



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I
PRÓ-REITORIA DE ENSINO E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOS-MPEJA**



YARA DA PAIXÃO FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES DA EJA EM
UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMAÇARI-BA**

SALVADOR - BA
2018

YARA DA PAIXÃO FERREIRA

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES DA EJA EM UMA
ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMAÇARI-BA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos–MPEJA, Área de Concentração II- Formação de Professores e Políticas Públicas, Departamento de Educação- Campus I, Universidade do Estado da Bahia-UNEB, para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dra. Edite Maria da Silva de Faria

Salvador - BA
2018

FICHA CATALOGRÁFICA
Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

FERREIRA, YARA DA PAIXÃO

FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES DA EJA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMAÇARI-BA / YARA DA PAIXÃO FERREIRA.-- Salvador, 2018.

189 fls.

Orientador(a): Edite Maria da Silva de FARIA.

Inclui Referências

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

1.Professor-pesquisador. 2.Formação Continuada. 3.Identidade do Educador da EJA; . 4.I.Edite Maria da Silva de Faria.II.Universidade do. 5.Estado da Bahia.Departamento de Educação. Câmpus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

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

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



FOLHA DE APROVAÇÃO

“Formação de Professores- Pesquisadores da EJA em uma Escola da Rede Municipal de Camaçari- Ba”

YARA DA PAIXÃO FERREIRA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração II – Formação de Professores, em 17 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:

Profa. Dra. Edite Maria da Silva de Faria
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

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

Profa. Dra. Márcia Tereza Fonseca Almeida
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB

Profa. Dra. Sandra Maria Marinho Siqueira
Universidade Federal da Bahia - UFBA
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Ceará- UFCE

Ao meu filho Henrique da Paixão Cedro Ferreira (*in memoriam*).
Ao meu pai Miguel Archanjo da Paixão (*in memoriam*).

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me amparado a cada obstáculo surgido.

A todos os discentes, em especial aos estudantes da EJA, que durante a minha caminhada me trazem aprendizagens diversas e plurais!

A meu neto Henry Marley da Paixão. Por ter compreendido a minha ausência, devido aos estudos, trabalho e escritos.

Ao meu irmão, Ramiro da Paixão que reencontrei após 30 anos. E que tem me dado palavras de coragem, muito carinho e atenção mesmo estando distante... seu cuidado é constante!

Aos meus professores do MPEJA, em especial ao professor Dr. Antonio Amorim, que sempre me olhou com os olhos da amorosidade e de crença no meu potencial.

A Nildete, Neide e Carol que estiveram sempre solícitas e atenciosas!

A minha orientadora, professora e amiga Dra. Edite Maria da Silva de Faria, que sempre me acolheu e direcionou minhas inquietudes e problemáticas a respeito do meu campo de pesquisa, de educadora da EJA e de ser humano.

A professora Dra. Sandra Siqueira Marinho, que tive a grande oportunidade de conhecer e conviver. Com ela adentrei no universo teórico da EJA, no conhecimento da crença, do social e da militância.

A professora Dra. Marcia Tereza Fonseca Almeida, que com carinho contribuiu com devolutivas significativas durante minha caminhada.

Aos meus colegas do MPEJA, que sempre me acolheram e estiveram ao meu lado!

A amiga querida amiga de desabafos, estudos, pesquisas e conquistas no campo da EJA, Andreia Azevedo.

Aos professores, a coordenação e vice-diretora, atuantes diretas na EJA da Escola Municipal Anísio Teixeira, e que de forma integrada colaboraram e estiveram presentes, participantes e atuantes na minha pesquisa.

A todos e todas que de alguma forma, direta ou indiretamente torceram pela minha conquista.

Enfim... a todos que acreditam, atuam, pesquisam, militam e corroboram para o desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

O professor-pesquisador sob o olhar Freiriano

“Não há ensino sem pesquisa
e pesquisa sem ensino.
Esses que-fazer
se encontram
um no corpo do outro.
Enquanto ensino
continuo buscando,
reprocurando.
Ensino porque busco,
porque indaguei,
porque indago e me indago.
Pesquiso para constatar,
constatando, intervenho,
intervindo educo
e me educo.
Pesquiso para conhecer
o que ainda não conheço
e comunicar ou anunciar a novidade”.

(Freire, 2002)

FERREIRA, Yara da Paixão. **FORMAÇÃO DE PROFESSORES-PESQUISADORES DA EJA EM UMA ESCOLA DA REDE MUNICIPAL DE CAMAÇARI-BA.** 2018. Dissertação (Mestrado), 189 páginas. Departamento de Educação do Campus I, Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Esta pesquisa intitulada “Formação de Professores-pesquisadores da EJA em uma escola da Rede Municipal de Camaçari-BA”, tem como problema, a seguinte questão: De que forma os professores que atuam nas classes da EJA podem contribuir através da pesquisa para o fortalecimento e ampliação da formação continuada na EJA? A pesquisa tem como objetivo geral promover reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA. Os objetivos específicos propõe incentivar a formação de grupos de pesquisa de professores atuantes na EJA; refletir sobre a importância da formação continuada dos professores na EJA e contribuir para a construção da identidade do educador na EJA. O percurso metodológico se constituiu através da pesquisa de natureza aplicada, de abordagem qualitativa; como procedimento metodológico a pesquisa colaborativa como instrumentalização técnica investigativa. Para produção de dados foram utilizados questionários semiestruturados, conversas formais e informais, observação participante e diário de saberes. A pesquisa se constituiu em quatro etapas, iniciadas a partir dos anseios dos colaboradores. Em seguida foi constituído o material teórico e estruturação das ações. Tendo como referenciais do estudo: Demo (2010), Richardson (2011) e Trivinõs (1987), Tardif (2002) que tratam da pesquisa e sua funcionalidade formativa no campo da educação. Arroyo (2003, 2005, 2014, 2017) e Paulo Freire (1979, 2014, 2016) que abordam a práxis pedagógica na EJA como campo de formação popular, social, de pesquisa e de emancipação humana. Hall (2006, 2015) e Bauman (2001, 2005) que vinculam a Identidade como processo de ressignificações. Teles; Ibiapina (2007, 2008, 2016) e Desgagné (2007), que embasam a instrumentalização metodológica de caráter colaborativo, dentre outros autores e dados empíricos que serviram de suporte. No campo da aplicabilidade de caráter dialógico e conjunto realizamos as “Rodas de Diálogo” que constituíram o Produto Final. Os resultados revelaram que se faz necessário a promoção de reflexões sobre a Formação do professor-pesquisador na EJA, que de forma colaborativa e multiplicadora traz o repensar sobre a importância da formação continuada, contribuindo para conscientização da construção identitária dos docentes que atuam na EJA. Propiciando reflexões no campo pedagógico, possibilidades de acesso e construção teórica através da identificação do docente com a modalidade. Além, de estabelecer movimentos, estratégias e ações de resistência ampliando e fortalecendo a EJA. A pesquisa apresentou impactos no campo da pesquisa e da formação continuada na EJA. Também corroboraram em aspectos pedagógicos, pessoais, profissionais, culturais e sociais que contribuíram para o desenvolvimento dos sujeitos implicados, e que refletiram em ações e projeções positivas para o fazer formativo, profissional, pedagógico e para a comunidade, para o município e para a sociedade em geral.

Palavras-chave: Professor-pesquisador. Formação Continuada. Identidade do Educador da EJA.

FERREIRA, Yara da Paixão. **TRAINING OF TEACHER-RESEARCHER IN THE EJA IN A SCHOOL OF THE MUNICIPAL NETWORK OF CAMAÇARI-BA.** 2018. Dissertation (Master degree), 189 pages. Department of Education, Campus I, Graduate Program in Youth and Adult Education - MPEJA, State University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

This research, entitled "Teacher-researcher training at the EJA in a municipal school in Camaçari-BA", has the following question: How can teachers who work in the EJA classes contribute through research for the strengthening and continued training in EJA? The research has as general objective to promote reflections on the Teacher-Researcher Training in the EJA. The specific objectives propose to encourage the formation of research groups of teachers working in the EJA; to reflect on the importance of continuing teacher education in the EJA and to contribute to the construction of the identity of the educator in the EJA. The methodological course was constituted through the research of applied nature, of qualitative approach; as a methodological procedure, collaborative research as technical investigative instrumentalization. For the production of data, semi-structured questionnaires, formal and informal conversations, participant observation and knowledge diaries were used. The research consisted of four stages, starting from the employees' expectations. Then the theoretical material and structuring of the actions were constituted. The study is based on Demo (2010), Richardson (2011) and Trivinos (1987), Tardif (2002), which deal with research and its formative functionality in the field of education. Arroyo (2003, 2005, 2014, 2017) and Paulo Freire (1979, 2014, 2016) that address the pedagogical praxis in the EJA as a field of popular formation, social, research and human emancipation. Hall (2006, 2015) and Bauman (2001, 2005) that link Identity as a process of resignification. Teles; Ibiapina (2007, 2008, 2016) and Desgagné (2007), which support the methodological instrumentation of a collaborative nature, among other authors and empirical data that served as support. In the field of applicability of dialogical character and joint we realized the "Wheels of Dialogue" that constituted the Final Product. The results revealed that it is necessary to promote reflections on the teacher-researcher training in the EJA, which in a collaborative and multiplying way brings the rethinking about the importance of continuing education, contributing to raise awareness of the identity construction of teachers working in the EJA. Providing reflections in the pedagogical field, possibilities of access and theoretical construction through the identification of the teacher with the modality. In addition, to establish movements, strategies and actions of resistance broadening and strengthening the EJA. The research had impacts in the field of research and continuing education in the EJA. They also corroborated pedagogical, personal, professional, cultural and social aspects that contributed to the development of the subjects involved, and reflected in positive actions and projections for the formative, professional, pedagogical and for the community, the municipality and society generally.

Keywords: Teacher-researcher. Continuing Education. Identity of the EJA Educator.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1	Etapas da pesquisa	48
FIGURA 2	Igreja do Divino Espírito Santo	50
FIGURA 3	Praia de Itacimirim.....	51
FIGURA 4	Pólo Petroquímico de Camaçari	52
FIGURA 5	Escola Municipal Anísio Teixeira.....	57
FIGURA 6	Esquema de realização das sessões dialógicas da pesquisa.....	105
FIGURA 7	Árvores de Palavras - Temáticas nas “Rodas de Diálogo”	115
FIGURA 8	Círculo de palavras - práxis pedagógica e identitária da EJA.....	127
FIGURA 9	Significado dos Movimentos Sociais.....	146
FIGURA 10	Foto referente a realização das sessões dialógica da pesquisa.....	176
FIGURA 11	Foto analisando a Formação profissional do professor atuante na EJA.....	176
FIGURA 12	Foto Dividindo e multiplicando saberes e produções do MPEJA...	177
FIGURA 13	Foto Roda de Diálogos	177
FIGURA 14	Foto Propagando o esperançar freiriano.....	178

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1	Sistematização das atribuições e ações definidas para realização da pesquisa empírica	106
QUADRO 2	Relatos sobre a formação continuada docente na EJA	110
QUADRO 3	Temáticas dos Círculos de Estudos denominados “Roda de Diálogos”	114
QUADRO 4	Ações do processo de Intervenção da pesquisa	116
QUADRO 5	Aspectos Positivos e Negativos da formação continuada com proposta do docente-Pesquisador na EJA	120
QUADRO 6	Pontos Pertinentes a EJA a partir da obra Pedagogia do Oprimido ..	122
QUADRO 7	Pontos relevantes relacionando reflexão sobre a práxis pedagógicas na EJA e a metodologia freiriana – Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia	126
QUADRO 8	Dados em relação a participação dos docentes em Fóruns e Congresso realizados no segmentos da EJA	131
QUADRO 9	Elementos pertinentes ao Projeto Político Pedagógico-PPP	133
QUADRO 10	Concepções dos participantes da pesquisa em relação a Conferência Municipal de Educação - COMEC	144

GRÁFICOS E TABELAS

GRÁFICO 1	Faixa etária dos sujeitos da pesquisa.....	60
GRÁFICO 2	Perfil formativo dos sujeitos	61
GRÁFICO 3	Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa.....	62

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC	Ação Complementar
ALFAEEJA	Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
APAS	Área de Proteção Ambiental
BRASILUEJA	Rede Internacional de Pesquisa Colaborativa em Educação e Formação de Professores de Jovens e Adultos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAT	Centro Educacional Anísio Teixeira
CEE	Conselho Estadual de Educação
CME	Conselho Municipal de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
COMEC	Conferência Municipal de Educação de Camaçari
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
EAD	Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEJA	Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos
EP	Educação Popular
EREJA	Encontro Regional de Educação de Jovens e Adultos
FACED	Faculdade de Educação
FORUMEJA	Fórum de Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
GEPALE	Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação Educacional
GEPE	Grupo de Estudos e Pesquisa
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICEP	Instituto Chapada de Educação e Pesquisa
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDMH	Índice de Desenvolvimento Municipal Humano
LEPEJA	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos

LDB	Lei de diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONGS	Organizações Não Governamentais
PCCV	Plano de Carreira, Cargos e Vencimentos
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação
PMC	Prefeitura Municipal de Camaçari
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
RIEJA	Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SEC	Secretaria de Educação e Cultura
SECAD	Secretaria de Administração
SEC-MEC	Secretaria de Educação Fundamental do Ministério da Educação
SEDUC	Secretaria de Educação de Camaçari
SISPEC	Sindicato dos Professores e Professoras da Rede Pública de Camaçari
SNE	Sistema Nacional de Educação
UAB	Universidade Aberta Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIME	Universidade Metropolitana de Educação e Cultura

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: SÍNTESE DOS CAPÍTULOS	24
1.2 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO DA PESQUISADORA - ENTRE: A VIDA, A DISCÊNIA, A DOCÊNIA E A PESQUISA NA EJA.....	27
2 CAMINHO METODOLÓGICO	40
2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA	40
2.2 A PESQUISA COLABORATIVA ENQUANTO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROCESSO.....	42
2.3 DELIMITANDO AS TÉCNICAS E ETAPAS DA PESQUISA	44
2.4 IDENTIDADE DO MUNICÍPIO – CONHECENDO CAMAÇARI E SUA DIVERSIDADE.....	49
2.4.1 A EJA em Camaçari – um olhar entre o ideal, e o real: uma análise do campo da pesquisa.....	54
2.4.2 Situando o Campo Empírico da Pesquisa – sujeitos da investigação e caracterização local	57
2.4.3 Caracterização dos Sujeitos da Pesquisa.....	59
2.4.4 Instrumentos da Produção de Dados.....	63
2.4.5 Delimitando a realização prática da pesquisa: passos do caminho percorrido.....	64
3 IDENTIDADE DA EJA: (RE)ENCONTROS, (RE)CONSTRUÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES	67
3.1 A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PARCERIA E NA PARTICIPAÇÃO FORMATIVA IDENTITÁRIA DA EJA	71
3.2 A RELAÇÃO IDENTITÁRIA ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA CONEXÃO: DEMOCRACIA E OS COLETIVOS POPULARES.....	74
3.3 A RELAÇÃO ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR- PESQUISADOR NO CAMPO DA EJA.....	77
4 A IDENTIDADE DA EJA, DIRETRIZES DESTA MODALIDADE DE ENSINO E AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNIA.....	82

4.1 PESQUISA, FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EJA: PERTENCIMENTO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO COLETIVO	85
4.2 DIREITOS HUMANOS, AS LUTAS COLETIVAS E O CAMINHAR DA DOCÊNCIA NA EJA	90
4.3 O PROFESSOR-PESQUISADOR NA EJA: IDENTIDADE NAS LUTAS COLETIVAS, NAS RESISTÊNCIAS E NO ESPERANÇAR	97
5 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA: CICLOS EM AÇÃO NO FOCO DA COLABORAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO	102
5.1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR DA EJA: DIALOGICIDADE NO PROCESSO	103
5.2 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: UM PROCESSO EM ESPIRAL	107
5.2.1 Reflexões sobre a Formação Continuada e a Docência na EJA.....	108
5.2.2 Rodas de Diálogos: Caminhos para a Práxis Pedagógica na EJA.....	112
5.3 PRODUTO: DESCREVENDO “RODAS DE DIÁLOGOS”	113
5.3.1 Primeira Roda de Diálogos - Introdução do Primeiro Ciclo - Professor-pesquisador na EJA	117
5.3.2 Segunda Roda de Diálogos – Contribuições de Paulo Freire para a EJA.....	121
5.3.3 Terceira Roda de Diálogos - Políticas Públicas e Leis da EJA	128
5.3.4 Quarta Roda de Diálogos: Plano Municipal de Educação (PME) e a Conferência Municipal de Educação de Camaçari (COMEC): Reflexões no contexto da EJA	137
5.3.5 Quinta Roda de Diálogos: A relação do professor-pesquisador, os coletivos e o esperançar	145
5.3.6 Sexta Roda de Diálogos: Avaliação final do projeto, ações propostas e demandas referentes ao Primeiro grupo de professores-pesquisadores na EJA em Camaçari	152
5.4 IMPACTOS DA PESQUISA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, CULTURAIS, POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS,	155

CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	163
APÊNDICES	170
APÊNDICE A QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – PROFESSORES	171
APÊNDICE B QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO -- PARA TODOS.....	172
APÊNDICE C QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – GESTORES	173
APÊNDICE D QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – COORDENAÇÃO.....	174
APÊNDICE E POEMA	175
ANEXOS	179
ANEXO A GRÁFICO IBGE EM RELAÇÃO A CIDADE DE CAMAÇARI.....	180
ANEXO B HISTÓRICO DA MISCIGENAÇÃO POPULACIONAL.....	180
ANEXO C BIOMAS DA CIDADE	181
ANEXO D FONTE DE RENDA	181
ANEXO E AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM NA PESQUISA.....	182
ANEXO F TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	184
ANEXO G PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	187

1 INTRODUÇÃO

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

Paulo Freire

No cenário educacional brasileiro a criação de Fóruns, Seminários, Políticas Públicas e Diretrizes Educacionais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a oferta de cursos de formação continuada à distância (EAD), em consonância com o Programa do Sistema Universidade Aberta Brasil (UAB), e a formação de lideranças de Movimentos Sociais, ações que se fortaleceram entre os anos de 2003- 2010, através de alguns dos avanços significativos corroboraram para a formação inicial e continuada dos professores atuantes na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na contemporaneidade.

No entanto o direito a Formação continuada e profissional, ainda consiste em um desafio para muitos educadores que atuam nessa modalidade de ensino, sobretudo, quando não temos uma formação continuada voltada para a formação do professor-pesquisador, mesmo diante do direito estabelecido constitucionalmente no Brasil da qualificação profissional para o trabalho docente.

Nesse âmbito, a formação continuada do professor-pesquisador se faz necessária no campo da EJA, que traz no seu contexto pluralidades, diversidades e singularidades. No entanto, alguns docentes que atuam na EJA desconhecem essas diversidades no que diz respeito às especificidades destes sujeitos, principalmente no que tange a um processo de educação popular, social e democrática. Pois, são essas características que fazem parte da construção identitária na EJA.

Dentro dessa perspectiva, se faz necessário que docentes da EJA se percebam pesquisadores no cotidiano escolar e se identifiquem com esta categoria de ensino que requer uma identidade flexível, crítica e pautada em preceitos de igualdade de direitos e na emancipação humana que parte da conscientização do sujeito como ser politizado e participante ativo na sociedade.

Logo, a formação continuada que é um direito do educador deve ser baseada em estudo, pesquisa e na construção da práxis, instrumento indispensável para uma prática pedagógica efetiva e real nas classes da EJA. Logo, a formação do binômio Professor-

pesquisador na perspectiva da identidade da EJA e do sujeito educador pode propiciar reflexões e ações que podem fortalecer o campo da EJA. Que tem um histórico de educandos com trajetórias de exclusão e de negação de direitos. Diante destas premissas o estudo em questão tem como temática “Formação do professor-pesquisador na EJA numa Escola da Rede Municipal de Camaçari-BA”.

A importância da construção identitária do docente propõe a interação com os sujeitos da EJA e os direciona a reflexões acerca das desigualdades socioeconômicas e culturais. Desigualdades que enfrentam os negros, os quilombolas, os desempregados, os sem teto, os que não têm alimento, os em situação de rua dentre outros. Ao mesmo tempo nos faz refletir sobre a importância da Educação como veículo de luta por direitos.

A pesquisa intitulada “Formação do Professor-pesquisador na EJA numa Escola da Rede Municipal de Camaçari-BA”, partiu da seguinte problemática: De que forma os professores que atuam nas classes da EJA podem contribuir através da pesquisa para o fortalecimento e ampliação da formação continuada na EJA? E teve como objetivo geral promover reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA. Os objetivos específicos incentivar a formação de grupos de pesquisa de professores atuantes na EJA; refletir sobre a importância da formação continuada dos professores na EJA e contribuir para a construção da identidade do educador na EJA.

Sendo a pesquisa de natureza aplicada tem como foco a produção de conhecimentos cujos resultados foram utilizados para fins práticos em situações encontradas na realidade. Salientamos que a mesma apresenta a proposta de produção teórica. Na perspectiva da instrumentalização colaborativa contou com a participação e o envolvimento da pesquisadora em parceria com os colaboradores que são os sujeitos da pesquisa propiciando a ampliação e o fortalecimento de aspectos que se referem a EJA, principalmente no que condiz a reflexões relacionadas a Formação do professor-pesquisador, a formação continuada e a práxis pedagógica dos docentes. Propondo a ampliação e o fortalecimento desse segmento de ensino através da ligação entre o docente, o discente e a comunidade.

A relevância dessa pesquisa está na proposta da Formação do Professor-pesquisador na EJA, promovendo a formação de multiplicadores de conhecimentos em relação à EJA e a ampliação da produção acadêmica docente. Conhecimentos no campo da EJA, cujos resultados podem agregar saberes aos educadores em relação à pesquisa correlacionada à prática e a formação continuada.

Portanto, a pesquisa em questão busca possibilitar a ressignificação e a propagação de conhecimentos e saberes, que muitas vezes ficam apenas entre os muros da escola e da

academia e que necessitam ser divulgados e multiplicados. Ao mesmo tempo poderá estimular e colaborar com a práxis do professor da EJA e agregar conhecimentos ao campo de pesquisa dessa modalidade de ensino.

Visto que, a educação não é estática, nem homogênea, mas multifacetada e plural. Assim, saberes e ações necessitam ser inovados e multiplicados, fato que caracteriza a diversidade encontrada na identidade da EJA, que nunca será cristalizada, pois sugere transformações constantes e envolve identidades múltiplas. Logo, o ensino-aprendizagem materializa-se com os princípios de uma educação dialógica pautada na produção de conhecimentos promovidos através dos pares.

Freire (2016) compreende a necessidade dialógica entre os pares na educação quando diz que, “[...] a educação tem de constituir-se na comunicação, que não pode ser vista mecanicamente, simplistamente bem comportada, mas, na complexidade de seu permanente vir a ser”. Portanto, é desafio necessário a ruptura do pensamento teórico unificado nos espaços educacionais. O que define a heterogeneidade presente na identidade da EJA.

Assim, essa pesquisa se justifica na necessidade de pesquisas e de estudos no campo da formação em EJA sendo relevante para a docência, visto que, não temos uma graduação específica para esta modalidade de ensino, contando apenas com um componente curricular em alguns cursos de Pedagogia.

Sendo assim, a Formação do professor-pesquisador no campo da EJA poderá contribuir na atuação docente e na práxis pedagógica do professor, possibilitando a abertura de campos de estudos para docentes que atuam na EJA, na perspectiva da formação continuada e da produção acadêmica, contribuindo para a prática e a pesquisa na EJA. Ressaltamos que a motivação dessa pesquisa partiu de reflexões da pesquisadora considerando suas experiências de vida, sua trajetória docente e das práxis pedagógicas observadas nas classes da EJA. Além de relatos de educandos e educadores da EJA levantados durante sua trajetória profissional.

Pensando na construção de todo seu processo identitário com a EJA e da necessidade da busca constante de conhecimentos que pudessem alicerçar e dar continuidade a formação profissional. A pesquisadora e docente das classes de EJA se sentiu motivada no sentido de pesquisar em prol da ampliação e fortalecimento dessa modalidade de ensino. Como multiplicadora de temas, projetos, discussões e estudos que tratassem de assuntos que condizem com a proposta da educação para as classes populares. Isso se concretiza através da proposta da formação de grupos de professores-pesquisadores no campo da EJA.

Neste contexto, o grupo de pesquisa de professores da EJA na Escola Municipal Anísio Teixeira, parte da premissa da Formação do Professor-pesquisador na perspectiva da Formação Continuada. À medida, que os grupos são formados pelos colaboradores. Ou seja, o docente está inserido na pesquisa sendo colaborador como os demais profissionais que atuam no seguimento da EJA. Não há um saber engessado. E não tem possibilidade que isso aconteça, por que a EJA acolhe a identidade de muitos, de vários sujeitos e suas respectivas realidades e desejos.

Portanto, a formação do primeiro grupo de estudos e de pesquisas da EJA no município de Camaçari, tem como proposta a possibilidade de formação de outros grupos e de um núcleo central para a formação continuada de professores da EJA, no referido município, estabelecido com a intencionalidade de promover reflexões sobre a práxis docente na EJA, fortalecendo e ampliando aspectos referentes a formação continuada e da pesquisa focada na construção identitária dessa modalidade de ensino do universo acadêmico e da pesquisa.

Ressaltamos que esta pesquisa surgiu a partir das vivências, experiências e de inquietações da pesquisadora e docente da EJA, ampliando seus conhecimentos em relação aos aspectos humano, cultural, intelectual e político trazendo para sua vida profissional o recorte de suas vivências enquanto discente, e depois docente desta modalidade de ensino. Logo, a Formação do Professor-pesquisador atuante na EJA, se faz uma ação necessária, uma vez que, infelizmente, as diversidades econômicas, sociais e culturais ainda são alvo de preconceitos, conflitos, desagregação e exclusão tanto na escola, quanto fora dela.

Essa pesquisa traz como pressupostos teóricos, referências bibliográficas que tratam da EJA, unindo estudo teórico, ciclos de estudos e práticas docentes efetivadas nas classes da EJA nos Eixos I, II, III e IV com a pretensão de gerar conhecimentos a serem expandidos a universos acadêmicos e educacionais. E que, por outro lado possibilitará aos educadores, estudos de diversas temáticas relacionadas a EJA.

Ressaltamos que a abordagem da formação do Professor-pesquisador nessa pesquisa traz uma perspectiva freiriana, no entanto dialoga com outros autores que tratam da pesquisa numa relação estreita com a universidade a partir da cientificidade. Essa divergência tem a proposta de promover reflexões sobre a pesquisa e suas interfaces, possibilitando estabelecer diálogos através de contrapontos, divergências e similaridades a partir de perspectivas diversas do ser Professor-pesquisador. Sobretudo, Professor-pesquisador que está inserido como docente na EJA.

Corroborando com esta ideia, Arroyo (2014) ressalta a necessidade do reconhecimento positivo das teorias pedagógicas escolares e da educação popular como pedagogias de

libertação/emancipação e do reconhecimento de que saberes culturais, e identidades são produzidas na diversidade das lutas. Esta afirmação deixa em evidência outras pedagogias, e outros saberes, baseados numa luta pela igualdade.

Diversos autores subsidiaram o aporte teórico dessa pesquisa, dentre eles: Bauman (2001, 2005), escritor e crítico pós-moderno, que denomina a sociedade como “modernidade-líquida” reconhecendo a identidade inserida no contexto histórico-social em que vivemos, pois as sociedades são reconstruídas e nessas sociedades passamos a vida redefinindo nossas identidades. Hall (2006, 2015) trata da hegemonia dominante, das desigualdades e que tem a cultura como elemento crítico nas ações sociais.

E traz a identidade na pós-modernidade, pautada na ideia de “pertencimento” à diversidades e culturas, estabelecendo uma identidade fragmentada, que se ressignifica e se reestabelece continuamente. No contexto da identidade contamos também com Ciampa (2007), que fala da identidade sob o aspecto social e psicológico, compreendendo a identidade como metamorfose, ressaltamos que não adentramos na área da Psicologia apenas trouxemos como ponto comparativo Visto que nosso contexto centra-se na educação e no social.

Paulo Freire (2016), que propõe uma pedagogia de visão política, conscientizadora, autônoma e dialógica e como possibilidade de transformação social; Miguel Arroyo (2005, 2014, 2017), trata das pedagogias dos sujeitos e aborda a educação dos coletivos e da exclusão, pautada nas garantias de direitos e na vulnerabilidade desses sujeitos; Dussel (1977), que contribui com o pensamento de respeito ao diferente, sugerindo a libertação do sujeito, através da recriação da revelação e do reconhecimento do excluído.

Utilizamos também como referencial teórico: Demo (2011) e Tardif (2002) que abordam a temática da pesquisa na educação; Gadotti (2002) discute sobre a pedagogia a crítica e dialógica; Faria (2014), trata de movimentos sociais e das políticas públicas; Amorim (2007), fala da gestão escolar democrática e participativa, formação docente e identidade cultural; Gentili (2003) aborda questões entre a educação e a exclusão social, pautada nos fundamentos sociais, dentre outros autores.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa construiu sua metodologia a partir da análise bibliográfica, exploratória e analítica, à medida que fez a relação entre teorias e experiências empíricas. Utilizamos a instrumentalização técnica colaborativa que, segundo Ibiapina (2008, p. 136), parte da pesquisa-ação emancipatória, e tem como objetivo transformar espaços escolares em comunidades críticas com professores reflexivos, que problematizam, pensam e reformulam suas práticas, a fim de favorecer sua emancipação profissional. Ao mesmo tempo em que aproxima a academia do chão da escola.

O campo de observação e análise se estabeleceu na Escola Municipal Anísio Teixeira, escola municipal localizada no município de Camaçari-BA e os sujeitos da pesquisa foram (10) educadores das turmas dos Eixos II, III, IV e V da EJA; 01 coordenadora pedagógica e 01 vice gestora, totalizando 12 sujeitos participantes.

Os procedimentos metodológicos seguiram as seguintes etapas: conversas individualizadas e em grupo com os educadores e demais participantes; aplicação de questionários semiestruturados; observação livre e participante, descrição de diálogos e anotações de campo de natureza reflexiva para posterior interpretação e análise de dados. Salientamos que nos referimos à gestão e a coordenação como demais participantes, que acompanham a EJA na referida escola.

Vale ressaltar a implicação da pesquisadora com a investigação em questão, considerando que a mesma se constitui docente da EJA há 17 anos e professora-pesquisadora no campo da EJA, desde o ano de 2013, desenvolvendo estudos e trabalhos com o propósito de contribuir para o entendimento e desenvolvimento de ações e estratégias visando uma educação na EJA focada na emancipação humana. Educação que acontece à medida que o sujeito reconhece a relação entre oprimido e opressor. Relação explícita na obra de Paulo Freire “Pedagogia do Oprimido”.

Dussel (1977) corrobora com a proposta emancipadora do sujeito quando propõe a ruptura do pensamento ocidental, através da recriação, da revelação, do reconhecimento do excluído e do combate às desigualdades sociais. Podemos incluir essas ideias como elementares no processo do ensino-aprendizagem, tendo como ponto de partida a Identidade da EJA, a partir da docência e da formação continuada com foco na pesquisa.

Por se tratar de um processo vivenciado pela pesquisadora e seus pares de forma colaborativa conjuntamente uma das etapas significativas da pesquisa consiste na ampliação de saberes característicos da docência e da formação continuada na perspectiva da pesquisa e da extensão, pleiteando a identidade plural da EJA, visando a Formação do Professor-pesquisador. O que irá refletir na práxis docente do educador de jovens e adultos, ampliando seus conhecimentos através de estudos e pesquisas.

Portanto, a pesquisa precisa fazer parte da docência, da formação continuada e da extensão na EJA. Pois, a EJA deve ter uma concepção que resiste em acreditar em transformação social e nas conquistas coletivas. Mesmo, diante de um contexto excludente e desigual. Promovendo a multiplicidade da Formação do professor-pesquisador, fazendo conexão entre a prática e a teoria que circunda a EJA, ampliando ações a serem realizadas nos campos acadêmicos e no âmbito escolar, sobretudo no campo da EJA.

Nesse cenário, essa pesquisa interage com questões interligadas às competências e habilidades do profissional da EJA, propiciando conhecimentos profissionais que possam contribuir para qualificação e formação continuada do educador de jovens e adultos, ampliando seus conhecimentos através de ações baseadas nas especificidades pertinentes aos sujeitos da EJA, bem como defendendo a perspectiva da EJA no campo do direito dos sujeitos que necessitam de docentes que se identifiquem com uma educação inclusiva, politizada e emancipatória.

1.1 ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA: SÍNTESE DOS CAPÍTULOS

Este estudo tem a proposta de dar maior visibilidade em relação a organização da pesquisa. Composta por seis capítulos essa dissertação traz na sua Introdução a estruturação do estudo apresentando a temática, a problemática e os objetivos: geral e específicos. Como parte da Introdução no subcapítulo são apresentados alguns trechos da história de vida da pesquisadora destacando o envolvimento e a participação da mesma no processo investigativo e na temática em estudo.

Assim, ao revisitar suas memórias, a pesquisadora foi construindo narrativas que indicam a relação de pertencimento e de identidade com o contexto da Educação de Jovens e Adultos - EJA, desvelando e revelando a proximidade entre história de vida, educação, docência e pesquisa no campo da EJA, a partir da sua trajetória existencial, em consonância com teorias, se reconhecendo com discente, docente e pesquisadora no campo da EJA.

Autores como: Freire (2016), Arroyo (2017), Bauman (2005), Tardif (2002) e Demo (2011) subsidiaram a escrita introdutória. Destacamos também a utilização de alguns autores da corrente (auto) biográfica e da Psicologia como: Souza (2008) e Ciampa (2007) com a finalidade de embasamento teórico para delinear a imbricação da pesquisadora com o objeto de estudo.

O segundo capítulo discorre sobre o processo metodológico, apresentando os passos dados durante todo o processo da sistematização deste estudo, a escolha da abordagem e os procedimentos e instrumentos utilizados no campo empírico. Nos subcapítulos está delineada a instrumentalização colaborativa e a caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa. Bogdan e Biklen (1994), Rudio (1986) - investigação qualitativa; Minayo (2001), Richardson (2011) e Trivinõs (1987) - pesquisa qualitativa em ciências sociais; Ibiapina (2008), Ibiapina e Bandeira (2016), que teorizam sobre a pesquisa colaborativa e Desgagné (2007) que trata da pesquisa colaborativa no âmbito da educação.

Destacamos que este estudo de abordagem qualitativa apresenta algumas características da Pesquisa-ação (THIOLLENT, 2008). No entanto, se respalda na instrumentalização colaborativa que propõe o engajamento dos docentes com o pesquisador desde a fase inicial da pesquisa, explorando e compreendendo contextos reais, tratando de aspectos ou fenômenos de sua prática como próprio objeto de pesquisa. Sendo os sujeitos colaboradores, construtores da pesquisa.

Nos subcapítulos delimitamos as técnicas e etapas da pesquisa e falamos sobre, o contexto histórico, econômico e cultural do Município de Camaçari. Prosseguimos situando a EJA no município designando o surgimento da modalidade, as Leis referentes a implantação e funcionamento e a quantidade de escolas que ofertam a EJA. Ainda nesse capítulo contextualizamos o campo empírico e as características do local e dos sujeitos da pesquisa. Neste subcapítulo, também descrevemos os instrumentos utilizados para a produção de dados e descrevemos o processo empírico da produção, etapas e procedimentos práticos da pesquisa.

O terceiro capítulo faz um breve panorama sobre identidade, priorizando o contexto sociológico e educativo destacando o conceito da heterogeneidade em que as identidades se refazem, se reconstruem e se diversificam, pois estamos num mundo de transformações e de sujeitos diversos. Analisamos a identidade e suas relações com práxis pedagógica, destacando a necessidade de se pensarmos a formação identitária da EJA, a partir das pluralidades culturais e sociais dos sujeitos.

No subcapítulo destacamos a importância da formação e participação da gestão e da coordenação nas formações continuadas dos docentes para que se reconheçam no processo em prol de uma escola democrática e que esteja a serviços dos populares. Também, enfatizamos a necessidade da identidade docente na EJA pautada nas transformações sociais e no combate às desigualdades.

Destacamos a importância de Anísio Teixeira, buscamos estabelecer a relação entre os ideais da democracia, dos coletivos populares e do professor pesquisador através das contribuições desse educador para a educação pública e as relações destas contribuições com a identidade da EJA, no viés das lutas democráticas e coletivas.

No quarto capítulo discorremos sobre a identidade da EJA, as conquistas, leis e políticas que amparam e que deram visibilidade a modalidade, dialogando com a práxis pedagógica e a formação continuada docente do professor-pesquisador que atua nesse segmento. Desenvolvendo a autonomia do sujeito e refletindo nos coletivos. Tratamos da pesquisa e da formação continuada com base na pesquisa de cunho identitário com a EJA

Caracterizando as reflexões pautadas nos coletivos populares com a proposta da educação como direito humano através de uma pedagogia crítica, democrática e de esperança.

Abordamos a questão das lutas coletivas e da EJA enquanto Direitos Humanos instituídos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e atuantes na perspectiva de uma pedagogia dinâmica, dialógica visando o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos construindo a identidade docente e discente em uma abordagem de sociedade como um todo. Tratamos também da identidade da EJA a partir das lutas coletivas, das estratégias de resistência.

O capítulo quinto dedicamos à análise, interpretamos e analisamos os dados produzidos. Ressaltamos que mesmo se tratando da aplicação propriamente dita, dialogamos com teóricos para substanciar os achados. Perpassamos pela descrição do processo empírico onde foi utilizada a proposta de Paulo Freire “Círculos de Cultura”, explicitamos sua funcionalidade e o seu desenvolvimento que se estabelece a partir da dialogicidade entre os pares.

Em seguida, relacionamos a produção, análise e interpretação dos dados como um processo em espiral, delimitando que durante o texto esses três fatores entram no processo de triangulação. Estabelecemos a esquematização do processo de aplicabilidade referente ao Primeiro Ciclo de Formação do professor-pesquisador que nomeamos “Rodas de Diálogos”. Também sistematizamos as atribuições e ações definidas. E iniciamos os dados a partir das características dos sujeitos e das suas perspectivas acerca da formação continuada e da docência na EJA.

Seguimos com os passos da pesquisa, descrevendo a relação dialógica no processo e o desenvolvimento dos ciclos de formação. Apresentamos as temáticas predominantes anteriores ao momento da aplicabilidade empírica e apresentamos as ações de intervenção da pesquisa com o cronograma de datas, atividades e temas a serem discutidos. Realçamos que os temas foram modificados a partir das demandas de cada Roda.

Nesse capítulo ainda discorreremos sobre o desenvolvimento de cada Roda realizada, as ações, os resultados, inclusive as avaliações e as propostas das atividades desenvolvidas durante a intervenção e apresentamos a análise dos dados e os resultados da investigação destacando pontos relevantes constituídos através das “Rodas de Diálogos”, coadunando com os objetivos propostos pela pesquisa. Apresentamos os impactos da pesquisa e contribuições para a o campo pedagógico da EJA, para a pesquisa, para a política, cultura e economia no município e para a sociedade como um todo.

E finalizamos a investigação que definimos como (In) Conclusões, descrevendo as reflexões realizadas e que permanecem em aberto após a feitura dessa Dissertação. Tornando-se assim, campo fértil para novas discussões e reformulações. Como ideias, ações e reflexões que possam contribuir para o campo da práxis pedagógica, na formação de grupos de professores-pesquisadores na EJA e contribuindo para conscientização da importância da construção identitária do docente com a modalidade, ampliando e fortalecendo a EJA e como proposta de continuidade de investigação e continuidade de estudos e pesquisas.

1.2 IDENTIDADE E PERTENCIMENTO DA PESQUISADORA – ENTRE: A VIDA, A DISCÊNCIA, A DOCÊNCIA E A PESQUISA NA EJA

“Tenho história, tenho características singulares, mas, sou transformada, a partir das minhas vivências e das diversas realidades... e nesse caminhar, vamos vivenciando, recriando, reconstruindo e ressignificando nossa identidade, que na EJA, acontece a partir das diversidades”.

Yara da Paixão

Identificar-se traz a ideia de pertencimento, nessa linha de pensamento trago à tona memórias e experiências que constituem a minha história de vida: pessoal, profissional e de pesquisadora. A este respeito Souza (2008, p.45), destaca que “ao narrar sobre si, passamos a escrever através do vivido, revelando possibilidades, através de subjetividades” que poderão gerar saberes, inclusive no que se refere à formação docente.

O reviver das minhas experiências faz incursões e articulações diretas com o meu objeto de pesquisa e em alguns momentos poderá ressaltar aspectos de uma pesquisa (auto) biográfica. No entanto, recorri a essa teoria apenas em alguns momentos desse subcapítulo para fundamentar minha implicação no campo da Educação de Jovens e Adultos.

Início a partir da minha primeira experiência como aluna do segmento público aos 3 (três) anos de idade em uma creche pública do Estado de São Paulo, quando meus pais nordestinos, precisamente da zona rural (roça), sendo meu pai de Inhambupe e minha mãe de Cruz das Almas municípios situados na Bahia, como outros habitantes da roça que têm o seu direito a educação negado foram para o Estado de São Paulo, em busca de melhores condições econômicas. Voltando as minhas memórias da infância, lembro-me das brincadeiras na creche e de um mingau delicioso, bem como a forma de me direcionar a algumas professoras, como “tias”.

A palavra “tia”, até hoje instituída em muitos espaços escolares, que na minha concepção traz resquícios de afetividades construídas no seio familiar, e que muitas vezes são buscadas nas salas de aulas e no ambiente escolar. O que nos faz refletir no contexto da obra Freiriana: “Professora sim, Tia não”. Esse termo também é usado na contemporaneidade por alguns jovens da EJA, como uma simbologia geracional e etária que representa “pessoa idosa”, pois muitos alunos se direcionam a algumas mulheres como “minha tia”, traduzindo também, uma questão de respeito geracional, presente em muitas das nossas classes.

Aos sete anos de idade, já na Bahia, precisamente na Cidade de Camaçari, Região Metropolitana de Salvador (RMS), iniciei o ensino primário. Sempre gostei de estudar. Ler e escrever me fascinava. Gostava de sonhar, de ser subjetiva e a matemática das tabuadas não me dava este poder. Mesmo assim, era uma garota esforçada e aos nove anos de idade já era professora “leiga”. Pois, já tinha minha turminha na varanda de casa e dava reforço escolar no bairro.

Lembro como a escola sempre foi importante para mim, pois tinha prazer na descoberta da escrita e da leitura. Da mesma forma, a experiência narrada por minha mãe me impulsionou a aprender a ler e a escrever, ao narrar que tinha aprendido a escrever o nome “numa folha de bananeira rabiscando uma talisca de coco”. Tais fatos me fizeram ver a importância da escola para a vida. Pois, via às vezes, minha mãe com muito esforço ensaiando algumas letras em forma de garatujas, e percebia o quanto sentia falta e necessidade da aprendizagem formal. Via como ela afirmava ser escolarizada, tendo vergonha de assumir-se não alfabetizada. Até hoje ela continua a negar o analfabetismo, revelando sua não escolaridade apenas aos mais íntimos.

Fui evoluindo no processo de aquisição da leitura e da escrita, praticamente sozinha, pois meus pais não tinham o conhecimento intelectual e escolar para acompanhar meus estudos. Hoje, sei que durante toda minha trajetória, as ideias de Freire (2016) permeavam a minha formação, através do pressuposto que ressalta a importância do meu papel de educadora “mudar o rumo da história de exclusão que insistia em me acompanhar”.

Durante as primeiras séries do Ensino Fundamental pensava em ser médica, engenheira, advogada. Eram as profissões almejadas em decorrência da influência da mídia, principalmente pelas classes menos favorecidas. Seria uma utopia em uma sociedade classista e elitista, acreditar que uma mulher, negra, da periferia e sem recurso financeiro algum conseguisse tal feito. Cursar medicina? “Ser doutor¹” era a concretização de sonhos dos

¹ “Ser doutor” - expressão utilizada na sociedade para alguns ofícios. No entanto, sabe-se que a titulação de doutor é aferida ao profissional que cursa o Doutorado “*Strictu Sensu*”.

elitistas. Sempre via este discurso em casa “ela é muito inteligente, vai ser médica”. E a vida seguia, entre as constantes brigas e desavenças dos meus pais. O alcoolismo, sempre presente, coadunando com a violência doméstica.

Pensando na medicina, acreditava que poderia ajudar muitas pessoas com esta profissão. Porém, quando pensava em fórmulas e cálculos me desanimava. E hoje percebo que seria muito difícil, em um contexto capitalista cursar uma Universidade Pública que tem na maioria dos seus cursos de prestígio estudantes de poder aquisitivo favorável, até mesmo pela estrutura de funcionamento dos cursos de maior concorrência. A educação como moeda elitista nas universidades públicas coaduna com as ideias de Faria e Souza (2011, p. 14) afirma:

O ensino superior necessita cada vez mais articular-se com outros níveis de ensino público (fundamental e médio), buscando assegurar a qualidade e a democratização da universidade pública. Essa articulação constituirá elo que diminuirá certamente a distância que existe entre a universidade e a escola pública.

Este sonho foi desfeito totalmente com a separação dos meus pais. Acreditando que a separação traria mais paz e tranquilidade ao meu lar, composto por mais três irmãos, deparei-me com um novo contexto, de fome e da falta de afeto familiar, bem mais forte e presente. Passei a ser a escrava da casa, aos 09 (nove) anos era a dona de casa exemplar, tomava conta dos três irmãos e conduzia “todos” os afazeres domésticos e escolares. Isso com trabalho braçal, que iniciava as 4 (quatro) horas da manhã, enchendo tambores de água, carregando “lata d’água na cabeça... lá vai Yara”. Minha mãe nos sustentava de forma muito precária, pois ganhava um salário mínimo que mal dava para nos alimentar, e por conta disso, saíamos buscando alimento nos quintais da redondeza, e chegamos a nos alimentar com pombos, que caçávamos.

Ao chegar na 5ª série do Ensino Fundamental, me deparei com uma nova realidade, aos dez (10) anos de idade, eram dez disciplinas diferenciadas e dez professores também distintos. Difícil para quem sempre teve só um professor de referência e poucas matérias para estudar. Por outro lado, criei certa paixão pelas línguas estrangeiras através do contato com as disciplinas na escola e logo passei a fazer relação da sonoridade das músicas que ouvia nas novelas da TV, pois durante minha adolescência os casais apaixonados sempre tinham um tema musical de outra língua: francês, italiano, espanhol e inglês. Lembro que ficava cantando meu inglês desconexo para minhas primas que achavam o máximo.

Hoje percebo que também não aceitava minha real identidade e focava no estrangeiro a valorização de prestígio social. Atualmente, trabalho com a língua inglesa na EJA através de outro recorte, visando uma aprendizagem para o uso real. Até mesmo, como preparação para o trabalho do ambulante, da camareira, do cobrador de ônibus, que muitas vezes não percebem que a linguagem, faz parte do seu contexto de trabalho e de vida. E que tem direito de acesso a esta aprendizagem.

Aos 12 anos tive a ideia de arranjar um casamento para suprir as dificuldades e o sofrimento. Isso, logo após a separação dos meus pais e o novo relacionamento da minha mãe. Mesmo sem saber o peso desta decisão aos 12 anos de idade, fugi de casa e me casei com um homem, bem mais velho do que eu, pois tinha esperança como muitas das discentes que passam nas minhas salas de aula, de continuar a estudar... pois meu marido prometeu que, eu continuaria estudando e depois iria trabalhar. Ou seja, seguiria a vida, que sempre desejei. Meus sonhos iriam prosseguir. No entanto, tudo foi desarticulado, fui proibida de frequentar a escola e parei na 7ª série do Ensino Fundamental.

Passei a ser escrava do lar novamente, em seguida fui mãe, sem a menor ideia do que seria a maternidade, pois eu era uma criança também. Aos 13 anos dei a luz a um menino como diz meu neto na atualidade: - “quando minha vó teve o meu pai, ela era uma criança como ele”. Nesse período, meus sonhos foram podados, como o sonho de vários educandos que permeiam o meu caminho profissional e histórico com a EJA. Hoje me vejo como uma das passageiras da noite, que Miguel Arroyo (2017) tão bem descreve, e que tem na EJA um itinerário pelo direito a uma vida justa e igualitária.

Pois, quando percebi que meus sonhos não poderiam ser podados, me separei e voltei a estudar á noite aos 15 anos, tornando-me uma estudante da EJA, condição de muitos jovens e de garotas que repetem a minha história de vida e que tento dar-lhes a mesma esperança que me moveu e que hoje vejo totalmente explícita nas obras de Paulo Freire, “Pedagogia da Esperança” e “Pedagogia da Autonomia” como exemplos dessa busca emancipatória.

Seguindo minha trajetória, já com um bebê para cuidar e sem nenhum recurso e diante das mazelas, da inexperiência, da juventude roubada, da fome, do desemprego, deixei meu filho algumas vezes sozinho para ir à escola. Hoje penso! Como pude fazer isso? Condição de desespero e vontade de sair do universo de uma sociedade tão excludente. Fui condicionada a ser adulta muito cedo, mais não tinha o senso do que seria ter a responsabilidade com uma criança. Pois, eu também precisava de cuidados.

Porém, sempre acreditei que a educação poderia me salvar da miséria, da pobreza e da desigualdade social. Tal pensamento aprofunda a história da negação de direitos de muitos

dos cidadãos brasileiros. A este respeito, Arroyo (2017) declara que, através da educação, podemos aprender as estreitas relações entre negação e os direitos à cidadania e ao trabalho. Passaram-se mais alguns meses, não tive condições de ficar com meu filho. E através da ameaça de me manter afastada dele, minha mãe ficou com meu filho. E eu, fui tentar recuperar o tempo perdido, mesmo sem apoio algum, caminhei na busca de dias melhores.

A exclusão, a pobreza e o abandono fizeram de mim uma adolescente em situação de rua, que aos 15 (quinze) anos de idade, saía em busca de alimentos nas noitadas. E aos 16 (dezesseis) anos estava com 115 kg, por acreditar que seria possível fazer reserva de alimento no organismo. E na noite comia tudo que podia, tentando evitar a fome do dia seguinte. Para sair deste cenário e para tentar resgatar a mim mesma, continuei estudando. Sabia que a educação era um caminho seguro, honrado, e que através da aprendizagem poderia sair da condição que me encontrava naquele momento.

Durante minha docência, precisamente na EJA, revivo toda minha trajetória de vida, pois como oriunda dessa modalidade de ensino trago recordações de várias mazelas e exclusões que vivenciei no passado, e, que na maioria das vezes, se fazem presentes no cotidiano do outro que me cerca, “os meus discentes”. Lembro-me, por exemplo, como era difícil conviver em um ambiente familiar, com um pai alcóolatra, que agia de extrema violência conosco. Este cenário de violência advindo de famílias desestruturadas, sempre estão presentes na minha caminhada profissional, trazendo o contexto econômico fixado pelas desigualdades sócio econômicas e que quase sempre estão presentes na vida e também na história de muitos dos nossos educandos da EJA. Daí se presume uma das relações de pertencimento, o advindo das exclusões sociais.

Hoje percebo que meus pais também foram vítimas da exclusão, pois foram oriundos das mesmas desigualdades: sociais, culturais e, sobretudo econômicas, presentes na vida de muitos dos nossos discentes da EJA, o que acaba reverberando na formação humana e coletiva destes sujeitos, que muitas vezes não tem a amorosidade ao outro, repetindo um contexto de individualidade e de materialização do objeto e não do bem comum de todos.

Partindo da ideia da exclusão como experiência relacionada à identidade docente, Tardif (2002) destaca que a experiência é como um relacionamento com os outros e consigo mesmo. Partindo dessa frase, podemos delimitar ações e a continuação de nossa história através de nossas experiências. Sendo assim, o docente pensa sua identidade profissional a partir de vários contextos da sua história de vida, que vão muito além do contexto intelectual. Contextos diversos, ligados a vários aspectos como: o emocional, o afetivo, o pessoal, e o interpessoal.

Voltei para a escola noturna, minha preciosa EJA e fui percebendo a relação entre as desigualdades econômicas, sociais, de gênero, cultural e intelectual que promovem a hierarquia tão perversa que circunda nossa sociedade. Arroyo (2017) fala dessa hierarquia histórica tão perversa que deve ser desconstruída ou revertida. São as desigualdades e a negação dos direitos sociais, raciais, sexuais dos quais nossos adolescentes, jovens, e idosos são vítimas históricas.

E nesse universo tão parecido com minha história abarcada de: tentativas de estupro; trabalho escravo; pedofilia, drogas, fome e desemprego, as mazelas da exclusão e da negação de direitos iam transitando o meu fazer pedagógico e de pesquisadora. Havia no meu ser, a certeza de que a educação seria minha única e possível viagem. Era a resistência que já me acompanhava e eu nem sabia. E hoje após todo percurso, regresso nas minhas memórias, através das histórias dos sujeitos da EJA. “Esse é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar, a transportar esperanças para o último ônibus” (ARROYO, 2017, p.26).

Tive muitos momentos de fraqueza, pois fui proibida de ver meu filho e isso me angustiava muito. Meu filho foi criado na mesma situação de exclusão afetiva, pois foram contadas a ele versões terríveis sobre meu suposto abandono. Mas, não me dei por vencida e acredito que como eu, ele também tivesse certa carência afetiva. Pois, sempre percebia nele, um olhar de falta, um espírito impulsivo de busca que não se preenchia.

E lamentavelmente perco esse meu único filho em 2017, num acidente fatal de moto durante a escrita dessa dissertação. Mas, existe um motivo que me diz que tenho que ser forte, um ser lindo deixado por ele: um neto para que eu pudesse exercer o papel da maternidade que me fora roubada. E hoje, sei que o meu filho acreditava e tinha os mesmos ideais que eu: o esperar, o resistir e a criação de novas possibilidades a cada amanhecer. Exercendo a militância e sendo integrante de um grupo musical denominado “Projeto Leões” que se apresenta gratuitamente, com fins de arrecadação para causas sociais.

Durante minha formação discente, docente e pessoal me encontro com identidades diversas e plurais. E nesse percurso faço a passagem Formativa de Professora-pesquisadora no universo da EJA. Reforço, que a ideia dessa narrativa é também demonstrar alguns dos exemplos que encontramos na docência na EJA. Exemplos de maternidade precoce, alcoolismo, pobreza extrema, ausência de afetividade dentre outras negações. E como docentes devemos trazer para nossa práxis o humanismo, o amor ao seu semelhante e o desenvolvimento da resistência e saída do estado de vitimização.

Continuando minha caminhada... Voltando para a década de 80, trabalhando como doméstica durante o dia e estudando a noite, cursei Administração de Empresas. Nada a ver, com meus sonhos e não superou a expectativa de emprego que eu acreditava conseguir, continuei trabalhando como: mensageira, faxineira, diarista e etc.

Com uma vontade enorme de fazer faculdade, mas era impossível, não tinha dinheiro nem se quer para comer, imagine pagar transporte ou deixar de trabalhar para frequentar uma universidade pública com horários diversos. Impossível, e meu sonho foi sendo adiado a cada dia. Tentei de novo e fiz outro segundo grau, comecei a estudar no Magistério, já com 32 anos de idade. Consegui um emprego de serviços gerais e comecei a trabalhar num órgão público, uma espécie de “quebra galhos”. Neste contexto percebi que a luta social era importante para não ficarmos a mercê de políticas partidárias e que utilizam a empregabilidade como uma barganha eleitoral.

E fiz a minha primeira inscrição para um concurso público no cargo de “Guarda Municipal” na cidade de Camaçari. Não tinha nada a ver com meus ideais, mais era uma saída para um emprego efetivo. Me inscrevi e fui selecionada no 10º lugar no ano de 1995. Logo, nos testes físicos semelhantes aos militares, percebi que não tinha muita afinidade com aquela profissão. Ainda mais, quando percebi a truculência de alguns colegas que passaram a agredir pessoas, demonstrando a situação concreta de opressão. É o oprimido que inconscientemente hospeda o opressor, pois não tem a consciência de ser também um oprimido (FREIRE, 2016).

Continuei estudando (magistério) e trabalhando. Lembro que a diretora da instituição me liberava para assistir as aulas na hora do expediente, pois a escola ficava na mesma rua. Eu subia e descia na rua na minha bicicleta rosa, várias vezes ao dia. Pois, fizemos o acordo que quando não tivesse aula, eu teria que estar na instituição. Assim, minha rede identitária foi se tecendo.

No curso de Magistério conheci teóricos e áreas que me encantaram como: a Psicologia e a Sociologia da Educação e também as ideias de grandes teóricos como: Paulo Freire; Morin; Freud; Marx e outros. Percebi que poderia ser útil a vários semelhantes como educadora, principalmente pessoas com uma trajetória de vida advinda da negação de direitos e de exclusões. Nesse período, a função de guarda foi extinta e fui para as salas de aula de uma Creche Escolar, um segmento que muitos professores não gostam de atuar.

Tive a oportunidade de lecionar para crianças de 3 a 5 anos. Experiência maravilhosa. Ali me encontrei. Naquele universo infantil, tive a oportunidade de viver uma infância que me foi negada. Dancei muito com as crianças, me sujei de tinta e vivi uma fase nunca experimentada na minha vida. Ouvia muitos colegas dizerem: “ela é maluca, não quero estes

alunos no ano que vem”. Mas para a surpresa de todos num teste de alfabetização, “quatro” crianças da minha turma, estavam lendo, escrevendo e interpretando pequenas sentenças. Estavam alfabetizadas aos 5 anos de idade. Logo, percebi que estava no caminho certo, seguindo minhas subjetividades.

E assim ia “tapando buracos” e ausências, mas também ganhando experiências, sendo professora em vários segmentos: Creche, Ensino Fundamental. Trabalhei com surdos, cegos e crianças com deficiências intelectuais. E sem nenhum conhecimento para tal, fui experimentando e vivenciando novas etapas. Porém, eu queria crescer, exercitar o estudo, pesquisar, fazer faculdade. Mas, continuava com muitos entraves e dificuldades. Por que o professor também tem seus direitos negados. Pois, muitos educadores, encontram barreiras para terem o direito a uma formação profissional continuada.

Mesmo assim, não desisti. Fiz um novo Segundo Grau, “o terceiro” agora Técnico em Enfermagem, paguei as mensalidades, cumpri os estágios, concluí com louvor. E assim, na hora de decidir entre a educação e a função de técnica em enfermagem, após a aprovação em um concurso, optei pela educação. Minha escolha já havia se constituído, já apontava para a educação como uma relação de realização pessoal e profissional.

Acreditei que iria ser remanejada, como dizem “enquadrada” para a função de professor. Já que a função de Guarda Municipal havia sido extinta. Não consegui, fui fazer o Projeto Crescer² que já estava sendo desativado, através da Lei de Diretrizes e Bases, instituída em 1996. Desinformada, paguei dois anos de mensalidades acreditando que seria habilitada para o ensino das disciplinas: Artes, Português, Inglês e Redação e para minha surpresa não teve efeito legal, após a conclusão.

Voltei a ter que contar com pessoas que conheciam meu trabalho docente, para continuar lecionando. Colegas meus (guardas), que tinham o ensino superior foram “enquadrados” no município como professores. E “eu” mais uma vez fiquei de fora. Percebi que a educação é uma constância e nunca devemos parar de buscar novos conhecimentos, formações continuadas e nossos ideais. Logo, a aprendizagem é uma ação infundável. Daí, a busca pela carreira acadêmica. Nesse sentido o educador é um constante aprendiz.

Resolvi prestar vestibular na UFBA- Universidade Federal da Bahia. O que escolher? Fiz minha inscrição no curso de Letras da UFBA, sendo classificada. Porém, não pude cumprir o calendário de aulas. E mais uma vez tive que desistir, pois necessitava trabalhar

² Estudos Adicionais, que de forma privada. Nos anos 90, habilitava professores do Magistério para docência nas diversas disciplinas do Fundamental II- 5ª e 6ª séries. Mas, que fora extinto através da promulgação da LDB de 1996.

para sobreviver, novamente me identifico com o histórico dos meus discentes da EJA. Que na grande maioria, é arrimo de suas famílias através da força braçal de seu trabalho. Senti o peso da opressão questionada por Paulo Freire no seu livro “Pedagogia do Oprimido” e do capitalismo desenfreado enfatizado na obra “O Capital”, escrita por Karl Marx. Mas, não desisti e continuei a trajetória.

Prestei vestibular em uma Faculdade particular, a Universidade Metropolitana de Educação e Cultura (UNIME), e com muito esforço galguei o 8º lugar na classificação do curso de Letras com Inglês, e consegui uma bolsa no valor da metade da mensalidade “bolsa universitária” e o acesso ao ônibus universitário. Pagando com a prestação de serviços ao município. Melhorou bastante, mais confesso que era cansativo demais. Trabalhava 40 horas, tinha que sair correndo para pegar o ônibus para não perder o horário, sem me alimentar e, ao menos tomar um banho.

Ao regressar muitas vezes, o ônibus quebrava e ao invés de chegar depois das 23h00min horas, chegava às 02h00min horas da manhã em casa, muito cansada e muitas vezes nem dormia, pois tinha atividades para ser entregues na aula do dia seguinte. Varei muitas noites fazendo atividades, pois queria fazer valer a oportunidade. São dificuldades que passam a maioria dos educandos da EJA, que conciliam trabalho e estudo. Neste período, surgiu na cidade um concurso público para professor, como eu ainda não tinha terminado a Faculdade me inscrevi para Magistério nível I. Já estava lecionando no Ensino Fundamental e fui aprovada, fiquei muito contente, afinal tinha conseguido o que me era de direito. No entanto, percebi que tinha um desejo, o esperar comungado por Freire entre as pessoas, principalmente entre os coletivos excluídos a partir da negação dos seus direitos.

Transitando entre minha experiência profissional, formação continuada e o desabrochar da pesquisadora continuo divagando pelas minhas memórias e após ter lecionado em vários seguimentos, tenho meu recorte humano e profissional focado na Educação de Jovens e Adultos e também de idosos, que tem um brilho de conquista, ao adentrarem em classes da EJA com sonhos que foram roubados. Direitos retirados de forma cruel por uma sociedade excludente.

Atualmente leciono nas classes de Educação de Jovens e Adultos - EJA. Eixos IV e V em escolas públicas no município de Camaçari. Assim, “metaforicamente” completo o meu trevo de quatro folhas na EJA: discência, docência, formação continuada e pesquisa, enfatizando minha relação de pertencimento e de identidade com essa modalidade de ensino.

Nesse cenário o docente da EJA tem nas suas experiências a validação de saberes pertinente a tal modalidade de ensino, que é tão diversa. Tardif (2002) destaca que no

exercício e na prática da profissão docente são desenvolvidos saberes específicos, baseados no seu trabalho cotidiano e no conhecimento do meio. A experiência pode gerar e validar saberes, portanto, não deve haver hierarquia entre o saber da prática docente e entre o saber científico, pois ambos estão entrelaçados.

Dentro desta perspectiva, a formação acadêmica dos professores que irão atuar na EJA, precisa ser revista, reformulada, repensada, pois não temos uma formação inicial (graduação) exclusiva para a EJA. Diante dessa constatação, fui a busca de conhecimento e da construção da docente-pesquisadora. Demo (2011) demarca essa relação entre o ensino e a pesquisa ao relacionar o ensino à pesquisa.

Seguindo a formação continuada e da pesquisa, continuei estudando e concluí duas especializações: Metodologia e Didática do Ensino Superior na Faculdade São Bento da Bahia e Educação de Jovens e Adultos-EJA, pela UFBA-FACED. Universidade Federal da Bahia – Faculdade de Educação. Toda essa trajetória de discência, docência e formação continuada na EJA foram constituindo minha identidade de professora-pesquisadora, principalmente no campo da EJA.

Arroyo (2014) enfatiza, que as desigualdades, as inferiorizações e imagens negativas apresentadas pela sociedade e que refletem nos sujeitos, podem promover o crescimento da consciência entre os educadores/ras, principalmente da EJA. Logo, se faz necessário uma compreensão aprofundada, pedagógica das relações entre as vivências de classe, do trabalho e do espaço, construindo auto identidades.

Por conseguinte, as vivências e experiências históricas, sociais, culturais e econômicas também estão inseridas no campo da EJA. Essas mudanças, transformações e readaptações estão presentes nas experiências de vida e de profissão dos professores. E nesse processo, os saberes pedagógicos e formativos se reconstroem e se compartilham entre os educadores e os educandos. Tardif coaduna com esta afirmação quando diz que:

Compreender os saberes dos professores é compreender, portanto, sua evolução e suas transformações e sedimentações sucessivas ao longo da história de vida e da carreira, história e carreira essas que remetem a várias camadas de socialização e de recomeços (TARDIF, 2002, p. 106).

Fiz cursos paralelos como a EJA na diversidade, pela FACED-UFBA e através do Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (LEPEJA). E em seguida, fiz uma seleção para tutoria do curso “EJA na Diversidade” e fui selecionada. Tendo

a experiência de ser tutora online, durante oito (8) meses. Experiência maravilhosa e enriquecedora. Nesta busca incessante pelo conhecimento e formação no campo da EJA.

Fui aluna especial no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) em 2016 e após seleção para aluna regular, adentrei ao mestrado do MPEJA na Universidade do Estado da Bahia-UNEB e percebi como é maravilhoso estar inserida no campo da pesquisa acadêmica em relação à educação e a formação do professor atuante na EJA. E na EJA encontrei toda minha essência educacional, profissional, humana e existencial.

Assim, penso na formação e na pesquisa como oportunidades mediadoras das tensões que estão presentes na docência da EJA. Arroyo (2017, p.27-28), demarca muito bem esta ideia quando diz que “[...] alguns docentes são tensionados por diretrizes e propostas advindas de realidades não reais e que, necessitam de cursos de formação que falem de percursos humanos e não humanos que cercam nossos educandos e educadores”.

Neste contexto, surge o desejo de propagar a ideia identitária do professor da EJA, que também requer a formação do professor-pesquisador. Já que, o mesmo poderá corroborar com a sua práxis pedagógica e com a práxis pedagógica de demais docentes. Além disso, poderá fortalecer o campo de estudos e pesquisas no universo acadêmico, formativo e docente dessa modalidade. Mesmo diante de tensões que, nós docentes e demais profissionais da EJA encontramos durante nossa trajetória profissional.

As tensões que encontramos no fazer da EJA provocam um ir e vir. Neste processo de reconstrução, resignificação temos uma identidade igualmente plural e flexível na EJA. Logo, percebemos que a EJA é uma modalidade de ensino que tem especificidades e que trata de sujeitos diversos. E que devem ter sua educação pautada nos direitos humanos, na emancipação política e no combate às desigualdades sociais e econômicas, cenários que se refazem e se manipulam constantemente na contemporaneidade.

Ingressar no MPEJA, Mestrado Profissional pioneiro na área da Educação de Jovens e Adultos se constituiu um novo divisor de águas no meu campo profissional, de vida e de relação com a sociedade. A este respeito Dantas, Nunes e Laffin (2017, p. 194) destacam que “[...] a qualificação profissional tem como objetivo geral, pensar os recursos humanos e as capacidades: científica didático-pedagógica, técnica, política e ética para atuar no ensino, na pesquisa, na extensão e na gestão na área da EJA”.

Neste universo conheci teorias e tive a oportunidade de fazer um aprofundamento, das obras de Paulo Freire, Metodologias de pesquisa, Políticas Públicas, Docência e Formação na EJA, Meio Ambiente, Tecnologias, Economia Solidária, Empreendedorismo, Militância e movimentos sociais, e ampliei meus conhecimentos sobre a EJA, desde o seu surgimento até

aos aspectos contemporâneos que refletem na sociedade como um todo, aprofundando conhecimentos.

No campo da Formação do professor-pesquisador venho também participando de vários eventos e realizando conquistas em conjunto com os colegas de curso e de profissão. Particpei de (5) cinco Encontros de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAEEJA), e de outros congressos e seminários, coordenando, apresentando pesquisas e trabalhos e também conhecendo outras culturas e temáticas, e publicando artigos, inclusive em livros e eventos.

As experiências de estar na profissão e produzir ciência instituem que o ensino se estabeleça a partir de saberes para as ciências humanas e para a ciência da educação. Tardif (2002) destaca essa relação entre prática do professor e prática científica, ou vice-versa, ressaltando que o “professor ao produzir ciência, se constitui pesquisador e amplia seu universo de saberes”. O que irá refletir na sua práxis pedagógica, e também na práxis docente de outros educadores.

Sabendo que a formação docente é um processo contínuo e que envolve a pesquisa contínua vou construindo minha identidade como docente e pesquisadora no campo da formação de professores da EJA contribuindo com o campo da EJA, através de mecanismos de formação continuada, reflexão da práxis pedagógica e da formação de novos docentes-pesquisadores desta modalidade de ensino. Como docente-pesquisadora da EJA, destaco também a inserção em grupos de pesquisa que tem fortalecido minhas produções acadêmicas e interligado campos dialógicos. Como integrante do Grupo de Estudos e Pesquisa em Política e Avaliação Educacional (GEPAL-BAHIA) e no Grupo de Estudos e Pesquisas (GEPE), venho ampliando conhecimentos.

Tais grupos fazem parte da Rede Internacional de Pesquisa Colaborativa em Educação e Formação de Professores de Jovens e Adultos (BRASILUEJA), que tem expandido e propagado conhecimentos, contribuindo para a transformação de espaços acadêmicos e de seguimentos no cenário da EJA. E como pleito temos também, a implantação da Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos (RIEJA).

Logo, pertencimento e identidade consistem em recomeços, descobertas, reflexões através de um pensamento coletivo, popular e incluyente. E o que move o meu pertencer identitário com a EJA é acreditar naquele educador, que conhece seu educando, e suas especificidades e que acredita no seu potencial. Tentando semear as possibilidades do ser humano e a utopia coletiva.

Como educadora pretendo semear mesmo que aos poucos, tal pensamento. Pois, sei que alguns dos colegas professores já não sonham ou não se sentem estimulados a semear uma aprendizagem viva e verdadeira. Muitas vezes até pela falta de conhecimento sobre essa modalidade de ensino, das teorias, dos escritos, das obras que permeiam a EJA e da falta de entrelace ente o vivido e o escrito acadêmico para que a academia seja vista como espaço humano, que precisa revisitar desde a teoria até o cotidiano do educando da EJA estabelecendo relação entre a aprendizagem e a vida do sujeito na sociedade.

Assim, a narrativa da minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, a partir das minhas memórias, ressalta a identidade e o pertencimento com a EJA. E se concretiza a partir do desejo e da necessidade de (re) significar e (re) pensar a formação continuada de docentes atuantes na EJA, do seu fazer pedagógico e do seu potencial de pesquisador na EJA, através de um processo participativo, dialógico, colaborativo e humano. No capítulo seguinte explicitamos a concepção e trajetória metodológica desse estudo.

2 CAMINHO METODOLÓGICO

Na perspectiva epistemológica das Ciências Sociais demarcada no Século XX, o pressuposto que designa esta pesquisa, situa-se no Materialismo Dialético, que segundo Richardson (2011, p.46-48) é a [...] única corrente de interpretação dos fenômenos sociais que apresenta leis, princípios e categorias de análise”. Pois, através da dialética a ciência passou a ser considerada a ciência das leis gerais do movimento, do mundo exterior e da consciência humana, tendo a capacidade de transformar quantidade em qualidade e vice-versa. No materialismo dialético o homem é ser histórico e social. Portanto, esta pesquisa baseia-se na corrente de características do Método Dialético.

Neste capítulo será delineado o percurso metodológico, que segundo Demo (2011) é o alcance da “capacidade de discutir criativamente caminhos alternativos para a ciência e até mesmo de criá-los”. A pesquisa em questão se classifica de natureza aplicada, deliberada como uma forma de promoção da interação mais próxima e eficaz da comunidade acadêmica com a formação profissional.

Segundo Camões; Palotti e Cavalcante (2014, p.1), a pesquisa aplicada é uma ferramenta estratégica para legitimar a escola, como bem público de todos e para todos, desencadeando propostas e decisões que podem implementar políticas educacionais, capazes de pautar o processo decisório e a geração de sistematização sobre temáticas que afetam o setor público. Daí a importância da pesquisa aplicada nas escolas públicas, principalmente no que se refere a formação continuada dos docentes da EJA no foco do professor-pesquisador.

Considerando-se que, este educador irá objetivar e gerar conhecimentos para aplicação na prática educativa, trazendo a pesquisa para o cotidiano escolar e das pessoas e conseqüentemente será um investigador, movido pela necessidade de contribuir para fins práticos, que espera respostas do sujeito coletivo.

Assim sendo, a pesquisa aplicada busca formas de intervir e transformar, saindo da racionalidade científica, que muitas vezes desvaloriza as experiências e práticas dos docentes, estabelecendo enfim, uma relação mais próxima entre a academia e a prática profissional.

2.1 ABORDAGEM QUALITATIVA

Em relação a abordagem, a pesquisa se intitula qualitativa, visando compreensão, explanação e interpretação. Pois, de acordo com Trivinõs (1987) a pesquisa qualitativa é baseada na corrente do materialismo dialético na prática social deve estabelecer o relativismo.

Pois, apresentam graus do conhecimento que, por sua vez, são limitados pela história. Sendo uma forma adequada para entender a natureza como fenômeno social.

Assim, a pesquisa de corrente filosófica utiliza a dialética para compreender e entender os processos sociais ao longo da história e suas relações sociais. Bogdan e Biklen (1994) destacam que o caráter empírico da pesquisa qualitativa tem como fonte direta de dados o local de estudo, o que possibilita compreender o contexto, entender as ações que ali ocorrem e as circunstâncias em que são produzidas.

Nesse contexto, a abordagem qualitativa necessita das relações humanas, coletivas e colaborativas na construção da pesquisa como um todo. Designando instrumentos mediadores do estudo sobre as ações na busca da sua totalidade. Pois, a abordagem qualitativa se constituiu num tecnicismo puramente quantitativo. Segundo Minayo (2013, p. 22), a pesquisa qualitativa trabalha:

[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo nas relações, dos processos e dos fenômenos [...] A abordagem qualitativa se aprofunda no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações médias e estatísticas.

Sendo assim, a abordagem qualitativa envolve subjetividades dos sujeitos, diante dessa premissa os dados levantados neste contexto foram recolhidos em forma de transcrições de conversas, questionários, anotações e fotos, buscando captar o cotidiano vivo e vivido no contexto da pesquisa. Portanto, esta investigação se deteve aos dados extraídos a partir de fontes reais e diretas e que podem promover mudanças e reconstruções referentes a problemática apontada nesta pesquisa.

A pesquisa também apresenta aspectos relacionados a pesquisa-ação que Thiollent (2008) destaca ser uma abordagem que propicia pesquisas no campo da educação, por objetivar a transformação de uma realidade através de uma ação planejada, e que promove a inserção do pesquisador no campo da coleta de dados, e promove a interação entre pesquisador e participantes, contando com a colaboração dos participantes como agentes transformadores de sua realidade.

Nesse contexto, o campo educacional necessita de pesquisas que possam produzir conhecimentos significativos para a sociedade e que os sujeitos envolvidos sejam determinantes na construção do conhecimento. De acordo com Minayo (2010) “os espaços, os

sujeitos e suas experiências sociais ajudam a construção de seus saberes e ressignificam sua formação e organização social”.

Tal afirmativa sintetiza a lógica dialética que, de acordo com Richardson (2011) permite a escolha entre reivindicações de verdades alternativas, sem perder a visão de sua especificidade histórica e sua transitoriedade. Tal reflexividade, se faz pertinente ao campo da EJA refletindo na docência um fazer humano, mas também crítico-reflexivo. Além de reconhecer a construção social dos fenômenos existentes, para que possamos agir de forma consciente com a possibilidade de transformação e satisfação de nossas necessidades, colaborando para o bem comum de todos.

Partindo de uma abordagem qualitativa, a instrumentalização dessa pesquisa será colaborativa, por se realizar num contexto real e em conjunto. Desgagné (2007) destaca que, o professor não é o principal elemento da pesquisa, mas faz parte do conjunto dos integrantes dessa pesquisa, “o docente é um ator social”. Ou seja, a pesquisa é realizada com a participação e ação de todos os envolvidos no processo escolar: professores, gestor e coordenação. Associando conhecimentos e desenvolvimento profissional cujos os resultados enfatizam as perspectivas e anseios dos sujeitos participantes.

2.2 A PESQUISA COLABORATIVA ENQUANTO INSTRUMENTALIZAÇÃO DO PROCESSO

Ao realizar uma pesquisa colaborativa na educação pesquisadores e professores representam a escola. No entanto, a participação de todos envolvidos no processo educacional é de suma importância como, por exemplo, gestão e coordenação. Teles e Ibiapina (2009) endossam as ideias de Anadon (2007) que caracteriza a pesquisa colaborativa em três etapas: co-construção; cooperação que diz respeito a apreensão dos dados e a co-produção que é a análise de dados.

Teles e Ibiapina (2009) ressaltam que a pesquisa colaborativa concebe conflito, porém concebe a possibilidade de negociação que representa harmonia. Pesquisamos de forma crítica, reflexiva e colaborativa na produção de conhecimentos científicos. Pois, o processo colaborativo é a combinação do ensino e pesquisa por meio de uma co-construção coletiva, que, ao mesmo tempo serve para fins de aperfeiçoamento dos professores e para investigação do pesquisador.

É através da união da pesquisa acadêmica e da prática docente que o pesquisador colaborativo vai desenvolver e compor o seu trabalho de investigação, respeitando os pontos

de vista dos colaboradores envolvidos. A pesquisa colaborativa se estrutura entre: o envolvimento de ambos, a produção, o conhecimento, o desenvolvimento profissional dos discentes e a contribuição sobre a aproximação e mediação entre a comunidade da pesquisa e a comunidade escolar.

A pesquisa colaborativa também pode ser de interesse para sociólogos da educação, psicopedagogos e professores participantes. À medida que, contribui para esclarecer fatores observados a partir das atividades educativas extraclasse, desenvolvidas com os alunos e compreende, ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, pois o pesquisador passa a ser um co-construtor com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como um colaborador entre a atividade de pesquisa e de formação.

Numa vertente socioconstrutivista do “saber” a ser desenvolvida a partir do processo coletivo de interpretação relacionando prática e teoria, constantemente, Desgagné (2007) trata da pesquisa na abordagem colaborativa na área da educação, focando a pesquisa universitária e a docência profissional como dois lados que colaboram para uma finalidade, que é educar a partir da colaboração.

A pesquisa colaborativa supõe a co-construção de um objeto de conhecimento. Os professores em algum momento da pesquisa se transformam em construtores, ao passo em que a prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é utilizada. Assim, o exercício profissional é parte constitutiva do conceito da pesquisa colaborativa.

Nesse contexto, Desgagné (2007) diz que, a “pesquisa colaborativa na área educacional tem como ponto de vista, a intervenção e a construção de conhecimentos para atuação docente”. É a construção do saber profissional, logo os projetos ancorados na pesquisa colaborativa se baseiam na interação do pesquisador acerca da sua prática profissional no contexto real. O pesquisador procura olhar o interior do contexto em que atua, compreendendo o agir.

Em relação ao campo de ação da pesquisa colaborativa, tem destaque toda atividade docente, na qual o professor atua e que poderá ser aberta para investigação, incluindo atividades ligadas à aprendizagem dos alunos. O projeto de pesquisa colaborativa também pode se originar da necessidade de se implantar, em uma dada unidade escolar, um processo de aperfeiçoamento profissional ligado a algum aspecto da prática docente.

Segundo Carvalho e Vitalino (2015), a pesquisa colaborativa é uma prática conjunta entre o pesquisador e o professor que busca o desenvolvimento profissional, por meio da reflexão e problematização da sua formação e prática, ampliando os seus conhecimentos

pessoal e profissional, além de contribuir com um novo conhecimento científico. Portanto, o pesquisador exerce o papel de formador, ao atender à solicitação de docentes em função do seu campo de interesse, a exemplo de dar o apoio a professores novatos.

No entanto, é preciso ressaltar que a pesquisa colaborativa só será fidedigna, se tal projeto for objeto de uma investigação formal, definida por um objeto de pesquisa com quadro teórico, metodologia de coleta e análise de dados e de uma apresentação de resultados. Diante disso este estudo estabelece uma mediação entre a comunidade de pesquisa e a comunidade dos dados empíricos através de (gravações, vídeos, preparo de atividades e etc.). Por meio desse processo, o pesquisador estabeleceu as balizas necessárias para a sua abordagem, de maneira que a dimensão formativa e a dimensão investigativa estavam integradas.

Desse modo, o processo colaborativo é a combinação do ensino e da pesquisa, e que serve, ao mesmo tempo, para fins de aperfeiçoamento dos professores e de investigação do pesquisador. Por isso é com a união da pesquisa acadêmica e a prática docente que o pesquisador colaborativo desenvolve e compõe seu trabalho de investigação.

Para Ibiapina (2008), a modalidade dessa pesquisa se destaca, sobretudo, pela valorização das atitudes de colaboração e reflexão crítica entre pesquisador e professor, uma vez que estes se tornam: coparceiros, co-usuários e coautores de processos investigativos, delineados a partir da participação ativa, consciente e deliberada.

Podemos dizer ainda, que a concepção de abordagem colaborativa de pesquisa supõe alguma similaridade com a pesquisa-ação, devido ao processo sistemático de exploração na ação, mobilizando docentes em torno de projetos pautados em questionamentos sobre suas práticas. Mas há de se ressaltar que a pesquisa-ação difere da pesquisa colaborativa, pois a pesquisa-ação questiona a prática, enquanto que a pesquisa colaborativa, além de reaproximar os pesquisadores universitários e docentes, propõe uma co-construção e construção onde todos são pesquisadores e sujeitos da pesquisa.

Atentando para os conhecimentos relacionados à prática compartilhada entre pesquisadores universitários e professores docentes, Ibiapina (2008) enfatiza que, a pesquisa colaborativa parte da pesquisa-ação emancipatória, que, por sua vez, tem como objetivo transformar os espaços escolares em comunidades críticas com professores reflexivos, que problematizam e reformulam suas práticas.

2.3 DELIMITANDO AS TÉCNICAS E ETAPAS DA PESQUISA

O trabalho se delimitou em duas (2) etapas constituindo a estruturação da pesquisa que designamos como “Fases”, que abordam a pesquisa bibliográfica, a coleta de dados, interpretação e análise de dados e os resultados obtidos e apresentados no decorrer desse capítulo:

Primeira Fase: levantamento e análise bibliográfica, buscando o aprimoramento teórico do tema a ser pesquisado. Utilizamos livros, artigos e periódicos, dissertações, arquivos públicos e dados disponibilizados por meios eletrônicos.

Segunda Fase: destinada a pesquisa aplicada e a realização do plano de ação, contextualizando técnicas e autores que abordam aspectos relativos a instrumentalização para produção de dados. As etapas da pesquisa foram realizadas processualmente. E teve como ponto de partida a sensibilização com a finalidade de despertar nos sujeitos a motivação para a participação.

No segundo momento dessa fase foram utilizadas técnicas para coleta e produção de dados para diagnósticos de temas preponderantes para as “Rodas Dialógicas”. No terceiro momento foram realizadas as “Rodas Dialógicas” de acordo os cronogramas dispostos nos dias e horários estabelecidos e finalizamos com a análise, resultados e propostas condizentes ao projeto desenvolvido. Ainda nesse capítulo detalhamos a constituição do processo das “Rodas Dialógicas”.

As técnicas ou instrumentos da pesquisa utilizados foram: observação, observação participante, conversas e aplicação de questionários estruturados. Em relação a observação participante, Lakatos e Marconi (2011, p.279), estabelece que “[...] implica a interação entre investigador e grupos sociais, visando coletar modos de vida sistemáticos, diretamente do contexto ou situação específica do grupo”. Consiste em ver, ouvir e examinar fatos ou fenômenos. O observador participante é também, o pesquisador que participa de forma real com a comunidade ou grupo de forma natural. Pois, o observador pertence a mesma comunidade ou grupo que investiga.

Assim, a pesquisa em questão tem como foco de discussão a Formação do professor-pesquisador da EJA, através da abordagem colaborativa, exigindo do pesquisador que os conhecimentos construídos no desenvolvimento da pesquisa, sejam produtos de um processo de aproximação e mediação entre teoria e prática, entre a cultura de pesquisa e a cultura da prática docente.

Considerando-se que os professores em algum momento da pesquisa se transformam em construtores, à medida que a prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é utilizada. Pois, o exercício profissional é parte constitutiva do conceito da pesquisa

colaborativa. Logo, os projetos ancorados na pesquisa colaborativa se propõem a fazer investigações baseando-se na interação do pesquisador acerca de um aspecto da sua prática profissional em contexto real.

É através da união da pesquisa acadêmica e a prática docente que o pesquisador colaborativo vai desenvolver e compor seu trabalho de investigação, respeitando o ponto de vista dos colaboradores envolvidos. O pesquisador estará engajado aos docentes explorando e compreendendo os contextos reais, onde o fenômeno de sua prática é o próprio objeto de pesquisa.

Ibiapina (2008) enfatiza que por meio desse processo, o pesquisador estabelecerá as balizas necessárias para a sua abordagem, de maneira que a dimensão formativa e a dimensão investigativa estejam bem integradas. O processo colaborativo é a combinação do ensino e pesquisa por meio de uma co-construção que serve, ao mesmo tempo, para fins de aperfeiçoamento dos professores e de investigação do pesquisador.

Em suma, a pesquisa colaborativa propõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, explorando e compreendendo contextos reais, tratando de aspectos ou fenômenos de sua prática como próprio objeto de pesquisa. O objeto da pesquisa colaborativa se apoia, já o dissemos, sobre uma [...] concepção de docente como ator social competente, isto é, um ator que exerce um controle reflexivo sobre seu contexto profissional”. (DESGAGNÉ, 2007, p. 23).

Na mesma vertente, Ibiapina, Bandeira e Araújo (2016) falam da investigação na perspectiva colaborativa de construção de saberes, implicando os agentes envolvidos em prol de uma educação mais igualitária e justa, através de um movimento reflexivo-colaborativo. Em que a docência tem potencial de análise e transformações das realidades educativas. Onde o processo colaborativo, ocorre diante da colaboração de pesquisadores e docentes no processo de pesquisa e formação de forma crítica interpretativa, pressupondo a relação intrínseca entre a pesquisa e a formação.

Neste contexto a pesquisa em questão trata da proposta de articulação da investigação e pesquisa acadêmica correlacionada à formação continuada de professores particularmente das classes da EJA. Teles e Ibiapina (2009) destacam que a pesquisa colaborativa, é um modelo de investigação capaz de articular a prática da pesquisa e o desenvolvimento profissional, articulando a academia e a escola. Logo, a pesquisa colaborativa possui um viés crítico, reflexivo e colaborativo e todos os envolvidos na investigação exercem papel ativo e fundamental durante vários momentos de produção da pesquisa de forma conjunta mutuamente.

Coadunando com esta ideia, Teles e Ibiapina (2009) apud Desgagné (1997) destacam que a raiz da pesquisa colaborativa, parte da constatação da necessidade de construir conhecimentos ligados a prática de ensino real, que assegure aos professores a oportunidade de colaborar com a construção do conhecimento científico. E, se caracteriza pela contribuição de professores em processos de investigação cujo objeto de estudo é negociado. E que, passa a ser foco da análise de todos os participantes da investigação.

A construção da pesquisa colaborativa apresenta aspectos da pesquisa-ação colaborativa, que de acordo com Thiollent (2008) acontece a partir da associação e de uma ação coletiva, na qual os pesquisadores e participantes representativos estão envolvidos de modo cooperativo e participativo, à medida que as intervenções e o conhecimento se inter-relacionam e que utilizamos instrumentos voltados para a tomada de consciência, o que requer certo amadurecimento enquanto ser social.

O processo das Rodas Dialógicas se configurou, inicialmente, pela observação da pesquisadora seguida da observação participativa através de conversas informais com sinalizações de possíveis temáticas, seguindo pela sensibilização e apresentação do projeto e proposta da formação de ciclos de estudos a partir da perspectiva colaborativa. E a partir dessas sinalizações através de escritas, conversas e diálogos, questionários aplicados e registros selecionamos as temáticas recorrentes inicialmente.

Esse processo de aplicabilidade se realizou processualmente tendo como ponto de partida a sensibilização com a finalidade de despertar nos sujeitos a motivação para a participação. No segundo momento foram utilizadas técnicas para coleta de dados para diagnóstico dos temas preponderantes para as “Rodas Dialógicas”. E no terceiro momento foram realizadas as “Rodas Dialógicas” de acordo os cronogramas dispostos nos dias e horários estabelecidos e finalizamos com a análise, resultados e propostas condizentes ao projeto desenvolvido.

Em seguida delimitamos o cronograma das designadas “Rodas de diálogos” e das temáticas de estudos. Preparamos materiais e delegamos ações e funções entre os colaboradores. A partir de dados coletados durante todo o processo da pesquisa, analisamos os resultados destacando os pontos relevantes. Dados apresentados por porcentagens, quantidades, depoimentos, escritos e registros de falas durante os ciclos.

A figura ilustrada a seguir demonstra as etapas da pesquisa em ordem numérica que delimitam as etapas em ordem crescente estabelecida através do número um (01) ao número cinco (05), contextualizando técnicas e autores que abordam aspectos relativos a instrumentalização para produção de dados.

Figura 1- Etapas da pesquisa

Fonte: Elaborada pela pesquisadora (2017).

A instrumentalização da pesquisa de caráter colaborativo se deu de forma cíclica envolvendo pesquisador e colaboradores no caso a pesquisadora, os professores, o gestor e coordenador que são os sujeitos colaboradores, pois a pesquisa se realiza no local e com os que dele compartilham. E de natureza aplicada por acontecer de forma empírica, no ambiente real da pesquisa e com base em problemas reais e do cotidiano. Neste caso a Formação do professor a partir de reflexões da sua práxis e do incentivo à sua construção identitária e de pesquisa na EJA.

A análise dos resultados estabeleceu-se por meio dos objetivos propostos pela pesquisa que delimitaram algumas categorias, agrupamentos, registros e dados que foram analisados entre os colaboradores correlacionando o processo às teorias estudadas. Concebendo ações e propostas futuras para reconstrução ou até mesmo continuidade do projeto “Roda de Diálogos” e demais ideias que possam provocar reflexões acerca da práxis pedagógica e da construção do Professor-pesquisador atuante nas classes da EJA.

No plano epistemológico, isso significa que para os defensores da pesquisa colaborativa a construção de conhecimentos ligados a uma dada prática profissional deve considerar o contexto real em que ela é atualizada em termos de limites e recursos existentes em situações reais, observando em que contribuem para a sua estruturação. Nos resultados da pesquisa está descrito os resultados e propostas que surgiram colaborativamente e em conjunto. Como fruto da pesquisa colaborativa também, pode originar diante da necessidade

de se implantar, em uma dada unidade escolar, um processo de aperfeiçoamento profissional ligado a vários aspectos da prática docente.

Portanto, a pesquisa aqui delimitada busca promover reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA. Os objetivos específicos incentivar a formação de grupos de pesquisa de professores atuantes na EJA; refletir sobre a importância da formação continuada dos professores na EJA e contribuir para a construção da identidade do educador na EJA.

O docente da EJA deve também se intitular pesquisador e sabedor do seu lugar de fala, de profissional e de ser humano. Para isso, se faz necessário que o docente conheça a identidade do lugar que trabalha e dos sujeitos que convive. No tópico abaixo iremos identificar o universo da pesquisa com a proposta de caracterizar o lócus e os sujeitos que colaboraram e construíram esse estudo.

2.4 IDENTIDADE DO MUNICÍPIO - CONHECENDO CAMAÇARI E SUA DIVERSIDADE

Toda pesquisa apresenta as caracterizações e os sujeitos participantes. É o estudo do fenômeno em determinado lugar. Aqui apresentamos o histórico populacional, econômico de Camaçari, do histórico da EJA no município e a caracterização do local de estudo e dos sujeitos envolvidos.

Às margens do Rio Joanes no ano de 1558 surge a história do município de Camaçari, tendo sua formação instituída pelos jesuítas da Aldeia do Espírito Santo, onde foi instalada posteriormente a Companhia de Jesus, espaço para catequização dos índios tupinambás que habitavam na região. Em 1624, sob a liderança do Bispo D. Marcos, juntamente com os índios organizaram-se as tropas de resistência que expulsaram os holandeses. E em 28 de setembro de 1758, a cidade foi emancipada pelo Marques de Pombal.

O município de Camaçari tem seu nome de origem tupi inspirado por indígenas. Diz a lenda, que a palavra designa a “árvore que chora”. Martins (2012) no seu livro “Camaçari: minha terra, minha gente”, traz algumas informações que descreve a história e a cultura da cidade, delimitando uma identidade inicial ao município. Sabendo-se que a população, no passado, sofreu influência cultural e religiosa através da catequização por jesuítas portugueses.

No entanto, há de se ressaltar que como nosso país, o município de Camaçari tem um histórico de miscigenação populacional. Camaçari possui quatro (4) distritos: Vila de Abrantes, a Sede, Monte Gordo, Parafuso e remanescentes quilombolas. Essa pluralidade de

povos e culturas se fazem presentes nas manifestações culturais que circundam a cidade e seus distritos, apresentando influência dos povos portugueses, indígenas e africanos.

Figura 02- Igreja do Divino Espírito Santo



Fonte: camaçari. gov.br (2017).

Temos como exemplo, dessa diversificação identitária, a presença no município de etnias banta e iorubá. Outra manifestação de cultura popular e local é a figura do “Boi Janeiro de Parafuso” e o “Boi Mirim”, ambos trazidos pelos colonizadores portugueses, sendo uma ramificação do tradicional Bumba-meu-boi”. Semelhante ao folclore dos caboclos e dos vaqueiros, uma manifestação cultural local, que se encontra em um distrito de Camaçari, chamado de Parafuso. Uma herança cultural, não tanto divulgada na cidade, mas, que indubitavelmente é rica em expressões históricas e culturais.

Considerando o contexto atual Camaçari é representada como região metropolitana da cidade do Salvador, sendo o quarto município mais populoso da Bahia segundo o IBGE. O censo demográfico de (2010) indica a população urbana de 231.973 mil habitantes e a zona rural com o número de 10.997 mil habitantes. Com estimativa de 296.893 mil habitantes no ano corrente (2017) apresentando o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de 0,694 (IBGE, 2010).

O município de Camaçari, possui área territorial de 784,658 Km² de acordo com o IBGE (2016). É composto de povoados e bairros na sede. Com a faixa costeira de 42 km e de clima tropical úmido. No entanto, apresenta apenas 24,1% de arborização nas vias públicas (IBGE 2010). Camaçari possui uma orla marítima composta de praias, que atraem o turismo de pessoas de diversos estados e nacionalidades.

Figura 03 - Praia de Itacimirim



Fonte: ecoviagem.com.br (2017).

Dentre algumas, praias e regiões a grande maioria tem seu nome de referência de origem indígena como, por exemplo: Barra do Jacuípe, Arembepe, Jauá, Itacimirim, Guarajuba dentre outras. Camaçari também possui três áreas de proteção ambiental (APAS), que delimitam os biomas da cidade.

Contextualizando o histórico da cidade para o campo da pesquisa no foco da identidade e da diversidade da EJA, o território de Camaçari tem como fonte de renda principal, o Pólo Petroquímico, que se instalou na cidade desde a década de 1970 e veio ampliando o número de indústrias, transformando-se depois em uma das maiores rendas do estado da Bahia.

A cidade é conhecida como “cidade industrial” uma vez que, é o maior complexo industrial integrado do Hemisfério Sul (América Latina) com mais de 90 empresas instaladas, abrigando várias fábricas e empreendimentos como, por exemplo: a Ford, Braskem, Bridgestone e Carafba Metais (Paranapanema), respondendo a 35% das exportações no Brasil.

Figura 04- Pólo Petroquímico de Camaçari



Fonte: camaçari.gov.br (2017).

Integrado ao Mercosul, Camaçari representa o 2º maior Produto Interno Bruto (PIB) municipal do Estado e o 5º maior da Região Nordeste, estimado em cerca de 17 bilhões de reais (IBGE, 2014). A partir do Século XX, Camaçari passa por grandes mudanças, inclusive o crescimento populacional advindo de imigrações de várias áreas do Nordeste. Assim, mudanças sociais, culturais e econômicas passam a acontecer com a implantação do Pólo Petroquímico, a partir dos anos 70, se tornando o município mais industrializado do Estado da Bahia.

Martins (2012, p. 67) destaca que o Pólo Petroquímico de Camaçari é um complexo de transformação de petróleo em bens intermediários e de consumos diversos, especialmente plásticos. A fundação deste complexo industrial também deu origem a maior formação populacional e diversificada no município. Assim, Camaçari é o quarto município mais populoso da Bahia.

Os dados do Censo de 2000 demonstram o fenômeno da intensa imigração que compõe a cidade. Pois, até 1558 tínhamos 100% da população indígena. No entanto, atualmente temos poucos índios como representantes. Devido ao fenômeno da imigração temos uma etnia variada, com maior precedência entre negros e pardos e de nordestinos advindos na sua grande maioria das áreas de pobreza e desigualdades socioeconômicas.

Geralmente são famílias advindas dos sertões do Ceará, Alagoas e Pernambuco. (MARTINS, 2012).

Camaçari tem a maior renda industrial do Nordeste, através do Pólo Petroquímico a proporção de renda é de 57%. Mais que o dobro da média nacional. E a indústria é a atividade que gera maior rendimento monetário. Na atualidade também contamos com o Pólo de apoio, também voltado para indústria, como fábricas de pneus e de perfumaria. No entanto, temos que ressaltar que, Camaçari não concentra sua riqueza na população da cidade.

Visto, que na atualidade não temos abarcado uma situação econômica positiva. Pois, a maioria da população do município se encontra desempregada, e outras vivem do trabalho informal como ambulantes. Outro agravante, que corrobora com o desemprego é a falta de escolaridade e formação. Pois, a grande parte da população não possui escolaridade para ocupação de vagas de emprego, o que tem causado o aumento da violência, tráfico e mortes na cidade.

No que concerne à população, a grande maioria é oriunda de diversas localidades. Martins (2012) destaca a grande presença da população e da cultura cigana. Povos nômades que se instalam na cidade e também ampliaram a diversificação cultural no município. Diante desse cenário, temos uma grande parte da população semianalfabeta, advinda de regiões nordestinas rurais que contribuíram para o aumento da pobreza e da desigualdade social, pois essas pessoas não possuem escolaridade e formação profissional para ocupação de cargos na indústria.

A situação de constante imigração está relacionada com a identidade da EJA, à medida que esses imigrantes são sujeitos que na sua grande maioria estão fugindo das desigualdades sociais e econômicas como a seca e a fome, acreditando que encontraram a resolução dessas desigualdades. Diante de um período que isso ocorreu na década de 70 com a implantação do Pólo Petroquímico. A grande diferença é que nesse período a mão de obra era braçal e hoje se constituiu em tecnologias, ciências e conhecimentos intelectuais.

Daí a grande importância da EJA no município de Camaçari nos processos de escolarização e conhecimentos intelectuais para a comunidade na parceria da formação de mão de obra e qualificação dos habitantes do município. Inclusive corroborando com questões de cunho social como: o combate à violência, as drogas e estratégias de empreendedorismo. Dessa forma, as práticas pedagógicas na EJA poderá ser ferramenta no combate às desigualdades socioeconômicas e culturais no município. No subcapítulo abaixo descrevemos o histórico da Educação de Jovens e Adultos no Município de Camaçari delimitando leis e diretrizes que norteiam a modalidade de ensino.

2.4.1 A EJA em Camaçari – Um olhar, entre o ideal e o real: uma análise do campo da pesquisa

Ressaltamos que no corpo do texto apresentaremos alguns pontos analisados, por se fazerem pertinentes ao contexto discutido e por se tratar de um estudo colaborativo em que a pesquisa se constituiu desde a implantação da mesma de forma coletiva. Configurando-se em um processo de ação-reflexão-ação.

Ibiapina, Ribeiro e Ferreira (2007, p.24) enfatizam essa questão quando definem que na pesquisa colaborativa “[...] as questões éticas nas pesquisas em educação colocam-se, inevitavelmente, na dimensão relacional entre temática estudada e realidade investigada, incluindo, frequentemente, as interações entre pesquisador e pesquisados, sejam eles professores, pedagogos, administradores ou alunos”.

A implantação da modalidade da EJA no Sistema Municipal de Ensino de Camaçari se concretizou por meio da Resolução nº 06/2011, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME), que dispõe a estrutura curricular, a organização pedagógica e a seguridade do direito subjetivo público, obrigatório dos jovens e adultos ao Ensino Fundamental na modalidade da EJA. O município oferta o segmento da EJA na Sede (zona urbana) em número de 16 escolas e mais 14 escolas que se concentram na orla de Camaçari. Totalizando 30 escolas em funcionamento.

No que concerne ao Plano Municipal de Educação (PME) em março de 2015 foi apresentada a Prefeitura Municipal de Camaçari, através da Secretaria de Educação, o esboço do que pleiteia o seguimento da EJA, visando a integração da EJA com a profissionalização. Dentre outros objetivos como: a universalização do atendimento escolar; a superação das desigualdades e erradicação da discriminação; a melhoria da educação; a formação cidadã, a gestão democrática e a valorização profissional.

Com metas asseguradas até 2024, o plano foi estabelecido para aprovação na Câmara de vereadores. Com aprovação em 1º (primeiro) de dezembro de 2015. Ressaltamos, que o diário Oficial, ano X, nº 508-23 á 29 de março de 2013, estabeleceu a responsabilidade da oferta da EJA ao município. No que corresponde desde a Alfabetização até o equivalente ao Fundamental II. Já, o Ensino Médio fica a cargo do Estado.

Através da Portaria de nº 011/2013, de 01 de fevereiro de 2013, foram demarcadas as diretrizes para o processo de matrícula e formação das turmas da EJA na rede Municipal de Ensino, abaixo temos os Artigos, Resoluções e comentários. No Art. 1º está estabelecida a composição para as turmas da EJA: Tempo de Formação I, que corresponde ao Eixo I -

alfabetização, Eixo II- 1ª e 2ª série, Eixo III- 3ª e 4ª série e o Tempo de Formação II, que condiz ao Eixo IV- 5ª e 6ª série e Eixo V- 7ª e 8ª série.

No que se refere aos alunos matriculados por turma, a Portaria acima citada designa que o número de alunos por classes é de 25 alunos no mínimo e no máximo de 35 alunos. Ressaltamos que as matrículas no município, ultrapassam a este número na maioria das vezes. No entanto, os afastamentos dos educandos, por diversos fatores como: trabalho, violência dentre outros reduz a frequência em torno de menos de 50% desses alunos matriculados na maioria das unidades escolares.

A Portaria do ano de 2013, no que se refere a EJA também salienta requisitos administrativos para o funcionamento nas unidades escolares. O Art. 3º estabelece que as Unidades Escolares que ofertarem a modalidade da EJA, no turno noturno, devem atender ao seguinte requisito: a formação de no mínimo quatro (04) turmas da EJA por unidade escolar. No entanto, tal exigência traz a negação dos direitos estabelecidos na Constituição Federal de 1988, que diz que a “educação é um direito de todos”. Posto isto, tal resolução não promove o acesso à educação para todos os cidadãos inclusive, aos jovens, adultos e idosos.

Sendo assim, a EJA não é acessível de forma plena. Visto que deveria ser oferecida a todos e no horário, que desejassem estabelecer o direito à educação que lhe fora negada. Assim, o sujeito ao mesmo tempo em que iria exercer sua cidadania, estaria ampliando o seu conhecimento e o seu desenvolvimento social, cultural e intelectual, podendo cooperar e agregar melhorias para a coletividade. Contribuindo para uma sociedade igualitária e humanizada. A Constituição Federal explicita a educação como colaboração para a sociedade:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Constituição Federal, 1988, Art.º 205).

Outra questão, a ser ressaltada é a falta da oferta de turmas para EJA durante o diurno no município. O que também demanda o abandono e a desistência de muitos educandos, que por alguma impossibilidade, inclusive de trabalho, não podem frequentar o turno noturno. Alguns dos alunos da EJA que foram relocados para o diurno nas turmas de Etapa, composta de alunos repetentes e com defasagem idade/série não permaneceram até o final do processo.

Estes alunos não permanecem nestas turmas de Etapa por divergências como, por exemplo, a indisciplina, a diferença geracional, a infantilização dentre outros aspectos. Estes e demais entraves, fazem com que alguns alunos advindos da EJA no noturno, desistam de

cursar as turmas da Etapa³, durante o dia. Por se sentirem desconectados com os educandos e o com o ambiente escolar, que na sua maioria é composto por crianças e adolescentes.

Em dezembro de 2015, através da Lei nº 415/2015 foi aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2015/2024. O PME compõe 10 diretrizes, 18 metas e 100 estratégias, que poderão ser analisadas a partir do apêndice desta pesquisa. Sendo material para pesquisa e consulta de professores e pesquisadores, com a proposta de reflexão inclusive com a proposta de adequar, ou apresentar novas propostas. Destacamos a seguir, os registros oficiais e as ressalvas de maior pertinência em relação ao Plano Municipal de Camaçari:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação- PME, com duração de 10 (dez) anos, constante do documento anexo a esta Lei, em conformidade na Lei Federal n. 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação e da lei nº 10.330, de 15 setembro de 2006, que aprovou o Plano estadual de educação (Lei nº 1415/2015 de 1º de dezembro de 2015 D.O nº 648).

No que concerne a EJA destacamos os artigos, metas, estratégias e diretrizes do PME, que representam o período de 2015-2024. No Art. 7º, que trata da execução do PME e do cumprimento de suas metas, serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: Secretaria Municipal de Educação; Comissão de Educação da Câmara Municipal de Educação; Conselho Municipal de Educação e Fórum Municipal de Educação.

O Plano Municipal de Educação de Camaçari no Artigo nº 9 também evidencia que o município deverá promover a realização de pelo menos (2) duas Conferências Municipais de Educação até o final do decênio, precedidas de conferências distritais articuladas e coordenadas pelo Fórum Municipal de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito da Secretaria de Educação. Após duas Conferências Municipais realizadas em anos anteriores.

No início do ano letivo de 2018, durante a semana Pedagógica, organizado pelo Fórum Municipal de Educação entre os dias 06 e 07 de fevereiro de 2018, aconteceu a IIIª Conferência Municipal de Educação de Camaçari (COMEC).

Este evento teve como objetivo eleger prioridades para a educação básica municipal, assegurando articulação entre entidades do setor administrativo da gestão pública e da

³ Etapa: Oferta no diurno. Turmas com alunos acima de 15 anos, repetentes na sua maioria, que poderá concluir dois anos de estudos em um ano. A aprendizagem acontece em ciclos. Exemplo: Etapa III corresponde a 5º e 6º ano respectivamente. A ser concluído em 1 ano.

sociedade civil. A Conferência contou com a participação dos docentes por eixo de interesse. Porém, com a pauta de dialogar sobre o cumprimento das metas estabelecidas no PME, no sentido de monitorar, avaliar e propor políticas públicas, visando a educação pública, laica e gratuita em conjunto com debates interligados entre o Plano Nacional de Educação - PNE, e o Sistema Nacional de Educação - SNE e o Plano Municipal de Educação - PME. Outra questão discutida foi acerca da eleição de delegados para etapa estadual. A seguir tratamos da caracterização do lócus e dos sujeitos da pesquisa.

2.4.2 Situando o campo empírico da pesquisa - sujeitos da investigação e caracterização local

O campo de execução da pesquisa e aplicabilidades das ações e atividades foi a Escola Municipal Anísio Teixeira, localizada no Município de Camaçari, região Metropolitana da cidade do Salvador, Bahia. A escola está fundamentada pela Resolução do (Conselho Estadual de Educação) CEE nº 454, Diário Oficial de 29 de outubro de 1993, na jurisdição da Secretaria Municipal de Camaçari. Fundada em abril de 1985, inicialmente com o nome de Escola da Gleba E. O nome atual da Escola Municipal Anísio Teixeira, já traz o nome alusivo ao contexto desse estudo e que será evidenciado no decorrer dessa escrita.

Inicialmente contextualizamos o histórico do surgimento dessa unidade escolar que nasceu a partir da luta coletiva da comunidade em prol do direito à educação. Sendo o bairro distante do centro da cidade e não havendo disponibilidade de transporte, muitos moradores da localidade não adentravam no espaço educacional no município.

Figura 5- Escola Municipal Anísio Teixeira



Fonte: camacari.ba.gov (2017).

A escola teve como mentora a Professora Zenaide, moradora antiga do bairro e professora que se empenhou em conjunto com a comunidade local para que a escola fosse fundada. Em depoimento a professora aposentada atualmente, revela que o primeiro estabelecimento era de paredes de Madeirit (uma espécie de compensado de madeira frágil) e chão de barro “Escola Gleba E”.

Que posteriormente foi renomeada como Escola Municipal Anísio Teixeira. Ao ser reinaugurada, no ano de 2009, teve o nome sugestivo de Centro Educacional Anísio Teixeira CEAT (inclusive se encontra na fachada de entrada da escola). No entanto, não houve modificação a nível documental até o presente momento. E a escola continua a chamar-se “Escola Municipal Anísio Teixeira”.

Reinaugurada no ano de 2009, no dia 23 de outubro, a escola foi transferida para outro espaço e passou a ter uma estrutura mais moderna com maior espaço físico e alguns melhoramentos nos equipamentos, infraestrutura e estrutura física. Com aumento do número de salas de aula, dois pavilhões (térreo e primeiro andar), quadra poliesportiva, rampas de acesso para cadeirante, refeitório, auditório e outros compartimentos. Segundo dados do Censo Escolar de 2016, a escola possui infraestrutura de qualidade com água e rede de esgoto.

Em relação a equipamentos atualmente (2017) dispomos de algumas tecnologias DVD, TV e Data Show. No entanto, ressaltamos que ainda temos insuficiência em relação a materiais tecnológicos como o laboratório de informática, que desde o ano de 2015 encontra-se desativado, bem como os serviços e setores necessários para o bom funcionamento da escola e para a oferta de uma educação de qualidade, como por exemplo: a reativação e acesso a internet *Wi-fi*; enfermaria; ampliação da sala de professores, refrigeração nas salas de aula e reativamento da horta escolar que também se encontra desativada.

Em relação às dependências físicas contamos com 16 salas de aula, 01 secretaria; 01 refeitório, 01 auditório, 01 secretaria, 01 quadra poliesportiva; 01 biblioteca; 01 sala de informática e 01 enfermaria ambas desativadas; 01 cozinha. A unidade escolar possui uma estrutura de médio porte em relação ao espaço físico. No entanto, ressaltamos que alguns desses espaços, necessitam de término ou reajuste a exemplo do anfiteatro que é um espaço externo utilizado para atividades extraclasse, mas que não possui área coberta. Sendo um espaço não utilizado, e que seria de grande valia no processo educacional.

Atualmente (2017), esta unidade de ensino atende o Ensino Fundamental I e II e a EJA, com o total de 1.417 alunos distribuídos nos três turnos: matutino, vespertino e noturno. Discriminados na seguinte ordem: Ensino Fundamental dos Anos Iniciais – Fundamental I;

Fundamental dos Anos Finais - Fundamental II e a EJA (Eixos: II, III, IV e V). Agrega 62 funcionários, dentre eles, 50 Professores e 10 funcionários.

A EJA que compõe a unidade de ensino em questão “Escola Municipal Anísio Teixeira” é composta por 163 alunos matriculados, atendendo a Diretriz Curricular. Com funcionamento de seis (turmas). No entanto, a frequência atual é 157 alunos, distribuídos da seguinte forma: Tempo de formação – T.F- Eixo 2 com 20 alunos; T.F- Eixo 3 composta por 22 alunos; T.F- Eixo 4 composta por duas turmas, Turma A com 25 alunos e Turma B com 27 alunos T.F. Porém, existe o fenômeno do rodizio em relação a frequência delimitada pelo próprio aluno. Por inúmeras questões como: trabalho, falta de transporte e a violência.

No que concerne ao desempenho da escola, através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que estabelece metas e melhoria para o ensino e realiza o monitoramento da qualidade de ensino, a escola apresentou em 2015 um aumento no índice de desenvolvimento educacional, saindo de 3,6 em 2013 para 4,4 em 2015. Assim, teve um aumento percentual de 0,8. Em 2017, o IDEB teve um acréscimo de 0,2 no seu índice de qualidade, alcançando 3,9. No entanto não alcançou a meta estabelecida pela unidade escolar, que seria de 4,1 para 2017. Apresentando o aumento de 4,8 em 2017, indicando a necessidade da melhoria deste índice, com acréscimo de mais 1,2 para o alcance da meta desejável para 2022 que é de 6.0.

Em relação ao fluxo e taxa de aprovação também realizada em 2015, teve a taxa total de 4,29. Ressaltando que o índice teve maior aumento no Ensino Fundamental I, com a pontuação de 4,4 para os anos iniciais e com índice de 3,8 para os anos finais, Fundamental II. Em 2017 os anos iniciais alcançaram a meta de 4,8 e os anos finais 3,9. Dados estabelecidos através da Prova Brasil, realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

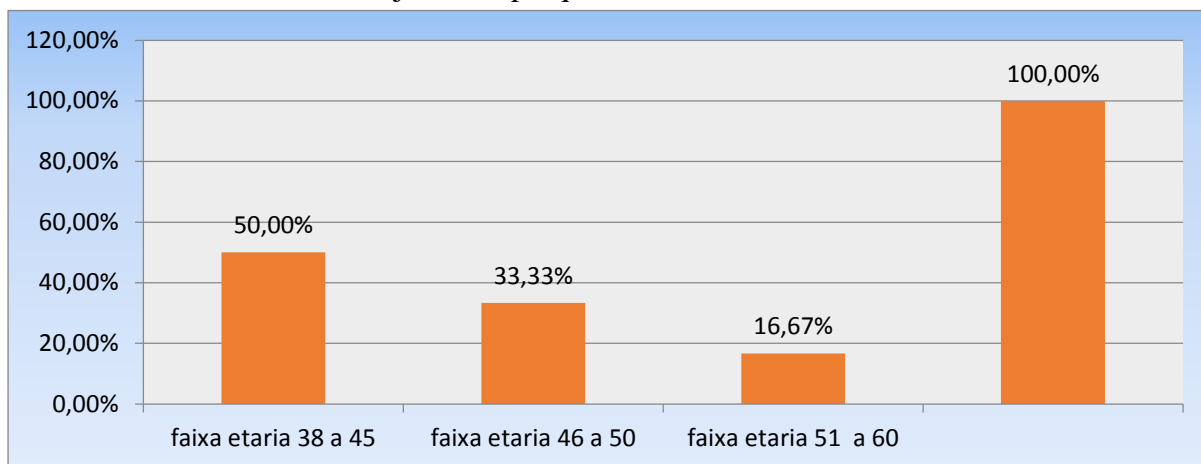
Ressaltamos que em relação a EJA, não há informação delimitada sobre este segmento de forma específica. Pois, a modalidade é inserida nos dados na Educação Básica, conforme estabelecido na LDBEN-Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Fato que denota uma postura de exclusão e desrespeito a essa modalidade de ensino, explicitando a postura elitista e meritocrática que permeia o processo educacional no Brasil.

2.4.3 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Os sujeitos da pesquisa totalizaram 12 sujeitos participantes: dez (10) professores, um (01) coordenador, um (01) vice-gestor. Sete (07) são do sexo feminino e cinco (05) sujeitos do sexo masculino na faixa etária que varia entre de 38 a 60 anos de idade. Numa escala

preponderante de 50%, nas idades que correspondem entre 38 a 45 anos. Conforme ilustra o gráfico:

Gráfico 1- Faixa etária dos sujeitos da pesquisa



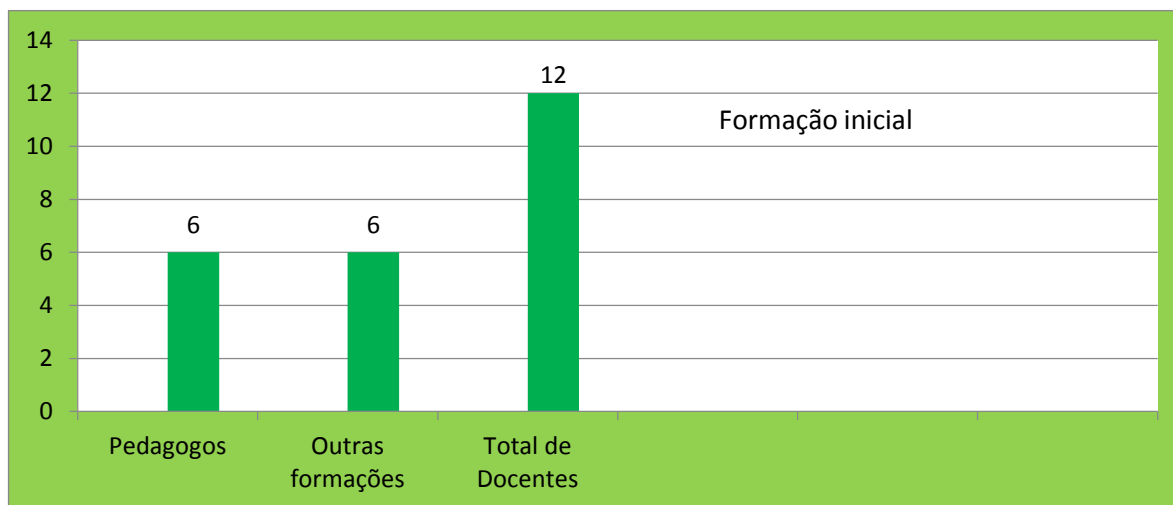
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Em relação ao perfil profissional dos sujeitos da pesquisa, alguns são graduados em Pedagogia e outros em respectivas licenciaturas em disciplinas diversificadas e que lecionam nas classes da EJA, no horário noturno e em outras modalidades da Educação Básica nos turnos opostos.

Ressaltamos que entre os sujeitos da pesquisa, estão a vice-gestora e a coordenadora, ambas licenciadas em Pedagogia. Dentre os 12 sujeitos da pesquisa, 06 deles também, atuam na mesma escola, que é o campo de execução dessa pesquisa no diurno (01 coordenadora e 05 professores) distribuídos entre o Fundamental I e Fundamental II, entre os turnos matutino ou vespertino). E outros atuam em outros seguimentos escolares e unidades de ensino particulares, municipais e estaduais.

Dentre os sujeitos da pesquisa temos licenciados em Letras com Inglês; Contabilista; Licenciados em História e Geografia. Dentre esses docentes dois são pedagogos pelo Programa “Rede UNEB 2000”, programa desenvolvido pela Universidade do Estado da Bahia desde o ano de 1998, em parceria com Prefeituras Municipais de várias regiões do Estado da Bahia com o objetivo valorização da ação docente em detrimento de mudanças na educação de cunho brasileiro através da Lei de Diretrizes e Bases instituída no ano de 1996.

Dentre os docentes 90% são concursados e 10% são funcionários de carreira. Sendo a vice gestora e gestoras instituídas nos cargos, através do processo de eleição. Ressaltando que as vice gestoras lecionam no Fundamental I, no turno matutino na mesma unidade e a gestora leciona no noturno numa escola do Estado, que oferta o 2º grau no município.

Gráfico 2- Perfil formativo dos sujeitos

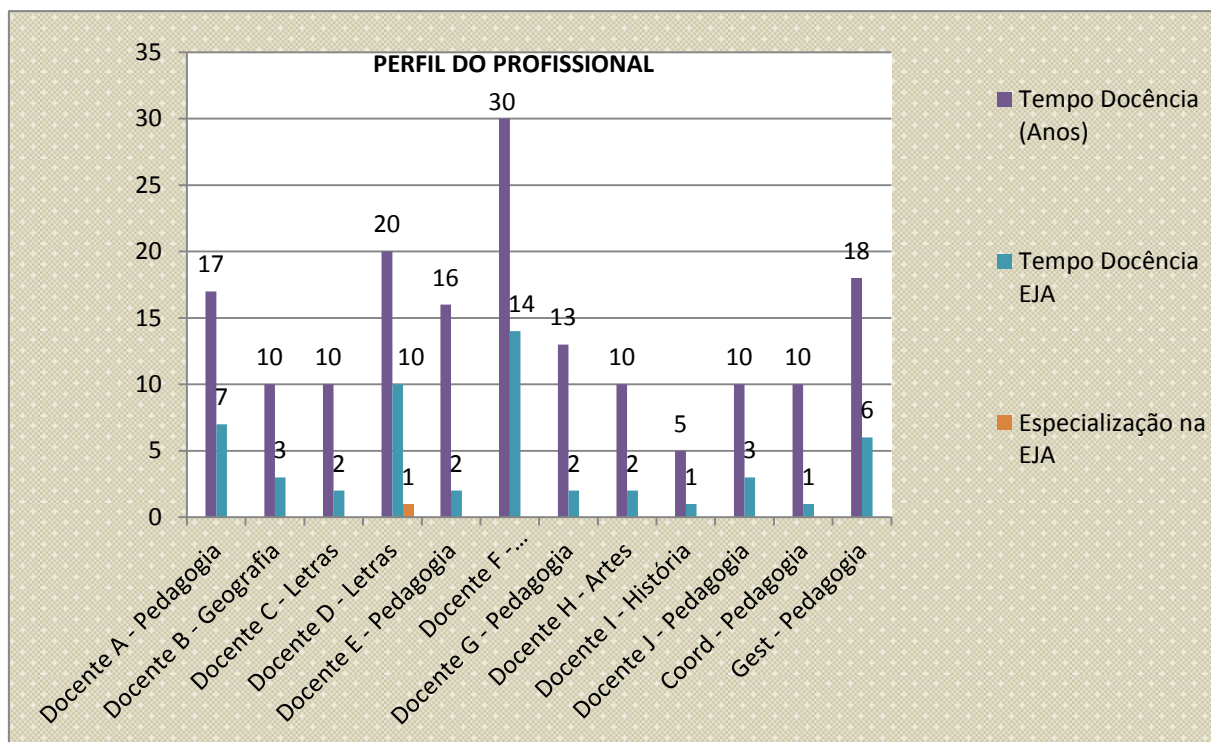
Fonte: Elaborado pela autora (2017).

Quanto aos segmentos na EJA, os sujeitos da pesquisa estão delineados da seguinte forma: 10 docentes atuam nas classes da EJA em disciplinas diversas, 01 coordenador pedagógico, e 01 gestor. Os educadores são docentes das classes da EJA I, II, III e IV e V. Entre os docentes temos cinco (5) licenciados em disciplinas como: Letras, Artes, História e etc. E contamos com quatro (4) Pedagogos que lecionam no Eixo I e II e III. E (01) docente licenciado em Contabilidade.

Ressaltamos que a pesquisa teve também a participação da gestão e da coordenação que atuam no segmento da EJA, visto que se trata da formação continuada e de pesquisa de professores, através da metodologia da instrumentalização técnica colaborativa. A construção dos diálogos se fez colaborativa à medida que os educadores contribuíram e pesquisaram individualmente e coletivamente para a discussão.

Informamos também a inserção da pesquisadora como sujeito participante da pesquisa por atuar na referida escola há quinze (15) anos nas classes da EJA no referido espaço da pesquisa, o que provocou a motivação para a constituição da pesquisa. Deixando em evidência a participação, mantida a partir do distanciamento do objeto enquanto pesquisadora. Tendo como propósito o projeto colaborativo para que todos fossem construtores da pesquisa.

O gráfico a seguir apresenta dados dos sujeitos da pesquisa e estabelecem resultados descritos no decorrer da escrita. Destacando pontos relevantes e que muito contribuíram com as reflexões e resultados obtidos. Iniciamos a partir do perfil dos sujeitos da pesquisa e de fatos relevantes do contexto profissional destes sujeitos.

Gráfico 3- Perfil profissional dos sujeitos da pesquisa

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Utilizamos letras do Alfabeto para designar os sujeitos da pesquisa nomeados aleatoriamente, com o objetivo de não identificá-los. Assegurando o direito da não identificação dos mesmos. Portanto, alguns trechos declarativos ou depoimentos serão indicados por letras, ou siglas no caso referente à coordenação e gestão.

Diante dos dados coletados, a formação no nível de graduação se estabelece por quatro (04) pedagogos (as), ressaltando que a gestão e coordenação também possuem a formação na área da Pedagogia. Totalizando 06 pedagogos dentre os sujeitos da pesquisa. Os demais são licenciados em outras áreas, sendo que apenas um com formação na área da contabilidade, sendo docente de carreira.

Para que os dados da pesquisa fossem produzidos se fez necessário a utilização de alguns instrumentos. Oliveira (2007) define que os instrumentos para coleta de dados são condutores das informações para se chegar a um conhecimento da realidade do estudo proposto. No tópico abaixo descrevemos dados relativos aos instrumentos e técnicas utilizados na produção dos dados no estudo.

O gráfico anterior, que trata do perfil profissional dos sujeitos da pesquisa definem o tempo de docência que, equivale maior tempo trinta (30) anos e menor tempo (01) um ano. Com maior incidência, 60% dos sujeitos com dez (10) anos de exercício na profissão. Em

relação à docência na EJA os dados apresentaram menor incidência de 40% que exercem a docência na EJA há mais de seis (06 anos).

Em relação à formação continuada a título de Especialização no que concerne a Formação Docente, 90% informaram ter cursado. No entanto, os dados indicam que foram em outras áreas da educação como: Psicopedagogia, Didática dentre outros. E apenas 10% possui Especialização no campo da Educação de Jovens e Adultos. Considerações que motivaram e tornaram relevante o estudo e os objetivos propostos. Logo abaixo, tecemos considerações relativas aos instrumentos de apreensão do corpus da pesquisa.

2.4.4 Instrumentos da Produção de Dados

A produção de dados de acordo com Rudio (1986) é proveniente da observação, baseadas nos registros e informações dos dados obtidos pelo pesquisador. Cabe ressaltar que a observação, é a investigação sobre o campo da atividade humana. Sendo necessária a coleta de dados, como processo para alcançar tais resultados.

No entanto, devemos enfatizar, que estes dados devem ser analisados e interpretados, estabelecendo que a pesquisa pode ser um processo de análise posterior. Demo (2011) define os instrumentos da pesquisa como o caminho, o procedimento, que define o método. Pois, na pesquisa prática se reúnem teoria, método e empiria, que trata da união entre o cotidiano e a ciência. Essa união se faz presente nesta pesquisa, principalmente pela proposta da intervenção que tem como amplitude, a possibilidade de mudança, reflexão e alteração de possíveis de formação profissional e de práxis pedagógicas dos docentes que atuam nas classes da EJA.

No aporte do método qualitativo de acordo com Richardson (2011), a coleta de dados utilizada pode enriquecer as informações obtidas, particularmente pela profundidade e pelo detalhamento. Permitindo identificar casos representativos ou não representativos em nível grupal ou individual.

Dentre os instrumentos utilizados nesta pesquisa contamos com a observação direta, indireta e assistemática simples, por decorrer também de fenômenos que surgem como fotos; vídeos e depoimentos, escritos dentre outros. Visto que, na pesquisa aplicada surgem dados em todo decorrer do processo.

Trivinõs (1987) destaca a observação participante, como uma das situações mais difíceis para o pesquisador que pretende pesquisar uma realidade social. Pois, as pessoas apresentam suas individualidades, particularidades e opiniões. Daí, a necessidade da

maturidade política do pesquisador participante. No sentido, de ser dialógico e coletivo. E não impor seus valores e opiniões para influenciar na produção e análise dos dados.

Utilizamos como instrumentos: diários de campo com registros dos pontos relevantes, durante todo o processo da pesquisa, bem como registro das conversas formais e informais individuais e coletivas. Questionários semiestruturados contidos de perguntas abertas e semiabertas e fotos. Instrumentos utilizados na intencionalidade de obter dados para indicar determinados aspectos da realidade na perspectiva dos objetivos do estudo proposto.

A respeito da observação participante e registros, enquanto pesquisadores devemos manter o caráter na pesquisa científica, que nos incide a muitas vezes nos distanciarmos do objeto da pesquisa e ter o olhar analítico. Rudio (1986) destaca a observação como ponto de partida para todo estudo científico, sendo um meio para verificar e validar os conhecimentos adquiridos nas técnicas e instrumentos de pesquisa como os utilizados nesta pesquisa: questionários abertos; diário de campo e círculos de diálogos. A seguir, explicitamos o percurso empírico da pesquisa, destacando as etapas e ações realizadas.

2.4.5 Delimitando a realização prática da pesquisa: passos do caminho percorrido

Iniciamos a descrição das etapas da pesquisa, enfatizando que a colaboração dos pares esteve em concordância. Sendo a pesquisa colaborativa designada por etapas. A este respeito, Carvalho e Vitalino (2015, p.3) indicam que “[...] para efetivação da pesquisa colaborativa é necessário que haja a sistematização de alguns procedimentos, como: a sensibilização dos colaboradores, o diagnóstico das necessidades de formação e os ciclos reflexivos de formação”.

No primeiro momento ocorreu a sensibilização, que é o momento de incorporação dos partícipes na investigação, o momento do despertar o desejo no outro. Foi realizada individualmente através de conversa informal para realizarmos a pesquisa na unidade escolar. Inicialmente foi explicada a proposta a cada participante, focando principalmente na proposta da Formação do professor-pesquisador na EJA com a pretensão de integração entre a academia e a escola, a formação continuada na perspectiva da reflexão da práxis pedagógica e da conscientização identitária do docente na EJA. Expondo também a proposta de contribuição do docente através da pesquisa para o fortalecimento e ampliação da EJA.

No segundo momento foram aplicadas estratégias na modalidade da pesquisa qualitativa, utilizando: conversas informais individuais e em grupo para coleta de sugestões, ideias e temas apontados pelos docentes. Posteriormente a aplicação de questionários

semiestruturados; conversas individuais e em grupo; elaboração de materiais impressos; planejamento com a coordenação e gestão para aliar o trabalho de pesquisa às atividades e as reuniões de Atividades Complementares (AC) na escola.

Também foi utilizada a observação participativa que, segundo Teles e Ibiapina (2009) é denominada de cooperação. Assim, se constituiu o diagnóstico e apreensão dos dados da pesquisa abaixo especificados:

- a) Inicialmente ocorreram conversas informais individuais e coletivas com o propósito de saber os anseios e desejos dos professores em relação a Formação do professor da EJA e a pesquisa e eventuais temas que gostariam de discutir e dialogar em relação a Educação de Jovens e Adultos;
- b) A coleta de dados ocorreu por meio de questionários semiestruturados, com o objetivo de definir as estratégias da pesquisa aplicada. Após levantamento, selecionamos os temas e implicações, coadunando com a base teórica que fundamenta a pesquisa. Em seguida realizamos a coleta, a análise dos dados e a seleção das temáticas de maior incidência para as discussões nos ciclos de estudos, que designamos de “Rodas Dialógicas”, estabelecidas nos ideais freirianos, a partir de uma educação dialógica;
- c) Apresentação do projeto de pesquisa dentro da proposta baseada na abordagem colaborativa. Expomos a proposta da pesquisa, seus objetivos e etapas, deixando em evidência que a pesquisa seria realizada com a colaboração e participação de todos numa proposta dialógica. E em seguida foram destacados alguns temas, que haviam sido sinalizados pelo grupo.

Esclarecemos que o processo da pesquisa aconteceria de forma participativa e colaborativa, onde todos seriam pesquisadores e que em conjunto teríamos a possibilidade de refletir, divergir e viabilizar ações, projetos, e produções que poderiam repercutir na Formação do docente-pesquisador no campo da EJA e na formação individual, humana, desse profissional, contribuindo para a ampliação e fortalecimento da formação continuada na EJA. Sendo que, a pesquisa construída em coletividade, proporciona a alternativa de uma investigação de conhecimentos a partir do vivenciado.

Pois, de acordo com Teles e Ibiapina (2009) a pesquisa colaborativa é uma alternativa de produção de conhecimentos científicos e conseqüentemente: favorecem a formação, a pesquisa e o desenvolvimento profissional dos colaboradores; promove a reflexão crítica de significados que são compartilhados; favorece a produção de conhecimentos; supre as necessidades da prática educativa; cria condições para que a cultura docente alienante e individual seja questionada e superada; articula teoria e prática e favorece o empoderamento

dos partícipes. Portanto, os participantes se tornaram atores no contexto da pesquisa e nas ações realizadas nos ciclos de estudos, delimitados como “Roda de Diálogos”.

No terceiro momento, realizamos os ciclos de estudos, e rodas de conversa em relação às temáticas e especificidades da EJA, coadunando com as atividades e ações realizadas pelos educadores em classe e nos projetos da escola. Ressaltando, que neste momento o docente, já exerce sua autonomia, pesquisando acerca da temática de maior incidência no grupo. Vale reafirmar, que a análise de dados se realizou de forma contínua através dos registros diários, de cada Roda Dialógica realizada e demais atividades.

Ainda no terceiro momento definimos a coprodução e produção da pesquisa como um todo desde a organização à preparação dos ciclos de estudos (materiais e cronogramas). Nesse momento, organizamos e realizamos o Primeiro Ciclo Formativo que intitulamos: “Roda de Diálogos”. Informamos que ocorreram alterações e readaptações durante a empiria da pesquisa como: mudanças temáticas, acréscimo de encontros, dentre outras questões descritas no capítulo 5. Dessa forma, produzimos e coletamos os dados também no momento e no processo da aplicabilidade da pesquisa.

No quarto momento analisamos os dados e os resultados obtidos nas “Rodas de Diálogos”. Com base na interpretação dos dados e nas análises das “Rodas Dialógicas” que realizamos. Enfatizamos que a sistematização das atribuições da empiria da pesquisa, a proposta das “Rodas Dialógicas”, a avaliação e os resultados estão delimitados no capítulo 5. No capítulo a seguir, abordaremos a Identidade e sua pluralidade relacionada à docência, a formação continuada e a pesquisa e a EJA.

3 IDENTIDADE DA EJA: (RE)ENCONTROS, (RE)CONSTRUÇÕES E (RE)SIGNIFICAÇÕES

Neste capítulo abordamos a questão da identidade e sua relação com a docência, e a Formação do Professor-pesquisador no campo da EJA. Existe um perfil identitário para EJA? Como se processa a formação contínua do professor da EJA? Ao tratarmos de identidade, termo polissêmico e complexo, os estudos seguem diversas ciências e vertentes.

Esta pesquisa toma como referência as contribuições sociológicas, sem desconsiderar outras áreas de conhecimento. Dentre as áreas afins que definem a identidade, temos a presença da psicologia através de Ciampa (2007) psicólogo que compreende a identidade como metamorfose, destacando a história pessoal dos sujeitos permeada pelo contexto histórico e social.

O autor que pertence a área da psicologia também reconhece a diversidade e heterogeneidade da mesma. Quando descreve que a identidade é diferença e igualdade, já que existem aspectos que nos igualam e nos diferenciam. Esta análise determina a heterogeneidade encontrada ao conceituarmos o termo “identidade”.

Para o autor, a concepção de identidade, a partir da perspectiva da psicologia social adota o materialismo histórico-dialético. Pois, possuímos várias identidades (por exemplo: pai e ao mesmo tempo filho) que são utilizadas separadamente, em diferentes momentos. Ciampa (2007) destaca que, “a pessoa é uma totalidade, e nesses momentos o que ocorre é a manifestação de uma parte da unidade”. Portanto, a Formação do Professor-pesquisador na EJA, traz essa identidade que se reconstrói, a partir das especificidades desses sujeitos.

Nesse sentido, a identidade consiste em constante transformação e dinamismo, articulando igualdade e diferença, o que coaduna com novas concepções identitárias. Assim, quando conversamos com alguém, somos representantes de nós mesmos, mas é importante considerar que mesmo com as diferentes identidades e as constantes mudanças (metamorfose) a nossa identidade é uma totalidade. “Uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, no entanto una.” (CIAMPA, 2007, p.61).

A esse respeito, Stuart Hall (2006), no prefácio do seu livro “A identidade cultural na pós-modernidade”, amplia essa discussão da identidade na contemporaneidade, ao revelar que as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social estão em declínio e novas identidades estão surgindo, deixando o indivíduo moderno fragmentado. É o que o autor denomina de “crise de identidade”.

Essa “crise identitária” faz parte de um processo mais amplo de mudança, e que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência, que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. Logo, se faz pertinente, tratar o ensino e a aprendizagem na EJA, focando o diverso, o móvel, o que se reconstrói e se ressignifica continuamente.

Quando a escola fala de identidade, ela pode ser como um microcosmo dessa sociedade racionalizada que convive com as contradições desta. E como espaço polissêmico e polifônico, exerce paulatinamente seu papel formador, tanto de caráter transformador, quanto produtivista, contribuindo para a reprodução das desigualdades através da sua pedagogia do recalque e da exclusão.

Ao destacar a pluralidade identitária e conceituar a identidade como um fenômeno de reconstrução e mutabilidade, Hall (2015) traz contribuições para o campo da educação, principalmente da EJA que tem um universo de sujeitos plurais e, que estão envoltos em várias questões históricas e sociais. São sujeitos diversos e de especificidades: de gênero, de etnia, de geração dentre outros aspectos. Sendo assim, os ideais da Psicologia entram em consenso com o perfil identitário da EJA.

Nesta perspectiva, essa pesquisa toma como foco o espaço escolar e o contexto onde ela se insere. Neste cenário, o educador da EJA, através de múltiplos olhares pode realizar o seu fazer formativo contínuo e se constituir na perspectiva de professor-pesquisador, tendo em vista que o saber docente se ressignifica durante o processo de construção da identidade. E essa identidade se reconstrói no fazer pedagógico a partir da reflexão da sua práxis na formação continuada e na pesquisa, processo que não cessa na trajetória profissional do docente.

Tardif (2002) concorda com a pluralidade e heterogeneidade no contexto pedagógico e formativo, determinando que o saber seja formado de diversos saberes institucionais, formativos, dos currículos e da prática docente. Portanto, os docentes da EJA devem estar atentos às especificidades dos sujeitos dessa modalidade. Visto que, também são sujeitos diversos e plurais. E que também são seres passíveis de reconstruções.

Hall (2015) e Bauman (2001, 2005), sociólogos cujas teorias demonstram impactos das transformações no processo de construção das identidades sociais e profissionais, voltam-se para a sociedade e sua história, descrevendo que em outras épocas as identidades eram únicas e coesas, enquanto que, as identidades atuais estão fragmentadas e descentradas. Porém, todos concebem a identidade como processo de reformulação e mudança que tem sua base nas influências sociais e históricas.

Assim, ambos declaram que a identidade é formada e modificada na interação entre o eu e a sociedade. Entendendo que a identidade do sujeito pós-moderno na atualidade passa a ser fragmentada, e que um indivíduo pode conter várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas. A EJA traz esse perfil de reformulações, ressignificações e de mutabilidade, a partir de seus sujeitos diversos compostos de diversas culturas, histórias e realidades.

Portanto, o professor da EJA também é modificado, a partir da sua interação com diversos sujeitos, o que requer uma ação de pesquisa e de reflexão sobre o seu fazer formativo e pedagógico, considerando-se que temos salas com sujeitos de sentimentos e pertencas diversificadas e que necessitam de uma educação, também plural e de caráter coletivo e heterogêneo, diante de uma sociedade excludente e individualista.

Neste âmbito, outro aspecto a ser pontuado é a ideia do pertencer. Este aspecto nos direciona a identidade social que está presente na EJA. Esta identidade social é o sentimento de pertença a grupos sociais, ou categorias e que determina o posicionamento do sujeito na sociedade. Hall (2011, p. 8) traz esse recorte, quando fala “das identidades culturais como aspectos de nossas identidades” e que surgem do nosso pertencimento à culturas étnicas, raciais, linguísticas, religiosas dentre outras.

Para Hall (2006), a identidade permeia as mudanças da sociedade, mas focaliza a cultura. Que, ao longo da história, trouxe um viés do sujeito do Iluminismo, que expressa uma visão individualista de sujeito, considerando a identidade de forma contínua e idêntica. Mas, que apresenta na contemporaneidade a identidade do sujeito sociológico, que considera a complexidade do mundo moderno e reconhece que a identidade se dá na relação com outros, mediados pela cultura, ou seja, o sujeito interage com a sociedade. É um diálogo entre o mundo interno externo.

O autor expõe que as identidades culturais na atualidade estão deslocadas e fragmentadas pelo processo da globalização. Logo, a cultura, os grupos e os espaços educacionais em que estamos inseridos, nos fazem reconstruir e ressignificar nossas identidades continuamente, o que sugere possibilidades diversas. Logo, o professor deve fazer reflexões e análises contínuas da sua identidade profissional nas classes da EJA, onde estão inseridas diversidades de seres, de histórias e de culturas.

Nesse cenário, a identidade apresenta uma diversidade de símbolos identitários alternativos. Assim, o docente das classes da EJA também se depara com essas diversidades identitárias em vários aspectos como: étnicos, históricos, religiosos, sexuais, linguísticos e etc. E cabe ao mesmo, trazer para sua práxis pedagógica essa visão de pluralidade que insere

diversas possibilidades inerentes ao sujeito. Diante de tal premissa, percebemos que a identidade do docente não poderá ser estática, sendo cabível de experimentações e de pesquisas. Bauman ao falar da liquidez, deixa explícita essa relação de reconstrução e ressignificação identitária, quando afirma que:

A construção da identidade assumiu a forma de uma experimentação infundável. Os experimentos jamais terminam. Você assume uma identidade num momento, mas muitas outras, ainda não testada, estão na esquina esperando que você as escolha. Muitas outras identidades não sonhadas ainda estão por ser inventadas e cobiçadas durante a sua vida. Você nunca saberá ao certo se a identidade que agora exhibe é a melhor que pode obter e a que provavelmente lhe trará maior satisfação. (BAUMAN, 2005, p. 91).

A nível de mutabilidade, a Sociologia concebe identidade com o resultado do processo de socialização que compreende o cruzamento dos processos relacionais e biográficos. Faria e Souza (2011) coadunam com as ideias de Dubar (1997) que diz que, a identidade não é única e idêntica, não traz caracteres próprios e exclusivos de uma pessoa. Por que somos seres que vivemos em coletividade e seres que se reconstituem e se reconstrói através das suas reflexões.

Essas ideias correlacionam com os ideais de Bauman (2005), que traz na sua obra “Identidade” a perspectiva de incertezas e da fluidez dos acontecimentos que afetam as pessoas. Logo, a identidade é uma construção, algo (in)concluso. Portanto, na contemporaneidade há uma infinidade de identidades à escolha, e outras ainda para serem inventadas, reconstruídas, ou descobertas.

Sendo assim, o sujeito pós-moderno não tem uma identidade fixa, permanente, mas sim, uma identidade que se transforma continuamente e que sofre diferentes influências dos diferentes sistemas culturais que toma parte, apresentando desestabilização das identidades estáveis, porém abrindo possibilidade, e a pesquisa deve estar inserida na proposta do desenvolvimento de novos sujeitos, de novos pensares. Logo, na EJA, a identidade, a sociedade e a cultura não se separam.

Assim, reconhecemos que o conceito de identidade permanece como desafio para todos os campos do conhecimento que se propõe a investigá-lo. Portanto, não existe uma afirmação conclusiva para identidade, já que, trata-se de um aspecto complexo, que envolve muitos fatores, muitas diversidades. E o mais importante interliga aspectos históricos, sociais, políticos, culturais. Sendo assim, ser docente e pesquisador da EJA, requer uma identidade

que seja, plural, diversa e problematizadora, pois, as reflexões sobre a práxis pedagógica podem trazer a percepção que a formação é um processo contínuo.

Daí, a importância do Professor-pesquisador na EJA. Dado que, a pesquisa aliada à sua práxis pedagógica, poderá trazer à tona a verdadeira proposta da EJA na contemporaneidade, que é fazer com que o sujeito, se aproprie do que lhe é negado, “o direito a educação”. E que essa educação lhe possibilite reconstruir, ressignificar e até mesmo descobrir sua real identidade profissional e humana, de forma contínua ao longo da sua existência na sociedade.

Ao refletirmos sobre identidade como proposta de pertencimento no campo da educação se faz necessário, que toda a equipe de profissionais esteja envolvida no fazer pedagógico e se faça presente e participante. No subcapítulo abaixo discorreremos sobre a parceria e a participação da Gestão e da Coordenação Pedagógica na formação continuada dos docentes com foco na pesquisa baseada na construção identitária da EJA. Pois, a Formação continuada do professor deve inserir todos os envolvidos no processo educacional.

3.1 A GESTÃO E A COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA NA PARCERIA E NA PARTICIPAÇÃO FORMATIVA IDENTITÁRIA DA EJA

A identidade do professor da EJA perpassa por inúmeras questões. Dentre elas a rigidez e a postura antidemocrática de alguns professores, que assumem o cargo de Direção e Coordenação nos espaços escolares. Sendo assim, a escola e os demais profissionais no coletivo, também possuem identidades divergentes. E que muitas vezes se distanciam do processo humano do fazer pedagógico, se fixando no tecnicismo e no cumprimento de emendas e comunicados, esquecendo que gerir e coordenar requer reconhecer-se como sujeito participante, não apenas como o que coagi e ordena.

Assim, a gestão e a coordenação estão implicadas no processo educacional para e com o docente, que deve estar inserido na comunidade e com os sujeitos que estão nessa comunidade. Visto que a gestão e a coordenação deve ter como pretensão a promoção da docência e da educação com a proposta de agregar e promover uma sociedade igualitária. Repensar a EJA é também repensar as desigualdades e segregações que acontecem até mesmo nos espaços da educação entre seus pares. Claro, que deve haver denominações de funções, no entanto o caráter não deve ter uma proposta segregadora e puramente hierárquica e técnica.

Geralmente, a gestão nas escolas segue apenas os trâmites técnicos, burocráticos e de secretaria. Sendo assim, alguns gestores apresentam uma postura tradicionalista e ditatorial. Fato que se apresenta antidemocrático e de caráter inaceitável na educação contemporânea.

Estabelecendo o descumprimento da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de nº 9.394/96, que fundamenta a educação e a escola no Brasil.

A este respeito, Amorim (2007) discorre na introdução do seu livro “Escola: uma organização social complexa e plural”, que a escola reflete o saber e as experiências dos educandos em diversos aspectos como: as diferentes experiências e o respeito à identidade e à cidadania; a dialogicidade entre gestão e comunidade; a capacidade de gerir conflitos de ordem pedagógica, administrativa e financeira que devem ser mediados, dentre outras questões.

Logo, uma gestão democrática compreende a participação de todos. Incluindo profissionais e comunidade, garantindo a transversalidade, a interdisciplinaridade e a reflexão em torno dos sujeitos da EJA e de suas experiências. Para tal contexto, precisamos garantir a eleição participativa e democrática dos gestores escolares, através de aspectos de manutenção e garantia de perfil do gestor. Visto que, a educação contemporânea, deve ser baseada nas relações humanas, Amorim, contribui com essa proposta, quando situa a escola como ambiente de interações:

Desta forma, não podemos analisar o problema da missão da escola e de suas crenças atuais e futuras, sem pensar no papel dessa instituição enquanto organização, considerando a complexidade das relações e das interações humanas que são desempenhadas pelos recursos humanos contextualizadores do ambiente escolar e que fazem brotar um mar de conhecimentos e de possibilidades inovadoras (AMORIM, 2007, p. 23).

No cenário atual de incertezas e desafios na EJA, especialmente na Formação do Professor-pesquisador que atua nesta modalidade, temos que pensar como estabelecer redes colaborativas que contribuam para a formação e profissionalização docente e que fomente a pesquisa, práticas e inovações pedagógicas no campo da educação de pessoas jovens e adultas.

Neste âmbito, a EJA contempla um movimento de ruptura de ideais hegemônicos, segregadores e individualistas. Neste contexto a Universidade e a escola podem contribuir na Formação do Professor-pesquisador e também do gestor no campo da EJA. Sendo uma ação conjunta sem separar os profissionais da EJA com formações designadas por grupos como, por exemplo, formações individualizadas e separatistas: gestores; docentes e coordenadores em seus respectivos grupos formativos.

Fato que pode interferir nas relações profissionais e no andamento pedagógico da escola. Sendo o ideal que os gestores e coordenadores também estivessem presentes nas Formações docentes para que juntos e coletivamente pudessem refletir e reconstruir saberes.

O Coordenador pedagógico escolar se relaciona diretamente com professores e alunos e com suas ações. Logo, seu papel se processa nas relações de intermediação entre gestão, educadores, alunos. No entanto, seu maior contato se direciona ao fazer pedagógico, Libâneo destaca a atuação do pedagogo escolar da seguinte forma:

A atuação do pedagogo escolar é imprescindível na ajuda dos professores no aprimoramento do seu desempenho na sala de aula (conteúdos, técnicas, formas de organização), na análise e compreensão das situações de ensino com base nos conhecimentos teóricos, ou seja, na vinculação entre áreas do conhecimento pedagógico e o trabalho de sala de aula. (LIBÂNEO, 2010, p.61).

No caso da EJA, se faz necessário que o coordenador também participe das formações para e com os professores. Visto que, grande parte desses coordenadores desconhecem o fazer pedagógico na EJA, fundamentado na identidade dessa modalidade que se distingue pela pluralidade de sujeitos e de suas especificidades. Logo, o fazer pedagógico na EJA perpassa pelos ideais dos populares, do combate às desigualdades e nas lutas democráticas.

Ao pensarmos em práxis e inovações pedagógicas a atuação do pedagogo escolar é de suma importância. Pois, o mesmo mediatiza o trabalho pedagógico. E como o gestor também se relaciona com o grupo docente, mesmo que não priorize os aspectos pedagógicos está inserido em todo processo escolar, inclusive no que diz respeito à organização e às relações humanas.

Santos, Souza e Barcelos (2017) destacam que a emancipação é um meio importante para libertação e atuação consciente dos sujeitos, quando estão envolvidos, sendo a escola o lugar de empoderamento destes atores sociais. Portanto, gerir uma escola da EJA é ter e ser parceiro e colaborador no processo da aprendizagem. E se manter informado de todos os acontecimentos e ações que ocorrem na escola e com os sujeitos que estão inseridos no processo dessa aprendizagem.

Os autores ainda destacam a necessidade da gestão democrática baseada nos ideais freirianos, como força motriz na EJA, tanto para a formação docente, quanto para a gestão nessa modalidade e situam uma tríade como elementos principais nesse processo: autonomia, dialogicidade e a inclusão. Portanto, uma gestão democrática deve ser pautada na voz de todos dialogicamente e criticamente.

Ao pensarmos em educação igualitária, a gestão e a coordenação deve ser baseada no diálogo e na participação de todos para tomada de decisões. Para Amorim (2007) a escola é um espaço de interação capaz de fomentar a troca de experiências, valores, emoções e sentimentos. Então, uma escola que oferta a EJA é um espaço que comporta saberes e vivências humanas. E na trajetória de uma educação reflexiva, a emancipação humana traz ao sujeito, o pensar e o agir de forma interativa, participativa e coletiva.

Consequentemente, propicia a reflexão da práxis pedagógica e a formação docente do professor da EJA como pesquisador e consciente da importância da construção identitária da EJA, agregando conhecimentos e gerenciando as relações humanas a todo o conjunto dos profissionais da educação, principalmente aos que direcionam e mediatizam o trabalho (gestor, coordenador). Visto que, o saber baseado na identidade propõe reflexões, reconstruções e novos olhares.

Desse modo, o gestor deve se auto avaliar nos preceitos da alteridade. Ou seja, se colocando no lugar do outro, para que possa perceber a sua forma de direcionar o ambiente escolar. Portanto, se faz de extrema importância que os gestores e coordenadores pedagógicos participem dos processos docentes de forma integrada. Principalmente nos espaços formativos para que possam refletir em conjunto e de forma democrática.

Outro ponto relacionado a questão identitária, se reporta na busca histórica que referencia esse lugar. O ambiente físico, a história desse lugar. Qual o nome dado a essa escola ou espaço educativo? Qual a relação entre o nome dessa escola e a pessoa homenageada, sua identidade e o seu fazer educativo? Quais as contribuições sociais dessa pessoa, homenageada pela educação? No tópico abaixo veremos a relação entre Anísio Teixeira (nome da escola que foi lócus da pesquisa) e a relação identitária com a EJA.

3.2 A RELAÇÃO IDENTITÁRIA ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – UMA CONEXÃO: DEMOCRACIA E OS COLETIVOS POPULARES

“O senhor Anísio Teixeira
Cabra retado vou te contar
Nascido em Caetité
A educação quis transformar”

“Inventou a escola nova
A escola integral
E a escola parque
Pois queria que a escola
Tivesse maior destaque”.

(Yuri Bastos – Cordelito da Rede Anísio Teixeira).

Neste capítulo apresentamos a relação entre os ideais democráticos de Anísio Teixeira e a Educação Popular, com viés na Formação do professor-pesquisador e na educação como direito social e coletivo. Aspectos relacionados a Identidade da Educação de Jovens e Adultos e a sua proposta democrática de direitos educacionais para todos.

Tendo em vista, as lutas democráticas em prol da educação, contamos com a contribuição de um representante de lutas e resistências em prol de uma educação igualitária e democrática. Dentre estes representantes, Silva (2017) destaca a figura de Anísio Spínola Teixeira, um baiano de Caetité, que foi doutor, jurista e professor. Anísio Teixeira como professor, tinha a educação dos populares como direito democrático. O mesmo tinha ciência da ideia dualista que segrega a sociedade brasileira.

Anísio Teixeira percebia a desigualdade socioeconômica instaurada no nosso país e que conseqüentemente excluía muitos sujeitos do direito a uma educação de qualidade. Essa desigualdade não atinge apenas o campo da EJA. Infelizmente está presente em toda a educação brasileira: de um lado a elite, os governantes e do outro povo, os comuns. Neste contexto, inspirado nas ideias de John Dewey, defendia a formação de uma sociedade igualitária, e democrática e como fundador da escola integral tinha o foco no homem e suas relações na sociedade.

Mesmo não sendo um estudioso da EJA, Anísio tinha como luta, a promoção de uma educação pública, e de qualidade, como direitos para todos. Paiva (1995) sinaliza que Anísio pensava numa educação instrutiva, de homens dóceis, tolerantes e que através dessa educação pudessem exercer a democracia, pautada na ação-reflexão e na proposta de uma educação como instrumento de justiça social. Pensar a relação entre o lugar da fala e os aspectos que direcionam a reflexões nas práxis pedagógicas da EJA se fazem presentes nessa pesquisa.

Pois, mesmo sem ser um teórico com foco na modalidade da EJA, Anísio Teixeira lutou por uma educação democrática e para os populares. Para ele, a escola tinha responsabilidade social e política para com os sujeitos e para com a sociedade. Portanto, Anísio Teixeira também questionava as desigualdades sociais no país, e tinha a educação como um veículo de conscientização humana e social. Propostas que alicerçam a importância da construção identitária do educador atuante na Educação de Jovens e Adultos.

Tais ideias se aliam aos ideais de Paulo Freire, que deixa em evidência em sua obra “Educação como Prática da Liberdade”, a inexistência democrática do povo brasileiro. Atribuída pela ausência de um comportamento coletivo participativo dos populares. Pois, ainda sofremos os resquícios de uma sociedade feudal, escravocrata e elitizada. Neste âmbito,

a educação como viés democrático, não se restringe a um fazer individualizado, nem a um saber homogêneo e imutável.

Demo (2011) traz uma reflexão sobre a questão indicando que a Educação Política não se esgota na face propriamente política, mas inclui sempre a face técnica, ligada a informação e ao ensino. Já que, apesar da EJA trazer características democráticas não significa que seja uma educação aleatória e sem utilização de aspectos técnicos. Daí, a necessidade de uma educação multifacetada seja ela integral ou de jovens e adultos.

Pois, ambas necessitam do saber tecnológico e também das diversidades, do humano, da sociedade e dos saberes plurais. Sendo assim, a educação democrática e popular tem como foco o desenvolvimento de um ser humano politizado e plural, pautado de uma consciência crítica e participativa. Neste contexto, Anísio Teixeira, através da fundação da escola integral, pública e obrigatória, traz a proposta dos coletivos populares. É o despertar de uma Educação para responsabilidade social e política. É perceber o sujeito como um todo, e que tem o direito a uma educação voltada para questões diversas da sociedade.

A este respeito, Arroyo (2005) ressalta que é na diversidade das lutas, das presenças e de ações afirmativas que se dão os processos de auto reconhecimento dos excluídos, marginalizados, dos diferentes. Portanto, a Educação Pública Integral e a Educação de Jovens e Adultos, reconhecem a identidade e as trajetórias humanas de um povo como “campo de direitos”. Direitos que foram e são negados, dentro de uma sociedade excludente.

Portanto os ideais democráticos pleiteiam por uma educação de cunho popular, aliados a ideia de direito igualitário. Esteban (2007) destaca que a “escola pública amplia a qualidade”. Assim, ao aprender com os movimentos da educação popular, os sujeitos passam a incorporar, em seu cotidiano, o trabalho coletivo, as relações solidárias, os diferentes saberes e a participação das diversas e diferentes pessoas.

A questão da desigualdade e do capitalismo instituído no nosso país, também foi sinalizada por Anísio Teixeira. Assim, como a luta de classes, também pontuada por Anísio como uma necessidade para superação dos preconceitos e das diferenças que excluem grande parte dos sujeitos da nossa sociedade.

O que nos faz refletir que a democracia e a escola pública de qualidade para todos pleiteada por Anísio Teixeira, tem o mesmo viés da Educação de Jovens e Adultos. Que é a luta por direitos e por cidadania democrática e igualitária. Anísio postula a educação pública e de qualidade como um direito do cidadão e que muitas vezes a educação de qualidade é vista como um bem da elite e do capitalismo, ampliando técnicas e produtividade, esquecendo que educar também é interagir e socializar.

No trecho seguinte de autoria de Anísio Teixeira podemos analisar tal contexto:

Exatamente porque a sociedade é de classes é que se faz ainda mais necessário que as mesmas se encontrem em algum lugar comum, onde os preconceitos e as diferenças não sejam levados em conta e onde se crie a camaradagem e até a amizade entre os elementos de uma e outra. Independente da sua qualidade profissional e técnica, a escola pública tem, assim, mais essa função de aproximação social e destruição de preconceitos e prevenções. A escola pública não é invenção socialista nem comunista, mas um daqueles singelos e esquecidos postulados da sociedade capitalista e democrática do século XIX. (TEIXEIRA, 2007, p. 102).

Concomitantemente, o encontro da escola pública com a educação popular produz processos reflexivos e atuações, que aprofundam seus vínculos com históricos movimentos de emancipação humana que podem gerar práticas que ampliam a face democrática da escola e da sociedade. Formando cidadãos reflexivos, críticos e autônomos. Pois, a educação produz seres de mudança.

Logo, existe uma correlação entre a escola democrática pleiteada por Anísio Teixeira e a Educação de Jovens e Adultos. Ambas primam por uma educação de todos e para todos. Uma educação que perceba que, o homem é um ser participativo e social. E para que o professor reflita sobre o seu fazer pedagógico e se identifique com a modalidade EJA, se faz necessário se pensar na pesquisa como alicerce na construção identitária com a modalidade da EJA. Anísio Teixeira defendia a pesquisa no campo da educação. No próximo subcapítulo falaremos resumidamente de sua trajetória na educação e a correlação entre a Formação continuada na EJA baseada nos princípios da pesquisa.

3.3 A RELAÇÃO ENTRE ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR-PESQUISADOR NO CAMPO DA EJA

Como um dos representantes da Escola Nova nos anos de 1932, e fundador da Escola Parque em Salvador na Bahia em 1950 (primeira escola de tempo integral), Anísio Teixeira valorizava a pesquisa educacional no país, tanto que até hoje temos o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, que funciona desde 1952 e que tem seu nome como referência no campo de estudos e pesquisas em prol da educação. Sendo um espaço que também colabora com a Formação do Professor-pesquisador na EJA. Esse projeto traz um recorte democrático importante para a educação e para o campo da pesquisa no país definindo-se como um espaço de aprendizagens e de saberes múltiplos.

Como um dos percussores da Escola Nova, Anísio Teixeira propunha uma escola que não fosse segregadora e que promovesse a interação entre o povo, a democracia, a intelectualidade e a pesquisa, isto fica explícito quando ele diz que:

Os velhos métodos da escola medieval, de exposição e pura memorização, já seriam inadequados, mesmo que só tivessem de formar sucessores dos antigos “escolásticos” ou homens de cultura intelectual ou estética, capazes de dissertar com gosto e elegância sobre qualquer assunto e nada saberem fazer. Ainda, pois, que a escola conservasse os seus velhos objetivos, ainda assim teria de fazer-se ativa, prática, de experiência e de trabalho. (TEIXEIRA, 2007, p. 49-50).

Sendo assim, a pesquisa requer o desenvolvimento através do diálogo voltado para a pluralidade e acesso a diversos conhecimentos. Anísio acreditava nessa prerrogativa da pesquisa, como fonte de emancipação humana, intelectual e cultural dos indivíduos. Por isso, sua proposta de escola tinha a pesquisa como espaço formativo desde a infância. Para ele, a pesquisa se relacionava com a vida e a ciência. Demo enfatiza esse pensamento quando diz que:

Dialogar com a realidade talvez seja a definição mais apropriada de pesquisa, porque a apanha como princípio científico educativo. Quem sabe dialogar com a realidade de modo crítico e criativo faz da pesquisa condição de vida, progresso e cidadania (DEMO, 2011, p. 44-45).

Anísio Teixeira sempre acreditou na proposta do Professor-pesquisador, pois defendia a articulação entre o ensino público e a universidade. Além disso, tinha a escola pública como responsabilidade social e política. A proposta está vinculada com a EJA que tem a Educação como direito. Logo, a relação entre Anísio Teixeira e o Professor-pesquisador se faz perceptível através do viés social. À medida que o professor que pesquisa e atua na realidade da EJA, pode produzir conhecimentos e aplicá-los no seu contexto real.

Paiva (1995) destaca a figura de Anísio Teixeira como um importante teórico da educação no Brasil, sendo idealizador de grandes mudanças que ocorreram na educação brasileira no século XX, como exemplo temos o movimento de renovação do ensino através da Escola Nova, movimento que pleiteava uma educação de formação integral e democrática e a proposta de criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEF) e do Fundo de Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

A preocupação de Anísio Teixeira em relação à educação tinha semelhanças com os objetivos que circundam a EJA. E com um dos objetivos desse estudo através da colaboração para a formação de grupos de pesquisa de professores no campo da EJA. Pensando a educação para a vida, para a emancipação humana, para a comunhão e a expansão do conhecimento como direito delegado a todos os cidadãos. Demo (2011, p.18) corrobora com essa ideia quando destaca que a “[...] educação não deve ser apenas condição de informação e reprodução mais sim, de “[...] ambiência de instrumentação criativa em contexto emancipatório”.

Esta ambivalência retrata a relação dual entre o científico e o prático quando diz que o pesquisador é um ator social e um fenômeno político. Assim, à medida que o docente pesquisa, descortina conhecimentos do universo acadêmico, produzindo mais conhecimento e aplicando-o. Essa relação dual promove a devolutiva deste conhecimento para a sociedade e para o próprio universo escolar e acadêmico.

O docente reflete sobre sua prática pedagógica, através dos conhecimentos que constrói sobre a EJA nas formações continuadas, que podem ser desenvolvidas nos grupos de pesquisa com professores que trabalham com a mesma modalidade de ensino. Concordando assim, com os objetivos dessa pesquisa que traz essa proposta.

Pensar na pesquisa no campo da formação continuada apresenta uma proposta de recusa elitista, que muitas vezes é representada pelo seguimento acadêmico. Nesse âmbito as pesquisas acadêmicas no campo da EJA devem se aproximar do espaço gerador desse conhecimento que são as comunidades, os movimentos coletivos, as entidades sociais e as escolas que ofertam a modalidade.

Utilizando a pesquisa como construção intelectual, mas também como instrumento de luta e desalienação e combate às desigualdades, Pedro Demo explicita esse pensamento quando fala da pesquisa como princípio educativo:

Pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social, num processo que nunca termina. Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar. No fundo, pesquisa passa a ser a maneira primeira de o ator político se colocar, se lançar, seja no tatear cuidadoso em ambiente desconhecido ou hostil, seja no medir as próprias forças diante de forças contrárias, seja na instrumentação estratégica da ocupação de espaço. (DEMO, 2011, p.40).

Nessa relação entre pesquisa e ensino acontece a busca contínua, que conduz a desalienação e a descobertas. Freire (2016) destaca esta relação quando ressalta a necessidade da experiência democrática para que o sujeito saia da curiosidade ingênua para adentrar na curiosidade epistemológica. E na docência cabe a busca, a pesquisa, a indagação, pois, a formação docente é permanente e nunca se esgota.

Considerando que os conhecimentos são renováveis e inovadores, reconstruídos e ressignificados, a relação dialógica é imprescindível, principalmente nas classes da EJA que apresentam uma educação de cunho social e de caráter dialógico. Pedro Demo reforça tais afirmativas quando destaca que:

[...] em ciências sociais não cabe propriamente a noção e a posição de objeto, o relacionamento será de dois sujeitos, entre os quais cabe o diálogo como forma mais madura de convivência. Ao mesmo tempo, questionar inclui comunicar criticamente o próprio ponto de vista e receber criticamente o ponto de vista do outro [...] (DEMO, 2011, p. 37).

A educação é uma busca dialógica, pois de acordo com Freire (2016) somos seres históricos, inconclusos e inacabados. Assim, a formação do Professor-pesquisador na EJA traz uma proposta dialógica aproximando a pesquisa do fazer pedagógico em prol de uma educação de qualidade. E de desenvolvimento da autonomia do sujeito, à medida que se constitui pesquisador o ser humano se reconstrói.

Freire (2016) associa a autonomia não como estímulo ao individualismo, mas como compromisso histórico e social entre homens e mulheres. Utilizando a pesquisa como ferramenta de ação, saindo do espaço elitista designado aos pesquisadores nas academias, fazendo da pesquisa uma ferramenta para práxis pedagógica de qualidade e de eficácia na Educação de Jovens e Adultos.

Visto que, os educadores de jovens e adultos, também deve utilizar a pesquisa como objeto para o desenvolvimento da competência técnica-política, possibilitando a construção de uma práxis pedagógica reflexiva, questionadora e participativa. Para a tomada de decisões coletivas em meio a uma sociedade separatista e desigual.

Para Anísio Teixeira, a educação integral, tanto quanto a EJA traz a questão social, popular e democrática como prioridade, buscando, através da docência e pesquisa, promover o eco de vozes silenciadas pelo conhecimento negado, através de uma sociedade excludente e capitalista. Assim, problematizar propõe a reflexão docente em relação a práxis pedagógica e nesse contexto a formação continuada do docente na EJA permeia pela pesquisa. Portanto, é

essencial que o docente da EJA seja um pesquisador multifacetado, politizado, crítico e reflexivo.

As ideias de Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” ratificam aspectos que Anísio Teixeira propõe em relação ao processo de pesquisa na educação. Na docência o ensinar exige pesquisa constante relacionando a vivência aos saberes científicos. Dado que, o saber é dinâmico e coletivo. Aprendemos junto e com o outro.

Nessa lógica, o docente na EJA, também deve propiciar ao discente a experiência da pesquisa, considerando sua realidade, suas especificidades e experiências. Não como um exercício de cópia de conteúdos e atividade. Mas, como um momento reflexivo e de descobertas. Propiciando a visão da pesquisa como algo real e prazeroso de realizar. E não como algo distante do que o aluno vivência. Nesse processo o professor permite que a pesquisa se constitua conhecimento que interage entre a práxis pedagógica na EJA e a vida em sociedade.

Pois, o professor é também um cientista e produz o conhecimento na experiência, na troca. E é necessário, que este professor saiba questionar a sociedade de que faz parte e que se proponha a problematizar os rumos do desenvolvimento dessa sociedade, contribuindo para uma educação que possibilite o exercício da cidadania e a democracia social.

Sendo assim, ser um professor da EJA propõe pesquisa com a proposta de reflexão da sua práxis e da percepção acerca da importância da construção identitária do docente dessa modalidade de ensino. No capítulo seguinte discorreremos a respeito de algumas especificidades e diretrizes que implementam a EJA e que estão inseridas no contexto histórico, normativos e pedagógicos dessa modalidade e que sugerem uma educação inclusiva voltada às lutas por justiça e pela dignidade humana.

4 A IDENTIDADE DA EJA, DIRETRIZES DESTA MODALIDADE DE ENSINO E AS ESPECIFICIDADES DA DOCÊNCIA

Em relação ao histórico formativo para docência na EJA, temos como conquista, a fundamentação da Lei de Diretrizes e Bases–LDB de número 9.394/96, que incorpora a política de formação do educador na EJA. E que determina a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino da Educação Básica. Uma nova caracterização para a EJA, que tem seu histórico marcado por campanhas de alfabetização aligeiradas e de baixa qualidade, tanto material quanto profissional.

Os Parâmetros Nacionais, através da Resolução nº1, de 5 de julho de 2000, estabelece que o docente na EJA focalize sua práxis pedagógica, baseada nas especificidades inerentes à modalidade de ensino em que atua. No entanto, mesmo passados 22 anos da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) percebemos que a EJA ainda tem sido colocada a margem, e seus docentes passam a refletir na sua práxis pedagógica, através do caráter de subalternidade e distanciamento desta modalidade. Pois, como já foi ressaltado anteriormente, muito dos docentes atuantes na EJA, não possuem formação específica na área.

Fato que, dificulta sua práxis pedagógica ao lidar com os dilemas vivenciados na prática educativa da EJA, cercada de sujeitos diversos e de suas realidades igualmente diversas. A este respeito, Moura (2015) destaca a situação dos currículos, dos cursos de formação de graduação, que não contemplam o que recomenda as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores da Escola Básica, na qual está inserida a modalidade da EJA, através do Parecer do Conselho Nacional de Educação, CNE/CP N°009/2001 que diz que:

[...] um curso de formação de professores não pode deixar de lado a questão da educação de jovens e adultos, que ainda é uma necessidade social expressiva. Inúmeras experiências apontam a necessidade de pensar a especificidade desses alunos e de superar a prática de trabalhar com eles da mesma forma que se trabalha com os alunos do ensino fundamental ou médio regular. A construção de situações didáticas eficazes e significativas requer compreensão desse universo, das causas e dos contextos sociais e institucionais que configuram a situação de aprendizagem dos seus alunos. (BRASIL. 2001, p.25-26).

No que tange à formação de professores da EJA, Machado (2008) destaca a importância inicial dos movimentos sociais: a criação de fóruns, os encontros que ampliam discussões no campo da EJA a exemplo, a realização da V e VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), que em 1997 reuniu membros da União das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e diversos membros de várias

Organizações Não Governamentais (ONGs); Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) que ocorre desde 1999.

Todos esses movimentos na EJA possibilitaram o intercâmbio, a cooperação internacional e fortaleceu a luta contra o descaso com essa modalidade de ensino. Além de assegurar nas agendas de governo e da própria Universidade, o debate e o protagonismo da EJA em vários espaços da sociedade.

Como salienta Freire (2014, p.11) “[...] os debates, as ações, os diálogos revolucionários implementados pedagogicamente devem se estender para além dos muros da escola”, e ganhar as ruas, os espaços públicos, a sociedade como um todo. Essa é a identidade da EJA. Uma identidade que jamais será unitária e fixa.

Pois, se constituí de sujeitos de especificidade que se pluralizam e se reconstroem com e para o outro. Somos seres de coletividade. Sendo a formação continuada um caminho para a práxis pedagógica. Arroyo descreve esta relação entre a formação continuada e a práxis pedagógica em prol da libertação do sujeito:

[...] os cursos de formação de profissionais de escolas públicas devem resistir ao apartheid social-espacial com oportunidades de formação e humanização sendo assim a trajetória de formação continuada de nossos educadores da EJA bem como sua práxis deve ser baseada por ideias de resistência e ideais de libertação. (ARROYO, 2017, p.35).

Nas sociedades do conhecimento, a educação proporcionada pela escolarização é legitimada como requisito que “capacita” o sujeito para o exercício igualitário da cidadania. Mello (2008) destaca que os movimentos sociais designa a Pedagogia das lutas e da reconstrução curricular das redes públicas, sugere o resgate e apropriação da educação e da escola pública pela comunidade escolar e pelos setores populares.

Romão (2010) designa que devemos romper com as práticas e posturas pedagógicas excludentes. Isto requer o uso de práticas educativas comprometidas em atender a diversidade de sujeitos/educandos da EJA. Educar para a diversidade denota reconhecer as diferenças, mas acima de tudo propõe reflexões sobre as relações e os direitos de todos/as.

Portanto, a identidade do professor da EJA sugere pesquisa e demanda da construção de identidades coletivas. Este é o reconhecimento da construção de pertencimento dos coletivos segregados, dos coletivos dos negros, do trabalhador, dos vitimados e oprimidos. Arroyo (2017, p.38-39) destaca que “[...] a partir desse reconhecimento as identidades coletivas, se afirmam e criam estratégias de resistência”.

Através desse pertencimento da identidade no coletivo, os docentes e discentes reconstróem novas identidades, e se reconhecem como sujeitos de identidades de diversos coletivos. Tendo a possibilidade de desconstruir as visões hegemônicas das elites, reagindo, às desigualdades sociais no Brasil.

Portanto, a escola e os docentes que atuam na EJA, devem ter uma identidade e uma docência que tenha caráter revolucionário e democrático. A escola não pode perder de vista que a sua grande missão passa necessariamente pela formação da consciência crítica do seu aluno, levando-o a ver e a situar-se no mundo de maneira a atuar de forma concreta em sua transformação. (AMORIM, 2007).

Sendo assim, a resistência e a luta são características relevantes na EJA. Logo, deve ser vista como espaço de possibilidades e não como lugar de reparação e da falta. Resistir é esperar. E a EJA se faz um campo de resistência em que todos podem cooperar mutuamente para a promoção de uma sociedade de iguais.

Espaços e movimentos coletivos em prol do direito à educação na EJA baseados nas especificidades do sujeito, se constituí o esperar, mas com a proposta da resistência na busca de um direito legitimado. E que poderá ser um elemento fundante na construção de um projeto de sociedade mais justa. Arroyo destaca o valor das resistências na Educação de Jovens e Adultos quando diz que:

Valorizar as resistências e os esforços por construir imagens positivas em outro projeto de cidade, de campo. De sociedade. Em outro projeto de escola e de EJA, que assume as radicalidades humanas que os educandos conferem a seus itinerários pela educação, pelo direito a uma vida justa. (ARROYO, 2017, p. 37).

As especificidades da docência na EJA se fazem representada nas reflexões acima destacadas. Streck (2009) traz um parecer pertinente sobre a obra *Pedagogia do Oprimido*, indicando a presença da pluralidade e da necessidade da humanização de homens e mulheres. A este respeito, Freire, já pontuava a necessidade de movimentos expressivos e revolucionários como: movimento de mulheres e a relação de gênero; movimentos antirracistas.

O que reflete no ser humano a capacidade de pensar e agir de forma coletiva, a partir da assunção crítica das contradições e dos conflitos da sociedade em que vive a partir da sua ação e reflexão aliadas a teoria e a prática. Daí o oprimido passa a ser o sujeito na luta pela liberdade, a partir das possibilidades, da autonomia e dialogicidade.

E quando pensamos na formação continuada na proposta do Professor-pesquisador ocorre a possibilidade de reconstruções e ressignificações nas práxis pedagógicas dos docentes que atuam na EJA, a partir da conscientização da importância da identidade docente na EJA. É preciso que se dissemine a raiz identitária da EJA, oriunda da Educação Popular.

Pois, a característica de luta coletiva dos populares na busca de direitos poderá ser parte integrante do fazer pedagógico do professor da EJA. Assim, podemos refletir sobre o fazer pedagógico na perspectiva da formação continuada no campo da EJA com foco na pesquisa aliada à práxis pedagógica, conduzindo-nos a conscientização sobre a importância de reconhecer as especificidades dessa modalidade. Percebendo a identidade plural da Educação de Jovens e Adultos. A seguir vamos relacionar alguns pontos entre a pesquisa, a formação continuada e a identidade da EJA como pertencimento coletivo.

4.1 PESQUISA, FORMAÇÃO CONTÍNUA E PRÁXIS PEDAGÓGICA NA EJA: PERTENCIMENTO E CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NO COLETIVO

Neste subcapítulo buscamos estabelecer uma relação entre a pesquisa, a identidade do professor da EJA, a formação continuada e a docência nesta modalidade de ensino. Uma vez que a EJA tem características e especificidades que direcionam sua identidade. Pois, se define como uma educação popular, de luta dos coletivos e de busca da emancipação humana.

Segundo Moura (2015), a identidade do docente da EJA deve primar pelo tripé: ensino-pesquisa-extensão superando a concepção de educação compensatória e de suplência. Logo, a formação do docente no viés da criticidade reflexiva propicia a construção da identidade e o pertencimento com a EJA. Pois, esse docente troca saberes, a partir de suas interações com o mundo.

Isso não quer dizer, que somente a formação do professor garantirá a qualidade da educação. Mas, preconiza que a atuação do professor deve contribuir com os aspectos voltados às possibilidades e potencialidades inerentes à docência na EJA, através de uma práxis que acolhe e valoriza a diversidade, das vivências e o protagonismo do sujeito.

Tardif (2002) destaca que, ensino e pesquisa caminham juntos, portanto não há supremacia entre a escola e a academia. Ambos produzem saberes e juntos somam conhecimentos. No entanto, ainda percebemos que a escola fica no foco da competência técnica e pedagógica e não se focaliza como um campo de produção acadêmica, constituída de pesquisadores natos.

Não atentando, que os docentes que são pesquisadores legitimam sua prática, a partir do instante em que se percebem professores-pesquisadores e que passam a contribuir para uma educação que produz conhecimentos que podem circular na sociedade.

À medida que o professor se constitui pesquisador, a formação desse educador se torna uma constante de possibilidades de aprendizagens, o que supõe que sua práxis pedagógica esteja inserida no contexto social e político da sociedade. Uma vez que, esse educador faz da sua formação uma constante pesquisa renovando sua práxis e se atualizando de acordo com os anseios da coletividade de forma permanente:

[...] é na formação permanente que o professor deve revisitar o próprio fazer pedagógico através da reflexão crítica e, nesse movimento, buscar transformar cada vez mais a sua prática na direção da emancipação política dos estudantes. Assim, pensar na dimensão política como fundante na formação crítica se torna essencial e, para isso é necessário posicionar-se em relação ao modelo de sociedade neoliberal que temos e seus condicionamentos sociopolíticos. (SOUZA; SILVA; AMORIM; FREITAS, 2016, p. 104).

A Concepção do professor-pesquisador que atua na docência nas classes da EJA é demarcada por Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia”, quando discorre a favor de uma pedagogia dialética e que exige reflexão de nossas práticas enquanto educadores. Isso determina a saída da educação bancária para a proposta da educação dialógica tendo a pesquisa como o aguçar da curiosidade. Essa ideia fica explícita quando Freire diz que:

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino. A construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de “tomar distância” do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo de “cercar” o objeto ou fazer sua aproximação metódica, sua capacidade de comparar, de perguntar. (FREIRE, 2016, p.83).

Assim o professor que se constituiu pesquisador no campo da EJA tem a probabilidade de construir a identidade profissional com base nas especificidades dos sujeitos e com as temáticas que falam desses sujeitos. No processo da sala de aula, o docente vai colocar em prática sua curiosidade epistemológica. Vai conhecer os problemas e fará a autoanálise de sua práxis pedagógica, considerando a identidade da EJA, ajustando suas práticas às especificidades dessa modalidade.

Ao mesmo tempo poderá transformar sua prática em pesquisa teórica e acadêmica fortalecendo e ampliando conhecimentos acerca dessa modalidade de ensino. Transportando o

conhecimento acadêmico para o chão da escola. O professor-docente será o protagonista, assumindo e produzindo teoria. A Escola se torna a Universidade em toda sua vivência e a sociedade e toda sua diversidade é contemplada.

Nesse contexto, Gadotti (2002) define que a EJA deve primar pela melhoria da qualidade de vida da população atingida. Portanto, a metodologia docente da EJA precisa da diversidade, propondo atividades e ações interligadas a diversos seguimentos e princípios da sociedade: ecológicos; de justiça social e econômica; a cultura democrática e combate à violência, valorizando aspectos humanos de cooperação e solidariedade.

Tratando da Identidade na EJA, Steck, Arroyo e Freire, dentre outros autores abordam a Educação Popular e a Docência tomando a dimensão do coletivo e da participação popular como elementos fundantes. Logo, percebemos a necessidade de se falar da Identidade multifacetada, que faz parte da nossa sociedade contemporânea.

Sobretudo, nas classes da EJA que não se recomenda uma prática pedagógica engessada, fria, controladora e imutável, pelo contrário, provocam fazeres e saberes docentes que dialoguem e respeitem a diversidade e as especificidades dos sujeitos. A ênfase será por uma educação libertadora, que se coloque contra uma educação bancária pautada nos ideais neoliberalistas, das desigualdades e injustiças.

Dussel (1977, p.440) discorre acerca da consciência ético crítica, como um fator desencadeante contra a “cultura da dominação e da pedagogia bancária”. Relação tão bem delimitada nas obras de Freire, principalmente em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, que destaca a criticidade na relação oprimido-opressor.

Portanto, ser docente pesquisador da EJA, promove a possibilidade de se fazer surgir pesquisadores, disseminando o mesmo desejo ao seu o aluno, que também poderá se tornar um pesquisador. Pois, as estratégias de resistência e o esperar, faz de ambos aprendizes e pesquisadores contínuos, de identidades e temáticas plurais.

Neste âmbito, Bauman (2005) destaca que os movimentos sociais são como dispositivos que trazem reconstruções e ressignificações identitárias. Pois, a sociedade contemporânea, possui identidades que se movimentam, se movem se constroem e se reconstroem. Não somos estruturas, sólidas e inabaláveis. Assim, as identidades individuais se tornam coletivas e vice-versa.

Sugerindo a ruptura do pensamento Ocidental do colonizador e focando a libertação do sujeito, através da recriação, da revelação e do reconhecimento do excluído. Enrique Dussel, em sua obra intitulada *Filosofia da Libertação*, traz conceitos emancipatórios e humanizadores. Tais, conceitos perpassam pelo olhar da alteridade e das identidades múltiplas

pertinentes aos sujeitos da EJA. A exemplo, o conceito da “proximidade” que encurta, distância e aproxima as diferenças, primando pela liberdade de ser. Se Aproximar é proximidade dos iguais em meio às especificidades e diferenças.

O que conseqüentemente faz da aprendizagem um processo de (com)partilhar conhecimentos e experiências entre alunos e professores. Freire (2016), fala do respeito aos saberes socialmente construídos pelos alunos no seu cotidiano. Assim, a experiência de vida pode ser força motriz para repensar a práxis pedagógica dos professores da EJA, que atuam nas classes populares.

Diante da proposta de uma escola crítica democrática. Rigal (2000) estabelece que a pedagogia deve se basear nos contextos da igualdade e da diferença, dentro da perspectiva de uma pedagogia de compreensão igualitária. Perspectiva que coaduna com a formação continuada e com a formação do professor-pesquisador, quando o autor diz que: o professor deve ser um profissional protagonista, fortalecendo sua autonomia e sua prática.

Neste contexto, a educação apresenta uma infinita relação de fatores que interferem na aprendizagem na EJA. De certo, o educador deve requerer a formação continuada, buscando pesquisar e especializar-se para lidar com as individualidades e especificidades dos educandos da EJA. Pois, “[...] o processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se, sua formação é permanente e se funda na dialética entre teoria e prática” (FREIRE, 2016, p. 40).

Assim, a práxis pedagógica dos docentes da EJA é comprometida com a educação humanizada, à medida que a práxis docente contribui para refletir e construir estratégias e de luta coletiva em prol da participação política dos alunos da EJA nos diferentes espaços de sociabilidade, o que pressupõe uma formação continuada de caráter relacional entre a ciência e as vivências reais dos educandos.

As experiências de resistências acontecem pelas ressignificações, reconstruções e também marcas históricas da nossa docência e formação continuada da práxis pedagógica crítica e reflexiva e do compartilhamento de diversos saberes, fazeres e dizeres dos sujeitos, que se percebem no mundo e com o mundo.

[...] o sentido e o significado da formação crítica do professor se revelam concretamente na sua atuação em sala de aula. É nesse espaço que se percebem os efeitos que as vivências e os cursos de formação inicial e continuada refletem na concepção dos professores na condução do processo educativo, aqui compreendido como formação permanente na interação entre os saberes da vida e os saberes escolares. (SOUZA; SILVA; AMORIM; FREITAS, 2016, p. 105).

Westphal (2009) diz que o pertencimento e a identidade são processos que muitas vezes geram desconforto existencial porque, decorrem de mudanças econômicas, sociais e culturais que ocorrem na modernidade e que impactam a vida dos sujeitos e suas relações. Tal ideia fica explícita quando Hall (2006) aborda o contexto transformador e fragmentado do sujeito moderno, que muda o conceito de identidade a partir do século XX.

O autor analisa o “jogo de identidades” na modernidade tardia, através de reflexões sobre a fragilização das lutas dos professores e profissionais da educação em busca da recuperação da sua identidade, bem como a exposição de condições adversas de trabalho e conflitos tanto internos quanto externos que afetam o sentimento de pertencimento e luta em prol de melhorias para a categoria e para o desempenho profissional, trazendo uma identidade docente fragilizada e muitas vezes sem perspectivas de transformações.

Souza (2008) endossa a ideia de Pinéu (1988) quando diz que a identidade profissional docente é uma elaboração que perpassa a vida profissional em diferentes e sucessivas fases, desde a opção pela profissão, passando pela formação inicial. A trajetória profissional se constitui a partir das experiências, nas opções, nas práticas, nas continuidades e descontinuidades. Tanto, no que diz respeito às representações, como no que se refere ao trabalho concreto.

Freire (2016, p.95) aborda o processo da identidade que se reconstrói e que se forma nas vivências, nas experiências e com o mundo quando diz “[...] ninguém educa, ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”. Portanto, a identidade docente perpassa pela vida do sujeito, que também revive e se ressignifica, no lugar, no espaço e nas possibilidades do outro.

Em consonância, Rodrigues e Neto (2012) declaram que a formação profissional na docência deve gerar uma consciência crítica, o gosto pela pesquisa, autonomia e acima de tudo, motivação por meio do reconhecimento e da valorização social de sua profissão. Nesse contexto, percebemos a importância de políticas de formação específica para professores no campo da EJA. No Brasil, os investimentos em políticas públicas voltadas a EJA ainda são insuficientes e pouco contribuem para ampliação de uma educação transformadora. Arroyo destaca que:

Não podemos deixar de observar que o sistema educacional, as escolas, os professores, os currículos, as metodologias de ensino e as propostas pedagógicas das nossas instituições de ensino convivem com muitas ideias conservadoras, tradicionais, que inibem as mudanças necessárias rumo à escola do futuro. (ARROYO, 2007, p.39).

Diante da necessidade da formação de um professor crítico-reflexivo e popular. Como combater a segregação, a reprovação e a discriminação nas classes de EJA? Uma questão que suscita reflexões sobre o fazer docente e também do próprio lugar da EJA no âmbito escolar. Arroyo trata do pensamento pedagógico pautado na formação humana, destacando que:

No pensamento pedagógico é necessário que o professor refaça os percursos civilizatórios e segregadores que circundam os sujeitos da EJA e suas vivências para que haja no fazer pedagógico e docência em geral, o que Arroyo classifica como apartheid pedagógico, político e cultural. Retomando identidades, valores e saberes que foram negados através da exclusão de direitos. Logo, a EJA deve primar por uma escola que trabalhe na promoção de uma educação que produza uma formação humana. (ARROYO, 2017 p. 40).

Um dos desafios da EJA no espaço escolar é contribuir para a formação humana dos alunos tomando como ponto de partida suas experiências, vivências, demandas, sonhos e possibilidades e superar esse desafio requer uma educação popular, transformadora, emancipatória, centrada nas diversidades e especificidades humanas. Afinal somos sujeitos (in) conclusos e de aprendizagens diversas e contínuas.

Neste âmbito, as lutas democráticas devem ser pauta de reflexões dos docentes e de suas práticas na Educação de Jovens e Adultos. Quando falamos da importância da Formação do Professor-pesquisador na EJA perpassamos pela construção identitária desse docente, propomos diálogos reflexivos que falem das lutas, dos direitos negados e também dos já estabelecidos pela Lei. No tópico a seguir, discorreremos de forma sintetizada a relação entre os Direitos Humanos, as lutas coletivas e a Formação do Professor-pesquisador na EJA.

4.2 DIREITOS HUMANOS, AS LUTAS COLETIVAS E O CAMINHAR DA DOCÊNCIA NA EJA

As lutas coletivas pressupõe na docência na EJA o engajamento nas lutas pelos direitos tendo como uma de suas perspectivas a luta por Direitos Humanos. Arroyo (2017, p. 93) salienta a necessidade de uma “[...] relação política, ética, humana, radical das lutas populares por educação atrelada a suas lutas por Direitos Humanos”. Portanto, a EJA é um campo de reflexão e propostas em busca da viabilização do direito a uma vida justa e igualitária.

E pensando no exercício da democracia e na diversidade das lutas coletivas e populares. Temos a nossa disposição direitos instituídos perante a Lei através da proclamação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), marco histórico dos direitos

humanos fundamentais estabelecidos e protegidos universalmente. Declaração proclamada em 10 de dezembro de 1948, através da Resolução nº 217 e com tradução em mais de 500 idiomas.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos apresenta artigos que coaduna com o fazer pedagógico na EJA dando inspiração para a busca do direito a uma vida justa e digna a todos os cidadãos. Logo, a educação na EJA pressupõe uma práxis reflexiva, politizada e com formação continuada baseada no reconhecimento do direito à cidadania, à justiça e a dignidade humana. E para reconhecer direitos e saberes a pesquisa se faz necessária, pois somos seres em constantes aprendizagens.

Dessa forma, a educação na EJA deve ser vista como algo amplo para o desenvolvimento do professor que atua e que se constitui pesquisador de forma continuada. Somos eternos aprendizes e temos direitos de acesso a aprendizagens. A Declaração Universal dos Direitos Humanos aponta em um dos seus artigos, o acesso ao ensino superior a todos. Ou seja, a academia e as teorias devem ser receptoras a todos que assim desejarem. O que preside uma educação gratuita e disponibilizada a todos e para todos, a este respeito a DUDH diz:

Toda pessoa tem direito à educação. [...] e o ensino superior deve ser igualmente acessível a todos com base no mérito. A educação deve ser dirigida ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e ao fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. (Art. 26, incisos 1,2. Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

Na realidade da educação brasileira a educação ainda se processa de forma excludente, principalmente no que se refere a Formação continuada docente à nível de Mestrado e Doutorado devido a diversos fatores como: processos seletivos excludentes, indisponibilidade de tempo e horário por conta da necessidade financeira dos alunos, a não liberação do docente dentre outras situações. E ainda a justificção de oportunidade, e não de um direito ao acesso e a permanência nesse espaço.

O que presume uma dificuldade política e governamental em reconhecer que o acesso a educação é direito de todo cidadão. Arroyo (2017) explicita essa situação quando relata que a educação muitas vezes é percebida como a inclusão do sujeito na sociedade letrada e não a como um direito humano constitucional de justiça. Neste contexto, a EJA é vista em muitos espaços da educação e por alguns docentes como “uma oportunidade”, colaborando com a negação do direito desses sujeitos.

Essa e outras ideias deturpadas, ainda perpassam na docência da EJA. Daí a necessidade de se promover reflexões sobre a práxis pedagógica dos docentes. Visto que, a Educação de Jovens e Adultos não pode ser vista como uma situação de compensação, ou de oportunidade. E sim como um direito que foi negado. É preciso que se perceba que, a educação no nosso país, principalmente no campo da educação pública e da EJA é segregadora e oriunda de injustiças sociais.

E ao pensarmos em injustiça social, pensemos também nos conhecimentos diversos que são inerentes aos educandos da EJA, os conhecimentos do mundo, da cultura, da política, da tecnologia dentre outros conhecimentos. Uma vez que, a educação é múltipla, ampla e conectada ao mundo. Sendo assim, a docência na EJA deve ser plural e compartilhada com diversos conhecimentos.

O artigo 27, inciso 1 da Declaração Universal dos Direitos Humanos explicita que “Todos têm o direito de participar livremente da vida cultural da comunidade, desfrutar das artes e compartilhar o avanço científico e seus benefícios”. E essa conectividade em rede se faz inserida também na participação dos sujeitos na sua comunidade e nos espaços que lhe ofereça aprendizagens e socialização entre seus pares.

Nessa conjuntura a EJA deve propor uma pedagogia de resistência, pensando na formação humana. E a conscientização de ser injustiçado segundo Arroyo (2017) conduz a essa formação e provoca lutas por libertação. Nesse contexto a formação humana deve ter centralidade na EJA sendo condutora para a formação de coletivos de resistência e de lutas libertarias.

Partindo do pressuposto de que, a formação continuada dos educadores da EJA deve basear-se na construção identitária da EJA, que poderá refletir na práxis do educador atuante nessa modalidade de ensino. E conseqüentemente propicia ao educando a construção de sua identidade, pautada no coletivo enquanto sujeito de direitos. Saindo da perspectiva de uma educação individualizada, compensatória e de cunho assistencialista.

Outra questão abordada por Arroyo (2017) são os parâmetros de avaliação da escolaridade, onde os resultados podem destacar ou inferiorizar os alunos que são avaliados de forma classista e segregadora, temos como exemplo as avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), que mensura os alunos quantitativamente, e o Norte e Nordeste são as regiões que apresentam os menores índices de aprendizagens.

Reforçando o discurso que segrega os que pertencem a escola pública. Para assim, exercer a democracia sugere o reconhecimento do ser social e político. E se reconhecer como sujeito de direitos coletivos, saindo da visão governamental assistencialista. Fato que faz

muitos sujeitos acreditarem serem seres de inutilidade e de miserabilidade assumida. Acreditando que o assistencialismo seja uma benevolência dos governantes, se colocando como vítima e não como um ser de direitos.

Arroyo (2017) traz o contexto da construção identitária do educador da EJA e consequentemente do seu educando contextualizando os direitos humanos como contradição da tensa construção social, política e pedagógica no país. Legitimando a necessidade de reflexão e a Formação do Professor-pesquisador atuante nas classes da EJA. Para que não haja ocultação das identidades coletivas populares da nossa sociedade composta de trajetórias de negação dos direitos, de exclusão e marginalização dos sujeitos.

Assim, a docência na EJA requer um professor engajado nas questões sociais e também na academia. E a formação de grupos de pesquisa de professores da EJA propõe o conhecimento em relação a importância identitária da EJA no fazer formativo, pedagógico e profissional do docente, que trabalha com essa modalidade que tem especificidades. Seus sujeitos são diversos e plurais. E na sua grande maioria sujeitos oriundos de diversas exclusões.

Faria (2009) traz essa questão à tona quando pergunta: Como formar professores pesquisadores da EJA comprometidos com o que ocorre no meio popular? Pensando numa educação além dos muros da escola e pensar numa educação de cunho social e refletir sobre todo processo excludente que tem acompanhado esses sujeitos que estão nas classes da EJA. E se conscientizar como um educador das massas, que tenha criticidade, e que possa compreender que a formação do educador é um processo contínuo, incessante e participativo.

Arroyo (2003) no seu texto “Pedagogias em Movimento - o que temos a aprender dos Movimentos Sociais” traz contribuições em relação as lutas coletivas no cenário educacional da EJA e destaca o aprendizado dos direitos coletivos como dimensão educativa de uma forma pluralizada: direito à saúde, a terra, a segurança, a educação e a escola pública de qualidade. Sendo assim, os Movimentos Sociais são relevantes na docência e práxis pedagógica da EJA.

As mobilizações populares, os sindicatos, as lideranças e a formação política são temáticas que fazem parte da práxis e docência na EJA, pois apresentam um caráter pedagógico e popular, a medida que conscientiza sujeitos, comunidades e sociedade. Nessa mesma perspectiva os currículos, conteúdos e metodologias devem ser pensados e elaborados a partir das realidades e da existência dos sujeitos.

Não podemos acompanhar um plano curricular, ou um trabalho pedagógico na EJA, que possa ocultar a reflexão e a consciência desses sujeitos oriundos das classes populares e

que, ao longo da história tem sofrido processos excludentes na sociedade. Logo, a docência na EJA não concebe uma formação pedagógica fixa, nem uma identidade rígida e imutável. Essa docência vai além de prédios e de docentes que se intitulam donos do saber.

Sendo uma educação que propõe uma práxis reflexiva, dialógica e politizada. Arroyo (2003, p. 52) destaca a necessidade de nos reeducarmos na “[...] sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos de educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação”.

Sabendo-se que sensibilidade não provém da memorização dos sujeitos, pelo contrário, a sensibilidade conduz a uma docência humanizada, mas, com propósito político, social e cultural para o viver e conviver em sociedade. Fato presente nos movimentos de lutas coletivas. E a EJA se constituiu historicamente como um desses espaços. E requer do docente um pensamento pedagógico progressista e uma docência baseada em práticas que impulsionem a criatividade humana.

Assim sendo, fundamentamos a pesquisa no viés da Identidade e a Formação do professor-pesquisador na EJA com o desejo de contribuir para o fortalecimento dessa modalidade de ensino, que tem sido inferiorizada através dos tempos e na atualidade percebemos o movimento de hostilidade governamental em relação a modalidade da EJA. Como destaque desse desrespeito é o fechamento de muitas classes em escolas que ofertam a EJA. Se detendo apenas ao aspecto “quantitativo de alunos”.

Consequência do histórico cognitivista e quantitativo usado como termômetro de avaliação no cenário educacional do Brasil, extensão de conteúdos, cargas horárias elevadas, exames com valoração quantitativa, prosseguimento a estudos e competição mercadológica. De certo que estes aspectos são importante para nos conscientizarmos que as classes da EJA requerem uma educação que prime também por concepções humanistas de educação que acreditem na libertação e no desenvolvimento pleno do sujeito.

No entanto, percebemos que as diversidades e diferenças dos sujeitos coletivos são abordadas de forma centrada em feudos. Arroyo (2017) fala disso quando afirma que as diferenças e diversidades não são tratadas na matriz curricular. Situação explícita quando tratamos as diversidades como “Temas Transversais” os Parâmetros Curriculares Nacionais.

Tratar separadamente dessas temáticas no contexto escolar, já presume a desigualdade explicitamente. Falar da sexualidade, falar dos negros e indígenas como uma parte diversificada para estudo como tema transversal ou como uma imposição descrita em Lei

deixa em evidência segregações alimentadas pela lógica da classificação, da hierarquização e do poder econômico.

O que denota a necessidade de uma docência na EJA, que proponha formações de diretrizes, currículos, projetos e práticas pedagógicas que permitam a participação e a formação baseada na dialogicidade e na troca de saberes, desses sujeitos diversos. Portanto, a formação continuada e a práxis docente na perspectiva do Professor-pesquisador permite ao docente a conscientização de que a presença dos coletivos não deve ser reconhecida apenas “[...] como um dado, não apenas nas ruas, nas periferias, nos campos e nas florestas, mas nas salas de aula, na pressão pelo acesso e pela permanência” (ARROYO, 2008 p.19-22).

Portanto, não é favorável à docência na EJA, através da individualidade e do engessamento que muitas propostas curriculares nos apresentam. Visto que, a EJA apresenta uma identidade de sujeitos diversos e sugere uma práxis pedagógica reflexiva e dialógica. Logo, a docência deve partir das especificidades desses sujeitos, Arroyo fala desse contexto diverso na EJA e da necessidade da proximidade através do diálogo quando preconiza que:

Quanto mais os programas de formação e diversidade avançarem nessas direções, o diálogo entre saberes e concepções se tornará mais fecundo. A relação será mais fluida entre concepções, racionalidades, compreensões de mundo e de ser humano que se necessitam mutuamente. Concepções que o docente-educador necessita em sua formação como diverso e para o trato da diversidade. O dialogo poderá converter-se em uma ponte para uma realidade tão próxima e tão ignorada, tão preconceituosamente enxergada e que esconde surpresas e carrega um potencial evocador e formador. (ARROYO, 2008, p.27).

Quando pensamos em podar preconceitos e desigualdades a docência deve estar atrelada a outros conhecimentos, como por exemplo, o conhecimento científico em conjunto com os direitos humanos. Sobretudo para a política que é um dos caminho para saída de muitos sujeitos da situação de vitimização e de segregação, que lamentavelmente, ainda condiciona cidadãos brasileiros. Se fazendo necessário, aliar a docência na EJA às trajetórias sociais, econômicas e culturais que cultuam nossa história educacional.

Nesse contexto, a Identidade e a Formação do Professor-pesquisador e atuante na EJA deve baseia-se no diálogo. Demo (2011 p. 38-39) traz esse recorte da pesquisa como diálogo, como instrução de confronto quando diz que “[...] O diálogo é fala contrária, entre atores que se encontram e se defrontam”. Esse diálogo não pode ser um mero discurso, uma formalidade, mas ter a perspectiva de objetivar a comunicação como fenômeno político de atores polarizados, competentes e emancipados.

Assim, a docência deve se basear no cotidiano, no social e na pesquisa, se propondo a transformações socioeconômicas, sociais, culturais e políticas. Dado que, a pesquisa é também um ato político capaz de promover a criação de forças e embates se tornando instrumento de ocupação de espaços e de construção de estratégias de resistência, e de lutas em prol das desigualdades, Demo reconhece a pesquisa como possibilidade de enfrentamento da desigualdade social quando declara que:

Pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social, num processo que nunca termina. Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar. Pesquisar é demonstrar que não se perdeu o senso pela alternativa, que a esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar. (DEMO, 2011, p.40)

Sendo assim, o Professor-pesquisador está presente na práxis pedagógica da EJA na troca de conhecimentos. Esse movimento faz com que o aluno também se constitua pesquisador, quando traz sua realidade para o contexto da aprendizagem na sala de aula. Seja na construção de seus textos, ou na verbalização oral interligando o conteúdo aprendido com sua vivência real.

E na Educação de Jovens e Adultos os conhecimentos e a docência devem primar pela formação crítica do sujeito. Isso faz parte da conscientização da relação da sociedade desigual e da relação opressor-oprimido. E isso acontece à medida que, o sujeito começa a emancipar-se. Visto que emancipar para Demo (2011) é o processo histórico de conquista e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. É quando o indivíduo cria autonomia. É o movimento da tomada de consciência crítica, quando o sujeito se descobre como ser histórico e social.

Sendo assim, a docência na EJA não deixa de ser uma ação coletiva e de militância, pois é uma luta contra o neoliberalismo individualista e conservador. Arroyo (2017 p.142) relata a necessidade de um “[...] pensamento social e pedagógico valorizando a práxis social, do trabalho, da produção material, das resistências e das lutas”. Este pensamento reflexivo traz à tona os recortes que constroem e reconstroem a identidade da EJA. E que faz do professor da EJA um pesquisador que trabalha entre a empiria e o teórico.

Portanto, entender e expandir a ideia da luta coletiva em prol dos direitos negados. É temática preponderante na práxis pedagógica na EJA. Como também a igualdade, a inclusão social, cultural dentre outros direitos que devem ser requeridos, através de uma educação baseada nos direitos humanos, na emancipação do sujeito e no exercício pleno da cidadania.

A seguir, discorreremos sobre a importância do Professor-pesquisador e da conscientização da identidade da EJA como movimento democrático de luta, de resistência e de esperança.

4.3 O PROFESSOR-PESQUISADOR NA EJA: IDENTIDADE NAS LUTAS COLETIVAS, NAS RESISTÊNCIAS E NO ESPERANÇAR

Na atualidade existe a preocupação com o enfraquecimento da democracia tão duramente conquistada e por perdas de direitos estabelecidos por Lei. Tal enfraquecimento se dá através da ruidez dos direitos sociais, ocasionados por circunstâncias que afetam o nosso regime político, social, cultural e econômico.

O atual contexto, político tem apresentado uma postura elitista e excludente. Portanto, existe a necessidade de utilização de estratégias de resistência na proposta da busca de uma sociedade igualitária. É preciso, que os populares não sejam corrompidos por discursos de cunho patriarcal demarcado na exclusão e desigualdade que cerca grande parte da população brasileira.

Neste cenário, a EJA é um dos seguimentos que reúne a grande maioria desses sujeitos que tiveram seus direitos negados. Inclusive o “direito, à educação”. Assim, se faz necessário que o educador da EJA possa refletir sobre o seu papel no campo da EJA. Sendo importante à sua continuidade formativa e a constituição de um professor que pesquisa. Pois, através desse processo entre a pesquisa e a prática pedagógica poderá estabelecer conhecimentos identitários sobre a EJA, principalmente sobre sua origem interligada a Educação Popular.

O surgimento da Educação Popular (EP) expressa o “consenso coletivo”. Esse fenômeno (EP) surgiu a partir do descontentamento das classes operárias que sentiram a exploração dos industriais. Nesse contexto, século XX eclode a luta pela educação pública e laica, bem como a ascensão dos movimentos populares. Neste contexto, a pesquisa no campo da EJA não é só conhecimento. Mas, é também, uma atitude política.

Demo (2011) direciona muito bem esta pauta, quando diz que, a Pesquisa é que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo e em qualquer proposta emancipatória. Assim, a EP pode ser considerada uma corrente de pensamento e de resistência cultural nascida na América Latina e Caribe na emergência de diversas formas de organização e de luta popular.

Nesse período a democracia se expandiu, e se consolidou através do surgimento de grupos, movimentos e partidos políticos nos anos 70 e 80, no período da transição Latina, Mello demarca esse processo democrático educativo e social como instrumento de resistência, destacando a:

[...] democracia, como instrumento de resistência e afirmação, passando a constituir-se como um movimento educativo e uma referência ética, epistemológica, metodológica e política para uma enorme gama de grupos, instituições, redes, movimentos e partidos político”. (MELLO, 2008, p. 264).

Portanto, a Formação do professor-pesquisador na Educação de Jovens e Adultos pauta-se também na luta, na resistência e na esperança de uma sociedade igualitária. Logo, o docente deve ampliar o universo de estudo, pesquisa, docência na EJA e de conhecimentos em relação aos Direitos Humanos e a Educação Popular.

Entendendo que os seguimentos acima citados tratam da compreensão da dinâmica dos populares, dos seus direitos e das suas heterogeneidades. É importante a discussão no âmbito dos direitos populares e da educação conjuntamente. Até por que, a EJA perpassa por tensões e vivências a partir das diversidades dos sujeitos e das suas interações na sociedade. Seja no contexto social, histórico, econômico ou político.

São negros, brancos, indígenas, amarelos, mestiços; mulheres, homens; jovens, adultos, idosos; quilombolas, pantaneiros, ribeirinhos, pescadores, agricultores; trabalhadores desempregados de origem urbana ou rural. Vivendo em metrópoles, cidades pequenas, periferias, subúrbios ou no campo; livre ou privado de liberdade por estar em conflito com a lei; pessoas com necessidades educacionais, ou especiais. E todos estes sujeitos, instituem distintas formas de ser brasileiro, e que precisam incidir no planejamento e materialização de diferentes propostas e encaminhamentos para a EJA. (FARIA, 2011).

São sujeitos da História, que possuem saberes e agregam conhecimentos, sejam conhecimentos cognitivos ou práticos. No espaço educacional da EJA os docentes também desempenham o papel político que agrega conhecimentos cognitivos e que contribuem com o campo da pesquisa.

Tardif (2002) questiona a desvalorização dos saberes dos professores pelas autoridades educacionais, escolares e universitárias como um problema de cunho político. Até por que, os professores são formadores de opiniões. Portanto, os professores também são atores, e não apenas técnicos ou executores. Logo, a Formação de docentes atuantes na EJA, deve englobar a todos os envolvidos no espaço escolar, pois é uma aprendizagem coletiva. E a formação contínua concentra-se nas necessidades e situações vividas pelos pares, na prática, no ambiente de trabalho integrado numa atividade de pesquisa colaborativa.

Com esse propósito o professor como ator social deve estar engajado, a resistir, a esperar. Neste contexto, Arroyo (2014) cita a Pedagogia dos Movimentos, pautada na pedagogia social em detrimento da brutal exclusão dos setores populares urbanos e dos serviços públicos, mais básicos. Assim sendo, o movimento de resistência acontece, desde a década de 50, através de mobilizações na busca da inserção social.

Essa reeducação da cultura política vai pondo a educação e a escola popular na fronteira do conjunto dos direitos humanos, se contrapondo ao discurso oficial e por vezes pedagógico que reduz a escolarização a mercadoria, a investimento, a capital humano. Como uma nova habilitação para concorrer no mercado, cada vez mais seletivo. Explicitando que, os movimentos sociais têm sido um elemento de caráter educativo pelas formas que tem agregado e se mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade.

Siqueira (2002, p.5) destaca que, os “[...] movimentos sociais agem inicialmente como mediadores no processo de busca de respostas às interrogações suscitadas no cotidiano, projetando-se para uma perspectiva maior do que os problemas da continuidade”. Sendo assim, os movimentos de sociabilidade coletiva estão imbricados na questão do capitalismo e respectivamente no poder econômico. A autora destaca que na pós-modernidade se requer a formação de docentes que resistam às pressões e que focalizem a reprodução das relações sociais de produção capitalista.

No entanto “numa sociedade de cunho neoliberalista e elitista”, onde “[...] a educação ainda apresenta ideias tradicionalistas, primar pelo coletivo se torna algo cada vez mais mistificado” (Siqueira 2002, p. 15). Logo, no contexto atual de desigualdades e exclusões defendemos que, o docente principalmente da EJA desempenhe o papel político no seu fazer pedagógico se constituindo um cidadão crítico.

Em vista disso, é no engajamento nos movimentos sociais que os professores, lutam pela escola pública de qualidade e pelos direitos de trabalhador e ao mesmo tempo reconstruem sua práxis pedagógica, reconstruindo sua consciência crítica na busca para o bem coletivo e para si próprio.

Vale ressaltar, que são nas práticas coletivas, nas formações e na pesquisa que essas identidades profissionais são reinventadas e reconstruídas. É nos Movimentos Sociais que os docentes aprendem a lutar por direitos e combater as desigualdades, afirmando e reinventando outras identidades educadoras. Através dos movimentos sociais o docente, projeta-se para o campo da política social e reestabelece sua concepção de sociedade, aproximando suas lutas

às demais lutas das camadas exploradas, visualizando a constituição de uma sociedade que confronte com as formas de dominação: econômica, política e social.

No entanto, estamos sofrendo um processo de regressão, desde as últimas décadas do século XX, através das políticas econômicas neoliberais que, tem acentuado as desigualdades. Dando-nos a consciência da necessidade de revitalização dos direitos dos cidadãos. Pois, estamos sofrendo um retrocesso, através da nossa postura de desinteresse e distanciamento da política e dos problemas que nos afetam cotidianamente.

Giroux (2000) traz a esperança como uma representação da educação baseada na transformação social. Dessa forma, é necessário um projeto pedagógico que busque por uma educação politizadora dos sujeitos. Principalmente nas classes de EJA onde os jovens e adultos são vítimas das desigualdades e do não direito no seu cotidiano vivo e vivido.

Os educadores, gestores e profissionais da EJA são desafiados a problematizar a sociedade capitalista e excludente onde estão inseridos professores e alunos. As práticas de resistência e a esperança podem surgir deste cenário de incertezas e também de possibilidades. Até, por que alguns direitos e conquistas, já foram indicados no passado como utopia.

Do mesmo modo, na atualidade exercer a democracia tem sido uma luta que deve ser fortalecida. Temos o exemplo de uma falsa democracia, instalada no atual cenário político brasileiro e que atinge direito dos trabalhadores, os espaços de educação e da pesquisa através de cortes de financiamentos, dentre outros entraves. A este respeito, Giroux (2000) destaca como desafio para educadores e educandos, o desenvolvimento e a sustentabilidade das culturas públicas democráticas em suas práticas.

E enquanto, ator social o professor pode desempenha o papel de agente de mudanças, ao mesmo tempo em que é produtor de valores emancipadores em relação às diversas lógicas de poder que estruturam tanto o espaço social, quanto o espaço escolar. Logo, existe a necessidade do desenvolvimento de profissionais e pedagogias que se encarreguem de demonstrar criticamente como o conhecimento está relacionado com o poder econômico e com a educação. E tais, fatores são detentores e propulsores da emancipação humana, política e da transformação humana e social entre os cidadãos.

Sendo, portanto, a resistência e a esperança parte imprescindível no desenvolvimento do sujeito e da sociedade. E o professor-pesquisador na EJA absorve e constrói conhecimentos e ao mesmo tempo viabiliza sua formação continuamente. Refletindo sua práxis pedagógica baseada na construção social, econômica e cultural dos educandos. Primando pela docência com base na construção identitária e na proposta libertária da EJA baseada no bem do coletivo.

No capítulo seguinte iremos tratar propriamente do processo empírico da pesquisa. Iremos discorrer sobre os Ciclos de Formação e estudos que denominamos como “Roda de Diálogos”. Seguiremos descrevendo ações e intervenções realizadas nesse processo do estudo detalhadamente. Delimitando nos subcapítulos a produção, interpretação e análise dos dados.

5 TRILHANDO OS CAMINHOS DA PESQUISA EMPÍRICA: CICLOS EM AÇÃO NO FOCO DA COLABORAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO

Neste capítulo adentramos no campo da ação empírica da pesquisa utilizando a triangulação de dados por ter embasamento a partir de múltiplas fontes de informação sobre um mesmo objeto de conhecimento, com a proposta de constatar as informações como possibilidade de compreensão dos fenômenos que surgiram na pesquisa. A triangulação dos dados será abordada a partir das temáticas indicadas inicialmente pelos sujeitos da pesquisa e que no decorrer do processo algumas foram mantidas, outras substituídas ou reconstruídas.

A partir daqui veremos as relações entre as características observadas, realizadas e posteriormente analisadas. Seguindo a abordagem de uma pesquisa qualitativa, que de acordo com Marconi e Lakatos (2011, p.269) “[...] preocupa-se em analisar e interpretar aspectos importantes da pesquisa e descrever a complexidade do comportamento humano”. Salientamos, ainda, que na tessitura do texto desse capítulo, os dados e as análises foram intercalados com as teorias dos pesquisadores e teóricos que serviram de fonte para essa pesquisa.

Ressaltamos que os dados foram interpretados e analisados com a proposta de novas ideias, projetos e conhecimentos. Marconi e Lakatos (2011) apontam essa possibilidade ao tratar da coleta de dados na pesquisa qualitativa. Assim, o registro de dados e anotações de comentários, pontos de vista, dúvidas dentre outros pontos fizeram parte do processo. Pois, a pesquisa tem a perspectiva de fortalecimento e ampliação da EJA.

Além de questionários semiabertos, como instrumentos utilizados, o decorrer da pesquisa nos condicionou a reflexões e análise de alguns documentos públicos. Utilizamos também a observação participante, pois a pesquisadora esteve inserida em todo momento no campo de pesquisa e com os sujeitos dela participantes e colaboradores. O que possibilitou registros, reflexões e anotações de cada ciclo e sugestões que ocorreram do início até o fim do processo.

Salientamos que os registros, anotações como coleta de dados “[...] não consiste apenas em ver e ouvir, mas também em examinar fatos ou fenômenos que se deseja estudar”. Sendo “elementos básicos que podem ser utilizado na pesquisa de campo”. Marconi e Lakatos (2011, p. 277). Logo, o interesse principal do pesquisador é saber o significado que o sujeito da pesquisa dá aos fenômenos.

Enfatizamos que, inicialmente anterior a ação metodológica da pesquisa empírica, os participantes foram (re) informados pelo pesquisador sobre os objetivos do estudo: promover

reflexões sobre a práxis pedagógica da EJA, tendo como um dos objetivos específicos colaborar com a formação de grupos de pesquisa de professores atuantes na EJA.

Coadunando com outro objetivo específico que traz a proposta de conscientizar os professores sobre a importância da construção da identidade do educador da EJA. Explicitando que enquanto docentes dessa modalidade podemos contribuir para a ampliação e fortalecimento da mesma.

Esses objetivos determinaram a relevância da pesquisa. Reiteramos o compromisso do anonimato dos sujeitos colaboradores para que não haja exposição e identificação dos participantes, o que estabeleceu a motivação e credibilidade na manifestação de suas opiniões e sentimentos de forma democrática.

Como parte do processo empírico explicitamos que os ciclos de diálogos denominados “Rodas de Diálogo” foram propostos em coletividade e na colaboração entre os pares. Não se constituiu um processo neutro. Portanto, a formação se estabeleceu a partir da troca e do caráter descritivo, pois se preocupou com todo processo não apenas com os resultados e o produto.

Sendo assim, a reflexão em relação a práxis pedagógica na EJA, se fez presente em todo processo da pesquisa. No tópico abaixo explicitamos a dialógica realizada na pesquisa, o esquema de realização das sessões dialógicas no viés da instrumentalização colaborativa e a sistematização das atribuições e ações definidas.

5.1 A CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DO EDUCADOR DA EJA: DIALOGICIDADE NO PROCESSO

O subcapítulo contempla a dialogicidade como parte do processo empírico da pesquisa para que possamos compreender o processo realizado que fomentou o Ciclo Formativo denominado “Roda de Diálogos”. Verificamos que a construção identitária na EJA demanda da conscientização docente acerca da sua importância.

Esse processo segue através do diálogo enriquecendo a pesquisa e a formação mutuamente. Através das conversas, do estudo e dos debates produzimos conhecimentos e saberes, que serão compartilhados em outros espaços. Ibiapina; Ribeiro e Ferreira (2007, p.22) indicam que “[...] a articulação entre a pesquisa e a formação oferece uma oportunidade insubstituível para a co-construção de conhecimentos sobre as práticas de ensino”.

Que traz a dialogicidade como processo primordial no fazer formativo e continuado da docência na EJA, pois é o diálogo que emana a troca e construção de saberes. Nesse contexto, a formação de grupos de pesquisa de professores que atuam nessa modalidade, focalizando a

formação continuada na construção docente identitária, propõe a reflexão dos docentes em relação a sua formação e práxis na EJA, colaborando na constituição de Professor - pesquisador continuamente. Essa ideia é reforçada por Freire, quando afirma que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes⁶⁶. (FREIRE 2016, p. 109).

A explanação acima descrita contempla a empiria da pesquisa. A ilustração da página posterior simboliza a dinâmica do Ciclo de Formação nessa pesquisa, evidenciando que a construção dos saberes foi coletiva e colaborativa, “[...] o trabalho conjunto e colaborativo oferece condições de troca, de intercâmbio e de introdução de uma cultura movida por objetivos comuns de transformar o cotidiano escolar” (IBIAPINA, 2008, p. 46).

As sessões dialógicas formativas “Rodas Diálogo” seguiram o movimento cíclico, conectando o pesquisador participante e os colaboradores, que são os sujeitos da pesquisa. Mas, se constituem pesquisadores pela condição do estudo ser colaborativo e conjunto com os docentes, a gestão e a coordenação.

As temáticas dos ciclos e o processo das reuniões seguiram a linha democrática, designando as temáticas e elementos de maior incidência para os estudos e que em alguns momentos sofreram alterações no decorrer da pesquisa. Fato, que corresponde à pesquisa aplicada, que não se detém como algo fixo e mensurável.

Compreendendo ao mesmo tempo, atividades de produção de conhecimentos e de desenvolvimento profissional, pois o pesquisador passa a ser construtor com os docentes, podendo ser visto simultaneamente como uma atividade de pesquisa e de formação. É um processo de aperfeiçoamento profissional ligado a aspectos da prática docente.

Assim, a Formação do Professor-pesquisador se faz a partir da (re)construção, identidade do educador da EJA e também através da práxis dialógica, que acolhe e valoriza os populares para que esse aluno seja protagonista na construção do conhecimento, estabelecendo proximidade entre o saber acadêmico e o saber popular. É preciso formação técnica e política do educador na EJA no propósito de lidar com a diversidade desses educandos.

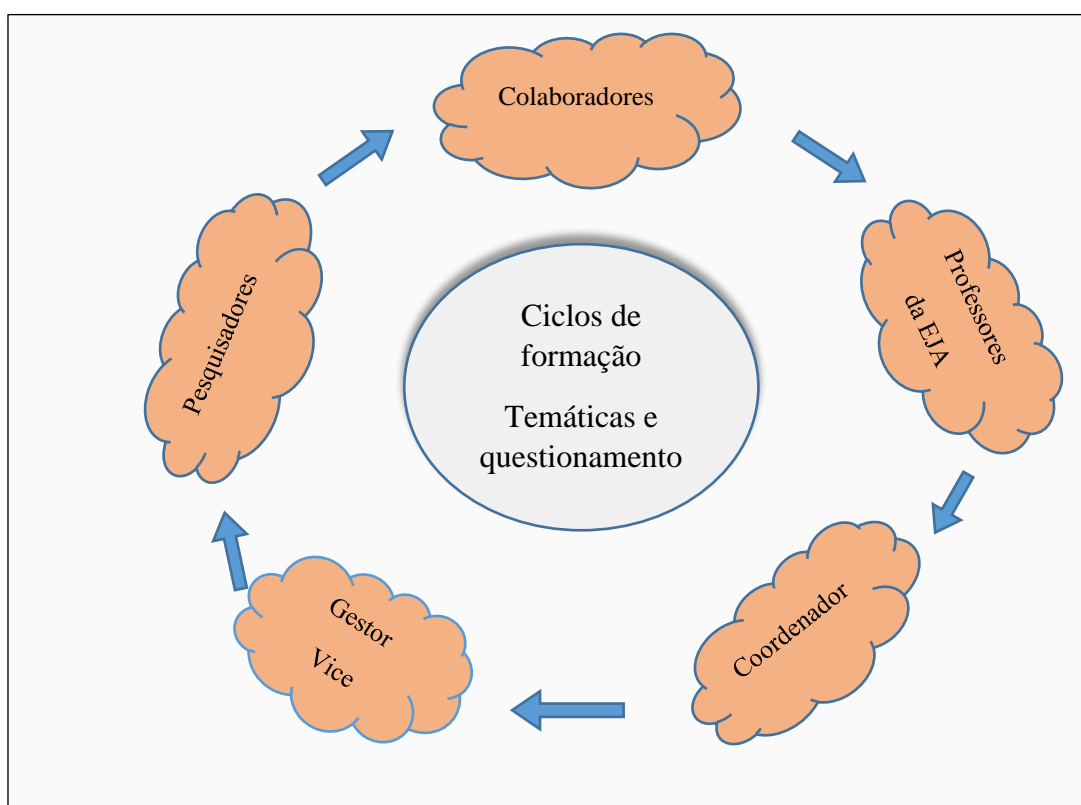
Sendo assim, a Formação do Professor-pesquisador da EJA nessa pesquisa traz uma proposta inclusiva e de compreensão às especificidades dos sujeitos da EJA, com o propósito

de desmistificar teorias idealistas e justificativas subjetivas que são empregadas aos sujeitos e à modalidade da EJA e que fazem parte do processo elitista e neoliberal de exclusão dos sujeitos.

Nesse processo identitário, a proposta dialógica prima pelas experiências dos sujeitos envolvidos na ação. Logo, os sujeitos da pesquisa interagem e constroem o conhecimento a partir de suas práticas. E isso deve ocorrer de forma crítica. E essa criticidade requer uma curiosidade que confronta e que tem ação transformadora sobre a realidade se apropriando do que foi aprendido, transformando-o em apreendido em situações reais (FREIRE, 1983, p. 16).

A seguir delimitamos o esquema de realização das sessões dialógicas dessa pesquisa. O movimento cíclico que denota a forma colaborativa da pesquisa a partir da contribuição de todos os envolvidos, colaboradores e participantes das “Rodas de Diálogos” e da pesquisa como um todo.

Figura 6 - Esquema de realização das sessões dialógicas na pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Os círculos reflexivos, denominados de “Rodas Dialógicas” contribuíram para os momentos de discussões, de planejamento das ações e das atividades entre os pesquisadores-colaboradores. Logo, todos colaboraram e participaram das ações, das atribuições e das

decisões. Exercendo a proposta da formação de professores estabelecendo os princípios do exercício da democracia.

O movimento cíclico acima demonstra que todos trabalham em conjunto, e colaboram mutuamente, dividindo atribuições e ações a serem realizadas. No quadro a seguir descrevemos a sistematização das atribuições, ações e funções definidas entre os sujeitos colaboradores desta pesquisa.

Quadro 1- Sistematização das atribuições e ações definidas para realização da pesquisa empírica

Sujeitos colaboradores	Atribuições	Ações
Pesquisadora-colaboradora mediadora	*Apresentar o Projeto de pesquisa e as intenções da pesquisa colaborativa; *Mediar as negociações e atribuições dos colaboradores;	*Sensibilizar os sujeitos a serem colaboradores; *Reunir docentes, coordenação e a equipe gestora, apresentar o projeto de pesquisa;
Professores e pesquisadora Equipe gestora e vice direção	*Planejar na coletividade as ações	*Planejar e mediar todas as etapas definidas colaborativamente com os partícipes; *Reunir com a equipe gestora e coordenação para planejar a sessão dialógica de acordo com os temas sugeridos
Equipe gestora escolar e Coordenação	*Colaborar com o processo de pesquisa desde o início; * Participar das “Rodas Dialógicas”	*Participar das ações planejadas na coletividade em que se faz necessário a ação da equipe gestora escolar e coordenação, reuniões de planejamento, sessões dialógicas, entre outras ações); *Colaborar em todo o processo da pesquisa, contribuindo sempre que necessário.

Fonte: Elaborado pela autora e colaboradores (Agosto, 2017).

Os sujeitos colaboradores constituídos pelo pesquisador, corpo docente, gestão e coordenação da unidade colaboraram com as ações descritas no quadro acima e que estabelecem as ações e demandas de cada colaborador. Entre as demandas o processo de sensibilização, apresentação da pesquisa e mediação são destinados ao pesquisador. No entanto, suas ações durante todo o processo da pesquisa, não se constituem isoladamente e

sim através da ação conjunta. Visto que, todo o processo transcorreu durante os planejamentos, demandas e horários estabelecidos para as coordenações pedagógicas e reuniões. Assim, a colaboração de todos fez do processo uma unidade dentro da coletividade. Estabelecendo os diálogos e as temáticas de forma democrática sem impor e estabelecer regras impostas. Esse movimento democrático motivou a dinâmica e a motivação dos docentes na construção e finalidade da pesquisa.

5.2 INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS: UM PROCESSO EM ESPIRAL

A análise, a interpretação de dados e os resultados, denominam segundo Minayo (2001) o ciclo da pesquisa. Pois, a pesquisa é um processo de trabalho em espiral que se inicia por uma interrogação, que se segue coadunando com a teoria. E que finaliza no tratamento dos dados e nos resultados que suscitam reflexões e que geram novas contribuições e conhecimentos.

Nesse âmbito, Imbernón (2011) expõe que o conhecimento pedagógico não pode ser específico pois, ser professor não é uma profissão meramente técnica que transmite apenas conhecimentos teóricos e acadêmicos. Nessa conjuntura promover reflexões sobre a práxis pedagógica na EJA, num recorte reflexivo. E a proposta de formação de grupos de professores que pesquisem e promovam a formação contínua com base na construção identitária dessa modalidade de ensino, se processa no formato de redes colaborativas.

Partimos de uma problemática ampla designada através da questão: De que forma os professores que atuam nas classes da EJA podem contribuir através da pesquisa para o fortalecimento e ampliação dessa modalidade de ensino? Isso se faz pertinente pelo distanciamento recorrente entre a identidade da EJA e a escola. E essa relação em rede estabelece dados, fatos e propostas que serão construídas colaborativamente em prol do bem comum.

Gadotti (2006) traduz essa ideia de conhecimento em prol do bem comum ao enfatizar as ideias de Freire que diz que “conhecemos para entender o mundo; para averiguar; para interpretar e transformar o mundo”. Logo, o conhecimento é ferramenta de politização. Nessa perspectiva a práxis pedagógica na EJA é veículo de conquista ou reestabelecimento de direitos. Bem como elemento de luta por igualdade social.

Portanto, podemos ampliar e fortalecer a formação docente na EJA através da constituição do Professor-pesquisador na EJA, que poderá nos conduzir a conhecer e a colaborar para a construção do bem coletivo e do ser humano das possibilidades. No

subcapítulo a seguir, analisamos alguns dados produzidos e relevantes referentes a pesquisa, a formação continuada e a docência.

5.2.1 Reflexões sobre a Formação Continuada e a Docência na EJA

Sendo a profissão docente na EJA um movimento com estrutura de base na participação social de forma coletiva, fez-se necessário, o conhecimento de dados elementares subtraídos no decorrer dessa pesquisa através dos instrumentos aplicados, principalmente em relação a elementos que são pertinentes ao estudo e que estabeleceram conhecimentos acerca da pesquisa.

Quando falamos na promoção do fortalecimento e ampliação dessa modalidade de ensino, o professor se fez protagonista no objetivo deste estudo quando pensamos na reflexão acerca da Formação do professor-pesquisador que atua na EJA, Freire (2016) trata desse aspecto quando retrata em sua obra “Pedagogia da Autonomia” a necessidade de reflexão crítica do docente sobre sua prática, pois quando isso acontece, saímos da curiosidade ingênua, dos achismos e nos tornamos críticos e reflexivos e vice-versa.

Iniciamos esse processo de análise a partir das retratações dos próprios sujeitos da pesquisa, que sinalizaram aspectos em relação ao tempo de formação e de docência. E demais fundamentos que se apresentam nos dados ilustrados na caracterização dos sujeitos coadunando com os resultados encontrados.

Os dados demonstraram que a incidência de tempo de docência da maioria dos sujeitos da pesquisa é acima de 10 anos. No entanto, a maior parte dos docentes, 50% tem menos de três anos de docência na EJA, sendo o tempo de docência na EJA predominante o equivalente de 1 a 2 anos de docência na EJA.

Os dados informaram que a grande maioria dos sujeitos pesquisados tem longa experiência na docência do ensino básico. No entanto, pouco tempo de docência profissional na modalidade da EJA. Nesse âmbito, os dados produzidos entram em concordância com um dos objetivos dessa pesquisa, que é promover reflexões sobre a formação do professor-pesquisador na EJA, bem como acerca da formação continuada e contribuir para a construção da identidade do educador da EJA.

Visto que, o fenômeno do tempo de docência, segundo os sujeitos da pesquisa não determina o conhecimento de temáticas que estabelecessem uma formação docente para EJA, desde quando apenas 20% dos sujeitos da pesquisa declararam ter conhecimento sobre a docência na EJA, em detrimento de 80% que declararam a necessidade de Formação profissional e continuada para atuação na EJA.

Baseado em tais dados a proposta da Formação de Professores-pesquisadores no campo da EJA, demonstrou relevância para EJA, visto que grande parte dos docentes tem pouco tempo de experiência nessa modalidade e quem tem maior tempo na docência também não possui formação continuada no campo da EJA.

Fica explícito que, a pesquisa atinge a aplicabilidade e relevância quanto ao objetivo principal “promover reflexões sobre a práxis pedagógica na EJA”, pois, os dados denotam que grande parte dos sujeitos não realizaram estudos no campo da EJA. Apesar de 80% possuírem especialização em diversas áreas da educação, apenas 10% se especializaram no segmento da EJA e 10% acreditam estarem preparados associando a formação contínua, apenas aos anos de docência.

Ao questionarmos os reais motivos de estarem lecionando na EJA e o pouco tempo na docência nessa modalidade de ensino, grande parte indicaram a necessidade de trabalhar no turno noturno por alguns problemas dentre eles: complemento de carga horária dos professores; trabalho em tempo integral (diurno) em outro município; fechamento de carga horária na mesma unidade do diurno. O que evidencia que a EJA ainda, é situada à margem em detrimento da priorização e outros seguimentos da Educação Básica e de situações individuais dos docentes.

Pensando nessa perspectiva, se faz necessário que as formações continuadas sejam realizadas no contexto real e com os profissionais que atuam nessa modalidade, seja como gestor, coordenador ou professor. Até por que, a EJA representa a educação a partir do cotidiano. Logo, a proposta de formação continuada no espaço escolar, e com quem de fato faz parte do processo, confere o contexto real da aprendizagem na EJA.

Desse modo, a formação de grupos de pesquisa de professores que atuam na EJA, possibilita reflexões sobre a formação continuada. Oportunizando a formação profissional e fornecendo subsídios para a produção de teorias. A escola e a formação continuada também proporciona a conscientização da importância da construção da identidade do docente na EJA.

Notamos que a EJA, infelizmente, ainda apresenta uma educação com sentido compensatório e algumas vezes direcionada a resolução de problemas individuais dos docentes não focalizando os direitos dos educandos de ter um profissional com a formação específica para atuar nesse seguimento, condicionando a modalidade da EJA a um processo de educação compensatória e excludente onde o educando não se sente o protagonista e colaborador da ação educativa, que acontece na através da troca de saberes.

Ao questionarmos em relação à importância da formação continuada para atuação na EJA e a importância dessa formação para a docência nessa modalidade de ensino, obtivemos

alguns relatos que estão dispostos no quadro a seguir, destacando os dados de maior enfoque pelos sujeitos da pesquisa e que contribuíram para análise desse estudo.

Quadro 2 – Relatos sobre a formação continuada docente na EJA.

Professores	Gestão e coordenação
<p>Professor A</p> <p>“já fui em tanto curso e não vejo nada de novidade, e pior ... as vezes são realidades que não condizem com a realidade dos nossos alunos ...”</p>	<p>Gestão</p> <p>“ Fui em cursos diversos, no entanto falam da prática pedagógica como um todo...não pautada na EJA simplismente...”</p>
<p>Professor B</p> <p>“Acredito que essa questão é a nível governamental, pois até mesmo os livros didáticos fornecidos para EJA...não retratam a realidade desse público... falar de povos da mesopotamia... a quem não conhece nem sequer seu Estado...Bahia..”</p>	<p>Coordenação</p> <p>“ Fui a pouco tempo, mas o que me solicitam mesmo são muitos dados...sinto falta realmente de formação até para saberorientar meu grupo de educadores da EJA...”</p>
<p>Professor F</p> <p>“...acredito que o tempo de docência é que promove a formação ... o aluno da EJA precisa aprender a ler e escrever ... estamos cheios de metodologias que fazem a educação cada vez cair de qualidade...além de recebermos baixos salários ...”</p>	<p>Professor D”</p> <p>”..como sou nova nessa modalidade , sinto necessidade de aprimoramento para conduzir o processo ...já que tem toda pegada de uma educação freiriana... É preciso aprofundamento...”</p>

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

No conjunto a análise dos dados demonstra que a grande a maior parte dos sujeitos sentem a necessidade de uma formação continuada na EJA baseada nos princípios da pesquisa e do recorte popular e freiriano. Isto fica explícito diante da justificativa de 80% dos sujeitos sentirem sequelas na sua formação e docência mesmo diante de cursos ofertados pelo município. Em detrimento de 20% que se posicionaram preparados para atuação na EJA, sendo que 10% agregam a formação continua baseada na pesquisa e 10% ao tempo de experiência docente na EJA.

Diante dos relatos citados acima refletimos acerca de diversos aspectos relacionados a Formação do Professor-pesquisador na EJA com a proposta da formação continuada, a partir da conscientização da construção identitária da EJA. Os depoimentos do professor A e B, a Gestão e a Coordenação indicaram que alguns cursos são ofertados por seguimentos municipais. Porém, com a carga horária reduzida e de forma generalizada, ou seja, não há uma proposta identitária com a EJA e suas especificidades.

Propor a formação continuada para EJA consiste em pensarmos nas especificidades desses sujeitos. Visto que, os sujeitos da EJA são plurais em relação a diversos aspectos: étnicos, geracionais, de gênero, dentre outros. Essa percepção plural advém da estrutura histórica de base dessa modalidade, a Educação Popular que articula conhecimento à cidadania. O que não compete uma formação continuada de cunho generalizada e de características elitista, Arroyo apoia esse fundamento quando diz que: a formação docente na EJA deve articular direito, conhecimento e cidadania:

Uma pista para aprofundar nessas tensões será ir à história da articulação entre o direito ao conhecimento e cidadania, entre o direito à cidadania ao conhecimento e às relações sociais, políticas e pedagógicas. Dos cursos de formação espera-se que ofereçam aos docentes-educadores condições de entender essas articulações hierárquicas com que os docentes e a função social da escola e da EJA se defrontam. (ARROYO, 2017, p. 127).

Ao questionarmos em relação a formação continuada para a EJA e a correlação identitária com esse segmento de ensino, o universo da pesquisa indicou que 90% dos sujeitos se sentem motivados na docência da EJA e 10% declararam desmotivação pelo processo educacional no contexto geral,....“e que a EJA é vista como uma educação compensatória para “coitadinhos” ...” se continuarmos assim, os futuros profissionais serão de incompetência geral (Professor F)”... Analisando esse contexto temos grande parte dos sujeitos motivados com a docência no segmento.

No entanto, ainda há docentes que utilizam o ensino bancário, tradicionalista e antidemocrático em sua práxis pedagógica, sem a percepção de que a EJA não se constitui uma educação de cunho assistencialista. Da mesma forma, identificamos que existe a necessidade de Políticas Públicas e investimentos na formação continuada para a docência na EJA. A este respeito Libâneo ratifica a falta de empreendimento e ações governamentais em relação a formação continuada docente, quando diz que:

[...] as políticas públicas setoriais da educação e os planos elaborados não conseguiram firmar prioridades na educação, nem modificaram a face do sistema de ensino, persistindo então os clássicos problemas no campo educacional devido a irresponsabilidade dos governos federal, estadual e municipal. (LIBÂNEO, 2010, p.196).

Os dados coletados apontam que apenas 10% dos professores, sujeitos da pesquisa possuem especialização no campo da EJA, e 10% acreditam que já sabem o suficiente por

estar na docência há mais de uma década. “No meu tempo todos sabiam ler e escrever... hoje eu vejo um belo faz de conta... não tinha formação continuada e a coisa funcionava... hoje tem é muito modismo e pouco resultado” (Professor F). Fato, que recai na práxis pedagógica docente tradicional. Ou seja, alguns educadores continuam exercendo a docência tradicionalista e a educação bancária. No conjunto 80% dos docentes sentem a necessidade da Não se estabelecendo apenas em um docente reprodutor de conteúdo e regras.

Nesse contexto o docente se torna um reprodutor de conteúdos e também de práticas desconexas à realidade dos discentes. Esse pensamento conteudista tão contestado por Paulo Freire muitas vezes é refletido na prática de alguns educadores que acabam repetindo metodologias ultrapassadas, ou até mesmo infantilizadas por seguirem uma formação destinada a outras modalidades da Educação Básica.

Os dados produzidos indicam a ausência de formação continuada para docência na EJA formação continuada dos professores na EJA. A seguir discorreremos sobre os Círculos de Formação denominados “Roda de Diálogos” que promoveram dados e reflexões acerca desse estudo.

5.2.2 Rodas de Diálogos: Caminhos para a Práxis Pedagógica na EJA

Neste subcapítulo explanaremos a relação dialógica entre os sujeitos da pesquisa na busca identitária da modalidade da EJA. No entanto, ressaltamos que a prática pedagógica apresenta subjetividade, pois somos seres diversos. Descrevemos a fundamentação dialógica no processo de construção dos conhecimentos identitários da EJA, que seguem um recorte da proposta de Paulo Freire, que pontua o fazer pedagógico, mediante a relação de igualdade entre os pares.

De acordo com Freire (2016), o diálogo amplia e possibilita a consciência crítica no lugar de execução. Assim, o educador poderá refletir e ampliar seus conhecimentos baseado na sua práxis pedagógica e nos conhecimentos teóricos identitários da EJA. Esse movimento no estudo ocorreu através do processo dialógico, crítico e reflexivo.

O Primeiro Círculo de Estudos denominado “Roda de Diálogos” teve como princípio os pressupostos de Paulo Freire, que na forma colaborativa, define o diálogo como elemento principal para que se faça uma educação democrática e participativa. Freire (2016, p.109) denomina que o “[...] diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo”.

O diálogo é uma necessidade existencial. Ele promove a interação entre os pares, Freire (2016) diz que , o diálogo busca o “ser mais”. Portanto, o trabalho colaborativo e

dialógico tem um caráter revolucionário e emancipatório. Ressaltando, que a proposta da intervenção teve como foco os professores sem desconsiderar os discentes da EJA. Desse modo, as Rodas de Diálogo seguem a proposta metodológica utilizada por Paulo Freire em Anjicos, no Rio Grande do Norte e Pernambuco na década de 1960, denominada de “Círculos de Cultura”.

O estudo contou com a parceria entre pesquisador, professores, gestão e coordenação da EJA no ambiente empírico da pesquisa. Mesmo tendo instrumentalização colaborativa também apresenta características da pesquisa participante, pois propõe o engajamento dos docentes com o pesquisador, explorando e compreendendo contextos reais, tratando de aspectos ou fenômenos de sua prática como próprio objeto de pesquisa. Sendo o educador um “ator social competente, que exerce um “controle reflexivo” sobre seu contexto profissional”.

Portanto, a Teoria da Ação Dialógica defendida por Paulo Freire exposta em sua obra “Pedagogia do Oprimido” promove uma reflexão acerca da práxis pedagógica e propõe a relação ensino-aprendizagem na troca de conhecimentos a partir da problematização, realizando uma análise crítica desse problema com o propósito de transformação. Isso ocorre, através da ação-dialógica que apresenta as características de: colaboração, união, organização e síntese cultural.

A partir do subcapítulo abaixo discorreremos a interpretação e análise de dados com maior enfoque empírico. No entanto ressaltamos, que serão abordados elementos preponderantes e relevantes da pesquisa como um todo. Isso distingue a instrumentalização colaborativa metodológica em que o processo da pesquisa se inicia e finaliza em conjunto com os sujeitos colaboradores. Visto que, a pesquisa se faz na coletividade e participação de todos, os envolvidos no processo do estudo.

5.3 PRODUTO: DESCRREVENDO AS “RODAS DE DIÁLOGOS”

A partir do levantamento sobre a formação continuada na perspectiva do Professor-pesquisador na EJA, a práxis pedagógica e a construção identitária do professor da EJA, detectamos que, apenas 10% dos docentes possui especialização na EJA. Logo, promover reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA propõe saberes acerca da legislação, das especificidades e da práxis pedagógica na EJA com base na identidade da EJA, o que poderá fortalecer e ampliar essa modalidade de ensino.

Através da promoção de reflexões sobre: a práxis pedagógica; a importância da formação continuada e da importância da construção identitária do educador na EJA. As

Rodas estabelecidas como o produto final da pesquisa, apresentou resultados diversos como os já destacados anteriormente.

A implicação dos sujeitos estimularam o desejo na formação do grupo de estudos e a percepção da necessidade e importância do desenvolvimento da pesquisa. Iniciamos com base em diálogos com os professores individuais e coletivamente e através de questionários aplicados, que indicaram os temas a serem abordados nas Rodas de Diálogos. Salientamos que os horários determinados para as Rodas de Diálogos que foram estabelecidos para os dias de planejamento integral, quinzenalmente com a possibilidade de alternância das datas por mudança no calendário dos ACs. Com o horário disponibilizado de uma (2) horas para cada Roda Dialógica.

Após o fechamento do desenvolvimento das Rodas de Diálogos com a Gestão e a Coordenação, listamos as temáticas deliberadas pelo grupo e que foram inseridas na tabela abaixo por ordem de maior incidência. No entanto, deixamos em evidência a flexibilidade quanto a temáticas, horário, ações e aplicabilidade das estratégias da formação.

Até porque, a pesquisa na vertente colaborativa, requer a participação e decisão conjuntamente. Foram, sinalizadas pela Coordenação as questões de cumprimento de calendário, carga horária disponível e demais ações que competem ao docente. Portanto, os horários e dias foram selecionados como estratégia de dinâmica do tempo disponível e como processo pedagógico que permeia a escola e os sujeitos nos aspectos individuais e coletivos. Neste contexto as temáticas relevantes e de maior incidência para a realização das “Rodas de Diálogos”, inicialmente estão em destaque no quadro abaixo e ilustrados em nuvens de palavras no decorrer desse capítulo.

Quadro 3- Temáticas dos Círculos de Estudos – denominados “Roda de Diálogos”

TEMÁTICAS DESCRITAS POR ESCALA DE MAIOR INCIDÊNCIA	Método Paulo Freire
	Movimentos Sociais
	Políticas e Leis da EJA
	Etnia e Raça
	Drogas e adolescência
	Gênero e Sexualidade

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Percebemos que as escolhas temáticas, perpassam pelas questões sociais. Demo (2011 p, 36) destaca que a “[...] pesquisa deve ser vista como processo social que perpassa por toda vida acadêmica e penetra na medula do professor e do aluno”. Deste modo, a pesquisa deve ser algo constante na vida profissional do docente. Sobretudo nas classes da EJA abarcada de especificidades e de diversidade de sujeitos e da sociedade. Sendo assim, discutimos no grupo sobre o ser pesquisador e o elo entre a pesquisa e os saberes e fazeres docente.

Demo (2011, p. 87) propõe a pesquisa através dos princípios científico e educativo:

a) Pesquisa como princípio educativo e científico, que é parte de todo processo emancipatório. E que tem a possibilidade de construir o sujeito crítico, autocrítico, participante, capaz de reagir contra a situação de objeto e de não cultivar os outros como objetos;

b) Pesquisa como diálogo é um processo cotidiano e que pode significar conhecer, saber, informar-se para sobreviver, para enfrentar as vida de modo consciente. Profissional sem mais, para desfazer o fardo do reles “ensinado”. De acordo com Imbernón (2011, p.77) “a pesquisa como modelo de formação do professor exige etapas” e requer que este professor se identifique com a área de interesse, coletando informações e interpretando dados com o propósito de depois realizar mudanças necessárias no ensino. É a pesquisa aliada ao fazer pedagógico.

Após mais uma reunião em conjunto foram abordadas várias questões, inclusive em relação a questões políticas internas e externas da escola e da EJA e demarcadas no quadro acima e lembradas na nuvem de palavras da árvore temática abaixo cuja alusão se deteve a obra “A sombra desta mangueira” uma reverência ao escritor Paulo Freire nessa escrita, simbolizando a pluralidade identitária da EJA.

Figura 7: Árvore de Palavras – Temáticas nas “Rodas de Diálogo”



No entanto, pensar na práxis pedagógica reflexivamente tendo a colaboração como instrumento nos conduz a refletir constantemente não tão somente na práxis pedagógica e sim em outros contextos que a cerca como as questões coletivas e sociais, Libâneo corrobora com essa concepção ao tratar da Pedagogia como teoria e prática:

A meu ver, a Pedagogia ocupa-se, de fato, dos processos educativos, métodos, maneiras de ensinar, mas antes disso ela tem um significado bem mais amplo, bem mais globalizante. Ela é um campo de conhecimentos sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade...[...]É por isso que a Pedagogia expressa finalidades sociopolíticas, ou seja, uma direção explícita da ação educativa. (LIBANÊO, 2010, p. 29-30).

Assim, a ação educativa nos conduz a uma reflexão conjunta inclusive com os anseios delimitados pela Gestão e Coordenação em meio as suas demandas e na proposta de fortalecimento da parceria no processo da pesquisa. O que determinou a reconstrução das temáticas e datas que foram acordadas após cada “Roda de Diálogo” e seguidas posteriormente a cada encontro de acordo o cronograma ilustrado abaixo:

Quadro 4 – Ações do Processo de Intervenção da Pesquisa

Nº	DATA	ATIVIDADE ENCONTRO	PARTICIPANTES	TEMAS
1	01/08/2017	Primeira Roda de Diálogos	10 professores/ Coordenação /Vice Gestor/Gestão	Introdução do Primeiro Ciclo – Formação do professor-pesquisador na EJA
2	13/09/2017	Segunda Roda de Diálogos	08 professores/ Coordenação	Contribuição de Paulo Freire para a EJA.
3	20/10/2018	Terceira Roda de Diálogos	08 professores/ Coordenação/ Vice Gestão	Políticas e Leis da EJA
4	12/ 01/2018	Quarta Roda de Diálogos	08 professores/ Coordenação/ Vice Gestão	Plano Municipal de Educação (PME)
5	16/02/2018	Quinta Roda de Diálogos	08 professores/ Coordenação /Vice Gestão	A relação professor-pesquisador na EJA e os coletivos populares
6	26/02/2018	Avaliação do projeto e das ações realizadas. E planejamento	10 professores/ Coordenação /Gestão	Ações e demandas e planejamento das ações para prosseguimento do Plano Piloto do Primeiro Núcleo de Professores-pesquisadores da EJA.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2018.

Assim, as “Rodas de Diálogos” foram alimentadas e retroalimentadas conjuntamente no pensamento de uma Pedagogia Crítico-Social defendida por Libanêo (2010) como uma Pedagogia em busca da autonomia e da liberdade política do sujeito no enfrentamento das injustiças sociais. Perpassando pelos objetivos da pesquisa, promovendo a reflexão da nossa práxis pedagógica e a conscientização da necessidade da construção identitária do docente da EJA. Tendo a identidade da EJA dissipada através do diálogo e da pesquisa.

Na constatação do “inacabamento do ser humano” palavras de Paulo Freire. Nesse processo reflexivo sobre práxis pedagógica e da perspectiva da Formação do professor-pesquisador atuante nas classes da EJA pautada na conscientização da construção da identidade docente na EJA, o diálogo entra como uma das suas características fundantes para adentramos no processo das “Rodas de Diálogo onde todos se olham, todos discutem e todos tem a possibilidade de externar seu pensar”. E seguimos percorrendo no subcapítulo abaixo o início do Primeiro Ciclo de Estudos, através da realização da Primeira “Roda de Diálogos”.

5.3.1 Primeira Roda de Diálogos-Introdução do Primeiro Ciclo-Professor pesquisador na EJA

Realizamos a primeira Roda de Diálogos, descrita como introdutória no primeiro dia do mês de agosto de 2017. Utilizamos os textos de Demo (2011) e Tardif (2002) para debater a questão do docente pesquisador, pois a pesquisa acadêmica deve estar entrelaçada à prática. Visto que, o professor é um “eterno aprendiz”. Fundamentamos a necessidade da formação de grupos de pesquisa de professores-pesquisadores atuantes na EJA a partir das ideias de Tardif:

A pesquisa universitária sobre o ensino irá progredir a partir do momento em que ela reconhecer que não produz uma teoria sobre uma prática, mas que os professores são atores que dispõem dos seus saberes e de seus próprios pontos de vista (TARDIF, 2002, p. 238).

Nessa mesma perspectiva, Demo (2011) define o professor como pesquisador à medida que esse professor dialoga com a realidade envolvendo teorias e método, empiria e prática. E ao mesmo tempo é socializador de conhecimentos, e tem a capacidade de despertar no aluno a mesma perspectiva em relação a pesquisa. Tendo a proposta emancipatória como elemento capaz de motivar um pesquisador, que não será um mero reproduzidor de conhecimentos.

A colaboração dos sujeitos incide na busca do conhecimento, através da proposta de que todos construíram o conhecimento, pesquisaram, dialogaram e estabeleceram ações, projetos e metas.

Durante o primeiro ciclo, realizado após conversas individualizadas e coletivas e levantamento de dados a partir de questionários semi estruturados com os sujeitos, fizemos a sondagem em relação a importância e participação em apresentação de artigos, relatos ou outros, em eventos científicos ou espaços acadêmicos. Cerca de 20% indicaram relevância e participação, outros 20% indicaram falta de interesse e 60% declararam não ter tempo disponível para a realização de escritos por estarem em sala trabalhando 60h. Além de não terem incentivos financeiros e reconhecimento profissional para produzirem materiais para apresentação e publicações.

Neste âmbito da relação entre a formação e a pesquisa os dados indicaram que mesmo diante das adversidades 80% percebem a importância dessa relação teoria e prática, pesquisa e formação em detrimento de 20% que não percebe a pesquisa como processo formativo, já que dentre muitos que se especializam não trazem suas experiências para socialização com os seus pares da prática docente.

Vale ressaltar que 80% não percebem como processo formativo continuado a produção de escritas e a participação em eventos científicos, abordam o desinteresse dos poderes públicos e dos seguimentos da Educação de ofertarem a formação continuada adequada para a formação do professor-pesquisador no campo da EJA.

Assim, percebemos a dicotomia entre a práxis pedagógica e a formação continuada no viés do professor-pesquisador que atua na EJA, a partir da identidade da Educação de Jovens e Adultos. Essa percepção confirma a necessidade da reflexão sobre a Formação dos professor-pesquisador da EJA, focalizando uma formação continuada que proporcione a construção identitária desse professor.

Dialogamos acerca das diversidades dos sujeitos, do desejo e da necessidade de uma formação baseada em pesquisa, levando para universidades o contexto real das salas de aula, das estratégias e caminhos para o acesso acadêmico. E dentre os 12 colaboradores, informação já descrita nessa pesquisa, apenas um professor possui um curso de aperfeiçoamento específico no campo da EJA. O que também demonstra que o professor pode ser o profissional, mas também pode fazer da sua práxis pedagógica um caminho para trilhar teorias, universos e espaços de pesquisa como, por exemplo: Seminários, Congressos, Encontros dentre outros.

Neste contexto, discutimos a relação da pesquisa no campo da EJA nos espaços da Graduação e Pós Graduação. Uma das referências para a discussão na Roda de Diálogos foi a importância da implantação do Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos, no Departamento de Educação, Campus I da UNEB, na cidade do Salvador, Estado da Bahia, no ano de 2013. Tal, iniciativa tem ampliado o campo de formação continuada e de pesquisa no campo da EJA. Posto que, “[...] na contemporaneidade não há uma formação específica, obrigatória para o educador da EJA”. (DANTAS, 2016).

Daí, a necessidade da formação de grupos de estudos tendo a pesquisa como elemento no espaço formativo, o que dará subsídios para atuação profissional do docente na EJA. Assim, se faz importante na formação continuada na EJA, que sejam observadas as demandas como: as peculiaridades, as diferenças culturais, as experiências de vida, os percursos históricos e as características específicas, atentando para a ideia de que somos sujeitos históricos e atores sociais (DANTAS, 2012, p. 134).

Quando solicitamos aos professores que sinalizassem a apresentação de trabalhos e participação nos eventos, 10% responderam terem produzido artigos. E 10% revelaram participação como ouvintes. Os 80% participaram como ouvintes em eventos no Município ou Estado, devido aos vínculos empregatícios nas instituições que trabalham.

Os sujeitos também destacam os motivos e desafios para a participação em eventos e espaços formativos acadêmicos, dos colaboradores da pesquisa, 60% declararam indisponibilidade de tempo para pesquisa e participação em eventos. Principalmente em relação a escrita e apresentação em espaços acadêmicos.

Já, 20% disseram não ter interesse por estarem próximos da aposentadoria e 20%, declararam que participam, porém com entraves e insatisfação da gestão. Dentre os obstáculos citados condiz a insuficiência de professores e funcionários disponíveis para assumirem as aulas na ausência do professor.

Outra questão citada se refere à insegurança na construção de artigos e de relatos de experiências, diante da ausência de aprofundamento teórico e metodológico. Demo (2011, p.62) diz que, o professor “deve instrumentar-se da teoria, para conhecer a fundo maneiras de conceber a realidade, produções alternadas”.

Durante nosso diálogo surgiram diversos questionamentos relativos à necessidade de ser um professor-pesquisador, principalmente na modalidade da EJA que abrange um universo de múltiplos saberes e experiências. E que não apresenta uma aprendizagem mecanizada e teórica focando a aprendizagem a partir das vivências dos sujeitos e suas coletividades.

No quadro abaixo apresentamos alguns aspectos positivos e negativos que foram sinalizados pelos sujeitos da pesquisa: em relação a formação continuada na perspectiva da Formação do Professor-pesquisador na EJA e na sua construção identitária com essa modalidade de ensino.

Quadro 5- Aspectos positivos e negativos da formação continuada com a proposta do docente-pesquisador na EJA

ASPECTOS POSITIVOS	ASPECTOS NEGATIVOS
Professores Aperfeiçoar a práxis pedagógica; Dar visibilidade a EJA; Podemos fazer a relação entre academia e o chão da escola;	Professores Abrir mão de um turno de trabalho se quiser pesquisar para mudança de nível; Não temos incentivo do município em termos financeiros;
Coordenação Melhor orientação para trabalhar com docentes acerca da modalidade da EJA;	Coordenação Ausência de docentes, o que deixaria alunos sem aula e que passa a ser cobrança dos docentes e dos discentes;
Gestão Promover uma educação de qualidade e eficácia para jovens, adultos e idosos;	Gestão ”Ter que lidar com as questões das ausências de docentes, que muitas vezes são cobradas pelos próprios colegas de profissão... que acreditam que se o docente é liberado para levar a pesquisa para outro espaço... e um tipo de apadrinhamento do gestor...”.

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Os dados acima apresentaram aspectos que fazem parte do cotidiano do profissional que exerce suas funções na EJA. Os dados revelam que os docentes reconhecem a importância da promoção de reflexões sobre a necessidade da formação continuada a partir da real identidade dessa modalidade. Sendo a formação de grupos de pesquisa de professores a oportunidade de relacionar e integrar a práxis pedagógica à academia. Pois, a prática precede a ciência e a teoria, principalmente no campo da educação.

Dentre os aspectos negativos relacionados à pesquisa e ao processo de formação continuada os docentes indicam a falta de incentivo financeiro pelo município, pois a Lei estabelece de forma provisória apenas 9% em relação a cursos de aperfeiçoamento de no mínimo 120 horas. Tendo direito apenas de três (3) títulos de 120 horas, que fecha os 9% para cursos de aperfeiçoamento.

Sendo assim, a formação continuada no município não reconhece 91% de cursos de aperfeiçoamento e formação docente. Ou seja a formação continuada não propõe uma carreira profissional, o docente não percebe reconhecimento e valorização do seu trabalho.

Outro aspecto negativo se refere a indisponibilidade de carga horária do professor para aperfeiçoamento, pois não são disponibilizados professores substitutos “quando tem algum curso é uma confusão para saber a forma de distribuímos as vagas que são pouquíssimas... e quem vai geralmente são os coordenadores e o povo da Secretaria... alguns acham até que tem apadrinhamento... o ideal seria que tivéssemos professores substitutos nossos também” (Coordenação e Gestão). Essas declarações indicam que algumas formações como Fóruns e Congressos sofrem o critério elitista e excludente para acesso e participação.

Nessa “Roda de Diálogos”, colaboramos mutuamente e programamos possíveis estratégias como: estudos e projetos, escritas de artigos e relatos de nossas práxis e projetos, através da construção do nosso banco de dados para que possamos participar de eventos, seminários, e espaços de pesquisa acadêmicos; construção de uma agenda para compartilhar eventos.

Todo esse material produzido coletivamente ficará disponível num banco de dados que será compartilhado na escola. Ressaltamos que todos serão contemplados na produção obedecendo a ordem a partir da oportunidade subsequente a quem não tiver participado, inclusive com produções construídas pelo grupo e por seus membros. Essa proposta e algumas outras ações trazem um teor de organização das ideias e conhecimento de materiais e elementos que fundamentaram a formação do grupo de Professores-pesquisadores no espaço empírico da pesquisa.

Dentre as demandas verificamos: assegurar um espaço físico para arquivamento e registro das produções e os materiais constituintes das reflexões do grupo; disponibilidade de tempo para autorreflexão e análise das “Rodas de Diálogos” futuros e das ações que poderiam contribuir para nossas formações profissionais e para nossas práxis pedagógicas. Nesse encontro falamos também sobre o que seria a identidade da EJA, destacando principalmente: Identidade dos plurais, dos diversos, dos populares e de sujeitos de especificidades.

Nessa Roda percebemos a importância da pesquisa para formação continuada do docente atuante na EJA na perspectiva identitária da modalidade e da pesquisa. Em relação à Identidade da EJA foram destacados alguns recortes fundamentados a partir da exposição dos temas indicados pelo grupo e após dialogarmos, designamos a temática para a próxima Roda de Diálogos com a proposta de tema de estudo o “Método de Paulo Freire”. A partir dos Livros “Pedagogia do Oprimido e Pedagogia da Autonomia” como material de estudos e

discussão da segunda Roda de diálogos com o título “Contribuições de Paulo Freire para a EJA”.

5.3.2 Segunda Roda de Diálogos - Contribuições de Paulo Freire para a EJA

Aos 13 dias do mês de setembro de 2017, realizamos a segunda “Roda de Diálogos”, intitulada “Contribuições de Paulo Freire para a Educação de Jovens e Adultos”. Inicialmente, dialogamos acerca do histórico biográfico de Paulo Freire, destacando sua metodologia, seus percursos na educação como, por exemplo, sua contribuição para a Educação Popular nos anos 60; Sua estadia como Secretário de Educação em São Paulo; seu exílio no Chile; livros publicados, dentre outras informações.

No segundo momento elencamos pontos relevantes da obra “Pedagogia do Oprimido”. Em que destacamos os pontos principais e que estão destacados no quadro abaixo:

Quadro 6 - Pontos pertinentes a EJA, a partir da obra Pedagogia do Oprimido

A relação oprimido e opressor
O diálogo como prática metodológica da EJA
A relação e a necessidade de trabalho com os temas geradores na EJA
A necessidade de uma práxis pedagógica de viés democrático e inclusivo nas classes da EJA
A educação democrática e concepção “bancária” da educação na EJA

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Discutimos a relação entre oprimido e opressor, estabelecendo a necessidade da práxis pedagógica na EJA baseada na relação dialógica como prática metodológica na busca de uma pedagogia de homens em busca de libertação. Destacamos a concepção da educação bancária como instrumento de opressão e alienação, que foi bem ilustrada na fala da (P.B) “infelizmente o sistema cobra o saber conteudista... se pensarmos de forma diferenciada está restringindo os alunos da EJA a continuarem a margem do mundo capitalista...”.

Em contraponto (P.J), destacou que “não devemos extinguir conteúdos... porém fazê-los ter eficácia na vida desses alunos... que adianta eu insistir numa aprendizagem, que fará ele se sentir cada vez mais excluído do sistema capitalista, que cobra... certificados apenas”. Esse diálogo nos conduz a ideia da visão distorcida que ainda permeia a docência na EJA. Porém alguns docentes compreendem que a educação na EJA não se restringe apenas como passagem de conteúdos.

[...] não há a criticidade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também... A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processo de busca. (FREIRE, 2016, p.81).

Ressaltamos algumas discordâncias, alguns professores ainda apoiam a educação tradicionalista e bancária como metodologia efetiva. A este respeito o (P.F) destaca “a aprendizagem atual tá muito resumida, os alunos não aprendem e ficam sem conseguir passar em nenhum concurso”. Esse depoimento deixa em evidência a necessidade de uma formação continuada para práxis pedagógica na EJA.

Dentro dessa perspectiva entre a educação bancária e a educação para a vida, centramos nas ideias de Freire (2016, p. 36) “[...] ensinar rejeita qualquer forma de discriminação”, mas também exige riscos e experimentação”. Ou seja, há alguns pontos tradicionalistas do ensino que podem ser validos ou ressignificados, quando saímos do viés cronológico e adentramos na eficácia da ação pedagógica. Sabendo-se que o novo também deve ser avaliado e não apenas reverenciado como o saber perfeito, só por conta da sua idade vital e muitas vezes por valorações midiáticas.

E para ter este olhar, dialogamos sobre a criticidade no ensinar. (P.A) diz que “Freire na sua obra “Pedagogia da Autonomia” fala em relacionar o prático ao científico na práxis pedagógica, quando diz que... devemos sair da curiosidade ingênua para nos aproximar da curiosidade epistemológica... a curiosidade que questiona, que pergunta..que discorda .. é o que estamos vivenciando aqui nessa Roda e que também devemos levar para as salas de aula”. O trecho abaixo destaca este ponto quando freire indica que:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, “desarmada” está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade, mas não de essência. (FREIRE, 2016, p.33)

Freire (2016) destaca que a educação libertadora se dá através da relação homem-mundo e das suas relações com a vida em sociedade. Outro ponto sinalizado pelo grupo se relaciona a metodologia a ser utilizada nas classes da EJA, pautada no viés freiriano a partir da investigação; da problematização e dos temas geradores. No entanto, foi destacado que não temos a formação adequada para utilizarmos a metodologia. E que iremos promover maior tempo de estudos e pesquisas em relação ao tema.

Analisamos a práxis pedagógica com temas gerados e conteúdo programático, evidenciamos a necessidade de formação continuada com foco na construção identitária também para os coordenadores. Porque são eles, que coordenam as ações e dão suporte para que o docente desenvolva o seu fazer pedagógico. “... esta proposta foi trabalhada em anos anteriores, inclusive seguindo a mesma proposta do estado... no entanto, a coordenadora que teve a formação se aposentou... e ficamos três anos sem coordenação... e agora se faz necessário que a nova coordenadora receba orientações e formação” (P.E).

Em seguida (P. F) destaca que “no município não se trabalha mais assim...voltamos a trabalhar da forma anterior, acompanhando os livros que foram entregues”. A (P.A) acrescenta dizendo “[...] livros que nossos alunos não acompanham por serem temáticas que fogem da realidade deles”. Essa discrepância entre a realidade vivida e o livro didático, muitas vezes não refletem as realidades geográficas, culturais e econômicas dos sujeitos da EJA. Geralmente os livros didáticos atendem as Regiões Sul e Sudeste elegendo conteúdos que muitas vezes não terão tanta funcionalidade na vida e na educação dos sujeitos da EJA.

Esse fato demonstra a importância da metodologia freiriana, que parte da realidade do sujeito, da sua vida, das suas experiências na vida e na coletividade. Os professores também sinalizaram a necessidade de formação de gestores que também atuam na EJA, para que possam entender a identidade dessa modalidade. Que é a abarcada de especificidades.

A este respeito a (P.A) diz que, “se o gestor não entende ou não se identifica com essa modalidade de ensino, com esses educandos... ele apenas vai repetir o que faz na educação com os alunos do vespertino... crianças... que tem uma realidade totalmente diferente dos nossos alunos... trabalhadores, desempregados... que vem pra escola pensando em sua realidade de vida”.

Com bases nas reflexões acima percebemos que o gestor atuante na EJA também deve participar de formações continua e de pesquisas na EJA. Amorim (2007) indica a necessidade de uma liderança efetiva do diretor, um agente de mudança, respeitado pelas pessoas, não apenas pelas suas palavras, como também postura democrática ao dirigir a escola e ao se relacionar com todos que estão inseridos no contexto escolar.

Outro destaque dessa Roda Dialógica tratou da práxis democrática e inclusiva, pois, percebemos uma educação com resquícios fortes da educação bancária e tradicionalista. A (P.B) cita “nossos alunos, precisam se conscientizar que são seres de direitos... e que a educação nos conduz, a saber, como exigir esses direitos...”. Relato pertinente, já que a EJA é uma educação de cunho popular e a inclusão se faz importante, diante de uma sociedade excludente.

Rigal (2000, p. 189- 190) define os objetivos de uma escola critico-democrática no século XXI, sinalizando que a “[...] escola deve ter um papel relevante na formação de sujeitos políticos e participantes da sociedade”. Assim, a escola deve fortalecer os espaços e a participação dos diversos atores na tomada de decisões. Professores, coordenadores e gestores devem perceber a prática pedagógica na EJA como produtora crítica para que o pedagógico não seja uma mera instrução técnico-instrumental centrada na aprendizagem individual.

Neste contexto, a dialogicidade se faz imprescindível. No dialogo podemos refletir de forma crítica sobre nossas e outras práticas pedagógicas. Pensando no discente como ser de conhecimentos e de potencialidades. A EJA não deve ser vista como uma modalidade dos desprovidos, dos “coitados”. Nem vista como uma modalidade de recompensa para educandos. A este respeito, Freire destaca a importância do professor que se reconhece nas e pelas lutas sociais e dos populares.

[...] É como profissionais idôneos –na competência que se organiza politicamente está talvez a maior força dos educadores –que eles e elas devem ver-se a si mesmos e a si mesmas. É neste sentido que os órgãos de classe deveriam priorizar o empenho de formação permanente dos quadros do magistério como tarefa altamente política e repensar a eficácia das greves. A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar, mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar. (FREIRE, 2016. p.66).

Logo, a dialogicidade propõe pensares diversos, o que implica numa práxis pedagógica direcionada aos sujeitos e seus contextos. Sendo necessário que, o docente perceba-se como integrante desse processo. Baseando-se nas características dialógicas da educação popular, no caráter revolucionário e na militância constante nos campos que circundam a EJA. Isto fica evidenciado na ação antidialógica, que Freire pontua em sua obra *Pedagogia do Oprimido* como ferramenta de opressão, manipulação e de invasão cultural.

Dialogamos sobre a formação dos educadores da EJA e a práxis pedagógica relacionando a obra de Freire “*Pedagogia da Autonomia, os saberes necessários à prática educativa*”, dentre os sujeitos da pesquisa 80% declararam que existe a necessidade de uma formação continuada e de pesquisa no campo da EJA, baseada na “construção da consciência crítica” propiciando a saída da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica.

Fato que salienta a importância da formação continuada do docente-pesquisador com respaldo na construção identitária da EJA. E 10%, já estabelecem essa relação de forma ativa e 10% acreditam que as formações continuadas deveriam esquecer o novo e pensar nas aprendizagens básicas da EJA como ler e escrever.

Retomamos o tema da Primeira Roda de Diálogos, pois os docentes demonstraram a importância do projeto, a partir dessa experiência e refletiram em conjunto sobre a práxis pedagógica no individual e no coletivo. Percebendo a necessidade de se relacionar os saberes às vivências dos sujeitos. “Pesquisar é preciso... como diz Freire na sua Pedagogia da Autonomia” ... somos eternos aprendentes e seres inacabados” (P. F).

No quadro abaixo destacamos os pontos indicados pelos colaboradores (sujeitos da pesquisa) como pontos significativos em relação a metodologia freiriana na EJA a partir das obras “Pedagogia do Oprimido” e “Pedagogia da Autonomia-saberes necessários à prática educativa:

Quadro 7 – Pontos relevantes relacionando reflexões sobre a práxis pedagógica na EJA e a metodologia freiriana – Pedagogia do Oprimido, Pedagogia da Autonomia.

A necessidade de reflexão crítica sobre a práxis docente
Respeito à identidade, aos saberes culturais, e das experiências dos educandos
Dialogicidade como condutor na práxis pedagógica
Conscientização do inacabamento e inconclusão do ser humano
Engajamento político e militante na docência da EJA
Práxis pedagógica na vertente da construção epistemológica do sujeito
Rejeição a qualquer forma de discriminação

Fonte: Elaborada pela autora (2017).

Como ações delimitadas nessa “Roda de Diálogos”, definimos a elaboração do registro dos pontos abordados e ações a serem realizadas, através do fichamento dos pontos principais dessa obra para o nosso banco de dados de pesquisa e da perspectiva para o nosso primeiro trabalho acadêmico para participação em Congressos ou eventos. Entramos em concordância de seleção simultânea para participação em eventos, para que todos participem democraticamente.

Faremos um processo justo contemplando a participação de todos os sujeitos. Mantendo o instrumento de colaboração durante todas as ações e produções relacionadas à práxis pedagógica e as escritas teóricas. Todos serão responsáveis pela produção do material escrito a partir das ideias discutidas no grupo e todos terão acesso aos espaços externos e acadêmicos.

A nuvem de palavras a seguir, representada em forma de círculo apresenta pontos sinalizados pelos sujeitos da pesquisa como elementos que se entrelaçam na práxis pedagógica na EJA e na construção identitária do docente que atua na referida modalidade de ensino.

Figura 8 - Círculo de Palavras –práxis pedagógica e a identitária da EJA



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2017).

Quanto as ações pedagógicas relacionadas a práxis pedagógica destacamos a metodologia baseada em Freire, como o reconhecimento das potencialidades dos educandos e dos seus saberes culturais, caracterizando uma prática pedagógica baseada no contexto real do sujeito. Fato que o livro didático utilizado na escola não contempla, pois os livros apresentam uma proposta conteudista e tradicional e de caráter seletivo e elitista não agregando a funcionalidade da aprendizagem à vida dos educandos.

A partir dessas análises e em conjunto com a coordenação pontuamos alguns Temas Geradores e Eixos Temáticos para serem introduzidos no plano anual e nos planejamentos pedagógicos como norteadores para o trabalho a ser desenvolvido, com a proposta de alinharmos a realidade da comunidade e do município ao fazer pedagógico, inclusive no que se refere a elaboração do plano anual de ensino, que adentra no quarto ano letivo sem ter sido realizado.

Dentre as temáticas destacamos: o desemprego e a autonomia para o trabalho empreendedor; a questão ambiental e os fatores decorrentes da poluição industrial como: processos alérgicos e doenças respiratórias; Direitos Humanos e Movimentos Sociais; gênero

e questões ligadas a este eixo como: sexualidade, mulher na sociedade (feminicídio, Lei Maria da Penha, empoderamento feminino) dentre outros recortes; Etnia e questões raciais e etc.

Verificamos que na “Roda de Diálogos” houve a percepção da necessidade da reflexão sobre o fazer pedagógico na EJA, da formação continuada e da conscientização identitária do docente, do gestor ou coordenador que atuam nesse seguimento de ensino. Visto que, a identidade da Educação de Jovens e Adultos nunca será estática e homogênea. E o ensino-aprendizagem não se processa de forma individual e solitária. E sim, entre seus pares, de forma colaborativa, humanizada e, sobretudo democrática.

Uma vez que, a EJA é uma modalidade de ensino que tem a função de desenvolver o pensamento crítico, reflexivo. Oferecendo ferramenta para que possamos combater as desigualdades sociais, culturais e por que não? Também as desigualdades econômicas e até afetivas? Ou seja, a EJA é plural em todos os sentidos, ampliando as potencialidades dos indivíduos que muitas vezes desacreditam de si e da sociedade que o cerca.

Como esclarecemos anteriormente o caráter de colaboração e a flexibilidade se faz pertinente nesse estudo. E em grupo decidimos antecipar a terceira temática estabelecida Políticas e Leis da EJA como tema da terceira “Roda de Diálogos”. Estabelecendo a discussão de alguns pontos como a Lei de Diretrizes e Bases e a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino.

5.3.3 Terceira Roda de Diálogos-Políticas e Leis da EJA

Aos vinte dias do mês de outubro, realizamos a terceira “Roda de Diálogos” com a temática Política e Leis da EJA. Iniciamos tratando da Constituição Federal Brasileira, promulgada em 1988, marco na busca de uma educação de qualidade pautada na perspectiva de uma práxis pedagógica democrática-participativa. Analisamos que a Lei Magna deu abertura para a participação civil no campo das Políticas Públicas. E para o surgimento de organizações, movimentos, sindicatos e etc.

Seguimos com a leitura reflexiva do Título II, Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, Art. 3º, da Lei de Diretrizes e Bases-LDB denominada Lei nº 9394/96, que deixa em evidência à necessidade de uma pedagogia plural, que valorize o conhecimento do sujeito e da sua vivência na sociedade e no coletivo, que defende o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, a valorização da experiência extraescolar, a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

O artigo se faz pertinente à identidade da EJA, destaca a pluralidade, diversidade e especificidades que encontramos nas classes da EJA. São sujeitos de diferentes etnias,

religiões, gerações dentre outras especificidades. São populares que na sua grande maioria são excluídos da sociedade e sujeitos que tem seus direitos negados. [...] nossa educação é excludente... quem está aqui na EJA é quem não teve oportunidade”. Essa declaração reflete a questão assistencialista que ainda demarca o fazer docente de alguns professores.

Ao debatermos a questão das Políticas Públicas no campo da Educação, a questão da política na visão assistencialista e compensatória “ [...] verificamos que cerca de 30% dos alunos que frequentam a EJA, justifica que sua presença na sala de aula, por causa do Bolsa Família”, [...] a negação do direito já se justifica... por que estes alunos são jovens... são os problemas do vespertino que são empurrados para o noturno... quem recebe o bolsa família... ainda é um jovem que deveria estudar durante o dia”.

O que denota a importância da formação contínua de caráter identitário com a EJA. Porque a formação de grupos de pesquisa possibilita reconstruções, ressignificações da concepção docente e o repensar profissional dentro do contexto contemporâneo e atual, pensando numa pedagogia de combate às injustiças e exclusões sociais. Com a percepção da oferta da EJA na perspectiva do direito e não do assistencialismo.

Articulando a Pedagogia na EJA, aos movimentos políticos e coletivos. E nesse processo das Políticas Públicas, o coletivo e suas lutas despontam nas conquistas dos direitos do cidadão. Sendo necessário, que a Pedagogia na EJA se articule a partir dos direitos coletivos. Esse exemplo evidencia a ideia de Arroyo em relação à Pedagogia da afirmação dos direitos:

O direito a ter direitos, a ser reconhecidos existentes no território do direito vai deixando de ser visto como uma dádiva da política clientelística e vai sendo exigido como um direito. Vai se dando um processo de reeducação da velha cultura política, abissal e sacrificial, vai mudando a velha autoimagem que os próprios setores populares carregavam como clientes agraciados pelos políticos e governantes (ARROYO, 2014 p. 209).

Contextualizando a questão da política compensatória, “[...] a grande maioria dos artigos e direitos instituídos nas Leis do Brasil não são cumpridos... até nós professores somos injustiçados em relação aos nossos direitos”. “[...] devemos trazer a reflexão de que as políticas compensatórias tem o viés da alienação do sujeito”. Tal, afirmativa nos conduz a acatar a ideia de que a educação é um elemento de voz e de luta contra as injustiças sociais. Sendo necessário repensemos nossas práxis pedagógicas na EJA, primando pela afirmação do discente como sujeito de direitos.

A este respeito, Arroyo (2014) afirma que as lutas coletivas e as escolas conferem a legalidade a territórios seja nas favelas, periferias, quilombos ou nos campos. Muitos desses territórios são a coletividade de muitos excluídos da sociedade, da economia, da cultura dentre outros conhecimentos e bens. No entanto, a pesquisa nos indicou que 60% dos sujeitos colaboradores da pesquisa estavam desmotivados e desacreditados nas forças dos coletivos “[...] estou desacreditado do nosso cenário atual...em detrimento da questão das desigualdades socioeconômicas encontradas em muitos seguimentos do nosso país... Que lamentavelmente, burlam leis e desrespeitam nossos direitos de cidadãos”. No entanto, 40% dos sujeitos acreditam na união dos sujeitos e coletivos.

Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases–LDB de número 9.394/96, Título V, Capítulo II, Seção V que trata dos níveis e modalidades de educação e Ensino. O Artº 37 trata da Educação de Jovens e Adultos e no inciso de nº 1, determina o ensino gratuito, oportunidades apropriadas e garantia do acesso mediante condições de vida dos jovens e adultos. Percebemos que existem contradições entre a Lei e a prática de acesso e permanência dos alunos na EJA.

Inicialmente verificamos que a Lei não considera os idosos, que embora não sejam maioria na atualidade são sujeitos que demarcam e estão presentes em nossas salas de aula e que também deve ter suas especificidades respeitadas.

Outra questão pontuada no grupo e que teve uma divisão de opiniões está relacionada a flexibilidade da frequência do discente, pensando na Lei e no direito ao acesso e permanência do discente na escola. A partir do Artigo 37, inciso 1 em destaque abaixo:

A educação de jovens e Adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Inciso 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (LDB, art. 37 inciso 1).

Nesse momento o grupo se dividiu, 50% opinaram que a escola deveria ter flexibilidade em relação a frequência do aluno, buscando estratégias para que o aluno trabalhador pudesse permanecer na escola e dar continuidade aos estudos. Ainda mais por termos alunos que trabalham em esquema temporário por conta do polo petroquímico, nas denominadas “paradas”. Enquanto 50% discordaram alegando que quando não há frequência o aluno não aprende e o professor desvaloriza os outros alunos com frequência diária, além de

menosprezar a função docente. “[...] os que não podem que façam seus supletivos... avacalhar a educação mais do que já está? Que tipo de profissionais teremos?”.

Os posicionamentos acima declarados, reafirmam a importância da promoção de reflexões em relação a práxis pedagógica na EJA. Sendo necessário que os docentes e demais profissionais que atuam nessa modalidade percebam as discrepâncias entre a Lei na educação e a realidade dos sujeitos que estão nas escolas e espaços que ofertam a EJA. Que ensino é esse que pensa na quantidade e não na qualidade desse fazer pedagógico? É necessário que pensemos nas especificidades dos sujeitos que estão inseridos na modalidade da EJA.

Continuamos a Roda dialogando sobre os avanços das Políticas da EJA, destacando a necessidade dos movimentos e lutas coletivas principalmente no que se refere a participação dos professores da EJA nos movimentos coletivos como os Fóruns e Conferências. Os docentes destacam as reflexões sobre esse aspecto, e fazem críticas alusivas a segregação e seletividade para inserção nesses espaços “coletivos”. “Não podemos frequentar um local que não quer nossa presença... nem sabemos quando e onde acontecem esses fóruns e eventos... só querem é que agente esteja como um móvel no canto da sala”. (PA).

O relato acima deixa explícita a seletividade na participação dos eventos de caráter docente na EJA. Pois, os docentes maiores interessados são excluídos da participação de Fóruns, Congressos e eventos externos ao município. O quadro a seguir apresenta dados referentes a participação docente nesses espaços.

Quadro 8 - Dados em relação a participação dos docentes em Fóruns e Congressos realizados no seguimento da EJA.

90% declararam não ter participado de nenhum fórum de educação.
80% disseram que gostariam de participar.
90 % disseram que as vagas são reservadas para quem está nos cargos de confiança como: coordenadores e técnicos das secretarias de educação.

Fonte: Dados da pesquisa (2017).

Os dados acima indicaram a ausência dos protagonistas da educação nos espaços coletivos que discutem a educação. Os docentes principais elementos do processo educacional na sua grande maioria não participam desses espaços, por que também são colocados a margem no processo educacional da escola pública. Constatamos que apenas 20% dos docentes tinham conhecimentos de movimentos importantes que foram e são realizados no campo da EJA. Em detrimento de 80% que desconheciam o cenário de Leis e Políticas da

EJA. E como ação algumas informações foram apresentadas sobre a Educação de Jovens e Adultos no cenário das Políticas Públicas, Leis e avanços no cenário das conquistas desta modalidade. A pesquisa nesse momento ganha um recorte maior para as questões legais e fundantes da EJA, devido ao atual momento de mudança governamental no município, que requer conhecimento e pesquisa docente em prol dos direitos, políticas e leis que norteiam essa modalidade de ensino e suas especificidades no contexto da educação brasileira e municipal.

Realizamos um breve relato sobre marcos na EJA como o Fórum de Educação de Jovens e Adultos (FORUMEJA), que diz respeito aos fóruns da EJA e Adultos. Discutimos sobre as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEAS) que ocorre a cada dez anos. Tendo sido realizada até a 6ª Confinteas em Belém do Pará, em 2009, onde foi aprovado o Marco de Belém que indicaram sete (7) eixos que propõe uma política pública com funcionalidade, democrática e que estabeleça os direitos dos educadores: participação, inclusão e equidade, qualidade, financiamento, política, governança e monitoramento.

Identificamos a questão da política compensatória e da política como arma de luta. E assim, explanamos sobre o contexto político atual que tem estabelecido retrocessos e a negação de direitos. Estamos perdendo direitos que foram conquistados com muita luta pelas classes populares como: os direitos básicos garantidos pela Constituição Federal como saúde e educação. Tratamos de documentos e leis que perpassam pela EJA na estrutura macro, o que conduziu o grupo a pensar nos documentos e leis no sentido estrutural e pedagógico da EJA no referido espaço dessa pesquisa. Resolvemos então avaliar o Projeto Político Pedagógico no seguimento da EJA.

Buscando estabelecer novas ações e rever as políticas internas da Unidade escolar no que se refere a EJA, estabelecemos uma pesquisa exploratória do PPP- Projeto Político Pedagógico da unidade escolar. Dado que, o “Projeto Político Pedagógico-PPP estabelece paradigmas educacionais, a organização escolar e a missão da escola como construtora da cidadania, e ainda, as ambiguidades dos saberes docente”. (SANTANA; SILVA; AQUINO, 2015, p.83).

A construção desse instrumento traz a proposta de uma gestão democrática. Uma tarefa que muitas vezes é designada ao coordenador pedagógico como função. Mas, sabemos que a construção do PPP se faz na coletividade e deve ter funcionalidade. Portanto, a construção do Projeto Político Pedagógico deve ter participação de todos os sujeitos e seguimentos que podem corroborar com o desenvolvimento de uma educação de qualidade.

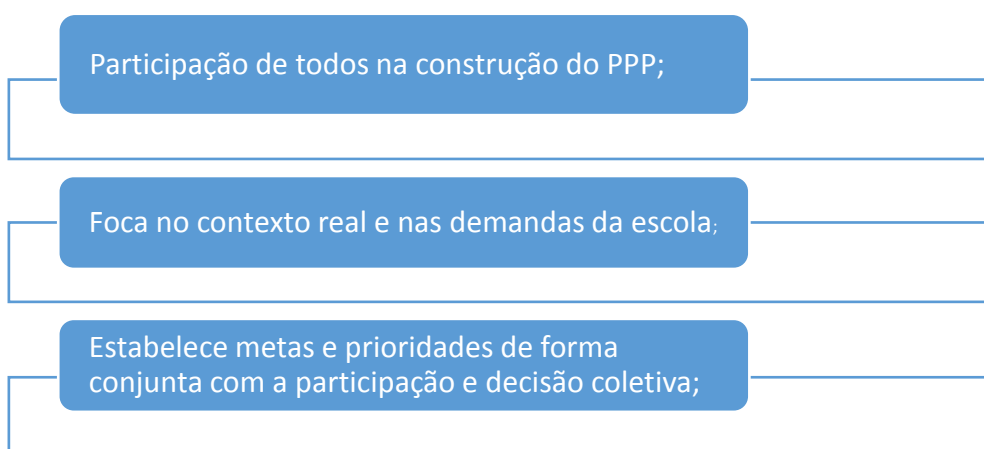
Através do PPP podemos analisar e traçar metas e objetivos, a partir da identidade dessa modalidade. Visto que, a identidade da EJA se compõe de sujeitos plurais e diversos e designa um modelo pedagógico próprio, as diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, CNE n.01/2000 coadunam com as diversidades e especificidades acima citadas em relação a EJA, quando diz que:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixa 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. (BRASIL, 2000, p. 01).

Portanto, os princípios de igualdade, de colaboração e coletividade devem estar inseridos na elaboração e efetividade do PPP. Em razão do Projeto Político Pedagógico ser um documento que deve nortear o trabalho desenvolvido no espaço escolar e fora dele dando autonomia ao exercício da docência inclusive promovendo reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA, a partir da conscientização identitária do docente da EJA.

Dentre os elementos preponderantes na construção do Projeto Político Pedagógico foram relacionados pelos sujeitos da pesquisa algumas características importantes na construção e na relação pedagógica entre o PPP e o contexto da EJA. Demonstrados no quadro seguinte.

Quadro 9- Elementos pertinentes ao Projeto Político Pedagógico - PPP



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Partindo das premissas apontadas, consultamos o PPP, da unidade (campo da pesquisa) e sinalizamos algumas questões analisadas pelo grupo dentre elas destacamos a

necessidade de construção de um novo PPP. Pois, o último PPP foi construído no ano de 2011 com validade até o ano de 2014. Portanto detectamos que até o ano corrente de (2018) não temos PPP. Também, identificamos que nos últimos anos não estávamos seguindo nem mesmo o PPP antigo, que estava engavetado há alguns anos, portanto o trabalho pedagógico não estava sendo direcionado por este documento.

Outra questão pontuada foi a necessidade de trazer para a elaboração do novo PPP o contexto do cotidiano da vida dos sujeitos da EJA e suas realidades “[...] é necessário inserir o contexto da atualidade do mundo do trabalho e do contexto sócio-econômico-político da nossa cidade de forma real e atualizada” (PJ). Esse posicionamento condiz com um dos objetivos dessa pesquisa que propõe a conscientização da construção da identidade do docente que atua na EJA, que corresponde a uma práxis pedagógica baseada na percepção das especificidades e pluralidades que cercam e envolvem estes sujeitos.

Dentre os docentes 60% destacaram não terem participado da realização do PPP na escola desde o ano de 2014 e entre as dificuldades citadas registramos a falta da coordenação pedagógica no turno noturno nos últimos três anos na unidade escolar. Sendo assim, o mesmo não havia sido consultado, nem analisado até o presente momento.

Constatamos no grupo e de acordo com a gestão interna que não houve possibilidade de construção do documento devido a ausência da coordenação pedagógica na unidade escolar, inclusive durante os três turnos. Devido a aposentadoria da coordenadora antiga e o não encaminhamento de uma profissional para substituição da mesma.

Perante, a sugestão para a construção do novo PPP, como uma das prioridades na unidade escolar, a saber, que o PPP é um ponto de relevância para EJA, sendo indicado por Santana; Silva; Aquino, (2015, p. 84) “[...] o PPP, se constitui um instrumento de resistência, e que podem estabelecer diretrizes e propostas para uma educação democrática e de qualidade”.

Sendo, assim o PPP para EJA poderá ser um instrumento de direito e de combate a uma docência ou gestão de caráter tradicionalista, priorizando uma gestão coletiva e humanizada, se constituindo como um documento para o exercício de uma educação democrática na EJA. Portanto, o PPP traz autonomia para a escola, pois as decisões são coletivas e estabelecidas de forma participativa.

Em relação a construção do PPP, 10% declaram acreditar na gestão na educação de base tradicionalista, o que define uma educação baseada em hierarquia e ordenamento. Enquanto 90% dos sujeitos da pesquisa sinalizaram a necessidade da gestão democrática e participativa e que o gestor deve estar integrado na elaboração de todas as etapas e propostas

da construção do PPP. Amorim (2007, p. 47) traz essa concepção quando demarca que “a escola deve trabalhar as diferenças, de forma democrática criando novas possibilidades institucionais renovando valores estéticos, éticos e políticos”. Isso requer uma gestão que permita a troca, a atualização e avalie o papel da educação da EJA para o coletivo social.

Nesse âmbito a EJA deve defender uma educação que problematiza que conscientiza que politiza e que transforma sujeitos e a sociedade. Tais colocações permeiam a verdadeira missão das instituições educacionais que necessitam se despir dos dogmas tradicionais e do conservadorismo que muitas vezes envolvem a prática educacional. Sendo necessária a abertura de novas possibilidades, (re) significando identidades obsoletas, dogmática onde a escola tem caráter conservador e tradicionalista. (AMORIM, 2007).

O Projeto Político Pedagógico traz a identidade da escola e dos sujeitos que compõe esse lugar. Logo, o PPP deve salientar a identidade da EJA, que pleiteia a formação do ser autônomo, reflexivo, crítico, politizado. Assim, ao se constituir como processo, “[...] o projeto político pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico” (SANTANA; SILVA; AQUINO, 2015, p. 85).

Outra questão pesquisada pelo grupo em relação às Políticas e Leis que regem a EJA se deteve a revisão da proposta curricular no município que apresenta duas propostas: Tempo de Saber com estrutura semipresencial, realizada em algumas escolas do município e o Tempo de Formação com estrutura presencial. Enfatizamos que inicialmente no ano de 2013, através da Resolução do CME 06/11, e a Portaria do Município de nº 011/2013, tentamos implantar o Tempo de Saber nessa Unidade Escolar e os alunos exerceram o seu direito a escolha e não aceitaram a estrutura. E realizaram um movimento interno de repúdio a esse modelo exigindo a estrutural presencial (Tempo de Formação).

O Tempo de Formação é organizado por anos: iniciais e finais delimitados por Eixos I, II, III, IV (Tempo de Formação) e por conteúdos procedimentais (que são os procedimentos) e Atitudinais (atitudes de ação e participação). O tempo de Formação trabalha com a proposta de Eixos Temáticos e Temas Geradores trazendo a práxis pedagógica dentro de uma abordagem freirana. Ao analisarmos a proposta e ao dialogarmos em relação a práxis pedagógica desenvolvida em conjunto com Projeto Político Pedagógico valido até 2014 percebemos que o trabalho desenvolvido contemplou parcialmente a proposta.

No entanto, o depoimento de alguns professores com maior tempo na unidade escolar essa proposta também foi interrompida com a saída da coordenadora “[...] trabalhamos com essa proposta até a saída da coordenadora que se aposentou... que recebeu formação para

trabalhar nessa perspectiva... no entanto a nova coordenadora que já entrou em meados de 2017 não se inteirou da proposta... e segundo a mesma conhece a proposta de Paulo Freire, porém é a primeira vez que atua no segmento da EJA” (PE).

Elaboramos também, algumas propostas de ações internas que podem contribuir para o fortalecimento e ampliação dessa modalidade, inclusive com a práxis pedagógica através da introdução de atividades lúdicas e corporais, que já foram realizadas em anos anteriores e que são sempre requisitadas pelos alunos como: futebol, relaxamento corporal, teatro e dança. Atividades que podem ser coadjuvantes no processo pedagógico na EJA. “[...] É necessário que tenhamos atividades lúdicas, como dança teatro e música. Por que, no PPP destaca esse trabalho apenas para o diurno” (PA).

Essa afirmativa demonstra que muitas vezes as ações são apenas redigidas no PPP, no entanto não são realizadas. Um dos motivos sinalizados é a falta de profissionais para desenvolver tais atividades “[...] não temos o profissional de Educação Física na escola... pois é quem deveria realizar essas atividades... mas, já realizamos essas atividades pela boa vontade de alguns professores” (PE). “[...] se não tem o profissional específico, podemos ver quem tem maior perfil para realizar estas atividades... lembrando a vocês que as aulas de Educação Física da EJA no nosso município não estão mais no currículo... temos que usar outra estratégia” (Gest).

Dentre as propostas e ações a serem desenvolvidas a partir dos diálogos estabelecidos nessa Roda de Diálogo tivemos os seguintes resultados: Construção do novo Projeto Político Pedagógico-PPP incluindo a proposta da continuidade do grupo de pesquisa dos professores-docentes da EJA, estabelecendo os objetivos dessa pesquisa: promover reflexões em relação a práxis pedagógica na EJA; primar pela formação continuada e de pesquisa e refletir a construção identitária do educador que atua nessa modalidade.

No que diz respeito ao PPP e a formação do Professor-pesquisador na EJA, determinamos as seguintes ações para a construção de um novo PPP, que será realizado na escola com a coordenação em conjunto de forma colaborativa com todos os profissionais da unidade escolar. Como processo inicial, acordamos a realização de pesquisas e leitura de textos que tratassem do PPP e como indicação de leitura, entregaríamos aos participantes os seguintes textos: “ Escola, Projeto Político pedagógico e autonomia institucional e o texto “O Projeto Político Pedagógico da EJA e a Gestão Escolar: um olhar sobre a autonomia da gestão”, textos que fazem parte do Livro “Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em educação de Jovens e Adultos - os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA” (livro produzido por professores e alunos do MPEJA).

Além desses textos a serem distribuídos, os docentes podem ampliar suas pesquisas para fazermos inferências e colaborar para inserção da modalidade da EJA de uma forma notória e com base na identidade plural e heterogênea que demarca a práxis docente e docência na EJA. Até por que durante a análise do PPP, verificamos que a EJA também foi posta a margem, pois o PPP indica alguns trechos resumidos sobre a EJA, priorizando os anos iniciais e finais da Educação Básica.

Finalizamos as discussões com a proposta de continuidade e multiplicidade dos nossos debates e conversações, que serão realizadas na quarta “Roda de diálogos” agendada para o dia 12/01/2018 dando continuidade ao projeto de Formação do professor–pesquisador e atuante na modalidade da EJA. Ressaltamos que a data estabelecida concerne ao ano letivo de 2017 que se estendeu até março de 2018, devido a greve e movimentos realizados pela categoria dos professores municipais.

Com a determinação da realização da terceira Conferência Municipal de Educação de Camaçari (COMEC) realizada no mês de fevereiro de 2018, antecipamos a data da próxima Roda Dialógica agendada para o dia 02/02/2018. Bem como a alteração da temática escalada anteriormente “Etnia e Raça”. Decidimos ajustar o cronograma para que pudéssemos pesquisar e dialogar em relação às políticas que inserem a modalidade e a docência na EJA. Essa mudança reforça a necessidade da flexibilização de ações, planejamentos e práxis pedagógicas.

Como procedimento para a próxima Roda estabelecemos que a mediadora e pesquisadora do grupo fizesse um breve resumo em relação a alguns marcos e movimentos que fortaleceram e ampliaram as Políticas Públicas no campo da EJA como: as Confinteas, o Eneja, o Ereja dentre outros para socialização no grupo. Em seguida focaríamos na análise e estudo do Plano Municipal de Educação de Camaçari (PME), no que concerne a modalidade da EJA para que pudéssemos opinar dialogar e contribuir nas discussões a serem propostas no IIIª COMEC, com data de realização para os dias 06 e 07 de fevereiro de 2018.

5.3.4 Quarta Roda de Diálogos: Plano Municipal de Educação (PME) e a Conferência Municipal de Educação de Camaçari (COMEC): Reflexões no contexto da EJA

Por estarmos numa processo de mudança governamental, após eleições municipais. A nova gestão da Educação no município tem realizado algumas ações, com o objetivo de tratar do cumprimento das metas do PME e dialogar sobre aspectos inerentes ao SNE e PNE. Nesse cenário, se faz necessário estarmos nos espaços das políticas educacionais que constroem leis e, direitos e direcionamentos docentes. Já que a modalidade da EJA se define de caráter

democrático com base numa pedagogia de cunho popular e social e nessa proposta no dia 02/02/2018 se realizou nossa quarta Roda de Diálogos relacionados ao PME:

Fica aprovado o Plano Municipal de Educação PME, com duração de 10 (dez) anos, constante do documento anexo a esta Lei, em conformidade na Lei federal nº. 13.005, de 25 de julho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação e da Lei n.º 120.330, de 15 de setembro de 2006, que aprovou o Plano Estadual de Educação da Bahia. (Lei n.º 1415/2015. Art. 1º, D.O nº 648, dez 2015 p.38).

Durante essa Roda de Diálogos analisamos alguns artigos, metas do PME, aprovado em dezembro de 2015 com duração de dez (10) anos e suas diretrizes equivalentes a 2015-2024. O Plano Municipal de Educação de Camaçari contém 18 metas e 100 estratégias no geral.

Ao analisarmos o PME verificamos que o Art. 2º relacionado às diretrizes do PME apresentam aspectos importantes que podem corroborar com a ampliação e fortalecimento da modalidade como, por exemplo, a superação das desigualdades; erradicação de discriminações; proposta de gestão democrática, humanística e etc. Inclusive de valorização dos profissionais da educação docentes e não docentes que trabalhem na EJA.

Essas diretrizes coadunam com nosso projeto, pois através da formação do grupo de Formação de professores-pesquisadores na EJA, a formação continuada poderá promover reflexões sobre a práxis pedagógica docente e também conscientizar os docentes acerca da importância da construção da identidade do educador atuante na EJA valorizando os profissionais que atuam nessa modalidade, fundamentada nos preceitos das diretrizes do PME. Inclusive ressaltamos que os artigos se constituem até o de número 14 e que dentre as 18 metas e 100 estratégias discutiremos acerca das metas e estratégias que se destinam a EJA.

Salientamos que na Meta de número 1, que diz respeito a educação verificamos ser uma das estratégias propostas pelo PME em Camaçari. Inclusive apresentamos a proposta de forma verbal para ao Gestor atual da unidade escolar e ficamos de ver a possibilidade de efetivá-la. Percebemos a efetividade da reflexão pedagógica colaborativa e temos na estratégia 1.22 maior probabilidade de realização da nossa proposta. A Estratégia 1.22, relacionada a Meta 1 “assegurar sala de acolhimento, no horário noturno com profissionais capacitados e ambiente diferenciado, com estrutura própria, para atender às necessidades dos alunos/responsáveis estudantes da EJA, cujos filhos, necessitam de acompanhamento enquanto estudam”.

Essa ação poderá colaborar para ampliação e para fortalecimento da EJA combatendo o fenômeno da evasão. E também suprimir o descontentamento de alguns docentes, em relação a essa questão (PB) argumenta que “[...] as crianças aqui na escola atrapalha o processo pedagógico e as mães também se sentem... constrangidas e acabam abandonando a escola por não ter quem fique com os filhos”. Destaca (PC) que “[...] as próprias mães ficam constrangidas pelo barulho... criança quer outro espaço... essa ação traria benefícios para todos... nós professores, as mães, e as crianças também estariam em segurança... essa escola ia encher”.

Continuamos a análise destacando outra questão na Meta 3 que trata da universalização da educação até 2018, com atendimento escolar para toda população de 15 a 17 anos, com a probabilidade de matrícula de 85% no ensino médio. Como resultado já indicamos que estamos finalizando o ano de 2018 e a meta não foi cumprida até o momento. Essa meta apresenta estratégias que dizem respeito a esse estudo.

Como a Estratégia de número 3.6 “Promover a busca ativa da população de 15 a 17 anos fora da escola, em parceria com as áreas da assistência social e saúde. Analisamos que essa estratégia também não se estabeleceu. Temos vários problemas de ordem social e de saúde na escola, inclusive discentes especiais, outros em situação de risco que abandonaram a escola e que muitas vezes voltam e desistem anos a fio.

A este respeito um docente declara “[...] o aluno X, retornou para estudar aqui pelo quinto ano”... no entanto não conseguiu prosseguir... por que não temos um atendimento que possa ajudá-lo a permanecer”. Essa questão também foca as estratégias de número 3.7 que fala da implementação de políticas em prol da evasão.

A estratégia 3.8 que trata da fomentação de programas de qualificação profissional e social para os jovens que estejam fora da escola e em defasão idade-série. E a estratégia de número 3.9 que trata da busca de esforços junto ao governo para oferta do ensino médio no diurno e noturno, também não alavancaram. Observamos que essa proposta se mostra excludente em dois aspectos: quando destaca acessibilidade apenas aos jovens não respeitando o direito dos idosos à educação e a priorização da oferta de atendimento escolar no diurno apenas para jovens, excluindo as pessoas acima de 18 anos. Essas estratégias devem ser redimensionadas em relação à faixa etária, por que também temos discentes acima dessa idade com as mesmas demandas.

Na Meta 4, destacamos o aspecto relacionando a práxis pedagógica, a questão da inclusão da pessoa com deficiência. Como incluir se não temos formação para efetivar uma práxis pedagógica eficaz? As estratégias dessa meta traz como solução a formação continuada

docente contemplando esse aspecto. No entanto, percebemos que mesmo, após a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência) de nº 13.146/2015, em vigor desde janeiro de 2016, continuamos sem formação docente adequada.

Logo, cursos rápidos não suprem essa necessidade, ainda mais nas classes da EJA que já possuí outras demandas e especificidades. Um professor declara que dos seus 20 alunos, seis (6) deles apresentam algum necessidade especial. Sobre este aspecto o (PA) diz “[...] eu acolho todos, muitos deles são matriculados junto com as mães... e procuro fazer o melhor de mim... no entanto pedagogicamente me sinto despreparado... por que não tive formação para lidar com estes alunos”.

A (PD) relata sua experiência em relação a docência e a inclusão “[...] eu mesmo todo ano recebo um aluno surdo... e não tenho a mínima noção de me comunicar e o pior saber se ele está entendendo alguma coisa... só sei que eles sempre desistem... nunca vão até o final... me sinto até constrangida... por que esse ano vinham a mãe, a aluna e o namorado também surdo... E o que acontecia? a mãe era minha interprete quando dava... me indicou até uma manual pra comprar... me senti envergonhada”.

Em relação a estratégia que diz respeito ao fornecimento de tecnologia, formação, material didático destinado para os discentes especiais, salas funcionais e etc. também não se efetivaram. Nesse contexto muitos de nós mantemos o aluno pela proposta humanizadora, mas seria ideal uma aprendizagem efetiva cognitiva, acrescentando conhecimentos conteudistas também a esses alunos, não visualizando apenas a possibilidade de se relacionarem socialmente.

Também diz respeito a modalidade da EJA exposto no PME, a pretensão de elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos para no mínimo 12 anos de estudo, atingindo a meta de 25% dos mais pobres, e dos campos com a visão de redução das desigualdades. Concordamos que seria bom se a meta fosse cumprida, no entanto percebemos que essa porcentagem além de não ser cumprida é demasiadamente irrisória.

Até porque a grande maioria dos alunos dessa faixa etária que frequentam as salas de aula da EJA são pobres e negros. Daí atingir apenas 25% não condiz com a realidade de demanda para inclusão. Deixando 75% de alunos fora desse contexto inclusive ao declarar a porcentagem de apenas 25% dos sujeitos da EJA em situação de pobreza e desigualdade.

Pensar os populares de forma inferiorizada, já faz parte da história. Até quando pensamos pedagogicamente nos populares? Pensar os populares como sujeitos de

inferioridades, já faz parte do contexto social, político e cultural da humanidade. Isso traz o recorte da sociedade capitalista e excludente no Brasil, Arroyo traz esse contexto quando diz:

Porque ao longo de nossa história há uma estreita relação entre as formas negativas de pensar o povo e a legitimação das estruturas e dos padres de poder, de trabalho, de propriedade de terra e dos meios de produção e da negação da escola, da universidade e até da manutenção dos processos escolares de segregação/reprovação, seletividade. As formas de pensar e alocar o povo, os trabalhadores foram produzidas nesse entrelaçado de relações sociais, políticas de dominação/subordinação entre classes, etnias, raças. (ARROYO, 2017, p. 123).

Na mesma perspectiva a estratégia 8.2 da Meta 4 reafirma nossa análise que apresenta a EJA como uma educação assistencialista, através da proposta de fomentação de programas para alunos defasagem/série. O (PF) enfatiza que “[...] Já temos déficits de aprendizagem de origem histórica e social...repetir programas para aumentar índices não equivale ao real... se não voltaremos a programas falidos e que não tiveram êxito no Brasil”. A (PH) reafirma a ideia de uma educação inferiorizada na EJA quando diz “[...] e o pior desses programas... é que são instituídos como erradicação do analfabetismo... muito pouco se pensa em continuidade de estudos dos alunos da EJA”. Esses relatos demonstram o descrédito nas potencialidades dos sujeitos da EJA.

Os relatos docentes reafirmam o descumprimento das propostas da Meta 9 “erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”. E da estratégia 9.1 que propõe a oferta gratuita para os jovens e adultos que não tiveram acesso à educação básica na idade própria. O que demonstra o desconhecimento dos seguimentos educacionais em relação a EJA, pois assegurar a educação a todos inclusive aos discentes da EJA é um direito legitimado por Lei, não uma ação assistencialista governamental. Esse posicionamento focaliza a necessidade de uma pedagogia inclusiva, de resistência, de reação a ilegalidade e as injustiças, garantindo nossos direitos inclusive de acesso a educação.

Outra questão sinalizada consta na estratégia 9.5 que visa oferecer atendimento para os educandos da EJA de saúde inclusive oftalmologia, transporte, alimentação. “[...] os alunos não tem atendimento de nada. e a merenda vem de verbas federais” (PJ). Continuando nossa análise destacamos a Meta 10.5 “fomentar a produção de material didático complementar e suplementar, o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas para avaliação, formação continuada de docentes da rede pública municipal que atuam na educação de jovens e adultos integrada à educação profissional”.

Dos sujeitos da pesquisa 90% declaram que esta estratégia não foi cumprida. Cerca de 10% dos sujeitos da pesquisa destacam que o livro e as metodologias atuais não surtem efeito em nenhum seguimento da educação, inclusive na EJA. E que na maioria das vezes, o único material disponível é o livro didático, Sem contar que o livro didático foge a realidade local com temáticas irrelevantes para os sujeitos, que muitas vezes não compreendem os conteúdos de forma prática.

Em relação a formação continuada para a EJA o parâmetro é o mesmo estabelecido ao livro didático [...as formações continuadas) “[...] tivemos formações que tinham algo haver com a educação de Paulo Freire... quando trabalhávamos com o governo anterior... Por que a secretaria seguia as diretrizes de 2013”. “[...] o trabalho era com Temas Geradores e Eixos temáticos como rememoramos na nossa segunda Roda de diálogos" relata o (PF).

Nesse parâmetro a formação do grupo poderá corroborar na construção de materiais e na formação com base na metodologia freiriana. Assim, as reflexões sobre a práxis pedagógica passam a identificar-se com a EJA.

Garantir a formação de 50% dos professores da Educação Básica em nível de pós-graduação *latus e stricto sensu* como formação continuada em sua área de atuação consiste a Meta de número 13 e 14. Em relação a está meta e o lócus da pesquisa, 80% dos docentes possuem especialização em outras áreas como por exemplo: psicopedagogia, metodologias dentre outras.

Já, 10% declararam não ter nenhum curso de especialista no nível de pós-graduação. E apenas 10% possuem especialização no campo da EJA. No entanto, 80% manifestaram o desejo de formação continuada na EJA.

Os sujeitos também sinalizaram que custearam essas especializações, pois o município nunca proporcionou nenhuma formação no nível de especialização, e que os mesmos custearam suas formações individualmente. Portanto essa garantia da meta 13 não foi cumprida, pois não houve estímulo, nem implantação de programas que dessem essa possibilidade.

Os docentes destacam o descaso dos governantes em possibilitar esta formação, infere o (PJ) “[...] estão preocupados em encher as salas de aula e aumentar dados quantitativos e não qualitativos na EJA”. Não priorizando o aperfeiçoamento profissional dos professores para que possibilite a oferta de uma educação de qualidade.

Principalmente na EJA, que é uma educação para populares e que devido às especificidades e diversas questões não apresentam o quantitativo de número esperado pelo

governo. Pois, uma das demandas do PME se define no aumento do IDEB, priorizando o ensino fundamental e o médio.

Os sujeitos da pesquisa sinalizaram que havia descontentamento por parte da secretaria em relação a ausência do professor e que muitas vezes tiveram que utilizar a lei para programar o direito a formação, menciona a (PD) “[...] fizemos as especializações aos sábados com muito custo... desgaste porque o dia de descanso muitas vezes era destinado ao aperfeiçoamento... e muitas vezes era citada a possibilidade de corte salarial... no caso de sábado letivo... Tendo que declarar a busca da Lei caso meu direito a formação fosse negado”.

Destacamos também que 10% não possui licenciatura. E 10% estão em formação em nível de pós-graduação no seguimento da EJA. Diante de tais dados fica evidente que existe a necessidade de formação e pesquisa constante para os docentes atuantes na EJA, pois a margem de aperfeiçoamento e formação do professor-pesquisador na docência da EJA ainda se apresenta em número reduzido, pois 90% dos docentes não possuem Formação na EJA.

Neste subcapítulo também explicitamos dados coletados dos participantes da pesquisa relacionados a Legislação e Diretrizes da Educação Nacional (LDBEN), dentre eles as observações iniciais em relação as suas participações no IIIº COMEC realizados numa data posterior a essa Roda (6 e 7) de fevereiro. E que por conta de não disponibilidade de tempo colocaremos como uma das possíveis pautas para o Segundo ciclo Formativo com a probabilidade de início para o ano letivo de 2019.

Devido a mudança da Gestão Municipal, novos direcionamentos e mudanças de equipe de trabalhos nas secretarias. A Secretaria Municipal de Camaçari – SEDUC desfez a equipe anterior de técnicos e contratou o Instituto Chapada de Educação e Pesquisa (ICEP) para suporte técnico desde o ano de 2017.

No capítulo, destinado a avaliação do projeto iremos salientar a análise do grupo em relação ao trabalho desenvolvido pela coordenação pedagógica no município e a parceria com o instituto na perspectiva dos educadores e sujeitos dessa pesquisa. O IIIº COMEC organizado pelo Fórum Municipal de Educação e Secretaria de Educação do Município de Camaçari (SEDUC) ocorreu durante os dias 06 à 07 de fevereiro de 2018.

O quadro seguinte apresenta alguns pontos (negativos e positivos) citados por nossos colaboradores em relação a participação, objetivos e resultados dessa conferência, inclusive após nossas Rodas de Diálogos que promoveram reflexões que incidiram em colaboração para possíveis debate, resoluções e possibilidades que pudessem corroborar com a Educação de Jovens e Adultos.

Quadro 10 – Concepções dos participantes da pesquisa em relação a Conferência Municipal de Educação – COMEC

Pontos positivos	Pontos negativos
Professor A	Professor A
<p>“... estamos tendo novos encontros com a previsão de implementar mudanças em relação a formação docente, o COMEC não deixa de ser uma delas...”</p> <p>“Distribuição do folder para sabermos na íntegra quais as propostas desse encontro... e os objetivos”.</p>	<p>“... os encontros partem do que já está instituído... e vejo os professores a margem... não sabemos quem constituiu o fórum... e nem o trabalho que desenvolve no município”.</p> <p>“Nos apresentam os documentos de uma forma muito superficial... meia hora para analisar um documento para resenhar?... impossível... me pareceu um faz de conta”.</p>
Professor E	Professor E
<p>“... A proposta de cumprimento das metas do PME, inclusive no que diz respeito a formação continuada docente... gestão democrática e a participação popular”.</p>	<p>“... não há um debate... pois, o tempo é muito curto, não podemos analisar várias questões apenas em um dia... vi alguns representantes do Fórum... mais ninguém sabe como foi essa escolha... será que não contradiz o caráter democrático?”</p>

Fonte: A autora da pesquisa (2017).

Os relatos demonstram que se faz necessário a participação e integração docente nos espaços que tratam das diretrizes e legislação da Educação. Isso faz parte das reflexões das práticas pedagógicas na EJA para que possamos nos identificar como docentes da EJA. Logo, a prática pedagógica perpassa pela educação política, isso faz parte do processo formativo para o docente atuante na EJA, Demo (2011, p. 83) faz essa relação quando diz que “Na escola é possível enfrentar pobreza política, com vistas a conceber e a realizar instrumentação conveniente da cidadania popular”.

A partir do conhecimento dos direitos e leis que regem a educação e da participação nesses espaços políticos, podemos reivindicar e buscar direitos, fazendo da prática um contexto real para a EJA. Portanto, se faz necessário que os docentes e profissionais da EJA sejam participativos inclusive nos espaços de luta como os sindicatos e movimentos coletivos, que também são espaços de pesquisa e formação continuada para o docente da EJA, pois apresenta toda uma conjuntura política atual, inclusive no que diz respeito a Educação.

Os dados levantados nessa Roda revelaram que existe a necessidade de promoção de reflexões sobre a formação de grupos de pesquisa de professores atuantes na EJA para

refletirmos sobre a formação continuada para educadores dessa modalidade de ensino. Compreendendo o papel da pesquisa como uma ação reflexiva e de aprendizagem não só pelo cunho acadêmico e teórico, mas pela promoção reflexiva do seu fazer pedagógico.

Constituindo sua identidade docente e sua formação continuada no seu próprio espaço de trabalho. E com a possibilidade de produção e participação científica a partir de suas práticas e diálogos formativos coletivamente. A seguir, discorreremos a quinta Roda de Diálogos designada como: a relação do professor-pesquisador, o coletivo e o esperançar.

5.3.5 Quinta Roda de Diálogos: A relação do professor-pesquisador, os coletivos e o esperançar

Diante de sinalizações anteriores nas Rodas de diálogos e instrumentos aplicados, que abordavam questões de leis e políticas, capitalismo, desigualdade e coletividade surgiu a proposta de pensarmos nas lutas e resistências na EJA. E no dia 16 de fevereiro de 2018 realizamos nossa quinta Roda de Diálogos, perante as opiniões de indignação aparente e descredito de alguns sujeitos da pesquisa em relação as lutas coletivas e movimentos, que amparam, direcionam e estabelecem parâmetros para a educação na EJA.

Utilizamos o Livro Passageiros da Noite, Parte 9 “Sujeitos coletivos de Direito” p.103-114 e alguns trechos da obra “Outros sujeitos, Outras Pedagogias de Arroyo”. E para dialogar na perspectiva do professor-pesquisador na EJA utilizamos o capítulo III, (p. 79-85) da obra de Pedro Demo “Pesquisa: princípio científico e educativo”.

Ressaltamos a necessidade de entrelaçar teorias distintas em relação a pesquisa no âmbito da educação, pois a Educação de Jovens e Adultos prima pela pesquisa como aprendizagens múltiplas e não apenas como um princípio técnico e científico. No entanto é preciso que se pesquise e estude para fazer contrapontos e análises como fizemos nesse estudo chegando a conclusão que os dois aspectos se entrelaçam “não existe um saber engessado nem um saber puramente abstrato, pois a prática e a ciência se entrelaçam no processo educativo.

Assim, utilizamos textos de correntes diversas para teorizar a discussão, uma vez que, alguns educadores acreditam que os movimentos coletivos representam apenas uma política partidária. Na ilustração a seguir mostraremos as primeiras percepções dos sujeitos da pesquisa em relação aos movimentos sociais e seu papel como agente social e de transformação. Ressaltamos que esses dados são relacionados a respostas anteriores a Roda de Diálogos, determinando as ideias iniciais sobre a temática.

Figura 09- Significado dos Movimentos Sociais

Fonte – Elaborada pela autora (2018).

A imagem acima construída a partir de dados coletados anteriormente no grupo e apresentada durante a discussão, passou a nortear nossas reflexões e direcionar novas construções e estratégias em relação aos movimentos sociais propondo novos significados. A imagem demonstra representações positivas e negativas em relação aos movimentos sociais, o que determina a iniciativa de reflexões que nos direcionaram a conscientização de uma EJA de possibilidades e de respeito aos saberes e aos direitos dos sujeitos.

As categorias se distribuíram da seguinte forma: 50% destacaram que os movimentos sociais se degradaram com o tempo e que apresentam interesses partidários e políticos. Já a outra metade, 50% dos sujeitos da pesquisa determinam que os movimentos sociais são voz e poder das minorias e que acontecem nas lutas de um coletivo. De certo que em algum momento e espaço tal postura pode ser adotada, ainda mais quando pensamos que temos feudos coletivos dentro da coletividade e o interesse maior seria que todos os coletivos se unissem numa força majoritária.

Mas, há de se ressaltar que os movimentos sociais são um instrumento de vez, voz e estabelecimento de direitos negados aos negros, quilombolas, ribeirinhos, desempregados, periféricos, trabalhadores, homossexuais dentre outros seguimentos excluídos da sociedade. E que através dos movimentos sociais podemos estabelecer uma pedagogia de libertação. Arroyo (2014, p.63) fala da importância de uma pedagogia libertaria e emancipatória para a EJA quando diz que temos “pedagogias coladas a essa história sacrificial tão cruel. a colônia e

nas nossas experiências de República, de democracia e de cidadania e de capitalismo avançado”. Esse pensar de luta pelo direito pode ser ampliado quando nos constituímos docente-pesquisador na EJA. Por que pesquisando, se constrói conhecimentos, e na militância esses conhecimentos são ampliados. Arroyo enaltece essa ideia quando diz que:

Os militantes/educadores nos dias de estudo sentem e mostram a necessidade urgente de pesquisar mais como se deram e continuam se dando processos de ocultamento, e mais, de destruição, homogeneização das formas de viver e de produzir sua existência. Como na medida em que se destrói a rica diversidade de experiências se empobrece os processos de produção de saberes, de modos de pensar. Como se destroem ricas formas de sociabilidade, de relacionamentos, de transmissão e aprendizado dos costumes e das tradições dos valores e do universo simbólico, na medida em que se impõe um modo único de realização do viver. Sobretudo na medida em que se precarizam as formas básicas do viver como humanos, negam-se as possibilidades de um viver digno de seres humanos. (ARROYO, 2014, p. 75).

Prosseguimos nossas discussões nessa Roda, utilizando a frase de Arroyo (2017 p. 68-69) que diz que, “é necessário resistir e libertar-se”. Logo, os saberes profissionais dos educadores da EJA, muitas vezes acontecem através de processos tensos de formação que exigem saberes profissionais dos seus educadores. Alguns docentes demonstram desesperança e descredito no cumprimento das legislações e diretrizes da educação, argumenta o (PF) “[...] no papel temos direitos, inclusive de refletirmos sobre nossa prática pedagógica através da formação continuada... mas veja que na realidade o município está muito mais preocupado em manter o professor na sala do que de qualificar esse professor”.

De certo que os segmentos burocráticos e políticos partidários e até mesmo alguns populares identificam que o importante é quantificar e estabelecer técnicas, carga horária e conteúdos. Até por que, temos a cultura de uma pedagogia engessada e de dominação pelo processo histórico de subalternização e segregação, implantado no nosso país pelos colonizadores. E dar continuidade a esse discurso na práxis pedagógica na EJA é desacreditar numa educação de proposta pedagógica libertadora, politizada e emancipatória. Características que constituem a identidade da EJA.

No contexto emancipatório o docente muitas vezes é impedido de continuar sua formação, também somos os oprimidos de que fala Paulo Freire, desde quando existe a negação dos nossos direitos. E muitas vezes reproduzimos essa castração em nossas salas de aula. Daí a necessidade de refletirmos sobre a importância da formação continuada no campo

da EJA e a formação do grupo de estudo na própria unidade escolar pode nos dar subsídios para uma docência reflexiva, Arroyo endossa essas ideias quando diz que:

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua formação humana. Processos fecundos encontros que estão se dando entre a pedagogia escolar e a outra infância/adolescência, os outros jovens e adultos populares que ainda tarde chegam às escolas públicas. Para a revitalização da teoria pedagógica esse é o caminho mais fecundo, refletir sobre a condição humana, suas dimensões e virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras ou desumanizadoras presentes nos processos sociais e, sobretudo, nos movimentos de humanização e libertação dos oprimidos. (ARROYO, 2014, p.28).

Ao pensarmos na ideia de pesquisa e construções teóricas na EJA temos que partir de pressupostos que conscientizem os professores atuantes nessa modalidade de que são pesquisadores e que podem fortalecer os espaços da Educação da EJA, principalmente na questão da ampliação dessa modalidade de ensino. Logo é necessário que pensemos na Identidade e formação continuada desse professor atuante na EJA.

Nesse contexto, se faz necessário estudarmos, pesquisarmos e dialogarmos interrelacionando teoria e prática, contemplando os objetivos específicos da nossa pesquisa que é formar grupos de professores-pesquisador na EJA a partir das reflexões na formação continuada exercida de forma colaborativa e conjunta desse grupo e conscientizando os docentes da importância da construção identitária desses educadores a partir das pluralidades e especificidades que cercam essa modalidade de ensino de base popular.

Portanto, a construção identitária do professor-pesquisador atuante na EJA designa a construção de uma práxis pedagógica na EJA, que pense nas questões que identificam essa modalidade para refletir sobre a práxis pedagógica na EJA que se realiza a partir do movimento de Educação Popular, que segundo Arroyo (2014, p. 62) “[...] é necessário estender, ampliar essa especificidade a todas as pedagogias de conformação dos coletivos sócio-étnico-raciais, dos campos e periferias em nossas sociedades.”

Neste cenário a Formação do Professor-pesquisador na EJA, poderá ampliar seus conhecimentos ou reconstruí-los continuamente. Demo (2011, p.39) contextualiza essa ideia quando diz que “[...] quem não pesquisa apenas reproduz ou apenas escuta”. Pensando nessa perspectiva após leituras realizadas dos textos acima citados analisamos a produção dos dados estabelecidos anteriormente e juntos explanamos o atual momento político do nosso país, que tem apresentado retrocesso e perda de direitos estabelecidos.

Após nossa Roda de diálogo, oriunda de pesquisa e reflexões, dentre o universo pesquisado 80% declaram saber que a temática dos movimentos sociais tem ligação direta com lutas coletivas, porém, informam que não possuem embasamento teórico sobre a temática. 20% declaram entender que o movimento social parte das lutas de classe, como exemplo as lutas dos sindicatos.

Quanto a importância de estudos sobre os movimentos sociais e sua relação com a EJA, 70% apontam a importância de estudar a temática dos movimentos sociais. Enquanto, 10% acreditam que não alteraria nada e 20% definem como desnecessário. Dentro dessa vertente fica evidenciada de aumento da consciência em relação a importância dos movimentos sociais para a Formação do docente principalmente na EJA, indicando a necessidade de aprofundamento do tema nos estudos formativos em rede colaborativa.

Se faz necessário, a formação de grupos de professores-pesquisadores na EJA, o que pressupõe relação dialógica como processo de transformação política de conquista, de construção, de criação, que depende da qualidade política dos pesquisadores, no contexto da respectiva sociedade. Demo (2011 p.41-42) demarca essa ideia quando diz que “[...] a pesquisa assume contornos existenciais, porque encerra o desafio histórico-estrutural de compreender e enfrentar a desigualdade social, num processo que nunca termina. Pesquisa coincide com a vontade de viver, de sobreviver, de mudar, de transformar, de recomeçar”.

Assim sendo, os movimentos sociais e coletivos demonstram que não se perdeu o senso pela alternativa, que a “[...] esperança é sempre maior que qualquer fracasso, que é sempre possível reiniciar”. (Demo, 2011, p.41). Utilizamos essa frase como dispositivo para falarmos do contexto social na educação no município e na unidade, diante de mudanças governamentais e de novas propostas e de possíveis mudanças.

E diante de uma problemática real surge a efetivação do movimento coletivo, a partir do relato do (PD) “[...] temos uma grande empreitada em defesa dos nossos alunos a partir da descentralização da matrícula” um dos nossos problemas emergenciais é não aceitar... ou arranjar uma proposta para evitar essa descentralização... por que vamos ter um número bem reduzido de alunos com isso.”.

A descentralização da matrícula significa que os alunos devem se matricular em polos criados em poucas escolas. Descaracterizando a afetividade e o acolhimento que temos com esses alunos, pois somos a escola de menor índice de abandono e evasão no município. (Gest) “[...] acredito... que seja mais uma forma de enfraquecer essa modalidade de ensino... e acabar com a possibilidade de democratização na educação.”, “[...] serei destituída do cargo no mês de março, quando se iniciará o ano Letivo de 2018”.

Neste processo dialógico estudamos o texto de Gentili “A exclusão e a escola: O *apartheid* educacional como política de ocultação”. A partir da leitura, dialogamos sobre a exclusão na EJA e acabamos refletindo sobre a questão. Conforme afirma Gentili, (2003), a exclusão educacional continua com grandes índices, temos ainda 39 milhões de analfabetos absolutos. E eles estão na América Latina, a marca indisfarçável deste *apartheid* educacional. “[...] continua o mecanismo histórico de discriminação educacional, negando o direito à educação dos setores populares, infere o (PA).

Logo, estamos diante de novos cenários de segregação e de resistência. Ao serem questionados em relação aos programas mais educação, bolsa escola, minha casa minha vida como estratégia positivas de políticas públicas e que ajuda a manter o educando da EJA na escola. Tivemos os seguintes dados: 47% acreditam que tais incentivos podem corroborar, enquanto 53% acreditam que sejam apenas paliativos. Sobre essa questão a (Coord) externa o seguinte relato “[...] eles tem tabletes e eu nem um celular de qualidade tenho, o governo deu 5.000,00 mil reais para se comprar móveis... que adianta a casa cheia de moveis e a cabeça vazia de conhecimentos?” Sabemos que algumas manobras têm viés de alienação, através de bens matérias em detrimento de bens intelectuais e do bem estar coletivo e social.

A partir dessa afirmativa tratamos do recorte do texto de Gentili (2003) que, destaca que exclusão educacional não cessou apenas mudou, pois temos as políticas compensatórias: o voluntariado, a filantropia trazendo o contexto de benevolência e derrota. Como exemplo em 2001, temos o Ano Internacional dos voluntários, permitindo discursos altruístas desencadeando o slogan de mártires e colaboradores na erradicação da miséria.

Temos que pensar, que os educandos da EJA, também são sujeitos de direitos e merecem uma educação eficaz e efetiva, e que sirva para utilizá-la. Principalmente no seu cotidiano, para sua reflexão, enquanto cidadão emancipado e participativo de uma sociedade tão desigual. E que também, possam estar habilitados para concorrerem nos espaços econômicos e educacionais, não podemos acreditar que só porque são populares são incapazes. Pensar nesse avanço também é um ato de resistência.

Os movimentos sociais e as lutas coletivas são caminhos de resistência, Demo (2011) destaca que na escola não enfrentamos diretamente a pobreza material, porque não é o espaço adequado, por mais que se distribua merenda, já que não passa de assistência. Na escola é possível enfrentar pobreza política, a alienação com vistas a conceber e a realizar instrumentação conveniente para a cidadania popular. Sendo necessário avançar no caminho da possível transformação, no tempo, motivando para tanto o surgimento consciente do ator básico da democracia, ou seja, o ser cidadão.

Durante nosso dialogo, tratamos dos movimentos coletivos presentes no município. Inclusive do Sindicato dos Professores que segundo os sujeitos da pesquisa não tem desenvolvido avanços, sobre estes aspectos a (PI) diz que o sindicato tem “[...] baixo índice de filiados e de frequência nas assembleias”. O (PH) reafirma essa ideia quando informa “[...] eu pretendo me desfilar... esse sindicato não me representa... temos quatro anos sem reajuste salarial... sem proposta de formação para mestrado e doutorado... vejo agora é briga para a formação de chapas”.

Através dessa fala percebemos o descrédito que alguns docentes têm da luta sindicalista docente no município. No entanto, analisamos que talvez seja a hora da mudança, já que teremos duas chapas para concorrer. E poderemos analisar quais as melhores propostas tendo a certeza de que a sindicalização é uma das portas para a luta coletiva docente. “[...] quem se sindicalizar com desconfiança, não se mobiliza nos movimentos de defesa dos direitos.... não tem visão da importância política para a educação” (PD).

E surge a pergunta como resistir? E entramos em diálogo para tomada de decisões que possam implementar a resistência do coletivo na unidade da pesquisa. Perante os problemas que já surgiram e os que poderão surgir. Quais estratégias usaremos? O que faremos em relação a descentralização da matrícula? E criamos as seguintes estratégias: campanha via telefone, e boca a boca para instruir os alunos a realizarem a matrícula nos postos e caso não realizem venham requer tal direito após o início imediato das aulas. Inclusive alegando que é um direito constitucional o acesso a educação e adequação as suas realidades.

Outra estratégia diz respeito a gestão democrática poderemos exigir no sindicato o cumprimento das eleições para gestores como ocorreu no último pleito. Também, acordamos não aceitar nenhuma espécie de perseguição ou destituição de direito adquirido por conta da nova gestão que será por indicação partidária.

Decidimos tratar dos movimentos sociais pensando em estratégias de resistência e baseada na coletividade e no amparo legal. Assim, na contemporaneidade, o novo mestre não é apenas o magnata da ciência, o gênio incomparável, o metodológico virtuoso, mas sim todo cidadão que souber manejar a sua emancipação, para não permanecer na condição de objeto das pressões alheias. Algo cotidiano, pois, como deve ser cotidiana a emancipação, o projeto próprio de ser sujeito na história. (DEMO, 2011).

Sendo assim é necessária a construção de uma identidade na EJA para que docentes e discentes pensem na educação como viés de luta social e combate às desigualdades e para que se tenha o sentimento de pertença a categorias em lutas coletivas. Por isso, a necessidade de tratarmos dos movimentos sociais nos processos de formação continuada e nos espaços da

EJA. A análise empírica da realidade aonde o movimento pode ser um ato de resistência e um ato de emancipação. E emancipar politicamente é quando o sujeito é protagonista. O que ressalta a ideia de Demo que diz que:

Emancipação é o processo histórico de conquistas e exercício da qualidade de ator consciente e produtivo. Trata-se da formação do sujeito capaz de se definir e de ocupar espaço próprio, recusando ser reduzido a objeto. Tem momento relevante na tomada de consciência crítica, quando o ser social descobre sua condição histórica [...] Sobretudo compreende que a desigualdade social, para além de algo estrutural, tem causas históricas nas quais podem entrar como vítima. Pobreza não é sina, mau jeito, azar, mas in justiça. Sem tal conscientização não aparece o reclamo emancipatório, porque o ser social ainda é objeto (DEMO, 2011, p. 81-82).

Vencer entraves, partir para o combate em prol de uma educação igualitária e de qualidade não é uma tarefa fácil. É necessário resistir, esperar, sonhar. Ser docente da EJA é acreditar nas possibilidades dos sujeitos. “É resistir mesmo diante da utopia. É acreditar que não há mudança sem sonho, como não a sonho sem esperança”. (Freire, 2011, p.126).

É se identificar com o outro e fazer da educação um processo politizado e de possíveis mudanças. Refletindo sua práxis pedagógica, refletindo sobre a formação, a pesquisa continuada e construindo sua identidade de educador na EJA. Demo (2011, p.86) endossa as ideias de Freire quando fala que “pesquisar é esperar”. Sendo a pesquisa transformação, recomeço e mudança. Logo, esperar na educação é sobretudo um ato político.

Compreendendo que a educação e a pesquisa fazem parte do processo emancipatório, principalmente no que diz respeito à visão crítica dos problemas socioeconômicos da nossa sociedade. Concluímos essa Roda com a proposta de fecharmos esse Ciclo de Formação e dar continuidade ao projeto com a mesma expectativa da formação de professor-pesquisador na EJA com base na realidade dos sujeitos e da práxis pedagógica que possa também produzir ciência.

5.3.6 Sexta Roda de Diálogos: Avaliação final do projeto, ações propostas e demandas referentes ao Primeiro grupo de professores-pesquisadores na EJA em Camaçari

Aos 26 dias do Mês de fevereiro de 2018, realizamos a sexta e última Roda de Diálogos referente ao Primeiro grupo de Professores-pesquisadores na EJA em Camaçari. Nesse subcapítulo discorreremos acerca dos resultados do projeto que foram descritos em cada Roda de Diálogos.

Os resultados descritos estabelecem e revelam vários pontos em relação aos objetivos e problemática dessa pesquisa promovendo a reflexão da práxis pedagógica no viés da pesquisa colaborativa. Os conhecimentos construídos na coletividade, além de promover as reflexões sobre a importância da Formação do Professor-pesquisador na EJA, promoveu reflexões sobre a importância da formação continuada na perspectiva da identidade do educador da EJA, possibilitando o estabelecimento da relação de pertinência entre a pesquisa e o cotidiano do fazer pedagógico e também como possibilidade de formação continuada e de construções teóricas e integração nos espaços acadêmicos.

A pesquisa identificou a necessidade da Gestão democrática, coadunando com a necessidade da metodologia de Paulo Freire como direcionamento pedagógico para EJA. Assim como, a necessidade de formações para cumprimento da Lei de Inclusão nº 13.146/2015. Detectamos problemas e possíveis soluções como a proposta da sala de acolhimento noturno para filhos dos alunos e a necessidade de refazer ou construir documentos que amparam a docência no espaço escolar como o Plano Anual e o PPP. Constatamos que enquanto educadores temos que adentrar em espaços de discussão acerca da modalidade com a função de combate às desigualdades e que precisamos estar inseridos nos coletivos, nos Movimentos Sociais.

Analisamos as Leis e Políticas no município como Plano Municipal de Educação com poucas metas e inúmeras estratégias que não foram cumpridas e que apresentam caráter discriminatório e identificamos que não temos uma matriz curricular vigente para EJA no município. Como ações elaboramos estratégias de enfrentamento para resolução da descentralização das matrículas e para estabelecimento do direito de todos ao acesso a educação: como planejamento de campanhas corpo a corpo; campanhas com carro de som e de porta a porta com visitas. Pensamos na proposta de passar este mesmo desejo de resistência social e de combate às desigualdades ao nosso alunado, pois, a emancipação se faz a partir do conflito social.

Conseguimos junto a nova gestão da escola, ônibus para transporte dos alunos que não frequentavam devido a incidência de assaltos e da distância de casa até a escola. Demonstrando a força do coletivo demonstrando que, a coletividade pode fazer a mudança. O que também nos fez perceber que a gestão transitória traz desgastes advindos da visão tecnicista e administrativa, sendo que contrariamente a gestão deve apresentar um caráter dialógico e democrático.

O que requer contato e participação no Sindicato dos Professores e Professoras da Rede Pública de Camaçari (SISPEC) para assegurar o retorno da eleição para gestores

escolares, para que não seja contínuo o processo de gestão por indicação político partidária. O gestor deve ser eleito, inclusive para que tenha autonomia para o enfrentamento e esta autonomia deve advir democraticamente de forma que todos os envolvidos participem e dialoguem de maneira coletiva.

Em relação às dificuldades encontradas enfatizamos: a precarização do trabalho desenvolvido pelo pouco tempo disponibilizado; a quebra nos estudos de alguns docentes por não comparecerem para os ACs e para o planejamento, que em alguns momentos são determinados por áreas afins; a troca da gestão e de docentes, que provocou a descontinuidade do processo formativo II e que será retomado, iniciando um novo ciclo no ano de 2019 com apoio da nova Gestão.

Referente às práticas pedagógicas, propomos o reajuste de temáticas baseadas em problemas reais em relação ao campo e aos sujeitos dessa pesquisa que demonstraram o fortalecimento e a colaboração entre os pares, mesmo diante de funções diferenciadas e muitas vezes temidas por docentes como o gestor por exemplo e que muitas vezes ao estar na função de gestor trata seus pares de forma tecnicista, autoritária e desigual.

Isso demonstra que os objetivos dessa pesquisa serviram não só para reflexão sobre a Formação do professor e nas possibilidades de reconstruções das práticas pedagógicas, mas para humanizar os sujeitos aperfeiçoando relações humanas.

A gestão e a coordenação partilharam da ideia da formação baseada em reflexões das formação continuada conscientizando a construção identitária do docente da EJA como possibilidade de ampliação e fortalecimento do seguimento. Incluindo-se também como participantes efetivos dessas formações. Estabelecendo assim, a necessidade do trabalho pedagógico em rede de forma mútua, humanizada e cooperativa.

Sendo assim, as “Rodas Dialógicas” seguem a dinâmica do diálogo que, segundo Mello (2008) assume a pedagogia freiriana, na medida em que se fundamenta alicerçado na libertação humana e social. Dessa forma, temos a possibilidade de aproximar, superar e criar novos conhecimentos e possibilidades. Gerando novos “que fazeres” para transformação dos sujeitos e da própria realidade na qual estão inseridos.

Como ponto de destaque em relação a Formação do professor-pesquisador na EJA discutimos em relação ao desrespeito dos poderes públicos pela educação. Neste contexto, cabe ao professor da EJA, se perceber como ser político, ser autônomo, ser de resistência. Portanto, o docente da EJA deve ser dialético, percebendo que a educação da EJA requer um saber plural, crítico baseados na educação democrática, progressista e popular. E que ensinar

exige acreditar no outro, ser esperançoso, ser reacionário, ter humildade e comprometimento. Logo, ensinar exige teoria, humanização e pesquisa.

5.4 IMPACTOS DA PESQUISA: ASPECTOS PEDAGÓGICOS, CULTURAIS, POLÍTICOS, SOCIAIS E ECONÔMICOS

A pesquisa aplicada de instrumentalização colaborativa gerou alguns impactos que contribuíram para fortalecer e ampliar o campo da EJA. No que diz respeito a promoção de reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA e sobre a importância da formação continuada e do fazer pedagógico docente na EJA, propiciando a formação do professor-pesquisador na perspectiva formativa e da pesquisa como princípio educativo, diante de uma modalidade que atende aos populares.

Ao mesmo tempo estabeleceu impacto econômico ao município à medida que a formação não teve financiamento, sendo realizada pelos próprios docentes no seu trabalho pedagógico. Inclusive promovendo a formação da gestão e coordenação coletivamente desenvolvendo uma pedagogia de caráter democrático e humanizado. Promoveu também a conscientização da necessidade do educador se identificar com a modalidade de ensino, abarcada de especificidades.

No que tange a dimensão política contribuiu para estabelecer o estado democrático de direitos. Propiciando o estudo das metas estabelecidas pelo PME que abrangem a Educação de Jovens e Adultos e o reconhecimento de movimentos da EJA que desencadearam Políticas Públicas a favor da modalidade de ensino.

Prevalecendo a colaboração na construção de políticas internas para regimento da unidade escolar, como a proposta da construção do PPP, análise e elaboração de demais documentos legais ligados a educação e a docência.

Destacamos também, o caráter humanizado da pesquisa colaborativa unindo o grupo docente, gestão, coordenação e funcionários que atuam no seguimento, promovendo a socialização e a colaboração entre os profissionais, que agregaram e refletiram sobre a práxis pedagógica na EJA, objetivo principal dessa pesquisa, o que repercutiu na corroboração mútua e no desenvolvimento formativo com base nas identidades plurais, propiciando a igualdade, a dialogicidade e a humanização na relação ensino-aprendizagem.

No aspecto cultural possibilitou estratégias de lazer, saúde e ludicidade como aliada no processo da práxis docente, pensando numa EJA plural e que proporcione outros conhecimentos e outras experiências aos discentes e docentes da EJA, fazendo da escola um espaço acolhedor, humano, de conhecimentos diversos e de lazer.

Contribuiu também com a ciência, através da possibilidade de proximidade entre a teoria, corroborando com o saber científico com base na realidade dos sujeitos da EJA e das suas identidades que se refazem. Possibilitou ao docente uma formação continuada com a perspectiva de melhorar sua práxis pedagógica, mas também de se constituir um gerador de conhecimento, adentrando nos espaços coletivos e de pertença com a modalidade da EJA como autor e coautor de textos, artigos, relatos e etc. Trazendo a academia para o contexto escolar, o que poderá ser viável para todos inclusive para fortalecer e ampliar a EJA no município.

Propiciou a pesquisadora, refletir acerca da importância da Formação do professor-pesquisador para a docência na EJA. Visto que, os resultados apontaram para o alcance dos objetivos propostos. Agregando novos conhecimentos e reflexões acerca da relação entre a formação do professor e a pesquisa na EJA. Explicitando a relevância do trabalho desenvolvido e que repercutiu na docência, na formação e na práxis pedagógica do grupo.

Essas constatações demonstrou a docente e pesquisadora na EJA, a necessidade e a importância de inserção na pesquisa e nos grupos e espaços pertinentes à essa modalidade de ensino, seja na academia, dentro da escola ou em espaços da sociedade.

Melhor ainda fazendo da escola a acessibilidade à academia e a diversos conteúdos pertinentes a EJA, envolvendo prática e teoria, tanto para o profissional quanto para o sujeito dessa modalidade. É o esperar Freiriano que a própria pesquisadora traz no seu recorte de fala na apresentação dessa dissertação “Eu sou fruto da utopia”.

Essa pesquisa propiciou impactos econômicos, pois não gerou custos para a formação continuada dos docentes, sendo realizada com e pelos sujeitos aprendentes, gerando economia de 100% ao município. Ressaltando que também não interferiu no andamento da unidade em relação a interrupção de aulas ou substituição de professores.

Os impactos culturais se revelaram, ao descrevermos movimentos culturais de base popular nos distritos do município, e sua Orla marítima com suas belezas naturais e que também fazem parte do turismo local. A pesquisa apontou movimentos culturais de base histórica que estão situados nas áreas rurais do município e que na sede da cidade são pouco reconhecidos.

Esse resultado traz a percepção da necessidade de se reconhecer o espaço e a história e a cultura das comunidades rurais e ribeirinhas, principalmente das que vivem as margens e que desenvolvem saberes e culturas de excelência e que se passam despercebidas no contexto cultural e histórico e social dos habitantes do município. Fato de suma importância para a ação educativa na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, esse estudo contemplou vários segmentos da sociedade, colaborando para o fortalecimento e ampliação desse seguimento de ensino e conseqüentemente da sociedade como um todo.

Alguns depoimentos denotaram a eficácia da pesquisa:

Com essa pesquisa me senti incentivada a estudar novamente, já nem sabia mais o efeito disso. Ainda mais para lidar com alunos de perfis diferentes. Vamos retomar ele o ano e fazer-lo uma ação permanente. Aprendi muita coisa sobre as Leis, sobre como trabalhar com eles. Por que estávamos soltos. É bom que podemos fazer junto com coordenadora passando nossa experiência de trabalho com temas geradores (PA, 2018).

Esse ano participarei do ALFAEEJA como ouvinte mais ano que vem, já teremos material para apresentar. Vamos fazer nosso banco de dados fortalecer. E também, vamos realizar as ações que planejamos. E buscar com a coordenação o a construção do documento que nos ampara e colocar a EJA com mais arcabouço. Depois vamos propagar a ideia para outras escolas ou para o município isso fortalecerá a EJA. (PI).

Aprendi muito mais do que as formações que recebi durante todos esses anos. E de forma real, dentro do que ocorre na EJA e no município. Esse projeto tem que adentrar em outras escolas e na secretaria. Precisamos disso, uma formação que tenha sentido pra nossa práxis pedagógica e que desenvolva o censo crítico e de luta nosso e de nossos alunos (PJ).

Pesquisar não compete tão somente a Universidade, mas na relação entre a escola e a acadêmia se realiza outros novos conhecimentos e saberes (PA)

Mediante o reconhecimento das contribuições da pesquisa realizada para a EJA no município de Camaçari com o objetivo de reflexões na formação do docente-pesquisador e das ações implementadas na unidade de forma colaborativa destacamos que a pesquisa de caráter científico e de aplicabilidade empírica não se encerra, porque a aprendizagem é contínua e permanente.

Diante dos relatos e das ações realizadas e planejadas, o grupo solicitou que ocorram formações e ações no ano de 2019 dando continuidade a Formação dos Professores-pesquisadores na EJA. Acreditamos que os objetivos foram alcançados e que contribuiram para ampliação e fortalecimento dessa modalidade de ensino a partir do contexto identitário, plural e diversos da Educação de Jovens e Adultos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizamos o estudo intitulado “Formação do Professor-pesquisador na EJA Numa Escola da Rede Municipal de Camaçari-BA”, discorrendo sobre a relevância da pesquisa relacionada aos objetivos propostos. Diante da instrumentalização colaborativa e da abordagem qualitativa, a pesquisa apresentou características reflexivas sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA. Incentivando a formação de novos grupos de pesquisas de professores que atuam na EJA, refletindo a formação continuada na EJA e contribuindo para a construção identitária desse professor com a modalidade de ensino que é composta de sujeitos e especificidades diversas.

A pesquisa também propiciou a possibilidade de trabalho coletivo e colaborativo, mediante os anseios dos sujeitos. Possibilitando ações e estudos de acordo maior incidência de aplicabilidade e possíveis resultados positivos. Assim, alguns temas foram estabelecidos para retorno de pesquisa e estudos, principalmente em relação aos aspectos metodológicos na EJA, introduzidos através da problematização advinda da metodologia freiriana.

Visto que, utilizamos no processo a metodologia dialógica que foi designada por Paulo Freire através dos Temas Geradores. Isso ocorreu em toda a pesquisa, principalmente na fase da aplicabilidade, pois as temáticas discutidas foram determinadas na coletividade de acordo com a realidade e necessidade dos sujeitos, o que determina implicações identitárias com a formação continuada na modalidade da EJA, que parte de uma práxis dialógica.

Cabe salientar que a instrumentalização colaborativa estabeleceu essa possibilidade. Sendo um instrumento de grande valia para a formação docente e estudos no âmbito da educação na EJA. Considerando que a pesquisa de instrumentalização colaborativa permite o ir e vir. Isso implica dizer, que a pesquisa se constituiu em conjunto e coletivamente desde sua projeção.

Consideramos que a pesquisa contemplou os objetivos propostos promovendo reflexões sobre a Formação do Professor-pesquisador na EJA, através do reconhecimento da origem dessa modalidade advinda da Educação Popular e do reconhecimento da relação dialógica como processo de aprendizagem efetiva e politizada.

Os objetivos específicos também foram alcançados através da Formação do grupo de Professores-pesquisadores e que atuam na modalidade da EJA, o que propiciou novos conhecimentos em relação a EJA, conduzindo os docentes a refletirem em relação a importância da formação continuada na EJA. Contribuindo para a conscientização dos docentes sobre a importância da construção identitária do docente que atua na EJA.

O estudo deixou em evidência a aplicação do princípio liberal na educação pública, inclusive a relação oprimido-opressor apresentada por Paulo Freire. De forma, empírica percebemos entraves e estratégias que demonstram essa ideia como, por exemplo: o não cumprimento de leis destinadas a formação docente; a escolha dos livros didáticos para a EJA; a participação seletiva nos fóruns e eventos de maior porte, relacionados a EJA, o desrespeito a docentes que se qualificam profissionalmente, inclusive custeando financeiramente essas formações dentre outras situações reais no contexto da educação na EJA.

Apresentou relevância na prática pedagógica a partir das Rodas de Diálogo que conduziram o repensar do fazer pedagógico na EJA pensando nas especificidades dos sujeitos dessa modalidade de ensino. Neste contexto, a participação da gestão e da coordenação também trouxe uma reflexão conjunta, que emergiu de forma colaborativa mediante os anseios do grupo.

Outro aspecto importante a destacar, diz respeito a interação entre o profissional e as leis que circundam a pedagogia e a docência na EJA, dada a importância de conhecermos as leis e documentos que regem a modalidade da EJA. A exemplo, o PME e o PPP, documentos externos e internos que respaldam o fazer pedagógico e o direcionamento da unidade escolar, e que também nos estabelecem que a EJA não é uma modalidade assistencialista. E sim uma modalidade das possibilidades dos sujeitos, que tiveram seus direitos à educação negados através de uma sociedade excludente.

Possibilitando ao educador relacionar a prática à teoria, ao mesmo tempo desenvolveu o desejo da formação continuada dos sujeitos da pesquisa, que refletiram sobre a importância significativa da pesquisa como coadjuvante da formação continua e que sugerem novas construções identitárias no campo da EJA, inclusive para a gestão e para a coordenação de maneira integrada com o corpo docente, promovendo uma gestão democrática e participativa.

Durante a análise percebemos que as formações ofertadas atualmente não envolvem o contexto real da EJA e são voláteis. E uma formação continuada já se estabelece como continua, portanto a formação de grupos de pesquisas de professores poderá ser significativa, fomentando também, a inserção do professor nos espaços acadêmicos e de produção teórica.

Como também, a inserção de gestores e coordenadores nos espaços acadêmicos, de pesquisa propiciando uma maior integração com o processo educativo na EJA, a partir de uma formação democrática e inclusiva. Sabendo-se que somos sujeitos desejantes e nesse processo desvelamos, revisitamos e conhecemos com e para o outro.

A conscientização da importância identitária do docente da EJA é outro aspecto preponderante para que o professor possa colaborar para ampliação e fortalecimento dessa modalidade, porque identificar-se com os plurais e diversos tem caráter humanizado, e de entendimento entre a relação oprimido-opressor. As leituras realizadas deram subsídios para refletirmos em conjunto e identificarmos que a docência pode ser um instrumento de luta e resistência. Ainda mais diante do cenário político e de retrocessos que estamos enfrentando na atualidade.

Estipulando a negação da democracia, e o descumprimento da Constituição Federal de 1988 que diz que temos “direito de ir e vir”. A EJA infelizmente será afetada. Visto que, os sujeitos da EJA são na sua grande maioria sujeitos populares e excluídos, tendo seus direitos violados. Mas, a EJA tem caráter de luta e de coletivos de resistência como elementos do direito de voz e de luta contra as desigualdades. Assim, esse estudo também promoveu o desenvolvimento do senso de luta coletiva e da integridade humana.

Por outro lado, promoveu através do estudo e da pesquisa a percepção da pesquisa enquanto princípio teórico e técnico, e a pesquisa como anúncio de novidades, de conquistas para o seu real significado do pesquisar, que é o conhecer, segundo Paulo Freire ao falar da sua perspectiva do ser professor-pesquisador.

Foi possível identificar que o estudo realizado promoveu o movimento de professores pesquisadores-colaboradores, pois expressamos opiniões, refletimos, discordamos, concordamos, realizamos e planejamos ações e projetos em prol de docência e práxis pedagógica efetiva através da formação do professor com base no processo de inclusão humana, formação para a justiça social e igualdade de oportunidades. Nesse sentido, a EJA visa a transformação social, assumindo-se como um lugar de exercício político.

Visto que, necessitamos de uma educação crítica para EJA, o que refletirá na sociedade à medida que o professor fazer da sua prática uma pedagogia real baseada no desenvolvimento dos sujeitos e da sua participação de forma politizada. Contemplando temáticas como: cidadania e trabalho; direitos e deveres do cidadão; o desemprego e o empreendedorismo como outras temáticas pertinentes, e que possibilitam uma educação baseada na criticidade em detrimento da educação bancária e conteudista, o que propicia a desalienação dos sujeitos, que saem da ingenuidade curiosa para o conhecimento epistemológico, se reconhecendo como ser político e de resistência.

Aos descrever ao nosso Produto Final, que foram as Rodas de Diálogo, apresentamos todo processo desenvolvido e os anseios que surgiram do grupo, temáticas que serão enfatizadas e utilizadas durante nossa docência e formação continuada na EJA. E assim, nos

constituímos Professores-pesquisadores na EJA. A partir desse processo não denunciámos apenas, e sim anunciamos e convidamos para reflexões e repensares de forma colaborativa e conjunta. O grupo de professores-pesquisadores construídos nesse processo poderá incentivar novos grupos e novas ideias.

Nesse contexto, as Rodas Dialógicas possibilitaram estratégias para possível solução de problemas reais. A partir dos diálogos surgiu a necessidade de se realizar ações para que aconteça esse movimento de reflexão da práxis pedagógica na EJA, e a formação continuada baseada na construção identitária da EJA. E que a partir da percepção da pesquisa inserida na práxis pedagógica compreendemos nossa constituição de professor-pesquisador e passemos a relacionar o fazer pedagógico com a produção escrita, unindo teorias e práticas, interagindo com a realidade através de uma práxis transformadora.

As “Rodas dialógicas” permitiram aos educadores a reflexão acerca de diversas questões, sobre diversidades e especificidades encontradas nas classes de EJA, visto que, infelizmente, as diferenças ainda são alvo de preconceitos, conflitos e segregação tanto na escola, quanto fora dela. Pois, muitas vezes, o educador torna-se reproduzidor do preconceito e o educando reproduz o que lhe é apresentado, experimentado e cristalizado como o “correto” e “natural”.

Outro aspecto relevante se designa na percepção da modalidade da EJA, pautada numa pedagogia articulada aos movimentos sociais e como instrumento de combate às injustiças, segregações e exclusões sociais e econômicas dos populares. Estabelecendo que o docente é um eterno aprendiz e um ser político por essência. Sendo a resistência e a esperança conceitos que permeiam o fazer pedagógico na EJA.

A partir dos resultados após as análises baseadas no Primeiro grupo de Professores-pesquisadores da EJA em Camaçari. Foram designadas ações e implicações futuras, constando também, aspectos negativos e positivos que ocorreram durante o processo. Inclusive indicando no universo do trabalho e no contexto da práxis pedagógica a percepção real da aplicabilidade da pesquisa e seus impactos em prol do fortalecimento e ampliação dessa modalidade de ensino.

Ressaltamos que a proposta de intervenção através da implantação do Grupo de Estudos de Educadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Camaçari, se constituiu a primeira experiência para a Formação de Professores-pesquisadores da EJA no município. E que posteriormente poderá expandir para todas as escolas, que ofertam a EJA em Camaçari e também poderá fortalecer as discussões, as produções teóricas e as práxis pedagógicas

promovendo estudos e produções a partir da identidade multifacetada que a EJA apresenta através dos seus contextos e sujeitos.

Compreendendo a necessidade de encerrar a escrita desse texto, as reflexões não finalizam, somos seres reflexivos e inacabados por natureza e pensar a Formação do Professor-pesquisador na EJA sugere novas contribuições como demanda para outras investigações com foco em reflexões sobre a construção identitária do educador na EJA.

O estudo demonstrou que a Formação do Professor-pesquisador na EJA se constituiu uma ação relevante para a modalidade em questão, ocasionando reflexões sobre a importância da formação continuada dos professores da EJA e contribuindo para a construção da identidade desse professor.

Portanto, através da Formação do Professor-pesquisador na EJA contribuimos para a formação continuada na EJA de forma efetiva, ocasionando reflexões sobre uma práxis pedagógica a partir da conscientização da importância identitária do educador da EJA tendo a pesquisa como elemento de troca e construções de conhecimentos contribuindo para o fortalecimento e ampliação da formação teórica, profissional e da docência na EJA.

REFERÊNCIAS

AMORIM, A. **Escola uma organização social complexa e plural**. São Paulo: Viena, 2007.

_____; FERREIRA, A. C.D. M; ALVES, V. E. (Org.). Gestão escolar, políticas públicas, projeto político pedagógico em educação de Jovens e Adultos: os caminhos transformadores da qualidade da escola pública da EJA. In: SANTANA, S, C; SILVA, D, FERREIRA. C; AQUINO, S. M. **Escola, Projeto Político Pedagógico e autonomia Institucional**. Eixo I, Salvador: EDUNEB, 2015.

_____; DANTAS. R. T; FARIA D. S.D.M. Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos. In: SOUZA, L.H. A; SILVA, S.M; AMORIM, M.B.D.H. M; FREITAS, D. S.K. **Formação crítica dos professores da Educação de Jovens e Adultos**. Segunda parte: formação, gestão e tecnologias educacionais. Salvador: EDUFBA, 2016. p. 104-105.

_____; DANTAS, R.T; AQUINO, S. M. Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. In: SANTOS. B, N; SOUZA. L.C. T; BARCELOS. L. H. V. **A Escola Democrática: emancipação pela cidadania na perspectiva freiriana**. Parte I, EJA: políticas públicas e gestão. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 25-44.

_____; DANTAS, R.T; AQUINO, S. M. Educação de jovens e adultos: políticas públicas, formação de professores, gestão e diversidade multicultural. In: DANTAS. T; NUNES. F. J. E; LAFFIN. F.L.H.M. **Formação de professores e práticas educativas na EJA**. Parte II, EJA, formação de professores e diversidade cultural. Salvador: EDUFBA, 2017. p. 193-194.

ARROYO, M.G. Pedagogias em movimento o que temos a aprender dos Movimentos sociais? **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, p. 28-49, Jan/Jun. 2003. Disponível em:<<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/arroyo.pdf.html>>Acesso em:02mai.2017.

_____. **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. Políticas de formação de educadores (as) do campo. **Cad. CEDES** [online]. 2007, vol.27, n.72, p. 157-176. 2007, vol.27, n.72, pp.157-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010132622007000200004&script=sci_abstract&lng=pt>Acesso em: 02 mai. 2017.

_____. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: Ministério da Educação,

SecretariadeEducaçãoBásica,2008.Disponívelem:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag2.pdf.html>>Acessoem04ju.2017.

_____. **Outros sujeitos, outras pedagogias.** Petrópolis, RJ: Vozes.2.ed. 2014.

_____. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA:** itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BAUMAN, Z. **Modernidade líquida.** Rio de Janeiro: J. Zahar. 2. ed. 2001.

_____. **Identidade:** entrevista a Benedetto Vecchi: tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação:** uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Art.º 205. 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm> Acessoem20 out.2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Lei nº 9.394, 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez.1996. Disponível<https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.>Acesso em: 18 ago.2017.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 11, de 10 de maio de 2001 a.** Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 20 out.2017.

CAMAÇARI (BA) (2015). Prefeitura Municipal. **Plano Municipal de Educação de Camaçari.** Lei nº1415/2015. D.O Ano XIII, nº648, p. 36. Dez. 2015.

CAMAÇARI (BA) (2013). Prefeitura Municipal. **Diretrizes de matrícula e formação de turma para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos em Camaçari.** Portaria nº 011/2013. D.O. Ano X. Nº 508. Mar. 2013.

CAMÕES, S. D. R. Marizaura; PALOTTI, M. D. L. Pedro; CAVALCANTE. C, L.Pedro. **A importância da pesquisa aplicada:** desafios e experiências na ENAP. X Encontro Nacional de Escolas do Governo. Brasília. 2014-agost. Rede Nacional de Escolas do governo Disponível em:<[www.http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1448/29/A%20Import%C3%A2ncia%20da%20Pesquisa%20Aplicada%20desafios%20e%20experi%C3%A2ncias%20na%20ENAP.pdf](http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/1448/29/A%20Import%C3%A2ncia%20da%20Pesquisa%20Aplicada%20desafios%20e%20experi%C3%A2ncias%20na%20ENAP.pdf)>Acesso em:30deago 2017.

CARVALHO, P. Tamires; VITALINO, Célia. **A pesquisa colaborativa como método no contexto da educação inclusiva**. XVI Semana da Educação e VI Simpósio de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação. p.3-4, 2015. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/semanaeducacao/pages/arquivos/ANAIS/RESUMO/APRENDIZAGEM%20E%20DESENVOLVIMENTO%20HUMANO/A%20PESQUISA%20COLABORATIVA./2015./.../A%20PESQUISA%20COLABORATIVA%20COMO%20MET.pdf>> Acesso em: 12/07/2017.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2007. p. 58-75.

_____. Formação de professores em EJA: uma experiência pioneira na Bahia. **Revista da FAEBA: educação e contemporaneidade**, Salvador, v.21, n. 37, p.-162, jan/jun. 2012.

_____; AMORIM. A; LEITE O.D.G. (org.). In: DANTAS. R.T. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: EDUFBA, 2016.p.131-150.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Res. 217 A III. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-right/index.html>> Acesso em 30/09/2018.

DEMO, Pedro. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª. São Paulo: Cortez, 2011.

DESGAGNÉ, Sérgio. Trad. Margarete Vale Sousa. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v.29, n.15, p.7-35, mai/ago.2007.

DUSSEL, Enrique. **Filosofia da Libertação**. São Paulo: Paulus, 1977.

ESTEBAN, T. Maria. Educação Popular: desafio à democratização da escola pública. **Cad. Cedes**, Campinas, 2007 vol. 27, n.71, p. 9-17, jan./abr.2007. Disponível em<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n71/a02v2771.pdf>> Acesso em 30/09/2017.

FARIA, E.M.D. S, D. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade . **Revista do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia** – v.5, n.7, jan/jul. Vitória da Conquista: UESB, p. 151-164, 2009.

_____. **A luta social ensina: o direito à educação na vida de mulheres e homens sisaleiros - assentamento Nova Palmares-Conceição do Coité-Bahia**. 2014. Categoria (Doutorado) _UNEB-PPGEDUC, Programa de Pós Graduação em Educação e Contemporaneidades, Salvador, 2014. Disponível em: <<http://www.cdi.uneb.br/pdfs/teses/2014/1109141543.pdf>> Acesso em 10 jul. 2017.

FARIA D.E; SOUZA, D. T. L. V. Sobre o conceito de identidade: apropriações em estudos sobre formação de professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. SP, vol. 15, n.1, Jan/jun., 2011: 35-42. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572011000100004&script=sci_abstract&tlng=pt> Acesso em set.2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Teoria e Prática da Libertação. Uma Introdução ao Pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes. 1979.

_____. **Extensão ou comunicação** ?Trad. de Rosisca Darcy de Oliveira:Prefacio de Jacques Chonchol. 7ª ed. v.24. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1983.p.16-20.

_____. **Pedagogia da Esperança**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Educação e Mudança**. 36. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 53 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GADOTTI, M. ROMÃO, J. E. (ORGS.). **Educação de Jovens e Adultos**: teoria, prática e propostas. 5ª ed. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.

GADOTTI, M. **Um legado de esperança**. 2. ed . São Paulo: Cortez: 2006.

GENTILLI, P. **La exclusion y la escuela: el apartheid educativo como política de ocultamento**. Laboratorio de Políticas Públicas –LPP. Universidade do Rio de Janeiro (URJ) (2003).Disponivelem<http://www.lasociedadcivil.org/wb_content/uploads/2014/11/gentilli> Acessoem02/08/2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed . Rio de Janeiro: DP&A. 2006.

_____. **A identidade cultural na pós-modernidade**; trad: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

IBIAPINA, M. L. M. I; RIBEIRO, G. M. M; FERREIRA, S.M. **Pesquisa em Educação**: múltiplos olhares. Brasília: Líber Livro, 2007.

IBIAPINA, M. L. M. I. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008. p.26-136.

IBIAPINA, M. L. M. I; BANDEIRA, M. M. H; ARAUJO, M. A. **Pesquisa Colaborativa: multirreferenciais e práticas convergentes.** Piauí: Edufpi, 2016. p.301-32.

IBGE - **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Com o censo demográfico de 2009. CD-ROM. Com o censo demográfico de 2010. CD-ROM. IBGE-
[https://cidades.Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=290570&search=bahia|camacari|infograficos:- informacoes-completas.>](https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panoramapdf) Acesso em: 01/09/2017.

IBGE-**Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.** Disponível em:
<https://www.cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/camacari/panoramapdf> >Acesso em: 05 set.2017.

IDEB. **Índice de desenvolvimento da Educação Básica.** Disponível em:
[http://www.quedu.or.br/cidade/5090-camacari/ideb/ideb-por-escolas.>](http://www.quedu.or.br/cidade/5090-camacari/ideb/ideb-por-escolas.) Acesso em: 01/09/2017.

IMBERNÓN, Francisco. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. In: GIROUX, Henry. **Pedagogia crítica como projeto de profecia exemplar: cultura e política no novo milênio.** cap. 3.p. 65-74. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato. In: RIGAL, L. **A escola crítico-democrática: uma matéria pendente no limiar do século XXI.** cap. 8.p. 171-192. Trad. Ernani Rosa. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

_____. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Trad. Silvana Cobucci Leite. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2011.

LIBÂNEO, C. José. **Pedagogia e pedagogos, para quê?**-12. ed. São Paulo , Cortez, 2010.

MARCONI, A. M; LAKATOS, E. M. **Metodologia Científica.** 6. ed. São Paulo. Atlas, 2011.

MACHADO, M. MARIA. Formação de professores para EJA: uma perspectiva de mudança. **Revista retratos da escola.** Brasília, v.2, n.2-3, p.161-174.jan-dez.2008.Disponível em:<http://www.esforce.org.br>www.cnte.org.br/.../revista_retratosdaescola_02_03_2008_for macao de professores.>Acesso em: 03/05/2018.

MARTINS, Gilberto. **Camaçari: minha terra, minha gente.** Salvador: Cultura Editorial, 2012.

MELLO, Marco (Org.). **Paulo Freire e a Educação Popular.** Porto alegre: IPPOA; ATEMPA, 2008. p.69-80.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social.** Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Rio de Janeiro. Vozes, 2001. Disponível em<
http://www.faed.udesc.br/arquivos/id_submenu/1428/minayo_2001.pdf>Acesso em 10 out.2017.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 33 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MOURA, Abreu, Ana Paula. **Construção da identidade do docente da educação de Jovens e Adultos:** contribuições da prática de ensino e da extensão universitária. 37ª Reunião Nacional da ANPED-04 a 08 de outubro de 2015, UFSC- Florianópolis p, 1-6 Disponível em: <www.anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt18-4491.pdf> Acesso em: 23 jan.2018.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p.57.

PAIVA, Vanilda Pereira - **Educação Popular e Educação de Adultos**-8ª edição - São Paulo -Edições Loyola – Ibrades – 1995.

RICHARDSON, R. Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas;** colaboradores José Augusto de Souza Peres. (et al.). -3. ed.-13.reimpr.-São Paulo: Atlas, 2011.p.46-92.

RODRIGUES, F, G, A; NETO, C DE, G, R, E. Eu aprendo, tua aprendes, ele aprende: em busca de uma prática docente mais democrática na EJA. In: **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.21, n.37, p. 127-135, jan./jun.2012.

ROMÃO, E. J. **Movimentos sociais, Ongs e Terceiro Setor.** Educação & Linguagens. v.13. n. 21. 18-34. Jan-Jun.2010. Disponível em< <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/.../2004/2044>. Acesso em 13 set. 2017

RUDIO, Franz Victor. **Introdução ao projeto de pesquisa científica.** 29ª ed. Petrópolis, Vozes, Rio de Janeiro. 1986.p, 16-52.

SAEB. **Sistema de Avaliação Básica.** Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/211-218175739/49271-sistema-de-avaliacao-traz-novidades-na-edicao-2017>.> Acesso em: 20 out 2017.

SILVA, D. Rodrigo. **O sistema de ciclos em movimento:** os reflexos de aniso Teixeira nos currículos praticados hoje. 2017. p.1-12. Disponível em < <http://www.seer.fclar.unesp.br -rpge-article- viewFile 92476129>.> Acesso em 10agost. 2017.

SIQUEIRA, Sandra Maria Marinho. **O papel dos Movimentos Sociais na construção de outra sociabilidade.** In: 25ª REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, 25; 2002, Caxambu /MG. Textos dos trabalhos aceitos na ANPED. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/25/excedentes 25/sandramariamarinhosiqueirat03.rtf>> Acesso em 12 mai. 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto) biografia, identidades e alteridades: modos de narração, escritas de si e práticas de formação na pós-graduação. In: **Revista Fórum Identidades**. Ano II, v.4, p. 37/50, jul./dez. 2008.

STRECK. R. D. **Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão**: um breve balanço crítico. Educ. Soc. vol.30, n.107. Campinas. mai/ago.2009. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000200012>>Acesso em: 12 jan.2008

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2ª ed. Petrópolis. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, A. S. **Educação não é privilégio**. Org. Maria Cassim; Clarice Nunes. 7ª ed. Rio de Janeiro. UFRJ, 2007.

TELES. P. Fabricia; IBIAPINA. M. D. L. M.Ivana. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**: Ano 2- nº 3; jan./jun.2009. Disponível em: http://www.leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/.../rded3ano2_art_05_a%20pesquisa_colaborativa.pdf >Acesso em: 10 de jun. 2017.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 16ª ed. São Paulo; Cortez. 2008. TPE. Todos pela Educação. Disponível em: http://www.todospelaeducacao.org.br/indicadores_da_educacao/5metas. Acesso em: 02/12/2017.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas. 1987. p.51.

WESTPHAL, Regene Brito. **Identidade e formação docente**. IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE- III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia. 26 a 29 de outubro de 2009.p.3588-3591.

Disponível em: [www://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1880_1566.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/1880_1566.pdf)> Acesso em 12/02/2018.<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/index.htm>

APÊNDICES

APÊNDICE A



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Este questionário tem como objetivo conhecer as principais características do campo empírico da pesquisa, a fim de subsidiar a escrita da dissertação e as reflexões acerca das especificidades dos docentes.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - PROFESSORES

01- Qual sua idade e sexo?

02- Qual a sua formação acadêmica?

02- De que forma adentrou como docente nas classes da EJA?

04- Atua em outra modalidade de ensino? Qual?

05- Quanto tempo de docência na EJA?

01 à 03 anos

05 à 10 anos

15 à 20 anos

06- Possui formação profissional específica para atuação docente na modalidade da EJA? Descreva.

07- Como você identifica a modalidade da EJA em relação às suas especificidades? Gostaria de aprofundar esse assunto?

Grata pela colaboração!

APÊNDICE B



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Este questionário tem como objetivo conhecer suas opiniões sobre a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, tanto na perspectiva da formação enquanto política pública como na auto formação. Suas opiniões serão disponibilizadas na pesquisa, neste caso, para a reflexão durante as sessões dialógicas reflexivas, para pensarmos em temáticas para nossos grupos de estudos e reflexão, bem como colaborar na escrita da dissertação.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – PARA TODOS

01-Para você qual o perfil do educador da EJA?

02-Dentro das temáticas abaixo pertinentes a EJA, quais você já teve formação que te embasou na sua praticas pedagógicas e na sua formação continuada na EJA.

- | | |
|--|----------------------|
| a) Movimentos Sociais e Educação Popular | c) Identidade da EJA |
| b) Educação Popular | d) Outros? Descreva |

03–Você já participou ou gostaria de participar na formação de grupos de estudos e pesquisas, focando temáticas pertinentes a modalidade da EJA? Destaque algumas temáticas do seu interesse.

04– Você já participou de algum evento (Seminários, palestras, publicação de artigos, relatos). Apresentando algum trabalho sobre sua experiência docente, ou conjuntamente com equipe da escola que envolvesse a sua pratica ao conhecimento teórico? Descreva.

05– Para você o que caracteriza a EJA e a práxis pedagógica do professor, enquanto políticas públicas, movimentos sociais. Educação popular e direitos coletivos?

Grata pela colaboração!

APÊNDICE C



Este questionário tem como objetivo conhecer suas opiniões sobre a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, tanto na perspectiva da formação enquanto política pública como na auto formação. Suas opiniões serão disponibilizadas na pesquisa, neste caso, para a reflexão durante as sessões dialógicas reflexivas, para pensarmos em temáticas que subsidiarão nossos grupos de estudos e reflexão, bem como colaborar na escrita da dissertação.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO – GESTORES

O GESTOR ESCOLAR

Formação: _____

Função: _____

1. O (A) Sr(a) teve cursos de formação específica para a Gestão Escolar? Essa formação contemplou o seguimento da EJA?

2. O (A) Sr (a) se considera preparado (a) para lidar com os desafios da gestão escolar na realidade da EJA? Gostaria de participar de um grupo de estudos e pesquisa no campo da EJA?

3. O Poder Público oferece oportunidade de formação para o gestor com enfoque na EJA? Quais? E com que regularidade?

4. O que o (a) Senhor (a) compreende como gestão democrática?

Grata pela colaboração!

APÊNDICE D

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-CAMPUS I
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS MPEJA

Este questionário tem como objetivo conhecer suas opiniões sobre a formação do professor da Educação de Jovens e Adultos, tanto na perspectiva da formação enquanto política pública como na autoformação. Suas opiniões serão disponibilizadas na pesquisa, neste caso, para a reflexão durante as sessões dialógicas reflexivas, para pensarmos em temáticas que subsidiarão nossos grupos de estudos e reflexão, bem como colaborar na escrita da dissertação.

QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO - COORDENAÇÃO

A COORDENAÇÃO

Formação: _____

Função: _____

1. O (A) Sr(a) teve cursos de formação para a Coordenação Escolar com direcionamento para EJA? _____

2. O (A) Sr(a) considera necessária a formação de coordenadores escolar e que essas formações podem favorecer a formação e a práxis pedagógica do professor da EJA?

3. O (A) Sr (a) se considera preparado (a) para lidar com os desafios da EJA? Gostaria de participar de um grupo de estudos e pesquisa no campo da EJA?

4. O Poder Público oferece oportunidade de formação para coordenação com foco na EJA. Quais? E com que regularidade?

5. As formações oferecidas aos coordenadores contemplam as especificidades da EJA?

APÊNDICE E**POLÍTIZAR NA EDUCAÇÃO**

CENÁRIO FECHADO
QUE MUITAS VEZES VELADO,
TRAZ O RESPALDO
DE CUNHO MILITAR

QUE TAMBÉM PODE SER LUGAR DE ESPERANÇA,
PROCLAMAÇÃO DE MUDANÇA
E DE NOVO DESPERTAR

É SOBRETUDO
CENÁRIO DE ESCUTA,
TERRITÓRIO DE DISPUTA
E DE CUNHO POPULAR

É TAMBÉM CAMPO DE PESQUISA
DE DIREITOS COLETIVOS
DE LUTA E DE ESTIMULOS
PARA O NOVO ENCONTRAR

SAINDO DA VOZ SILENCIADA
DA VOZ EMBARGADA
E DA SITUAÇÃO DO SE ISOLAR

TRAZ NOVOS OLHARES,
TRAZ OS POPULARES
E OS ITINERANTES

TRAZ A LUTA ATUANTE,
TRAZ O MILITANTE
QUE NUMA LUTA INCESSANTE
NÃO CANSA DE ESPERANÇAR
YARA DA PAIXÃO

Figura 10: Realização das sessões dialógicas da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Figura 11: Analisando a Formação profissional do professor atuante na EJA



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Figura 12: Dividindo e multiplicando saberes e produções do MPEJA



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

Figura 13: Roda de Diálogos



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

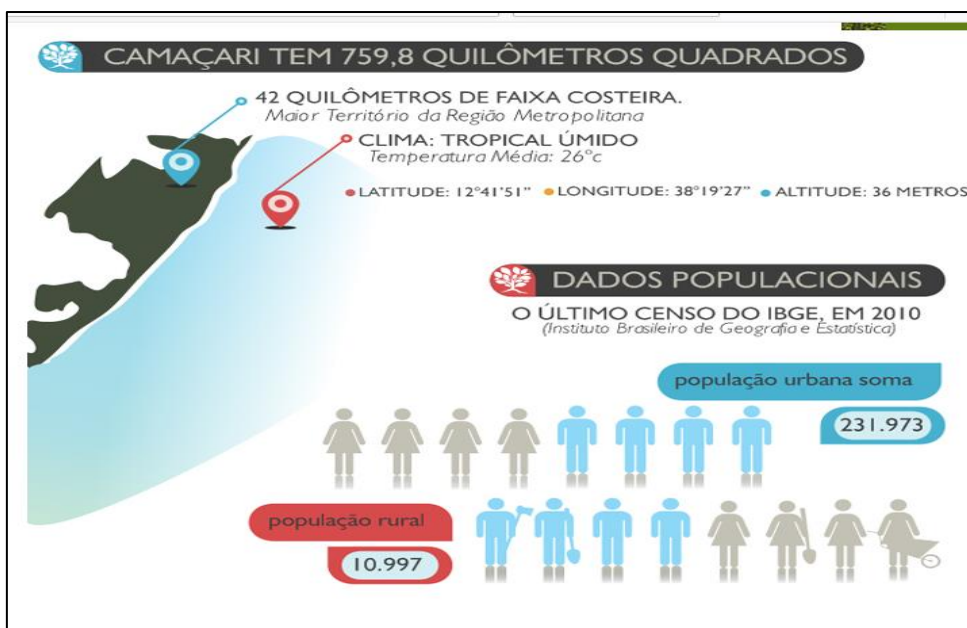
Figura 14- Propagando o esperançar freiriano



Fonte: Elaborado pela autora (2018).

ANEXOS

ANEXO A – GRÁFICO IBGE EM RELAÇÃO A CIDADE DE CAMAÇARI



Fonte: camacari.gov.br (2017).

ANEXO B – HISTÓRICO DA MISCIGENAÇÃO POPULACIONAL

CAMAÇARI TEM INFLUÊNCIA PORTUGUESA, INDÍGENA E NEGRA NAS MANIFESTAÇÕES CULTURAIS.

O Boi Janeiro de Parafuso, folguedo trazido pelos colonizadores, assim como o Boi Mirim, é uma ramificação do tradicional pumba-meu-boi, semelhante ao folclore dos caboclos e dos vaqueiros.



A Igreja do Divino Espírito Santo, em Vila de Abrantes, é uma das relíquias da história antiga de Camaçari. A igreja foi edificada entre 1580 e 1600, sendo restaurada e reinaugurada em 1976.



Fonte: camacari.gov.br (2017).

ANEXO C - BIOMAS DA CIDADE



Fonte: camacari.gov.br (2017).

ANEXO D – FONTE DE RENDA



Fonte: camacari.gov.br (2017).

ANEXO E – AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM NA PESQUISA



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS I

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS,
MESTRADO PROFISSIONAL - MPEJA**

AUTORIZAÇÃO DE USO DA IMAGEM NA PESQUISA

Neste ato, eu _____,
 nacionalidade _____, estado civil _____, portador da Cédula de
 identidade RG nº _____, inscrito no CPF/MF sob nº _____,
 residente _____, nº. _____,
 município de _____Bahia, telefone para contato
 _____. **Autorizo** o uso da minha imagem em todo e
 qualquer material entre fotos e documentos, para ser utilizada pela pesquisadora Yara da
 Paixão Ferreira, mestranda do Programa de Pós-Graduação de Mestrado em Educação de
 Jovens e Adultos- MPEJA do DEDC- Departamento de Educação da Universidade do Estado
 da Bahia- UNEB, Campus I- Cabula- SSA- BA, na pesquisa intitulada: **“Identidade dos
 sujeitos da EJA: Um elo entre discentes e docentes na Escola Municipal Anísio Teixeira,
 no Município de Camaçari-BA”**, orientada pela Prof. Dra. Edite Maria da Silva de
 Faria. E sejam essas destinadas à divulgação através da pesquisa e ao público em geral.

A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo o uso da imagem acima
 mencionada em todo território nacional e no exterior, das seguintes formas: slides; cartazes;
 folders; corpo da dissertação. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo
 o uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à minha
 imagem ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 vias de igual teor e forma.

Camaçari, 03 de julho de 2017.

Yara da Paixão Ferreira

Yara da Paixão Ferreira

(pesquisador)

Assinatura dos participantes

01- Raimonda Alves Olicieira

02- Pedro Pomfim Menezes Arize

03- Marcelo Siqueira de F. Lefundes

04- Rosana Zabel Menezes

05- Márcio Silva de M. S.

06- Alessandro Corpani Colares

07- Prof. Ant. L. S. V.

08- Olívia Barros

09- Barbara L. Brandão

10- Jucineide Carneiro de Souza

11- Helena Brito Santos Batista

12- Lucilda Araújo Silva



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

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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:	
Nº de Identidade:	
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: **“Identidade dos sujeitos da EJA: Um elo entre discentes e docentes na Escola Municipal Anísio Teixeira, no Município de Camaçari-BA”**, de responsabilidade do pesquisadora Yara da Paixão Ferreira , discente da Universidade do Estado da Bahia que tem como objetivo **compreender e estudar as identidades que integram a modalidade da EJA, através do seu contexto social, político, econômico e cultural, visando a reflexão, análise e renovação das práticas pedagógicas docentes** , 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 os resultados das primeiras intervenções da nova proposta pedagógica, em regime de experiência pedagógica, da

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

educação de jovens e adultos a distância, que contempla a Metodologia de Reconhecimento e Validação de Saberes, no Estado da Bahia.

Caso aceite o Senhor (a) será realizado procedimento de coletas de dados como entrevista e grupo focal, círculos de estudos que serão fotografados e gravados em vídeo e áudio, pela aluna Yara da Paixão Ferreira, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações o senhor (a) 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 pesquisadora 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 brasileira 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: Professora Edite Maria da Silva de Faria
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula. Salvador-BA. CEP: 41.150-000. Tel.:
Telefone: 71 3117-2200, **E-mail:** editefaria@gmail.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 SEP/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 benefícios da pesquisa e riscos de minha participação na pesquisa **“Identidade dos sujeitos da EJA: Um elo entre discentes e docentes na Escola Municipal Anísio Teixeira, no Município de Camaçari-BA”**, e ter entendido o que me foi explicado, concordo em

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

participar sob livre e espontânea vontade, como voluntário 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.

Camaçari, _____ de _____ de 2017.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do pesquisador discente
(Orientando)

Assinatura do professor responsável
(Orientador)

Pesquisa submetida ao Comitê de ética em pesquisa com seres Humanos da Universidade do estado da Bahia , aprovado sob numero de parecer: _____ em _____, consulta disponível no link : <http://aplicacao.saude.gov.br/plataformabrasil>

ANEXO G – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IDENTIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: UM ELO ENTRE DISCENTES E DOCENTES NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI-BA.

Pesquisador: YARA DA PAIXÃO FERREIRA

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 74272217.2.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.312.610

Apresentação do Projeto:

O projeto intitulado IDENTIDADE DOS SUJEITOS DA EJA: UM ELO ENTRE DISCENTES E DOCENTES NA ESCOLA MUNICIPAL ANÍSIO TEIXEIRA, NO MUNICÍPIO DE CAMAÇARI-BA, da pesquisadora Yara da Paixão Ferreira, é uma pesquisa de cunho qualitativo-quantitativo, empírica e exploratória pois visa as relações entre o global e o local, observando diferenças entre o mundo social e o mundo natural. O foco é a pesquisa-ação que segundo Thiollent (1984) é uma abordagem que propicia pesquisas no campo da educação, por objetivar a transformação de uma realidade através de uma ação planejada e que promove a inserção do pesquisador no campo da coleta de dados, e a interação entre pesquisador e participantes, contando com a colaboração dos participantes como agentes transformadores de sua realidade. De acordo com o autor acima mencionado na pesquisa-ação as intervenções e a produção de conhecimento se inter-relacionam, podendo ter seus objetivos voltados para a produção de conhecimentos relevantes para um grupo específico e para a sociedade em geral.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender e estudar as identidades que integram a modalidade da EJA, através do seu contexto social, político, econômico e cultural, visando a reflexão, análise e renovação das práticas

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



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.312.610

pedagógicas docentes, pleiteando a promoção de projetos e ações inovadoras envolvendo discentes e docentes.

Objetivo Secundário:

Refletir sobre as práxis pedagógica que apresente o real contexto da identidade EJA, a partir de círculos de estudos focado nas diversidades e teorias pertinentes; Conhecer o propósito real da aprendizagem na EJA, através do viés político e dos Movimentos Sociais; Incentivar debates e discussões, ações e projetos acerca da relação educando e, educador da EJA, e demais envolvidos na EJA, a partir do real contexto dos sujeitos.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios estão assim detalhados:

Riscos:

NENHUM

Benefícios:

FORMAÇÃO PARA PROFESSORES

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante, tanto social como acadêmica.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos foram apresentados conforme o que se exige no protocolo de pesquisa.

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 consideramos que o projeto encontra-se aprovado para a execução uma vez que atende ao disposto nas resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos não havendo pendências ou inadequações a serem revistas

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

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



UNIVERSIDADE DO ESTADO
DA BAHIA - UNEB



Continuação do Parecer: 2.312.610

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
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_922670.pdf	22/08/2017 15:34:50		Aceito
Orçamento	ORCAMENTO_OR.pdf	22/08/2017 15:34:07	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	22/08/2017 15:25:38	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_pesquisa.pdf	22/08/2017 15:12:01	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_COMPROMISSO.pdf	22/08/2017 15:09:01	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_AUTORIZACAO.pdf	22/08/2017 15:08:37	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_TCLE.pdf	22/08/2017 15:07:14	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONFIDENCIALIDADE.pdf	22/08/2017 15:05:21	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_IMAGEM.pdf	22/08/2017 15:02:04	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Outros	TERMO_DE_CONCESSAO.pdf	22/08/2017 15:01:09	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Outros	COLETA_DE_DADOS.pdf	22/08/2017 14:58:25	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AUTORIZACAO_INSTITUCIONAL.pdf	22/08/2017 14:56:46	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_CONCORDANCIA.pdf	22/08/2017 14:56:00	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/08/2017 14:54:34	YARA DA PAIXÃO FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

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