos, a partir de uma problematização inicial, organização dos conhecimentos e aplicação do mesmo em situações reais. Nesse intuito, as oficinas pedagógicas segundo Moita e Andrade (2006) contribuem fortemente para formações continuadas e da aproximação do professor com alunos de escolas públicas. Complementar a essas informações, Gather (2001) infere que os processos de mudança fazem parte da nossa relação de sujeito com o mundo, e que necessariamente têm benefícios por sepultar antigas práticas, tendo como referência o processo de inovação pedagógica. Assim, o compromisso firmado por meio das oficinas é o de construir um cenário educacional de qualidade para a gestão da aprendizagem na EJA.

Na primeira oficina cuja temática foi a gestão da aprendizagem na EJA, os docentes foram suscitados a momentos de problematização sobre a gestão da aprendizagem dos alunos em sala de aula; e desafios de promoção da aprendizagem. A oficina pedagógica em questão teve como intuito encaminhar os colaboradores para que vislumbrassem a gestão da aprendizagem como um processo integrado e consistente, visando a motivação, e o acompanhamento de processos cognitivos como facilitadores que convergem para bons resultados.

As indagações e percepções sobre gestão da aprendizagem na EJA perpassaram pelo viés pedagógico com base na figura 03 disposta a seguir.

Figura 03 – Organização da gestão pedagógica



Fonte: Cedhap – Centro de Desenvolvimento Humano Aplicado, 2014.

As discussões foram baseadas na figura para demonstrar o quão complexo é o processo de ensinar e aprender, bem como a importância do professor no gerenciamento do desenvolvimento intelectual dos alunos. As reflexões levaram em consideração que a sala de aula é um ambiente propício para aprendizagem e acompanhamento do aluno pelo professor, pois há viabilidade concreta de observação dos principais avanços e dificuldades expostas.

No primeiro momento da oficina os entrevistados foram questionados sobre quais práticas são adotadas para que todos alunos tenham a oportunidade de aprender. Assim, 55% dos entrevistados disseram que contemplam a aprendizagem por meio de um planejamento adequado à EJA; já para 30% dos entrevistados uma medida eficaz no ato de aprendizagem para os alunos da EJA é a diversidade de instrumentos avaliativos; em oposição 15% dos entrevistados consideram que o acompanhamento individual é a melhor forma de garantir a aprendizagem do jovem e adulto.

O ato de planejar é condição inerente ao desenvolvimento da aprendizagem na EJA. Assim, ensinar jovens e adultos, e garantir o ato cognitivo não é um tarefa fácil e exige cuidados pelo professor. Nesses moldes, quem trabalha na modalidade educacional necessita conhecer as principais características, problemáticas e necessidades de aprendizagem.

O planejamento na EJA pode levar em consideração principalmente a ampliação das concepções de mundo, através da introdução do conhecimento científico como meio de solucionar questões cotidianas. Para além, o planejamento adequado, traz a ideia da fuga da transposição de um planejamento das séries regulares ou a infantilização na modalidade. Nesse intuito o planejamento supera o ato do improvisado e de forma concreta possibilita a chance do jovem e adulto de assimilação do conteúdo exposto. Para Libâneo (2000) os professores precisam ter clareza ao planejar, pois o ato tem de ser direcionado para conteúdos escolares que respondam às reais necessidades dos alunos nas dimensões políticas, econômicas, culturais e profissionais.

Em consonância, Oliveira (2003) destaca que o planejamento é a condição essencial do ato docente, e que provoca impacto direto na vida dos alunos. Ainda, o ato de planejar precisa levar em consideração as experiências de aprendizagem, para além coloca o professor num sistema cíclico de ação-reflexão-ação.

A escola que presa pelo processo democrático precisa possibilitar a todos a aquisição do conhecimento, e conseqüentemente o desenvolvimento das capacidades críticas e interpretativas. Complementar a essas informações, Sant'Anna et al (1998) infere que cabe ao professor refletir sobre as reais potencialidades e necessidades de seus alunos, pois quando tal ato ocorre, a aprendizagem certamente terá maiores chances de ocorrer.

A diversidade de instrumentos avaliativos foi outro mecanismo que os professores identificaram como forma de promover a gestão da aprendizagem. Nesse contexto, é importante pontuar que os educadores presentes na modalidade educacional precisam cotidianamente modificar suas práticas avaliativas, para assim contemplar as individualidades presente na EJA. A necessidade de diversificar as práticas avaliativas tem como pressuposto qualificar as potencialidades de cada indivíduo, e não como meros qualificadores de nota, mas sobretudo, visando o viés qualitativo do sujeito. Para Vasconcellos (2000), o grande desafio é a utilização de instrumentos avaliativos que propiciem o desenvolvimento humano, apropriação de conceitos que sejam duradouros e significativos. Nesse intuito, Fernandes (2008) destaca que é necessário propor dispositivos avaliativos que sejam marcados por processos e lógica, inclusão e responsabilidade com o coletivo.

Relativo à dimensão acompanhamento individual, Brandão (2002) afirma que o processo educacional carece ser pensado levando em consideração as coletividades e a especificidade de cada sujeito. Nesse sentido, ainda reforça que os estabelecimentos escolares podem estar atentos e preparados no quesito pedagógico e físico para atender demandas sociais. Gadotti (1998) complementa que a educação de jovens e adultos está condicionada a permitir a construção de possibilidades reais para melhoria da aprendizagem e qualidade de vida do aluno trabalhador. É importante pontuar que a educação para a cidadania requer que questões pedagógicas sejam repensadas no contexto da escola, e especificamente na sala de aula, pois é o local em que o aluno expõe suas demandas reais.

No segundo momento da oficina foi questionado como os professores orientam/estimulam a aprendizagem de seus alunos. Diante da indagação, 100% dos participantes descreveram que atuam no erro cometido pelos alunos, e os incentivam demonstrando como podem melhorar.

Essa ideia vai ao encontro à possibilidade real de acompanhamento do aluno e gestão do processo de aprendizagem. É importante pontuar que muitos estudantes temem o erro, principalmente os da EJA, pois carregam consigo vários estigmas e têm receio de serem ridicularizados. Dessa forma, é interessante pontuar que os colaboradores têm uma visão contemporânea e pedagógica sobre o erro. Assim, é preciso refletir a importância do erro na vida do aluno e a possibilidade de uma aprendizagem estruturada na significatividade.

Para Arroyo (2006), as trajetórias escolares dos educandos jovens e adultos são marcadas por processos de negligenciamentos e reprovações. Para o teórico os alunos e alunas que estão inscritos na EJA sentem-se constrangidos em responder e tirar suas dúvidas.

Além, muitos manifestam essa baixa auto estima por meio da agressividade, outros não conseguem nem fixar um olhar no professor. Além disso, Paiva (2005) infere que os seres humanos têm capacidades cognitivas e muitas vezes apresentam dificuldades, porém merecem um olhar especial os sujeitos que estavam fora da escola por diversos motivos. Para a autora escolarizar jovens e adultos não perpassa apenas pelos conteúdos intelectuais, mais deve-se levar em consideração fatores outros, como o respeito e o reconhecimento pela diferença. Nesse sentido, nenhuma aprendizagem dar-se-a fora da ética e do processo de humanização, em reconhecer o outro como um ser capaz e dotado de potencialidades.

Nesses moldes, educadores e educadoras devem por meio do diálogo conduzir o erro para que os próprios alunos identifiquem-no, constituindo como uma ferramenta de aprendizagem. É importante que todos saibam respeitar o ritmo de aprendizagem dos estudantes da EJA. Para além, o erro no processo de ensino-aprendizagem necessita ser entendido como de caráter mediador, possibilitando ao professor e o aluno regressar os caminhos para que assim ocorra a superação.

A segunda oficina teve como temática principal a Educação de Jovens e Adultos, tendo como vertente a discussões sobre: a EJA como direito humano fundamental; o papel da EJA; e a compreensão da diversidade na EJA. No momento inicial os professores foram suscitados sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos. Dessa forma, o sujeito coletivo reconhece na modalidade educacional um caminho para potencializar os processos cognitivos e de autonomia, porém foram incisivos da necessidade de fortalecimento das políticas públicas relativas à modalidade nas escolas municipais. As citações originaram uma nuvem de palavras como demonstra a figura 04 abaixo.

Figura 04 - Visões dos colaboradores sobre a importância da EJA



Fonte: Do autor, 2018.

Os entrevistados identificaram três dimensões que são importantes relativos à EJA. A retomada ao processo de escolarização, que permite ao jovem e adulto a religação aos processos formais de ensino. A segunda dimensão identificada foi o trabalho; e por último os sujeitos da pesquisa remeteram a importância da EJA à conquista da cidadania. Os professores demarcaram o quanto a modalidade é importante na região, pois atende uma parcela significativa de jovens reprovados, que se afastaram da escola por motivos diversos, indivíduos que regressam da colheita do café, outros que trabalham durante o dia, e a modalidade também atua de forma a corrigir a distorção idade-série. Para além, os colaboradores ressaltaram que os estudantes também buscam na modalidade oportunidades de regressar para o mundo do trabalho, como também galgar progressões.

Ao ressaltar sobre o processo de escolarização o sujeito coletivo remeteu que os alunos que buscam a modalidade educacional são sobretudo adolescentes e adultos, e que a presença de idosos é uma raridade nas escolas. Relativo ao processo de escolarização, Andrade (2004) interpõe que os jovens e adultos que retomam a escola visam tornar-se perceptíveis, pois sentem-se invisibilizados. Neste intuito, o jovem e adulto busca a escola e espera que o direito constitucional à educação seja garantido.

Possibilitando maiores reflexões, Haddad e Di Pierro (2000) asseguram que de forma histórica a modalidade educacional buscou atender os adultos, porém no final do século XX, o público de jovens passa a ter maior abrangência e faz com que a EJA assuma uma nova identidade.

Relativo à dimensão trabalho, é possível destacar que os estudantes das escolas pesquisadas têm ou já tiveram contato com o mundo do trabalho, mesmo que na informalidade. É importante pontuar que por meio de conversas com os alunos da EJA foi percebido que a jornada de trabalho extensa inviabiliza os alunos de estar na escola no horário demarcado, para além, os alunos da EJA chegam ao ambiente escolar com fome e não conseguem prestar atenção nas aulas. Durante a oficina pedagógica foi proposto que para o ano de 2019 a merenda escolar seja servida após a primeira aula.

Propondo maiores reflexões, Segato e Souza (2012) ressaltam que a mesma causa que afasta o jovem e adulto do processo de escolarização formal, os fazem regressar, o mundo do trabalho. Ainda, é esperado que a modalidade educacional proporcione acesso, permanência ou permita que o jovem e adulto tenham uma vida mais digna, visto que a maioria ocupa subempregos e desejam obter maiores conhecimentos sobre os aspectos políticos, sociais e econômicos que os circundam no meio social.

Os professores fizeram associação da importância da EJA com a cidadania, sendo essa

a terceira dimensão mais citada. Para os professores das escolas pesquisadas, apesar do campo da EJA ser desafiador, muito jovens e adultos chegam à escola com objetivos traçados. Nesse sentido, o despertar ou fortalecimento da cidadania é remetido à modalidade educacional e à possibilidade de saírem da invisibilidade e ocuparem os locais de direito. Para Gadotti (2003), esses sujeitos são multiculturais e enxergam na modalidade um ambiente de sociabilidade e transformação cognitiva interna.

Foi perceptível na fala dos professores a interligação entre autonomia e cidadania. A autonomia dos sujeitos em realizarem as atividades cotidianas por meio da aprendizagem formal, e também de saírem da condição de oprimidos e marginalizados. Para Freire (1996) o sujeito não é organicamente autônomo, e o desenvolvimento dar-se-á mediante as práticas culturais de escolarização através de contextos formativos.

No segundo momento da oficina, os colaboradores foram convidados a refletir sobre a EJA, estabelecendo concepções sobre a modalidade. Assim, várias as dimensões identificadas expostas no quadro a seguir.

Quadro 05 – Concepções dos entrevistados sobre a EJA

| Classificação das visões | Dimensões | Frequência |
|---|-----------------------|-------------------|
| A Educação de Jovens e Adultos agrupa uma diversidade de sujeitos, negros, brancos, mulheres, quilombolas, deficientes, formatando uma especificidade à modalidade educacional. | Diversidade de alunos | 70% |
| Os jovens e adultos retornam a escola para acelerar seus estudos, e adquirir formação. | Tempo perdido | 19% |
| Proporciona inserção dos jovens e adultos nos processos educacionais e sociais diversos. | Inclusão | 11% |

Fonte: Do autor, 2018.

Durante a reflexão foi expresso por 70% dos colaboradores, o entendimento de que a EJA agrupa uma grande diversidade de indivíduos; 19% têm o entendimento de que a EJA se vincula a suprir o tempo perdido pelo aluno; já para 11% dos colaboradores a concepção de EJA vincula-se aos processos inclusivos.

É importante destacar o reconhecimento pelos professores da multiplicidade de sujeitos que compõem a modalidade, pois, tal postura pode influenciar positivamente na prática didática-metodológica. O reconhecimento da diversidade também expõe um desafio

principal, que é a migração da pedagogia da homogeneização para a pedagogia da heterogeneidade. Foi discutido pelos integrantes da oficina que a heterogeneidade implica na busca de soluções democráticas para resolver impasses relativo à formação, currículo e material didático.

Em discussão na oficina, os professores reconhecem que os alunos inscritos na modalidade educacional são sobretudo de classes populares. Nesse sentido, é importante ressaltar que a identidade política e pedagógica da EJA não é constituída objetivando características psicológicas, mas sim, pelas características das representações sociais, buscando a superação de estigmas, ruptura da homogeneidade e maior qualificação no mundo do trabalho. Nesse sentido, a EJA deve configurar-se como um campo de possibilidades, porque insere os homens, mulheres, adolescentes e idosos novamente na escola e os fazem ter a esperança de dias melhores. A Educação de Jovens e Adultos é um caminho para quem objetiva prosseguir seus estudos e fugir do analfabetismo.

É perceptível que os professores que se dispuseram a participar da oficina carregam um senso crítico referente à modalidade e dos sujeitos que a compõem. Arroyo (2007) trata da importância de refletir que os educandos inscritos na EJA são os mesmos de sempre praticamente, indivíduos excluídos e marginalizados, em sua maioria pobres, desempregados e negros. Para o teórico esses sujeitos fazem parte de coletivos populares, étnicos, socioculturais e econômicos. Para Lopes e Souza (2010) é necessário identificar quem são os sujeitos da EJA e refletir que esses são vítimas de preconceitos e discriminações diversas, e que se precisa superar e romper essa imagem, pois são sujeitos de direito que também tem a colaborar com o ambiente escolar. Nestes moldes, “[...] teimar em reduzir direitos a favores, à assistência, à suplência, ou a ações emergenciais é ignorar os avanços na construção social dos direitos, entre eles à educação de jovens e adultos” (ARROYO, 2007, p. 28).

Durante visitas às três escolas pesquisadas foi notado a multiplicidade de sujeitos inscritos na EJA que está presente no conceito constituído pelos colaboradores. Os professores demonstraram ser sobretudo reflexivos e observadores. Para além, faz-se necessário pontuar que durante todas as atividades propostas, os docentes manifestaram empenho, dedicação e senso crítico apesar de nunca terem participado anteriormente de momentos formativos oferecidos via secretaria municipal de educação.

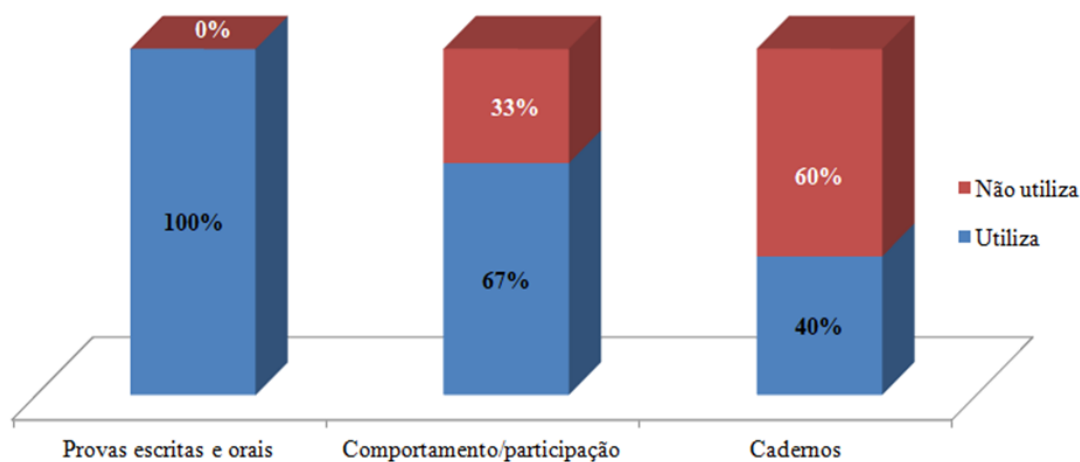
Nesse intuito, Haddad (2005) vem pontuar sobre a importância e a necessidade de educação continuada para a construção do fazer docente, impulsionando ou fortalecendo as atitudes, o fazer e agir. Para o autor a educação continuada traz consigo duas vertentes: a imitação e reprodução, ou a ressignificação e delineamentos de uma prática pedagógica.

A terceira oficina pedagógica teve como tema central a avaliação na EJA. Tal temática teve como intuito discutir como se dá o ato avaliativo; quais instrumentos avaliativos são dispostos pelos professores; e se a avaliação na modalidade se configura como sendo classificatória ou formativa.

A discussão inicial partiu por meio de uma charge em que os professores tiveram que refletir sobre uma única forma de avaliação aplicada para uma diversidade. Assim, quando questionados sobre tal condição, a expressividade de 100% dos colaboradores incidiu que não é possível uma única forma de avaliação, pois a EJA contempla uma diversidade de sujeitos e requer outros pressupostos avaliativos.

Nesse sentido, Esteban (2003) dispõe que a avaliação deve ser pensada como um mecanismo que estabelece compreensão referente ao momento de aprendizagem possibilitando tomada de decisões e avanço no ato de aprender. A avaliação enquanto instrumento de acompanhamento pedagógico deve ter uma atribuição sobretudo de qualidade, fugindo do aspecto classificatório e excludente, principalmente quando se refere à EJA. Os colaboradores destacaram quais instrumentos avaliativos são utilizados com os alunos, e essas informações estão organizadas no gráfico 06 abaixo.

Gráfico 05 - Instrumentos avaliativos utilizados por professores da EJA



Fonte: Do autor, 2018.

Dos professores entrevistados 100% utilizam o instrumento avaliativo prova escrita e oral; em oposição 67% dos colaboradores verificam o comportamento e participação e 33% não utilizam desse artifício; por outro lado 40% verificam o caderno e 60% não observam este aspecto.

Durante as oficinas foi percebido que os docentes apesar de defenderem a diversidade de instrumentos avaliativos, ainda utilizam demasiadamente a prova como forma de mensurar a aprendizagem ou não do aluno. Assim, é observado que a avaliação classificatória na EJA das escolas do município ainda é uma realidade, em detrimento da avaliação formativa.

Essa visão de avaliação certamente não dá conta de valorizar todas as vertentes do aluno jovem e adulto, em que muitas vezes valorizam apenas o viés quantitativo em oposição ao qualitativo. Assim, é preciso pontuar que o método classificatório causa exclusão, controle e estigmas diversos, e o viés formativo impulsiona a inclusão compreensão e valorização do aluno. Para Luckesi, (2009) a compreensão de avaliação da aprendizagem escolar é um fenômeno merecedor de múltiplos tratamentos.

Nesse sentido, a avaliação precisa ter como intuito a compreensão das dificuldades de aprendizagem, funcionando como um instrumento diagnóstico para a construção do conhecimento. Assim, ao avaliar o professor necessita utilizar instrumentos avaliativos diversificados buscando o acompanhamento no início, durante e ao final do processo avaliativo. A avaliação nesse viés está a serviço de uma pedagogia que busque a transformação social do indivíduo. Para além, o processo avaliativo pode acontecer em favor do sujeito do processo de aprendizagem, que é o aluno, promovendo o desenvolvimento de habilidades e autoestima, promovendo maior fortalecimento com a escola.

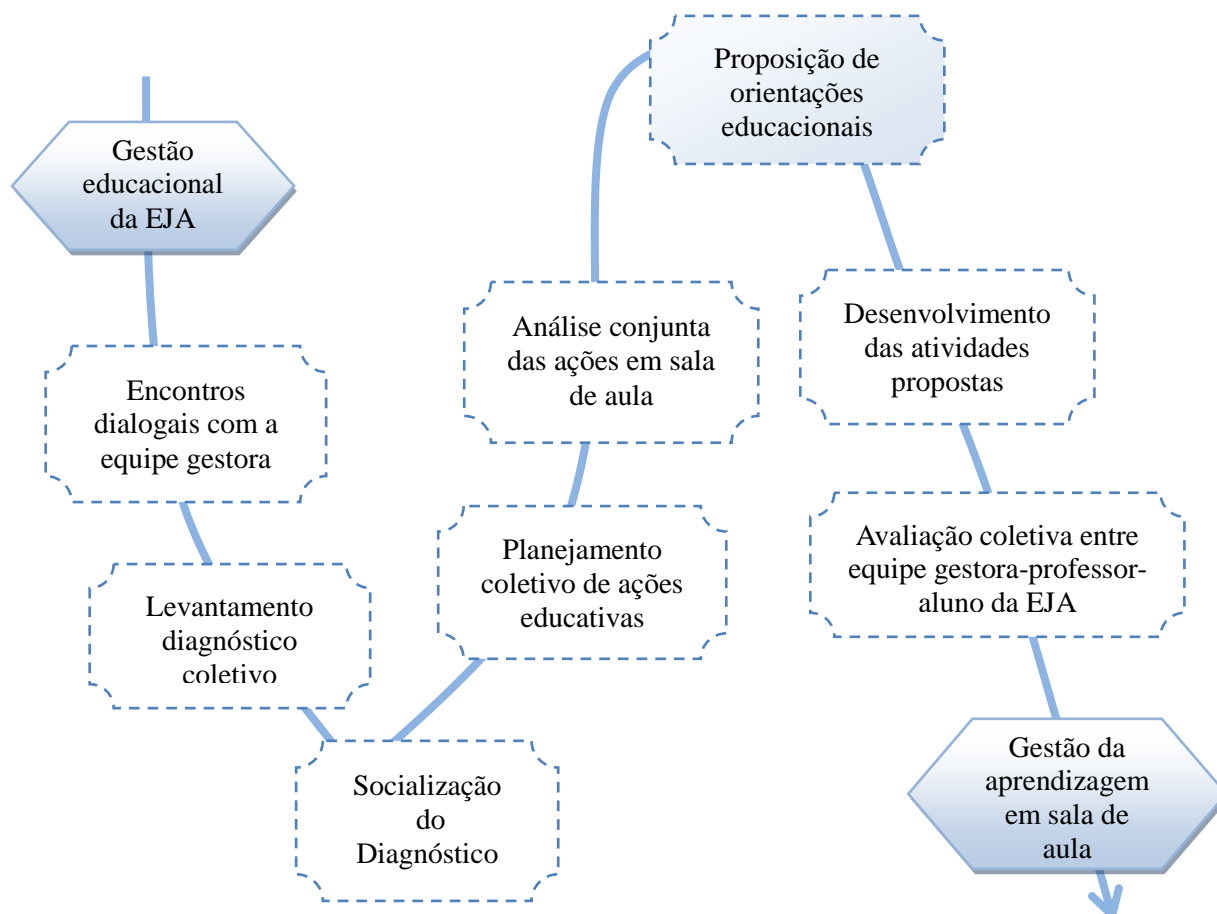
5.3 PRODUTO: ORIENTAÇÕES EDUCACIONAIS PARA UM NOVO CAMINHAR NA SALA DE AULA DA EJA

Este subcapítulo expõe o produto elaborado por meio da pesquisa, e configurou-se a partir das demandas expostas pelos colaboradores como meio de gestão da sala de aula da EJA. Para além, as orientações educacionais são a configuração prática para responder ao problema elencado inicialmente no estudo. Assim, pelos momentos de encanto e dificuldades vivenciados pelo proponente da pesquisa, é importante entoar que: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.” (FREIRE, 1999, p 104)

O enunciado retrata o envolvimento do pesquisador com a temática, e a coragem em lançar-se num desafio, e envolvimento pessoal/profissional na busca de entendimentos sobre três escolas públicas municipais que oferecem a EJA. Nesse intuito, o proponente da pesquisa pelo envolvimento na educação pública municipal buscou o diálogo horizontal, por meio da pesquisa participante nas oficinas pedagógicas, que culminou nas orientações pedagógicas,

desdobrando-se na dissertação intitulada: Gestão da aprendizagem em sala de aula pelos professores da educação de jovens e adultos no município de Tanhaçu-Bahia: processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino. A figura disposta a seguir foi gerada por meio das oficinas, e configura-se como meio de fortalecimento na construção/busca das orientações educacionais de como gerir a sala de aula da EJA.

Figura 05 - Caminhos para reconfigurar a gestão da sala de aula da EJA



Fonte: Do autor, 2018.

É importante destacar que a gestão da aprendizagem em sala de aula está inserida em processo de gestão educacional, por isso a seta central toma esse sentido simbólico. Assim, a figura evidencia os encontros dialogais com a equipe gestora, já que quando se fala em gestão da sala de aula da EJA não se pode perder de vista o diálogo com a equipe gestora (diretor, pedagogo, demais colegas de trabalho), pois tais atores são importantes na resolução de demandas pedagógicas. O item levantamento diagnóstico é constituído a partir de encontros dialogais devendo haver um levantamento da situação da EJA na escola, de modo a conhecer suas fragilidades, anseios e necessidades formativas.

A figura quando evidencia que a socialização do diagnóstico faz menção a todos os envolvidos, inclusive os sujeitos da EJA (professores e alunos) para que conheçam sua

realidade. Diante desse contexto, o planejamento coletivo toma corpo por pensar em ações prévias que garantam a permanência e êxito dos estudantes na escola de EJA, sem perder de vista o diagnóstico levantado (etapa a ser realizada por professores e equipe gestora). Para além, o item análise conjunta tem como intuito levar para a sala de aula às ações prévias construídas, buscando sugestões dos alunos-sujeitos para melhorar tais proposições.

Nesse intuito as proposições de orientações educacionais são constituídas a partir das etapas anteriores, o professor cria estas orientações a fim de melhorar a gestão da sala de aula. Tais orientações educacionais partem de visões coletivizadas, colocando em evidência o sujeito aluno, com o intuito de que sua aprendizagem seja um processo de gestão pedagógica.

O desenvolvimento da atividade de ensino pode seguir as orientações educacionais, desse modo, é conveniente contemplar o processo de planejamento, mediação, domínio de conteúdo e avaliação diagnóstica e processual na EJA nas atividades propostas nas orientações. Para além, dentre os caminhos para reconfigurar a prática da gestão da sala de aula da EJA como um processo cíclico, a avaliação coletiva, necessita acontecer após aplicação das atividades, criando assim um espaço de análise coletiva do que “deu certo” e do que “precisa melhorar” para o favorecimento da gestão da aprendizagem em sala de aula.

O produto disposto no quadro 06 é de cunho pedagógico, e reflete maneiras de o professor pensar/executar a gestão da aprendizagem para o público da EJA. É importante destacar que as orientações pedagógicas podem ser utilizadas em realidades educacionais diversificadas, porque não são engessadas, prontas e acabadas. É válido lembrar que tais dimensões foram indicadas pelos colaboradores, quando os mesmos refletiram sobre a atuação do(a) professor(a) como gestor(a) da sua própria sala de aula, durante a aplicação das entrevistas semiestruturadas e mediante os diálogos intensos travados durante a realização das oficinas pedagógicas. Relativo à construção das orientações de como gerir a sala de aula, o ato de planejar configurar-se-á como uma antecipação reflexiva das atividades e quais objetivos e metodologias serão utilizadas para garantir o sucesso da temática trabalhada.

Quadro 06 – Orientações educacionais para aprimoramento da gestão da aprendizagem da sala de aula pelos professores da EJA

| | | Orientações educacionais para a gestão da aprendizagem na EJA |
|---|---|---|
| Concretização das dimensões apontadas a partir das entrevistas com os sujeitos coletivos | Gestão da sala de aula pelo professor e a retomada ao processo de escolarização | <ul style="list-style-type: none"> - Preparação e realização de encontros, diálogos, rodas de conversas com alunos da EJA sobre a importância do processo de permanência e êxito do estudante jovem e adulto no processo de escolarização; - Realização de seminários na sala de aula com a presença da comunidade externa para falar sobre a importância da EJA enquanto modalidade educacional e sua implicação formativa; -Constituição de agenda de visitas pelos próprios alunos às comunidades afim de estimular outros jovens e adultos a matricular-se na escola numa forma de apropriar dos conhecimentos científicos escolares para aplicação na prática cotidiana. |
| | Gestão da sala de aula pelo professor e os estudos sobre o mundo do trabalho | <ul style="list-style-type: none"> - Organização de mostra profissional a fim de levar os alunos a conhecerem as potencialidades de emprego e renda da região; -Realização de palestras com microempresários do município para expor a importância da qualificação profissional, tendo em vista a demandas de trabalhos nos setores produtivos. - Visita técnica a empresas do município e região do sertão produtivo; - Desenvolvimento de aulas e projetos pedagógicos relacionando as condições de trabalho (na lavoura de café, cana de açúcar, cerâmicas, no comércio de forma geral, etc) ao mundo do trabalho, sem perder de vistas a formação cidadã; - Realização de oficinas temáticas com os alunos sobre atendimento ao público nos diversos setores do mercado, relacionando aos domínios da linguagem, escrita e processos de matematização no âmbito da sala de aula; -Composição de aulas com presença de técnicos em informática a fim de estimular os jovens a compreender a importância de relacionar a ideia de trabalho à tecnologia. |
| | Gestão da sala de aula pelo professor e a formação cidadã | <ul style="list-style-type: none"> - Realização de palestras com profissionais da área de saúde para prevenir doenças e métodos contraceptivos, relacionando com conteúdos de Ciências; - Rodas de diálogos com o ministério público para tratar de direitos e deveres do cidadão; -Desenvolvimento de oficinas pedagógicas para tratar da violência contra a mulher, sem perder de vista o estudo coletivo sobre a Lei Maria da Penha; -Constituição de encontros pedagógicos para construção de textos oficiais (ofícios, memorandos, e-mails, cartas abertas, etc), tendo em vista as competências e habilidades da Língua Portuguesa; - Realização de oficinas para estimular os jovens e adultos a criar cooperativas para suprir as demandas das comunidades em que estão inseridos; -Desenvolvimento de aulas de matemática financeira, colocando como foco o manuseio de ferramentas eletrônicas no dia a dia, a exemplo: caixa eletrônico, aparelhos móveis, computadores, etc. -Conscientização, por meio de ciclos de palestras, sobre drogas lícitas e ilícitas. |

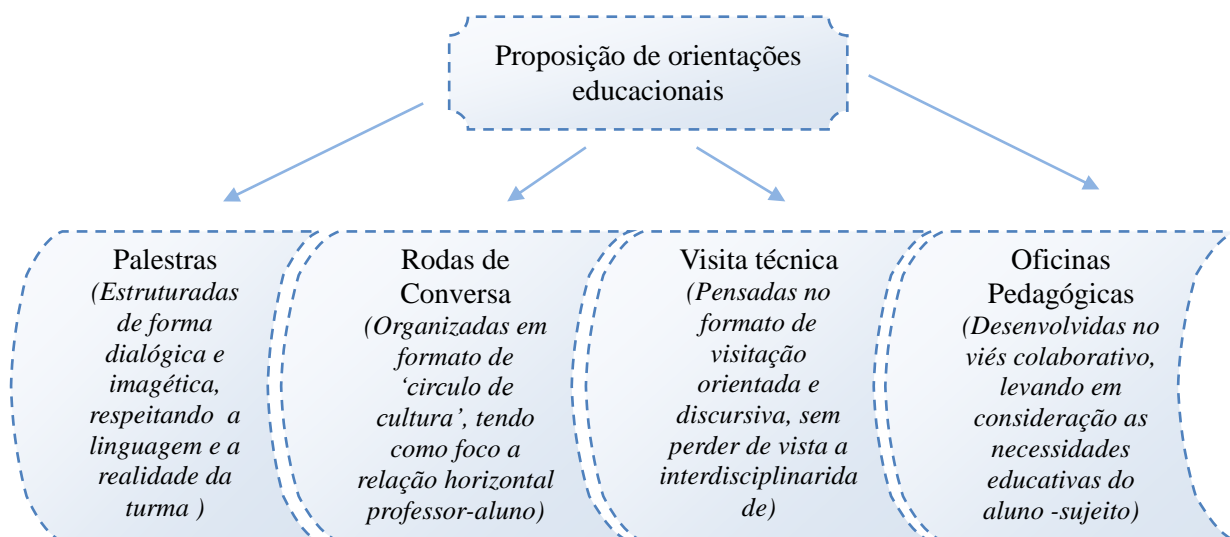
Fonte: Do autor, 2018.

As inferências apontadas a partir das entrevistas com os sujeitos coletivos foram divididas em três dimensões: gestão da sala de aula pelo professor e a retomada ao processo de escolarização; gestão da sala de aula pelo professor e os estudos sobre o mundo do trabalho; gestão da sala de aula pelo professor e a formação cidadã. As proposições pedagógicas também servem como exemplo para romper as formas de avaliações pontuais e

descontextualizadas que são utilizadas dentro da modalidade educacional, instigando assim para a superação do instrumento avaliativo prova, configurando-se como momentos formativos e de intensas práticas dialógicas horizontais, pois são jovens e adultos e que necessariamente precisam de práticas inovadoras.

É relevante pontuar a necessidade relacional entre as orientações pedagógicas e o conhecimento científico oriundo dos estabelecimentos escolares, por meio dos diversos componentes curriculares. Ademais, não se pode perder de vista o trabalho com as competências e habilidades que desejam-se atingir por meio das orientações. A figura 06 disposta a seguir demonstra os atalhos e possíveis desdobramento de como efetivar de fato as orientações.

Figura 06 - Atalhos para o desdobramento das orientações educacionais



Fonte: Do autor, 2018.

As orientações pedagógicas elencadas por meio das dimensões: Gestão da sala de aula pelo professor e a retomada ao processo de escolarização; Gestão da sala de aula pelo professor e os estudos sobre o mundo do trabalho; Gestão da sala de aula pelo professor e a formação cidadã, precisam levar em consideração sobretudo o perfil do sujeito jovem e adulto, utilizando a dialogicidade, lembrando sempre que a leitura do mundo precede a leitura da palavra.

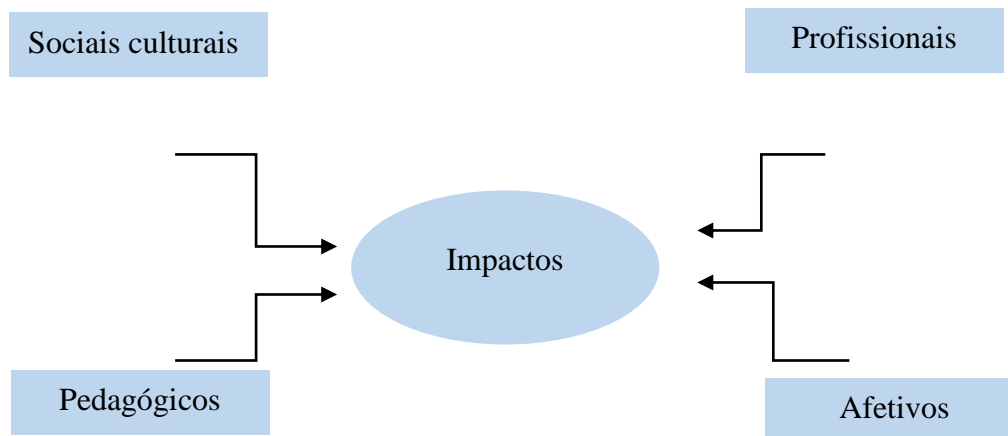
Entende-se que esse processo é potencializado ao pensar a necessidade de uma relação de horizontalidade no processo de aprendizagem, para além a união e interdependência das diversas áreas do saber, levando em conta a necessidade formativa e global que o sujeito da

EJA necessita ter.

5.4 IMPACTOS EDUCACIONAIS RELATIVOS À GESTÃO DA APRENDIZAGEM COM OS PROFESSORES DA EJA

Este subcapítulo evidencia os impactos da pesquisa (indicados pelos professores), e as contribuições do processo de intervenção por meio das oficinas pedagógicas com os professores das escolas municipais: CEL, CET e CES - Tanhaçu-BA. Foram momentos dialogais e construção de saberes que resultou no engajamento das partes em solucionar o problema da pesquisa, deixando assim, construções de ideias práticas e aplicáveis para que os professores pudessem balizar a gestão da aprendizagem de alunos jovens e adultos nas escolas públicas municipais e reportassem para a geração futura de professores que venha a compor o quadro de professores municipais. A figura 07 disposta a seguir relaciona de forma intrínseca a unicidade entre os impactos percebidos.

Figura 07 – Impactos produzidos pela pesquisa



Fonte: Do autor, 2018

A figura anterior retrata os principais impactos gerados pela atuação do pesquisador junto aos colaboradores, visto que o proponente da pesquisa em contato com o campo promoveu a incorporação e troca de ideias, práticas, e saberes outros. Neste intuito, foi perceptível que os impactos constituídos são de ordem: pedagógica, profissional, cultural e afetivo.

Relativo ao aspecto pedagógico-profissional é importante pontuar o despertar da

consciência ingênua para crítica, na busca do processo (in)formacional, ao refletir a prática por meio da teoria, e vice-versa, estabelecendo assim, novas possibilidades de reconstruí-la na ação. Para além, os docentes por meio da pesquisa realizada, foram suscitados e puderam articular a gestão da aprendizagem com sua dimensão profissional e pessoal, potencializando a construção do conhecimento e do ato gestor numa perspectiva interativa e dialógica. Assim, os impactos pedagógicos foram de encontro a valorizar as incursões do professor da EJA, seus saberes teóricos, práticos, atribuindo-os significados e remodelamentos para lidar com o processo de aprendizagem dos alunos.

Nesse intuito, os impactos profissionais equalizaram como um processo permanente de redefinição da prática docente, colocando o professor da EJA em evidência dentro da organização escolar. Assim, é necessário ressaltar a superação de práticas tradicionais e criação de instrumentos avaliativos diversos para o melhor acompanhamento e gestão da aprendizagem do aluno inscrito na EJA. Adentrando nas especificidades da docência é importante salientar que os docentes foram capazes de transformar o conhecimento específico de um conteúdo em possibilidades de como ensinar com significatividade.

No que tange aos aspectos culturais, os professores passaram a enxergar o aluno da EJA como sendo os sujeitos de direitos e de possibilidades. Além disso, os professores estabeleceram medidas para acompanhar a aprendizagem e garantir o sucesso escolar; e a própria ressignificação da prática docente, ao adotar metodologias diversificadas, o despertar da consciência, cobrando livros e matérias. Para além esse impacto configura-se como cultural, ao notar na fala dos pesquisados que o lugar da docência na EJA é de destaque e não de comodismo e ausência de qualificação.

É necessário pontuar a maior participação nas reuniões pedagógicas pelos professores da EJA, incluindo a constituição de metas para aumentar o número de alunos nas instituições escolares, combatendo o número de alunos evadidos, e também um momento específico na jornada pedagógica de 2019 para tratar de temáticas relativas à modalidade. Os encaminhamentos da pesquisa promoveram reflexões tão satisfatórias, que inclusive as queixas pelos professores e alunos relativo ao horário do intervalo e a distribuição da merenda escolar foi antecipado para o segundo horário, já que os alunos em sua quase que unanimidade trabalham, e o fato de chegarem à escola com fome interfere no processo de aprendizagem.

Os impactos também são de ordem afetiva pois, entende-se que o professor é o principal mediador na interação do processo de ensino e aprendizagem. Nesse intuito, essas ações não são isoladas e é notável que no processo de construção há pontos divergentes e

convergentes. Assim, a qualidade da mediação pedagógica foi positiva, pois estabeleceu um movimento de maior aproximação e respeito entre o professor e aluno, o que impactou notavelmente para reprimir atitudes repressivas de que o gerir a aprendizagem de sujeitos jovens e adultos é um processo dificultoso. A aproximação e afetividade permitiram os processos a superação da EJA enquanto modalidade de ensino assistencialista, mas sim, que os jovens e adultos que estão na escola procuram o ambiente institucional que os acolha e auxiliam na busca do processo de escolarização formal.

Portanto, os impactos afetivos produzidos pela pesquisa fizeram com que os professores efetivassem a construção de um planejamento educacional que fosse de encontro com o desenvolvimento do ensino e aprendizagem buscando transformar a baixa auto estima que a maioria dos estudantes traz para a escola em possibilidades de sucesso escolar. O reconhecimento de que o aluno precisa superar a insegurança, vergonha e indiferença possibilitou ao professor uma reflexão muito mais aprofundada de sua prática docente. Nesse sentido, foi estabelecido a compreensão de que a EJA necessita do pressuposto afetivo envolvido, já que esse jovem e adulto pode superar por meio de uma relação dialógica diversas necessidades educacionais básicas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação de Jovens e Adultos é de fato uma modalidade educacional que visa sobretudo o processo de inclusão. Nesse sentido, a gestão da aprendizagem no cotidiano das turmas de jovens e adultos pelos professores e pesquisadores imbuídos nesse processo pode auxiliar na melhoria da qualidade do ensino. Diante desse propósito, o ato de reflexão-ação mediante a prática docente é fundamental no ato educativo e na formatação de percursos de aprendizagens para que o sujeito da EJA viva a cidadania de fato.

Por meio desta pesquisa, foi possível reafirmar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um importante canal para criar possibilidades de discussão em prol da educação do país. Assim, falar de seus princípios e dimensões ajuda a compreender ainda mais a necessidade de gerir as dificuldades de superação, principalmente relativo à aprendizagem.

O estudo realizado foi pontual, e findou após a realização da pesquisa, porém, os resultados e as ações traçadas irão equalizar no cotidiano das escolas pesquisadas por meio dos professores que atuam na gestão da aprendizagem da EJA. Assim, o problema inicial: como o professor da EJA mediante a gestão da aprendizagem em sala de aula atende às especificidades formativas dos estudantes? Originou a pesquisa intitulada: Gestão da aprendizagem em sala de aula pelos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Tanhaçu-Bahia: processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino. Pode-se perceber por meio das entrevistas e diálogos traçados nas oficinas formativas que os professores reconhecem a dificuldade em gerir uma sala de aula tão diversificada como é o da EJA, porém buscam em sua prática cotidiana tentar auxiliar os alunos em suas dificuldades de aprendizagem.

É importante destacar que os objetivos traçados para o desenvolvimento da pesquisa foram alcançados por meio da observação participante, entrevistas semiestruturadas e das oficinas pedagógicas. Assim, foi notado que professores e alunos têm noção dos pontos que são positivos e os que precisam melhorar no contexto da EJA e da gestão da sala de aula. Nesse sentido, a pesquisa revelou a ausência de processos formativos contínuos na EJA, já que dos 15 professores que participaram do estudo, nenhum tem formação específica ou cursos de formação continuada na modalidade educacional. Este fator impacta diretamente nas práticas pedagógicas dos professores que têm sua construção didática pautada no contato com a modalidade educacional.

Os professores que compuseram o cenário investigativo reconheceram as dificuldades

de se trabalhar com a modalidade diante da falta de material pedagógico, recursos tecnológicos e a ausência de uma coordenação específica em EJA. Para além, o sujeito coletivo reconhece o planejamento e a avaliação como um dos componentes que caracterizam a função do professor enquanto gestor da sala de aula.

A análise e reflexão coletiva direcionou que o fortalecimento da gestão pedagógica em sala de aula necessita perpassar pelo reconhecimento prévio dos alunos, de modo que a aprendizagem se torne significativa. É salutar o espaço reflexivo promovido por meio das oficinas pedagógicas, momentos de intensa reflexão em que os professores puderam revisitar e compartilhar suas práticas exitosas, além de poderem propor ideias e encaminhamentos para melhor gerir a sala de aula da EJA.

As oficinas pedagógicas puderam expor e fazer com que os professores superassem por meio do diálogo a visão de recuperar o tempo perdido que é alocado na EJA. É conveniente ressaltar o discernimento pelos professores em reconhecer os processos de inclusão, escolarização, qualificação para o trabalho e cidadania imbricada na modalidade em questão.

A participação dos professores foi efetiva, já que a proposta de trabalho foi constituída coletivamente e partiu das demandas que eles enfrentam em seu ato pedagógico no contexto da sala de aula da EJA. Nesse sentido, o protagonismo docente foi ponto de reconhecimento no processo (in)formativo buscando sempre a construção de uma práxis pedagógica baseada no sucesso da aprendizagem do aluno da EJA.

A pesquisa confirmou a necessidade que os alunos da EJA têm de serem assistidos no que refere a sua aprendizagem. As escolas noturnas e diurna visitadas expuseram alunos desestimulados, cansados de uma jornada de trabalho exaustiva e que procuram na escola um caminho para a superação das fragilidades, sejam elas sociais, culturais, econômicas e de aprendizagem, pois a escola quando não dá conta de gerir a aprendizagem do aluno, provoca processos de exclusão.

Ao findar a pesquisa, e retornando para perceber os impactos iniciais gerados pela pesquisa aplicada, pode-se perceber a utilização de metodologias diferenciadas pelo professor, com materiais de baixo custo, adquirido com recursos próprios, superando a ideia de que a ausência de livros didáticos impacta drasticamente o desenvolvimento de conteúdos e aprendizagem.

Nesse sentido, este estudo em torno da gestão da aprendizagem da EJA aponta caminhos por meio do produto para retroalimentar o ato pedagógico no processo de aprendizagem do aluno da modalidade, além de estimular mecanismos de proposições para

melhoria da qualidade da Educação de Jovens e Adultos no município de Tanhaçu-Bahia.

Ademais, o estudo realizado versou sobre o fortalecimento das pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, colaborando diretamente para reflexão da gestão da aprendizagem em sala de aula da modalidade, além de incentivar estudos na área, servindo de referência para professores da Educação Básica, graduandos e licenciados, estudantes de mestrado, doutorado e afins.

REFERÊNCIAS

- ABROMITIS, B. (s.d) **Using Maslow's hierarchy to understand student behavior problems**. Disponível em: <http://suite101.com/article/using-maslows-hierarchy-to-understand-student-behavior-problems-a237483>. Acesso em: 27 out 2017.
- ALVES, A. J. **O planejamento de pesquisas qualitativas em educação**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 77, p. 53-61, maio 1991.
- ANDERSON, J.R. **Aprendizagem e memória**. Uma abordagem integrada. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2005.
- AMORIM, A. **Escola**: uma instituição social, complexa e plural. São Paulo: Viena, 2007.
- AMORIM, A. **Políticas públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, A.; SANTOS, C.L. N; CASTANEDA, J.A.S. Inovação da gestão dos saberes escolares: fator de promoção da qualidade do trabalho pedagógico. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 115-126, jul./dez. 2012.
- AMORIM, M. G. R. de; RIBEIRO, N. N. A. MOURA, T. M. de M. A especificidade curricular na Educação de Jovens e Adultos: Ainda um desafio. **Revista FAEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 21, n. 37, p. 109-116, jan-jun.2012.
- AMORIM, A. **Caminhos transformadores da avaliação educacional e escolar**. Lisboa: Chiado, 2017.
- ARANHA, A. V. S. Gestão e organização do trabalho escolar: novos tempos e Espaços de aprendizagem. IN: OLIVEIRA, M. A. M. **Gestão Educacional**: Novos olhares, novas abordagens. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p.75-86.
- APPOLINÁRIO, F. **Dicionário de metodologia científica**: um guia para a produção do conhecimento científico. São Paulo: Atlas, 2004.
- ARANHA, A. V. S. Relação entre o conhecimento escolar e o conhecimento produzido no trabalho: dilemas da educação do adulto trabalhador. In: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte: NETE/FAE/UFMG, nº 12. p. 103-114, Jan/junho – 2003.
- ARROYO, M. G. **Educação básica de Jovens e Adultos, Escola Plural**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 1996.
- ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005.
- ARROYO, M. G. Formar Educadores e Educadoras de Jovens e Adultos. In: SOARES, L. (org.). **Formação de Educadores da Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

ARROYO, M. G. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade política. In: Soares, L. (Org). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, p. 19-50, 2007.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares? In: **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e adultos**, v. 1, n. 0, p. 01-108, ago. 2007 NEJA-FaE-UFMG. Belo Horizonte. Agosto de 2007.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana Ltda, 1980.

AUSUBEL, D. P. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARBOSA, R F. et al. **Implantação da Qualidade Total na Educação**. Minas Gerais: Littera Maciel, 1995.

BARBIER, R. **A pesquisa-ação na instituição educativa**. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

BARRETO, V. (Coord). **Trabalhando com a educação de jovens e adultos: alunas e alunos da EJA**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

BARROS, A. J. S. e LEHFELD, N. A. S. **Fundamentos de Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica**. 2 Ed. São Paulo: Makron Books, 2000.

BARROS, R. **Educação de Adultos: conceitos, processos e marcos históricos**. Lisboa: Instituto Piaget, 2013.

BEHRENS, M. A. **Formação continuada de professores e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1996.

BOGDAN, R.; BIKLEN, K. S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto, 1994.

BORTOLLINI, V. R. **Buscando uma aprendizagem significativa a partir dos saberes e vivências dos educandos da EJA**. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2994/253>> Acesso em: 20 out 2017.

BOTERF, G. L. Pesquisa participante: Propostas e reflexões metodológicas. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, Carlos R. (Org.). **Repensando a Pesquisa Participante**. São Paulo: Brasiliense, 1985, p. 7-14.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 23 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Proposta Curricular para a educação de jovens e adultos:** segundo segmento do ensino fundamental: 5ª a 8ª série: introdução/ Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). Parecer n.º 11/2000, de 07 de junho de 2000. **Diretrizes Curriculares para Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes **Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Parecer n.º 11, 10 de maio de 2000. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. Diário Oficial da União, 2000. Disponível em <http://portalme.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legisla%C3%A7%C3%A3o/parecer-11-2000.pdf>. Acesso em: 26 ago.2017.

BRASIL. **Trabalhando com a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja_caderno1.pdf. Acesso em: 20 out. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Documento Base. **Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Ensino Médio.** Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Resolução n.º 3, de 15 de junho de 2010. Brasília. Disponível em: <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em 15 Nov. 2017.

BUFREM, L. S. **Opções metodológicas em pesquisa:** a contribuição da área da Ciência da Informação para a produção de saberes no ensino superior. Proposta de pesquisa para a obtenção da Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2009a.

CALADO, M. J. **A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos.** 2008. Disponível em: [http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/II Encontro/cd/a_inclusao_de_alunos com.pdf](http://www.pe.senac.br/ascom/faculdade/edital/II%20Encontro/cd/a_inclusao_de_alunos_com.pdf).> Acesso em: 28 out. 2017.

COLL, C. S. **Aprendizagem Escolar e Construção do Conhecimento.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo:** Agenda para o futuro. SESI/UNESCO. 1997.

CRESSWELL, J. W.; PLANO, C, V. L. **Pesquisa de métodos mistos.** 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

CUNHA, C. M.; SILVA, M. C. F. **A Educação de jovens e adultos:** a diversidade de sujeitos, práticas de exclusão e inclusão das identidades em sala de aula. Belo Horizonte: Formato, 2004.

- DEMO, P. **Educação e Alfabetização Científica**. Campinas, SP: Papirus, 160 p. 2010.
- DEMO, P. **Pesquisa participante: mito e realidade**. Rio de Janeiro, SENAC/DN, 112 p.1984.
- DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **O planejamento da pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Penso, 432 p. 2006.
- DAVES, C.; GROSBAUM, M. W. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, S. L. (org.) **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro, DP&A, 2002.
- ESTRELA, M. T. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto, 1992.
- FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FELDMANN, M. G. **Formação de professores e cotidiano escolar**. São Paulo: SENAC, 2009.
- FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**. Fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Unesp, 2009.
- FERNANDES, M. E. **Memória Camponesa**. Anais da 21ª Reunião Anual de Psicologia, SPRP, Ribeirão Preto, 1991.
- FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FORTUNATO I. Educação de jovens e adultos. **REU**. Sorocaba: São Paulo, v. 36, n. 3. p. 281- 283, dez 2010.
- FRANCO, M. A. S. **Pesquisa-Ação sobre a Prática Docente**. In: ____ Educação e Pesquisa vol. 31 n. 3, São Paulo: Sept./Dec. 2005, Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97022005000300008&script=sci_arttext> Acesso em: 23 abr. 2017.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997. (Série Cultura, memória e currículo, v. 5).
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- FREIRE, P. **Medo e ousadia**. São Paulo: Editora Paz e Terra. 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. 11. Ed. Editora Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1992.
- FREIRE, P. Desmistificação da conscientização. In: TORRES, C. A. **Consciência e história: a práxis educativa de Paulo Freire**. Coleção Paulo Freire nº 1. São Paulo: Loyola, 1979. p.105-118.

FREIRE, P. Educação e conscientização. In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, M. **Qualidade na educação**: uma nova abordagem. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2010.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. 6. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Educação de jovens e adultos**: as experiências do MOVASP. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 1996.

GATHER, T. M. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

GATTI, B. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Plano editora, 2002. Série pesquisa em educação, v. 1.

GAUTHIER, C.; MARTINEAU, S.; DESBIENS, J. F.; MALO, A.; SIMARD, D. **Por uma Teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, mai/jun, 1995.

GOMES, M. J. As especificidades da educação de jovens e adultos. In: **Profissionais fazendo matemática**: o conhecimento de números decimais de alunos pedreiros e marceneiros da educação de jovens e adultos. Recife, 2007.

GONZÁLEZ, G. M. N. Metodologia da pesquisa no campo da Ciência da Informação. **Revista de Biblioteconomia de Brasília**, v. 23-24, n. 3, p. 333- 346, 1999-2000.

GUIMARÃES V. P.; CARDOSO, G. M. F. Aprendizagem e desenvolvimento de jovens e adultos: novas práticas sociais, novos sentidos. **Educação e Pesquisa [On-line]** 2013. 71 p. 39. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29826312011>>. Acesso em: 25 out 2017.

GÜNTHER, H. Pesquisa qualitativa versus pesquisa quantitativa: Esta é a questão? **Revista Psicologia**: Teoria e Pesquisa, 22 (2), p. 201-210. 2006.

HADDAD, S.; PIERRO, M. C. D. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.14, p.108-130, mai-ago. 2000.

HADDAD, S. A Educação Continuada e as Políticas Públicas no Brasil. In: RIBEIRO, V. M.

(Org.). **Educação de Jovens e Adultos: novos leitores, novas leituras**. Campinas, SP: Ação Educativa, 2001.

HADDAD, S. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil in: **Educação de Jovens e Adultos - Novos leitores, novas leituras/** VERA, M. R. (org.) Campinas-SP, Mercado de Letras, 2005.

JATOBÁ, A. L. P. et al. Escola Pública: espaço de compromisso ético. In: **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, v. 10, p. 89-96, 1999.

LEMOS, M. E. P. de. Proposta curricular. In: **Salto para o futuro – Educação de jovens e adultos**. Brasília, v. 10, p. 19-27, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas. In: MONTEIRO, S. A. M.; et al (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 11-45.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo, Editora Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J. C. **Organização da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Alternativa, 2001.

LOPES, M.G. R. de A. **A especificidade do trabalho do professor de Educação de Jovens e Adultos**. 29ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, 2005.

LOPES, S. P.; SOUZA, L. S. EJA: uma educação possível ou mera utopia? **Cereja**, 2010. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/pdf/revista_v/Revista_SelvaPLopes.pdf>. Acesso em: 24 set. 2018.

LUCK, H. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. PR, Curitiba: Ed. Positivo, 2009.

LUCK, H. **Gestão do processo de aprendizagem pelo professor**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2014.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 8ª edição. São Paulo: Cortez, 1998.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. 11ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

MACEDO, R. S. A. **Atos de Currículo, formação em ato? Para compreender, entretecer e problematizar currículo e formação**. 1. ed. Ilhéus: EDITUS - Editora da UESC, 2011. v. 1.000. 177 p.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. Técnicas de pesquisa. In: MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, A. B; COSTA, C. S; LEITE, S. F. Desafios da Formação de Professores da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Educação em Destaque**. Vol. 01, n. 01, abril de 2008. Disponível em: <http://www.cmjf.com.br/revista/materiais/1209993852.pdf>. Acesso em: 26 ago 2017.

MARTINS, A. F. P.; MENDES, I. A. Saberes em movimento e a mudança conceitual. In.: **Didática**. Natal (RN): EDUFRN, 2006.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2009

MASETTO, M. T. Formação pedagógica dos docentes do ensino superior. **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração**- Edição especial- Vol. 1, n. 2, p.04-25, junho/2009.

MELETTI, S. Indisciplina como condição de desvio no cotidiano escolar. In: HENNING, L. M. P.; ABBUD, M. L. M. (Orgs.). **Violência, indisciplina e educação**. Londrina: Eduel, 2010.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. 1930; tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005.

MICHEL, M. H. **Metodologia e Pesquisa Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINAYO, M.C.S.; MINAYO, G. C. Dífceis e possíveis relações entre métodos quantitativos e qualitativos nos estudos de problemas de saúde. In: P. GOLDENBERG; R.M.G.; MARSIGLIA, M.H.A. G (org.). **O clássico e o novo: Tendências, objetos e abordagens em ciências sociais e saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 117-142, 2003.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MIRANDA, M. G. de. O Professor Pesquisador e sua pretensão de resolver a relação entre a teoria e a prática na formação de professores. In: **O Papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papyrus, 5 ed, 2006, p.129-143.

MOITA, F. M.G.S.C; ANDRADE, F.C.B. O saber de mão e mão na oficina pedagógica como dispositivo para formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. In: **29ª Reunião da ANPED**, 2006, Caxambu. Educação, Cultura e conhecimento na contemporaneidade: desafios e compromissos. Caxambu. Minas Gerais: ANPED, 2006.

MOLL, J. (org). **Educação de Jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOREIRA, A. F. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: _____ (Org). **Currículo: questões atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.

MOREIRA, M.A. **Teorias da Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo. EPU, 2011.

NÓVOA, A. Vida de professores. In: **Os professores e suas histórias de vida**. Lisboa: Porto, 1992.

NÓVOA, A. **O Professor Pesquisador e Reflexivo**. Entrevista concedida em 13 de setembro de 2001. Disponível em: http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm Acessado em 22 Nov. 2017.

NÓVOA, A. **Vida de professores**. Lisboa: Porto, 1992.

NUNAN, D. **Research methods in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997

NUNES, G. H. L. Educação quilombola. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações etnicorraciais**. Brasília: MEC/SECAD, 2006. p. 141-163.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 59-73, set/dez, 1999.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, V. M (Org.). **Educação de jovens e adultos: novos leitores, novas leituras**. São Paulo: Mercado de Letras. 2001. 224 p.

OLIVEIRA, M. R. F.; SANTOS, A. R. de J. Formação e atuação do professor na sociedade contemporânea: Implicações e Possibilidade. **Revista HISTEDBR**. Campinas, n.44, p. 47-56, dez 2011.

OSANAI, L. S. **A avaliação da aprendizagem na educação de jovens e adultos: Tecendo considerações**. Trabalho de conclusão de curso (pedagogia), 2012. 48 Folhas – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

PAIVA, J. Direito à Educação de Jovens e Adultos: concepções e sentidos. In: Reunião Anual da ANPED, 209., 2007, Caxambu. **Anais**. Caxambu, MG: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://www.Anped.org.br>>. Acesso em 25 ago. 2017.

PERRENOUD, P. **La Construcción del Éxito y del Fracasso Escolar**. (Trad. De Pablo Manzano). Madrid: Morata/La Coruña: Paidéia, 1990.

PEREZ, G. A. I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

PICONEZ, S. C. B. **Educação escolar de adultos: possibilidades de reconstrução de conhecimentos no desenvolvimento do trabalho pedagógico e suas implicações na formação de professores**. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) USP.

PIROLA, S. M. F; FERREIRA, M. C. C. O problema da indisciplina dos alunos: um olhar para as práticas pedagógicas cotidianas na perspectiva de formação continuada de professores. **Olhar de professor**, ano/vol. 10, número 002. Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil, 2007, p.81-99.

PRADO, M. R. Estudos da sociedade e da natureza. In: **Salto para o futuro** – Educação de

jovens e adultos. Brasília, v. 10, p. 75-80, 1999.

RAMALHO, R. **A evasão escolar e o analfabetismo**: breves considerações. 2010. Disponível em: <http://www.webartigos.com/articles/29319/1/A-Evasao-Escolar-e-o-Analfabetismo-Breves-Consideracoes/pagina1.html>. Acesso em: 11 Out. 2017.

RAUEN, F. J. **Roteiros de investigação científica**. Tubarão, SC: Unisul, 2002.

REGO, T. C. R. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskyana. In: AQUINO, J. G. (org.). **Indisciplina na escola**. 11. ed. São Paulo: Summus, 1996, p. 83.

RIBAS, P. Ensino Fundamental. **Revista Educação**. 2014. Edição 205. Disponível em: <<http://revistaeducacao.com.br/textos/205/ainda-inadequado-311363-1.asp>> Acesso em: 09 Ago. 2018.

RIBEIRO, V. M. Traçando o perfil de alunos e professores da EJA. Coleção uma nova EJA para São Paulo, 2004. **Caderno 3**: Secretaria Municipal de Educação, Divisão de Orientação Técnica da Educação de Jovens e Adultos DOT-EJA com a assessoria pedagógica da ONG Ação Educativa. Disponível em <http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2310/1/perfil_eja.pdf> Acesso em: 20 Out. 2017.

RIBEIRO, R. S. **Desenvolvimento de recursos humanos**. Canoas: ed. ULBRA, 2002. – (Caderno universitário; 34)

RIBEIRO, V. M (org.). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cad. CEDES**, vol.21 n° 55. Campinas, p.58-77, nov.2001. Disponível <http://http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>. Acesso em: 28 Dez. 2017.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERS, C. R. **Liberdade de aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes médicas, 1985.

ROGERS, C.R. **Tornar-se pessoa**. 5. ed. São Paulo: Martins Fonte, 1997.

SACRISTÁN, J. G. J. **Política da diversidade para uma educação democrática igualitária**. Espanha: Zagoza,2001.

SACRITÁN, J.G. **Educar e conviver na cultura global**: as exigências da cidadania. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SAMPAIO, D. **Indisciplina**: um signo geracional? Cadernos de organização e gestão curricular. Ed. Instituto de inovação educacional, 1997.

SANT'ANA, R. B. de. A implicação do pesquisador na pesquisa interacionista na escola. **Psicologia em Revista**. vol. 16, n. 2, Belo Horizonte, p. 370-387, ago. 2010.

SANTOS, L. L. C. P. Pluralidade de saberes em processos educativos. In: MONTEIRO, S. A.

M. et al (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, J.; MEIRA, K. C. Operações de pensamento e estratégias de ensino: relações e Complexidades, como uma alternativa para tomada de decisão na dinâmica dos processos de ensino aprendizagem. **Revista Eletrônica Gestão & Saúde**. Vol. 6 (Supl. 3), p.2025-38, junho 2015.

SANTOS, F. J. C. dos. Pesquisa quantitativa versus pesquisa qualitativa: o desafio paradigmático. In: G, S. S. (Org). **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortês, 1995. 111 p.

SAVIANI, D. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M. A.; SILVA J. C. A. (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: Unesp, 1996.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 40. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar, o problema escolar e de aprendizagem**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, O. G.; NAVARRO, E. C. A relação professor-aluno no processo ensino – aprendizagem. Interdisciplinar: **Revista Eletrônica da Univar**. n.º 8 Vol – 3 p. 95 -100, 2012.

SILVA, M. da. **A formação do professor centrada na escola: uma introdução**. São Paulo: EDUC, 2002.

SOARES, L. J. G. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Revista Presença Pedagógica**, v. 2, n. 11, Dimensão, set./out. 1996.

SOUZA, A. M.: MELLO E SOUZA, A. **Dimensões da Avaliação Educacional**. 1. ed. Petrópolis-RJ: VOZES, 2005.

SOUZA, S. M. Z. L.; OLIVEIRA, R. P. de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 141, p. 793-822, set./dez. 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

TONET, I. **Educação contra o capital**. Maceió: EDUFAL, 2007.

TOWNS, D. P.; SERPELL, Z. Successes and challenges in triangulating methodologies in evaluations of exemplary urban schools. In: THOMAS, V. G.; STEVENS, F. I. (Eds.). **Talent development framework**. Hoboken: Wiley Periodicals. p. 49 – 62, 2004.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em**

educação. São Paulo: Atlas, 1987.

TRIVIÑOS, A. N. S. Três enfoques na pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia e o marxismo. In: **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987. p. 31-79.

VALADARES, J.; GRAÇA, M. **Avaliando para melhorar a aprendizagem**. Lisboa: Plátano Edições Técnica, 1998.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELLOS, C. S. **Construção do conhecimento em sala de aula**. 12. ed – São Paulo; Libertad, 2002.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da práxis**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

VEIGA, I. P. **Projeto Político da Escola**: uma construção coletiva. Campinas, SP: Papirus, 2002.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

WEISZ, T. **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

WEISS, C. H. **Evaluation**. 2.ed. Upper Saddle River: Prentice-Hall, 1998.

WOLFS, J. L. Análise das práticas educativas que visam à participação do aluno na avaliação diagnóstica, na condução e na regulação de suas aprendizagens. In: GREGOIRE, J. et. al. **Avaliando as aprendizagens**: os aportes da psicologia cognitiva. Tradução Nruno Magne. Porto Alegre: Artmed, 2000.

ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

**APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
(T.C.L.E)**

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

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante: _____

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

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____ Complemento: _____

Bairro: _____ Cidade: _____ CEP: _____

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa: **“GESTÃO DA APRENDIZAGEM PELOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE TANHAÇU-BAHIA: PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO”**, de responsabilidade do pesquisador **Robson de Cássio Santos Dourado**, discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo efetivar um processo de intervenção sócio pedagógico para garantir a melhoria da formação dos alunos da EJA, tendo em vista o atendimento às necessidades educacionais em sala de aula, além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Garantir no processo investigativo que os sujeitos participantes reflitam sobre as ações desenvolvidas no intuito de favorecer o processo de aprendizagem, tendo como perspectiva colaborar para o melhoramento das práticas didáticos-pedagógicas desenvolvidas na EJA.

Caso aceite o Senhor (a) será realizada entrevistas semiestruturas pelo aluno Robson de Cássio Santos Dourado do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor poderá se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto o Sr (a) não será identificado. Caso queira (a) senhor (a) poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisador ou com a instituição. Quaisquer dúvidas que o (a) senhor (a) apresentar serão esclarecidas pelo pesquisador e o Sr (a) caso queira poderá entrar em contato também com o Comitê de ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que de acordo com as leis brasileiras o Sr (a) tem direito a indenização caso seja prejudicado por esta pesquisa. O (a) senhor (a) receberá uma cópia deste termo onde consta o contato dos pesquisadores, que poderão tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL: Robson de Cássio Santos Dourado

Endereço: Travessa Ituaçu, nº 122, Bairro do Campo. Tanhaçu-BA. CEP: 46.600-000. Tel.: **Telefone:** (77) 999670010, **E-mail:** robsoncsdourado@hotmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa- CEP/UNEB Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.: 71 3117-2445 e-mail: cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex-INAN - Unidade II - Ministério da Saúde CEP: 70750-521 - Brasília-DF

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos benéficos da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa “ **GESTÃO DA APRENDIZAGEM DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NO MUNICÍPIO DE TANHAÇU-BAHIA: PROCESSOS DE INTERVENÇÃO PARA A MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO** ”, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário (a) consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos desde que a minha identificação não seja realizada e assinarei este documento em duas vias sendo uma destinada ao pesquisador e outra a via que a mim.

Salvador, _____ de _____ de 20____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(orientando)

Assinatura do professor responsável
(orientador)

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA INDIVIDUAL SEMIESTRUTURADA

Prezado(a) Sr(a).

O objetivo desta pesquisa é coletar informações/evidências que permitam efetivar um processo de intervenção sócio-pedagógico para garantir a melhoria da formação dos alunos da EJA, tendo em visto o atendimento às necessidades educacionais em sala de aula.

Agradecemos a atenção e comprometemos-nos a analisar as informações, aqui apresentadas, de forma ética e responsável, buscando através delas, auxiliar de forma modesta o estudo das questões educacionais.

Pesquisador: Robson de Cássio Santos Dourado
Orientador: Prof. Dr. Antônio Amorim

Dados pessoais e profissionais

Nome: _____

1 - Faixa Etária: () De 20 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Acima de 50 anos

2 - Formação acadêmica: () 2º grau [curso normal] () super. incompleto () super. Completo () pós-graduação

3 - Tempo de trabalho na educação ou estuda nessa escola: () menos de 01 ano () 01 a 03 anos () 04 a 06 anos () 07 a 09 anos () 10 a 12 anos () 13 a 15 anos () Acima de 15 anos

4- Tempo de docência ou de estudo na EJA: () menos de 01 ano () 01 a 03 anos

() 04 a 06 anos () 07 a 09 anos () 10 a 12 anos () 13 a 15 anos () Acima de 15 anos

Informações para a construção do objeto de estudo da pesquisa

1 Considerando as atividades inerentes ao processo de aprendizagem na sala de aula da EJA, indique cinco aspectos que:

Podem ser considerados relevantes ou que trouxeram resultados satisfatórios à modalidade

i.

ii.

iii.

iv.

v.

Precisam melhorar ou que ainda não são satisfatórios

i.

ii.

iii.

iv.

v.

2 Como você definiria o termo “gestão da aprendizagem em sala de aula”?

| |
|--|
| |
|--|

3 Para você, qual expressão abaixo melhor traduz a atuação do(a) professor(a) como gestor(a) da sua própria sala de aula?

Entende-se como o domínio de conteúdo por parte do professor(a) para que este tenha plena condições de levantar as necessidades educativas de sua turma e, assim, mediar conflitos de interesse, tecendo relações de forma contínua entre e com os alunos.

Torna-se o planejar e avaliar os momentos de aprendizagem, levando em consideração os objetos de estudos dos componentes curriculares e a conduta/regras/procedimentos pré-estabelecidos em sala de aula.

Volta-se para a prática de mediação em sala de aula, em que o professor cria possibilidade para o aluno aprender os conteúdos de maneira problematizadora e contextualizada.

Denota-se um a implementação de um processo educativo e participativo em sala de aula, onde os alunos e professores pela relação de respeito mútuo desenvolvem sua autonomia e tomada de consciência.

outro(s):

4 Na sua opinião, como fortalecer o processo de gestão da aprendizagem em sala de aula? Aponte 5 (cinco) sugestões por ordem de importância.

| |
|------|
| i. |
| ii. |
| iii. |
| iv. |
| v. |

APÊNDICE C – PLANEJAMENTO DA PESQUISA-AÇÃO PARTICIPANTE

1º momento: ‘Conhecendo melhor a realidade educacional’

Levantamento diagnóstico, por meio de entrevista individual semiestruturada (com alunos e professores) sobre as necessidades educacionais da sala de aula da EJA nas escolas Centro Educacional de Tanhaçu, Centro Educacional de Laços e Centro Educacional de Suçuarana.

2º momento: ‘Os sujeitos da pesquisa’

Escolha dos professores da EJA, nas três escolas, para compor o grupo a ser pesquisado e, conseqüentemente, realizar as oficinas pedagógicas.

3º momento: ‘Primeiro encontro’

Análise do diagnóstico levantado nas entrevistas individuais com o grupo pesquisado, a fim de identificar as necessidades educacionais da sala de aula. A partir das demandas levantadas, dialogar com os sujeitos sobre os próximos encontros e de que maneiras eles podem se constituir como um espaço de discussão acerca da melhoria da gestão da sala de aula da EJA.

4º momento: ‘Segundo encontro’

Realização de oficina pedagógica com os professores a partir do diálogo e tema sugeridos no “primeiro encontro”.

5º momento: ‘Terceiro encontro’

Realização de oficina pedagógica com os professores a partir do diálogo e tema sugeridos no “primeiro encontro”.

6º momento: ‘Quarto encontro’

Realização de oficina pedagógica com os professores a partir do diálogo e tema sugeridos no “primeiro encontro”.

7º momento: ‘Quinto encontro’

Realização de oficina pedagógica com os professores para avaliar no grupo pesquisado o resultados das observações das oficinas pedagógicas, levando em consideração a percepção dos próprios professores durante o processo.

8º momento: ‘Sexto encontro’

Realização de oficina pedagógica com os professores para socializar o resultado da pesquisa acerca da gestão da aprendizagem em sala de aula.

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestão da aprendizagem dos professores da Educação de Jovens e Adultos no município de Tanhaçu-Bahia: processos de intervenção para a melhoria da qualidade do ensino

Pesquisador: ROBSON DE CÁSSIO SANTOS DOURADO

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 66659717.4.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.181.705

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de pesquisa Vinculado ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos do Departamento de Educação, Campus I/Salvador- Bahia.

O estudo é qualitativo de intervenção pedagógica para entender a gestão do processo de aprendizagem pelo professor nas turmas da EJA.

Hipótese:

A elaboração de diretrizes didático-pedagógicas para nortear o processo de gestão do processo de aprendizagem nas turmas da EJA, a fim de atender as necessidades educacionais dos alunos em sala de aula.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Efetivar um processo de intervenção sócio pedagógico para garantir a melhoria da formação dos alunos da EJA, tendo em visto o atendimento às necessidades educacionais em sala de aula.

Objetivo Secundário:

- Elencar as principais dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos da EJA do Centro Educacional de Tanhaçu (CET);
- Propor soluções imediatas para os problemas metodológicos, de planejamento, de conteúdos e de recursos didáticos evidenciados na sala de aula da EJA.
- Intervir de forma imediata no ambiente construtivo da sala de aula para consolidar a melhoria qualitativa do processo de ensino aprendizagem dos alunos da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Vale à informação que o risco mencionado na Plataforma Brasil se enquadra intimamente com a vulnerabilidade, trazendo uma perspectiva de ação nas outras áreas inerentes a vida do ser humano, incluindo a possibilidade de danos à dimensão física, psíquica, moral, intelectual, social, cultural ou espiritual do ser humano, em qualquer pesquisa e dela decorrente.

Tendo como parâmetro o registrado no formulário de informações básicas da Plataforma Brasil e no TCLE, o pesquisador tem ciência dos possíveis riscos e suas formas de minimização.

Benefícios:

Segundo a normativa o benéfico de uma pesquisa deve contribuir para a melhoria da atividade estudada de alguma forma, sendo diretamente ao participante da pesquisa ou indiretamente propondo melhorias nos processos que envolvem a formação da atividade.

O pesquisador informa os possíveis benefícios dentro da eticidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é importante para o desenvolvimento do Ensino-aprendizagem e gestão da sala de aula da escola municipal Centro Educacional de Tanhaçu-BA. Critério de inclusão e exclusão: Informado dentro da eticidade.

O orçamento: Foi informado e condiz com os aspectos da pesquisa.

O cronograma: Encontra-se registrado e os prazos condizem com a proposta.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

- 1 – Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;
- 2 – Termo de confidencialidade: Em conformidade;
- 3 – A autorização institucional da proponente: Em conformidade;
- 4 – A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;
- 5 - Folha de rosto: Em conformidade;
- 6 – Modelo do TCLE; em conformidade;
- 7 - Termo de Concessão: Dispensado por utilizar dados secundários publicados;

8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos: Dispensado por utilizar dados secundários publicados;

9 – Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade.

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final.

Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao

CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

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

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como **APROVADO** para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP- UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|---|--|------------------------|---------------------------------|----------|
| Orçamento | Orcamentorobsom.docx | 05/07/2017 13:41:09 | Aderval Nascimento Brito | Aceito |
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_810949.pdf | 31/03/2017 23:13:11 | - | Aceito |
| Outros | Roteiro_de_entrevista.pdf | 31/03/2017 23:10:28 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | Projeto_Robson_plataforma_brasil.pdf | 31/03/2017 23:09:45 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS DOURADO | Aceito |
| Folha de Rosto | Folha_de_rosto.pdf | 31/03/2017 23:08:38 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |

| | | | | |
|---|--|------------------------|---------------------------------------|--------|
| Outros | Termo_de_confidencialidade.pdf | 25/03/2017 16:53:16 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_de_concessao.pdf | 25/03/2017 16:52:36 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_de_compromisso_para_coletas_de_dados.pdf | 25/03/2017 16:51:49 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_de_anuencia_da_Instituicao_Co_participante.pdf | 25/03/2017 16:50:53 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_de_Autorizacao_da_Propositor.Pdf | 25/03/2017 16:48:45 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Outros | Declaracao_de_concordancia.pdf | 25/03/2017 16:47:13 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| Outros | Termo_de_compromisso_do_pesquisador.pdf | 25/03/2017 16:42:04 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS | Aceito |
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Modelo_do_TCLE.doc | 24/03/2017 12:13:49 | ROBSON DE CÁSSIO SANTOS DOURADO | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 21 de julho de 2017

Assinado por:
WARLEY KELBER GUSMÃO DE ANDRADE
(Coordenador)

Endereço: Rua Silveira Martins, 2555**Bairro:** Cabula**CEP:** 41.195-001**UF:** BA**Município:** SALVADOR**Telefone:** (71)3117-2399**Fax:** (71)3117-2399**E-mail:** cepuneb@uneb.br