



UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA – UNEB

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E ENSINO DE



PÓS-GRADUAÇÃO DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO –
DEDC – CAMPUS I

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS – MPEJA

ANDREA BARROS DALTRO DE CASTRO COSTA

**A POLIFONIA, O RECONHECIMENTO E AS IDENTIDADES CULTURAIS DOS
SUJEITOS DA EJA EM UMA TEIA DE SABERES: A CONSTRUÇÃO COLETIVA
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 1º SEGMENTO**

SALVADOR

2020

ANDREA BARROS DALTRO DE CASTRO COSTA

**A POLIFONIA, O RECONHECIMENTO E AS IDENTIDADES CULTURAIS DOS
SUJEITOS DA EJA EM UMA TEIA DE SABERES: A CONSTRUÇÃO COLETIVA
DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 1º SEGMENTO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação - Mestrado Profissional na Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, Departamento de Educação – Campus I, Universidade do Estado da Bahia, Área de Concentração 2 – Formação de Professores e Políticas Públicas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos

Orientadora: Profa. Dra. Ana Paula Silva da Conceição

SALVADOR

2020

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB

Dados fornecidos pelo autor

C837a Costa, Andrea Barros Daltro de Castro

A POLIFONIA, O RECONHECIMENTO E AS IDENTIDADES CULTURAIS DOS SUJEITOS DA EJA EM UMA TEIA DE SABERES: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 1º SEGMENTO / Andrea Barros Daltro de Castro Costa.-- Salvador, 2020.
253 fls : il.

Orientador(a): Ana Paula Silva da Conceição.

Inclui Referências

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

1.Reconhecimento. 2.Identidade Cultural. 3.Sujeitos da EJA.
4.Proposta Pedagógica.

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**



FOLHA DE APROVAÇÃO

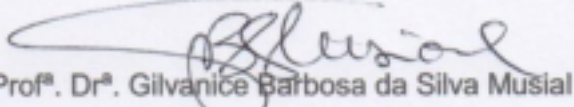
“A POLIFONIA, O RECONHECIMENTO E AS IDENTIDADES CULTURAIS DOS SUJEITOS DA EJA EM UMA TEIA DE SABERES: A CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 1º SEGMENTO”

ANDREA BARROS DALTRÓ DE CASTRO COSTA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, em 22 de dezembro de 2020, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Profª. Dra. ANA PAULA SILVA DA CONCEIÇÃO (UNEB)
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia

Profa. Dra. CARLA LIANE NASCIMENTO DOS SANTOS (UNEB)
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia



Prof. Dr. Gilvanice Barbosa da Silva Musial

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

A todos e todas que acreditam na força da fala e na sensibilidade da escuta como vias de libertação contra qualquer exclusão dos homens e das mulheres, seres que se fazem humanos ao longo da arte de viver.

AGRADECIMENTOS

“Quando não houver caminho.
Mesmo sem amor, sem direção
A sós ninguém está sozinho
E caminhando
Que se faz o caminho...”
Titãs

Escrever é como trilhar um caminho no qual encontramos elementos, pessoas e belezas que nos faz seguir em frente e pedras que nos faz parar, refletir e recompor as forças ao alcance dos objetivos, não para alcançar uma linha final de chegada, mas para poder olhar o caminho construído e abrir novas estradas.

Nesse meu caminhar, agradeço a DEUS por me guiar e à minha mãe, luz eterna e conexão espiritual que sempre renova minhas energias como exemplo de força nas adversidades da vida. A meu pai que sempre defendeu a educação e ensinou que suas filhas poderiam chegar onde quisessem sem depender de ninguém e com muita dignidade.

À minhas irmãs, sobrinhos e sobrinha pela dedicação a minhas filhas, assumindo-as por diversas vezes nessa jornada, destacando o apoio de Ilnara e as coorientações de Selma. A meu irmão Ilton, tradutor oficial, por sua disponibilidade em acompanhar Inês em diversas conquistas das Olimpíadas da Unicamp, nas quais não pude estar presente.

À minhas filhas, Inês, minha adolescente tão madura e responsável, que cedeu tantos momentos importantes da sua vida para cuidar da sua irmã me permitindo estudar e minha pequena Nina por aceitar diversas vezes a minha ausência nas brincadeiras, aceitando um colo na cadeira de frente para o computador. A meu marido que é pai excelente, fazendo-se presente nos momentos que precisei me afastar e mesmo com tantos obstáculos revela a força de um relacionamento e a importância de uma parceria.

À minha sogra Ana Angélica que dedicou vários de seus momentos para cuidar das netas. À minha amiga irmã Gisa por estar sempre ao meu lado, me acolhendo, me escutando e

me dando forças para ser guerreira e determinada.

Aos meus queridos estudantes e minhas queridas estudantes que tanto me ensina e me fortalece nessa luta pela EJA desafiando-me a ser cada dia uma pessoa melhor e uma profissional mais ética e mais sensível, formando-me também na formação do outro e da outra.

À minha professora orientadora Dr^a Ana Paula da Conceição que acreditou no meu projeto desde o início, compartilhou suportes teóricos, me esperando diante dos obstáculos que surgiram ao longo do caminho.

Aos moradores da Vila Brandão, em especial Laís Araújo, membro da ASCOMVIBRA, que me fez conhecer os encantos num canto recheado de resistência e belezas. À equipe do noturno, querida e eterna coordenadora Tatiane Lopes, a atual coordenadora Ádina que me acalma e me acolhe, minhas queridas colegas de jornada noturna, Ilma e Rose. A equipe do diurno que sempre escutou os meus desafios e as minhas conquistas durante esta trajetória de pesquisa em especial Fernanda quem me inquietou a fazer o mestrado, à colega Vera que também percebe a importância da pesquisadora e minha coordenadora doce Dulce. À diretora Cristiane por acreditar no meu trabalho.

À Secretaria de Educação do Município por atender às solicitações burocráticas que possibilitaram a realização da minha pesquisa na escola municipal.

Voltando a raiz da palavra agradecer que vem do latim “gratus” que significa ser acolhido ou acolher com favor, de forma agradável, agradeço à Verônica Domingues, professora da UFBA por me acolher no Programa Residência Pedagógica e construir produções científicas, revelando o potencial da EJA sensível. Aos residentes que se dedicaram a trilhar um caminho de efetivação da EJA como direito, em especial a Lorena que se fez sujeita ativa na minha pesquisa e minhas colegas preceptoras Leda e Alcineia.

Gratidão à Marlene Silva do FórumEJA que sempre encontrou um tempinho para me atender e enviar materiais importantíssimos.

Às Vivinhas do IEGG, companheiras desde o magistério e que permanece a amizade apoiando nos momentos difíceis, criando espaços para diálogos, sorrisos e encontros mesmos que virtualmente, ajudando a transformar essas pedras em grãos de areia.

Aos professores e professoras do MPEJA que enriqueceram minha pesquisa e a todos e todas colegas de jornada que me apresentaram os diversos cenários da EJA, no interior em outro estado, a EJA das pessoas em situação de rua, privadas de liberdade, deficientes e das comunidades indígenas e quilombolas. Em especial, meu colega Marlon, que desde a seleção se mostrou cativante e assim permaneceu no caminho da escrita e das orientações, sem poupar gargalhadas nas conversas, expressões interioranas de que tanto se orgulha e na leveza das tantas poesias que declamava e indicava.

À banca, pró Gilvanice Musial e pró Carla Liane que se dedicaram à leitura cuidadosa desta produção, inquietando-se e me inquietando com novos desafios.

Obrigada, obrigada e obrigada. Agradecida por todos e todas que estiveram me apoiando. E gratidão àquelas pedras que me ensinaram que os obstáculos aparecem para superarmos e afirmar nossas convicções.

RESUMO

COSTA, Andrea Barros D. de C. **A polifonia, o reconhecimento e as identidades culturais dos sujeitos da EJA em uma teia de saberes: a construção coletiva da Proposta Pedagógica do 1º segmento**, 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos), Universidade Estadual da Bahia, 2020.

Esta pesquisa buscou refletir sobre a Proposta Pedagógica da Educação de Jovens e Adultos e sua ressignificação a partir do problema: Como reconhecer os sujeitos da EJA e suas identidades culturais na Proposta Pedagógica do 1º segmento? O objetivo geral foi: Reconhecer os sujeitos da EJA e suas identidades culturais para elaborar coletivamente a Proposta Pedagógica do 1º segmento da escola municipal investigada interrelacionando com os documentos oficiais. Para concretizar este estudo tivemos como objetivos específicos: Analisar os documentos teóricos e legais, nacionais e do município de Salvador acerca da EJA e identificar a atualização legal da Proposta Pedagógica da escola investigada; Investigar quem são os sujeitos da EJA na comunidade local e os motivos destes não estarem matriculados na escola investigada e Identificar as expectativas das comunidades escolar e local a fim de reconhecer os sujeitos da EJA e as suas identidades culturais para a construção coletiva da Proposta Pedagógica da escola investigada. Pesquisa de natureza aplicada de abordagem qualitativa (Godoy, 1996; Minayo, 2010, 2012; Triviños, 2012), baseia-se na Etnopesquisa crítica (Macedo, 2006), na pesquisa ação (Barbier, 2007; Thiollent, 2011; Franco, 2005, 2008, 2016) como procedimento estratégico, e ancora-se no diário de campo, análise documental, fotografias, rodas de conversa, questionário, entrevista semiestruturada e história de vida (Macedo, 2006; Moura, Lima, 2014; Gil, 2002; Ornellas, 2011; Silva, et al, 2007; Conceição, 2009). No que tange às categorias de estudo, destaca-se os autores Honneth (2003), Hall (2006), Arroyo (2005, 2008, 2017), Freire (2001, 2011), Pimenta (S.I: s.n), Paiva (2006, 2009, 2011), Veiga (2009, 2011) e Paro (1987, 1992, 2011). A análise das informações coletadas, destacou as nuances dessa trajetória e a importância de ressignificar o papel da escola como espaço pensante, social, cultural, democrático, científico e organizacional na qual considera a construção coletiva da proposta pedagógica integrando os diversos saberes dos sujeitos envolvidos no processo educativo, através de uma gestão democrática. Ressaltou-se ainda a valoração da polifonia dos colaboradores para compreender os múltiplos pontos de vista destes sujeitos, acerca da intenção e ação real da organização da EJA no âmbito escolar e as demandas dos estudantes matriculados no Ciclo I, para a construção coletiva do produto oriundo desta investigação que foi a Proposta Pedagógica da EJA do Ciclo I.

Palavras-chave: Reconhecimento. Identidade Cultural. Sujeitos da EJA. Proposta Pedagógica.

ABSTRACT

COSTA, Andrea Barros D. de C. **The polyphony, recognition and cultural identities of the subjects of EJA in a web of knowledge: the collective construction of the Pedagogical Proposal of the 1st segment**, 2020. Master's Dissertation (Professional Master in Youth and Adult Education), State University of Bahia, 2020.

This research was proposed to reflect on the Pedagogical Proposal for Youth and Adult Education and the resignification of them from the problem: How to recognize the subjects of EJA and their cultural identities in the Pedagogical Proposal of the 1st segment? The overall objective was: Recognize the subject of EJA and their cultural identities to collectively develop the pedagogical proposal of the 1st segment of the municipal school investigated interrelating with the official documents. To achieve this study stands out, had as specific objectives: To analyze the theoretical and legal documents, national and city of Salvador on the EJA and identify the legal update the Proposal Pedagogical investigated the school; Investigate who are the subjects of EJA in the local community and the reasons these are not enrolled in school investigated and identify the expectations of school and local communities in order to recognize the subjects of EJA and their cultural identities to the collective construction of Proposed School Pedagogical investigated. Research applied nature of qualitative approach (Godoy, 1996; Minayo, 2010, 2012; Triviños, 2012), is based on the critical Ethnsearch (Macedo, 2006), in action research (Barbier, 2007; Thiollent, 2011; Franco, 2005, 2008, 2016) as a strategic procedure, and anchors in the diary, document analysis, photographs, conversation circles, questionnaire, semi-structured interviews and life history (Macedo, 2006; Moura, Lima, 2014; Gil, 2002; Ornellas, 2011; Silva, et al, 2007, Conceição, 2009). Regarding the study categories, the authors highlight Honneth (2003), Hall (2006), Arroyo (2005, 2008, 2017), Freire (2001, 2011), Pimenta (SI: sn), Paiva (2006, 2009, 2011), Veiga (2009, 2011) and Paro (1987, 1992, 2011). The analysis of the information collected, highlighted the nuances of this trajectory and the importance of reframing the role of the school as a thinking, social, cultural, democratic, scientific and organizational space, which considers the collective construction of pedagogical approach integrating diverse knowledge from the subjects involveds in education's process, through a democratic management. Furthermore, the valuation of the polyphony it is stood out of the collaborators to understand the multiple viewpoints of these subjects, about the intention and real action of the EJA organization in the school and the demands of the students enrolled in Cycle I, for the collective construction of the product resulting from this investigation, which was the Pedagogical Proposal of EJA of Cycle I.

Keywords: Recognition. Cultural Identity. EJA subjects. Pedagogical Proposal.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

Tabela – Total de analfabetos em Salvador – 2010 a 2015	23
Imagem 1 - Espiral cíclica da investigação - 2019.2	35
Imagem 2 - Espiral cíclica da investigação - 2020	40
Gráfico 1 - Sujeitos participantes da pesquisa	115
Gráfico 2 – Motivos que impedem os moradores da Vila Brandão estudarem na escola investigada	123

Foto 1 - Apresentação do Projeto de Pesquisa aos membros da ASCOMVIBRA	
177 Foto 2 - Vista panorâmica da Vila Brandão 01	178 Foto 3 - Vista panorâmica da Vila Brandão
02	178 Foto 4 - Vista panorâmica da Vila Brandão 03
179 Foto 5 - Imersão na Comunidade - Os cantos e encantos da Vila Brandão	179 Imagem 3 - Convite da 1ª Roda de Conversa
180 Foto 6 - 1ª Roda de Conversa -Apresentação do Projeto de Pesquisa à Comunidade Escolar 181 Imagem 4 - Slides da 1ª Roda de Conversa	182 Foto 7 - Entrevista com Secretária da ASCOMVIBRA
195 Foto 8 – Vídeo 1 sobre o que é EJA e a Resolução nº 02/2010	198 Foto 9 – Vídeo 2 sobre o Regimento Escolar
198 Foto 10 – Vídeo 3 sobre a Resolução CME 41/2010	198 Foto 11 – Vídeo 4 sobre as Instruções Normativas Municipais
198 Foto 12 – Encontro virtual 1 pelo Google Meet	199 Foto 13 – Encontro virtual 1 pelo Google Meet
199 Foto 14 – Encontro virtual 2 pelo Google Meet	200 Foto 15 – Encontro virtual 2 pelo Google Meet
200 Foto 16 – Encontro virtual 2 pelo Google Meet	200

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Orientações para a circulação de estudos.....	
103 QUADRO 2 - Matriz Curricular EJA – Tempo Formativo 1 – Eixos Temáticos.....	104 QUADRO 3 - Matriz Curricular do 1º Tempo Formativo.....
104 QUADRO 4 - Organização de matrículas da EJA I	107 QUADRO 5 - Organização de matrículas da EJA I para equivalência de migrantes de outras redes de ensino
	108
QUADRO 6 - Matriz Curricular da EJA I - 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos.	
108	

LISTA DE SIGLAS

AC Atividade Complementar

AJA Bahia Programa Alfabetização de Jovens e Adultos

ASCOMVIBRA Associação de Moradores da Vila Brandão

CEAA Campanha Nacional de Educação de Adultos
CEB Câmara de Educação Básica
CEE Conselho Estadual de Educação
CENAP Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico
CNE Conselho Nacional de Educação
CME Conselho Municipal de Educação
CNEJA Comissão Nacional de Educação de Jovens e Adultos
CONFITEA Conferência Internacional de Jovens e Adultos
CRE Coordenadoria Regional
DIPE Diretoria Pedagógica / Gerência de Currículo
DOM Diário Oficial do Município
EJA Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação
FUNDEF Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IPTU Imposto Predial e Territorial Urbano
LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MARE Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado **MEC** Ministério da Educação
MPEJA Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos **MOVA** Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos
PAS Programa Alfabetização Solidária
PNE Plano Nacional de Educação
PNAD Programa Nacional por Amostra de Domicílio
PNLD Plano Nacional do Livro Didático
PP Proposta Pedagógica
PPP Projeto-Político-Pedagógico
RAAAB Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil
SECAD Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade **SECULT** Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer **SEJA** Segmento da Educação de Jovens e Adultos
SEMESP Secretaria de Alfabetização e Secretaria de Modalidades Especializadas da

SMED Secretaria Municipal de Educação

TAP Tempo de Aprendizagem

TOPA Todos pela Alfabetização

UFBA Universidade Federal da Bahia

UNESCO Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

1. O COMEÇO DO CAMINHO	15
1.1 REVIVER PARA LEMBRAR E VIVER PARA MUDAR – MINHA TRAJETÓRIA NA EJA	19
1.2 AS PEDRAS DO CAMINHO E A INQUIETAÇÃO DA PESQUISA	25
2. A TRILHA METODOLÓGICA: A TEIA DA INVESTIGAÇÃO	28
2.1 A ARTE DA INVESTIGAÇÃO E A CONSTRUÇÃO DE SABERES	31
2.2 A TESSITURA DA INVESTIGAÇÃO: O CAMINHO DA PESQUISA↔AÇÃO	34
2.3 OS MEIOS DAS DESCOBERTAS	42
2.4 DA BEIRA DO MAR AO ESPAÇO ESCOLAR – OS LÓCUS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO	49
3. RECONHECIMENTO: LUTA POR AMOR, RESPEITO E SOLIDARIEDADE	56
3.1 DIMENSÕES DO RECONHECIMENTO E INTERSUBJETIVIDADE DAS RELAÇÕES NO CONTEXTO ESCOLAR	57
3.1.1 Descortinando a práxis pedagógica nas relações intersubjetivas	63
3.2 EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO: PRINCÍPIO DO ESTADO DEMOCRÁTICO..	67
4. IDENTIDADE CULTURAL: A APRENDIZAGEM NA/COM/PELA VIDA	73
4.1 A EXISTÊNCIA ONTOLÓGICA: O SER E SUAS EXPERIÊNCIAS	74
4.2 IDENTIDADE CULTURAL: CONSTRUÇÃO MÚLTIPLA E DINÂMICA	76
4.3 A EJA E SUAS ESPECIFICIDADES: A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADES.....	79
4.3.1 Os sujeitos da EJA: da exclusão à resistência.....	85
5. PROPOSTA PEDAGÓGICA E A GESTÃO DOS SABERES EDUCACIONAL E ESCOLAR: AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS	95
5.1 A PROPOSTA PEDAGÓGICA ENQUANTO CONSTRUÇÃO COLETIVA	96
5.2 REFLEXÕES SOBRE AUTONOMIA NO ESPAÇO ESCOLAR E A CONSTRUÇÃO DA PROPOSTA PEDAGÓGICA	97
5.3 O SABER EDUCACIONAL DA EJA NA BAHIA: TRILHA DE MANOBRAS, PROGRAMAS E RESISTÊNCIAS	98
5.3.1 As organizações burocráticas da EJA em Salvador	105

5.4 AS POSSIBILIDADES E OS DESAFIOS DO SABER ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA DA/NA/PARA EJA	110
6. A POLIFONIA NA TEIA DOS SABERES	114
6.1 – OS SUJEITOS DA EJA E SEU LUGAR NOS DISPOSITIVOS LEGAIS.....	115
6.2 – VOZES E RESISTÊNCIA DE QUEM FAZ A EJA	126
7. PRODUTO CONSOLIDADO: COM OS PÉS NO CHÃO E DE MÃOS DADAS: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA DA PROPOSTA PEDAGÓGICA IDENTITÁRIA E DE RECONHECIMENTO DOS SUJEITOS DA EJA	140
7.1 – A PROPOSTA PEDAGÓGICA DO 1º SEGMENTO.....	142
8. CONSIDERAÇÕES TEMPORÁRIAS	162
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICES	165
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE)	174
APÊNDICE B – Apresentação do Projeto aos membros da ASCOMVIBRA.....	177
APÊNDICE C – Passeio de contato com o espaço da Comunidade Vila Brandão	178
APÊNDICE D – Convite da 1ª Roda de conversa com a Comunidade Escolar.....	180
APÊNDICE E – Apresentação do Projeto de Pesquisa à Comunidade Escolar	181
APÊNDICE F – Slides da 1ª Roda de conversa	182
APÊNDICE G – Ata da Apresentação do Projeto de Pesquisa à Comunidade Escolar .	183
APÊNDICE H – Questionário para os sujeitos da pesquisa na Vila Brandão	185
APÊNDICE I – Questionário para professoras	187
APÊNDICE J – Questionário para coordenadora	189
APÊNDICE K – Questionário para diretora	191
APÊNDICE L – Questionário para residentes	193
APÊNDICE M – A história da Vila Brandão	195
APÊNDICE N – Questionário para representante da Secretaria Municipal de Educação de Salvador	196
APÊNDICE O – Rodas de conversas virtuais	198
APÊNDICE P – Discussão e construção da Proposta Pedagógica com os/as estudantes	199
APÊNDICE Q – Discussão e construção da Proposta Pedagógica com professora, coordenadora e residente	200
ANEXOS	
ANEXO A - Autorização da SMED para realização da pesquisa na escola-campo.....	202

ANEXO B - Pareceres do Comitê de Ética	203
ANEXO C – Estudos Orientados na Educação de Jovens e Adultos – Estado da Bahia.	
207 ANEXO D – Saberes para os Tempos de Aprendizagem	
210	

1. O COMEÇO DO CAMINHO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), caracterizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96, como modalidade de ensino é claramente explicitada no Artigo 37 como função de reparar o direito de todo cidadão de concluir seus estudos, negado em idade própria por diversos motivos, assim como equalizar o acesso, a permanência e a aprendizagem. Entretanto, essa conquista do direito, preconizada na LDB, necessária e extremamente importante, ainda hoje não tem sua efetividade integral no sistema de ensino, ou quando tem nem sempre atende as especificidades dos sujeitos da EJA.

Esta investigação busca refletir sobre a temática proposta pedagógica da EJA de forma a reconhecer os sujeitos desta modalidade e suas demandas, assim como possibilitar a assunção das suas identidades culturais. Dessa forma, cria-se subsídios para construir caminhos possibilitadores de discussão, estudo e proposta inovadora para/com os sujeitos da Escola Municipal Descoberta (nome fictício de acordo com as exigências do Comitê de Ética) e também da Comunidade Vila Brandão, comunidade do entorno da escola, a fim elaborar uma proposta pedagógica calcada na inseparabilidade do reconhecimento e construção de identidades na tentativa de efetivar a garantia do direito.

Cabe então questionar as prioridades, equalizar discussões acerca do entendimento da educação enquanto direito, elaborar ações calcadas no processo construtivo, efetivo, afetivo e coletivo que fomente o elo entre a oferta e a concepção real de ensino para determinado grupo de pessoas, vistas como sujeitos partícipes da pesquisa. Diante deste cenário, ressalta-se a seguinte questão para investigação: Como reconhecer os sujeitos da EJA e suas identidades culturais na Proposta Pedagógica do 1º segmento?

No âmbito da educação de jovens, adultos e idosos precisa-se ressaltar os princípios educativos, reconhecer as diversidades e contrariar a padronização, o reducionismo e homogeneidade das propostas, que culpabiliza a não adaptação às vítimas do sistema, tensionando a inadequação, ampliando a exclusão e ratificando a trajetória da EJA na história. Esta unidade de princípios emerge o caminho que deve ser percorrido, os sujeitos envolvidos e os objetivos a serem alcançados. Destarte é objetivo geral desta investigação: Reconhecer os sujeitos da EJA e suas identidades culturais para elaborar coletivamente a Proposta Pedagógica do 1º segmento da escola municipal investigada interrelacionando com os documentos oficiais.

Para ancorar e aprofundar as discussões são objetivos específicos: 1- Analisar os documentos teóricos e legais, nacionais e do município de Salvador acerca da EJA e identificar a atualização legal da Proposta Pedagógica da escola investigada; 2- Investigar quem são os

15

sujeitos da EJA na comunidade local e os motivos destes não estarem matriculados na escola investigada e 3- Identificar as expectativas das comunidades escolar e local e a efetividade da proposta pedagógica do 1º segmento da EJA a fim de reconhecer os sujeitos da EJA e suas identidades culturais. Nesse contexto, propor novos caminhos, intenta investigar a realidade para um (re)começo de elaboração e organização de proposta pedagógica específica para as diversidades dos espaços pesquisados extrapolando a universalização que encobre e mascara as demandas dos sujeitos envolvidos e reforçam a educação hegemônica dos ideários dominante.

Organizada pela temática, problemática, objetivos, geral e específicos, esta investigação busca ampliar a reflexão sobre o objeto proposta pedagógica da EJA a partir da fundamentação dos campos de estudo sobre reconhecimento e identidade cultural refletindo sobre a etimologia desses termos e suas relações complexas na atualidade. A trilha do caminho aflora a arte da investigação ao apresentar a abordagem e método, o procedimento que constitui a tessitura do saber, contribuindo e ao mesmo tempo revelando as limitações, e os meios das descobertas, instrumentos selecionados que se configuram como possibilidades para adentrar nas realidades cotidianas dos sujeitos envolvidos.

Em seguida, apresenta-se os lócus e sujeitos participantes e mobilizadores nas suas esferas, cantos e encantos, que instigam novas óticas na seara da proposta pedagógica da EJA na dimensão emancipatória. Por fim, mas não final e sim recomeço, a exposição e análise das informações investigadas de forma a entrelaçar ou desvincular as demandas dos sujeitos da EJA aos documentos norteadores da proposta pedagógica e conferir a reflexão-ação do contexto escolar a partir da abertura, feitura e singularidade da construção coletiva.

Com base na perspectiva metodológica qualitativa e método da etnopesquisa crítica aproxima o pesquisador dos contextos investigados através do envolvimento dos sujeitos e também dos leitores no campo das propostas pedagógicas da/na EJA e assumir o compromisso sociopolítico, ético e afetivo construídos nos caminhos dos fazeres coletivos tendo o diálogo, o respeito e a interação como fios condutores indissociáveis.

As categorias selecionadas reforçam a educação de jovens e adultos como direito e justiça social e dessa forma, utiliza-se do aparato teórico de Honneth acerca do reconhecimento e suas três formas de autorrealização dos sujeitos que abarca o amor, o direito

e a solidariedade para constituição da identidade. O amor atrelado a autoconfiança e aos sentires na construção dos saberes; o direito relacionado ao respeito, que no ato educativo perpassa pela valorização dos saberes diferentes; e a solidariedade, relação que se estabelece com os outros com os quais convivem no sentido da autoestima e da confiança nas relações sociais.

16

Atrair essa terminologia à dimensão coletiva da elaboração da proposta pedagógica da EJA é torna-la viável e visível ao andarilhar nos diversos caminhos, o da escola e o das relações construídas no interior e no seu entorno, é perceber as nuances do cotidiano tensionadas pelos valores, ações e subjetividade que forma cada sujeito envolvido nestes contextos, e é ampliar o reconhecimento da escola enquanto espaço grávido de práticas colaborativas para a emancipação social.

No que tange o conceito identidade cultural inspira-se nos estudos de Hall que relaciona este termo ao desdobramento da modernidade e reconhece a interferência da globalização nos processos socioculturais em constante construção e influenciados pelos meios de comunicação que atropelam e ao mesmo tempo constroem o cotidiano social. Essa complexidade percebida na esfera escolar obriga compreender os sujeitos que adentram este espaço e os que também se mantêm fora dele para construir uma escola identitária, tendo como princípio o respeito à dimensão pessoal e singular que se modifica e se reconhece como identificação cultural.

Relacionar reconhecimento e identidade cultural e torna-los âncora da educação enquanto direito, desafia a formação dos sujeitos enquanto seres históricos e sociais, considera-os autônomos e protagonistas do seu processo de aprendizagem tendo na pauta do trabalho coletivo a construção de identidades, lutas e resistências, superando os pré-conceitos estabelecidos que valorizam e engrandecem estigmas excludentes.

O tema proposta pedagógica destaca a gestão do saber educacional e do escolar, refletindo sobre os princípios da gestão democrática, do trabalho coletivo e da autonomia escolar, seguida da trilha do estudo sobre os (des)caminhos da EJA realizada a partir da análise de documentos federais, estaduais e municipais, do estudo dos movimentos e políticas presentes e ausentes ao longo da história do Brasil e de conversas com membro do Fórum EJA da Bahia e servidores da Secretaria Municipal de Educação. Esse investimento foi essencial para compreender as diversas (des)estruturações da EJA no 1º segmento e os interesses que se aplicavam por trás destas no âmbito do Estado da Bahia para descortinar os rumos e desafios na esfera municipal, de forma a construir o suporte legal e teórico para compreender as possibilidades e entraves da construção de uma proposta pedagógica da EJA

para a escola investigada.

No entendimento das especificidades da educação de jovens, adultos e idosos, foco essencial para (re)conhecer os sujeitos que recorrem a essa modalidade de ensino e respeitar a diversidade referente aos contextos, anseios e realidades enquanto trabalhadores-estudantes, Arroyo (2005, 2008 e 2017) e Oliveira (2007) debruçam em apresentar as trajetórias escolares

17

de exclusão inviabilizadoras dos sujeitos, permeadas pela homogeneidade que descaracteriza e desvaloriza os saberes diversos.

A educação como ação de emancipação social, tensiona o estigma educação direito de todos e da equidade entre os cidadãos. O processo atual de democratização da escola ainda desconsidera uma parcela da população brasileira, os jovens com históricos de repetência e os adultos e idosos excluídos do contexto escolar por questões diversas. Repensar a educação como reparação de direito mutilado para estes sujeitos possibilita, como destaca Paulo Freire, acreditar numa educação de mudança, de caráter intencional e político cujo papel baseia-se nas escolhas filosóficas deste ato de educar. A educação trabalha com vidas e por isso é dinâmica, inconclusa, dialógica e ideológica, considera os contextos e as realidades e para tal encoraja-se para correr riscos, andar por caminhos ainda não construídos, mas possíveis, fazendo da liberdade ética o limite da conquista.

A educação é um processo exponencial, suas ações revelam seu conceito de ser humano e por meio dela os seres humanos se humanizam. Nesse sentido, a EJA deve empenhar-se em superar a consciência ingênua para o alcance da consciência crítica e defender a educação permanente partindo do reconhecimento dos sujeitos, suas histórias sociais e da efetivação insurgida na garantia do direito à educação para todos e todas.

Conforme defende Saviani (2001), as camadas populares só poderão defender-se da opressão dos dominadores quando se apropriarem da arma do dominador, o conhecimento e daí então, conquistar a liberdade. Este autor elucida a importância da mediação pedagógica de caráter mais sociopolítico que pedagógico, concretiza a reflexão crítica do educando acerca do conhecimento e a importância da instrumentalização e da apropriação dos saberes sistematizados como bases para as transformações sociais e superação das desigualdades.

Daí, prospectar a prática educativa, para a sociedade dividida em classes, ancorada no poder da verdade (o conhecimento) é fortalecer a classe dominada a reconhecer-se e engajar-se na luta pela libertação. Neste entendimento, a proposta pedagógica, dinamiza a autonomia da escola e suas práticas educativas, mantém ávido o conhecer e compreende as tessituras do saber e das relações existentes no espaço educativo.

Nesta direção o fazer coletivo da proposta pedagógica deve ser vivenciado e experienciado por todos os envolvidos, pautado no respeito à diversidade, à resolução de conflitos e construção da identidade da instituição, espaço de luta, que prima a equidade acerca da conquista da qualidade, efetividade e permanência daqueles que nela adentram.

18

Vários são os desafios constitutivos e intrínsecos desse movimento coletivo e propor novas perspectivas de análise e de ação diante da realidade na qual se faz presente à educação de jovens e adultos, considera as subjetividades e complexidades do contexto escolar como parte do (re)inovar para problematizar, do reinventar para resistir e avalia a pluralidade de ideais, anseios, demandas e concepções pedagógicas. Sendo assim, é reveladora a importância desta investigação que mergulha nas possibilidades e caminhos de superação, reconhecimento e assunção de identidades dos sujeitos (os que já se encontram na escola e os que ainda não adentraram nela) através da polifonia destes, para a/na elaboração da proposta pedagógica real, autônoma e legal da EJA.

1.1 - Reviver para lembrar e viver para mudar – minha trajetória na EJA

“Caminante, son tus huellas
el camino y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Antonio Machado

Este trecho do poema Cantares de Antonio Machado revela o atuar inicial na EJA: a prática praticando, o caminhar construído cada passo, sem muitas referências, suportes e experiências, diferentemente do contexto das instituições privadas vivenciadas desde a formação do Magistério, no Instituto de Educação Gastão Guimarães, em Feira de Santana, com 17 anos de idade.

Com a mudança para Salvador, foram ricas e diversas as experiências na atuação como professora, coordenadora, consultora e formadora, incluindo os vários níveis da Educação Básica e Ensino Superior em instituições privadas. No caminho deste percurso, com certa estabilidade financeira, cargo de coordenadora e consultora pedagógica, atrelada à realização profissional, o concurso público para professor na prefeitura de Salvador veio como alcance da tal falada estabilidade no emprego. Aprovada e sem condições de abandonar o trabalho de coordenadora na rede privada e a consultoria, por conta gosto pelo trabalho que realizava e do prejuízo financeiro, restou-se, como única alternativa para nomeação no concurso da SMED em 2005, a EJA, trabalhar à noite, ampliar a carga horária para sessenta horas e começar novas

e diversas adaptações.

Neste momento, retorna a mente a decisão do período pós-estágio curricular de não trabalhar em escolas públicas por conta da desorganização, falta de material, descaso com as instituições e tantos outros problemas vivenciados. Sabe-se que estes estigmas de precariedade

19

retratam a realidade da esfera educacional pública do Brasil, entretanto cabe aos profissionais da educação defender a urgência de uma educação pública de qualidade e exigir agenda permanente do Estado de efetivar educação ao alcance de todos e todas da sociedade que buscam nas instituições de ensino uma vida mais justa. É indiscutível a importância da escola pública para o acesso ao saber sistematizado por parte das camadas populares, assim como a possibilidade de se construir um país de pessoas livres e conscientes, por meio da garantia do direito à educação.

O primeiro desafio foi a adaptação ao local de trabalho, escola de grande porte, em um bairro com vários registros de violência, turma totalmente heterogênea em relação à idade de 16 a 72 anos e aos níveis de escrita, pessoas que retornavam porque haviam deixado a escola a muito tempo mas já eram alfabetizados, estudando que não sabiam fazer seu próprio nome, jovens com histórico de sucessivas reprovações na própria escola nos turnos matutino ou vespertino e por conta da idade, matriculados na EJA e outros que enxergavam na escola uma possibilidade de conversar e criar novas amizades. Realidade que exige flexibilidade do modo de falar com os estudantes à variedade de atividades a serem planejadas e desenvolvidas.

Nesta imersão não haviam encontros de formação ou coordenadora para acompanhar e compartilhar dúvidas e conquistas, o diretor se dividia nos três turnos na escola e os representantes da SMED, na época SECULT (Secretaria Municipal da Educação, Cultura, Esporte e Lazer) visitavam as escolas apenas para ações burocráticas, entrega de planilhas dos aprovados ou reprovados e controle de presenças dos estudantes e das estudantes. A merenda, fornecida de forma insuficiente para atender também a EJA, os materiais, sobras do diurno, as atividades extracurriculares programadas no contexto atendiam às demandas das crianças e a escolha do livro didático realizada em 2010 (mantido até hoje) caracterizava assim a sobrevivência da EJA. A estratégia de organização do/no coletivo dos próprios professores (todos novos na EJA) foi construída através de atividades e projetos, nas tentativas de erros e acertos, de forma que os estudantes participassem da escola, sentindo-se sujeitos acolhidos no espaço de conhecimento, do fazer, sentir, construir e respeitar-se

Esta trajetória descrita apresenta de forma resumida o caminhar solitário e o despreparo na atuação de vários professores no contexto diverso da EJA, contando exclusivamente com seus valores e saberes sobre educação adquiridos ao longo da formação e pouco direcionada para

esta modalidade de ensino. Estas limitações ressaltaram a importância do diálogo e da afetividade no processo de construção do saber, impulsionando a necessidade da observação do espaço escolar desde a chegada, antes do horário da aula, da participação nas conversas

informais sobre os diversos trabalhos e experiências contadas, do conhecimento da realidade dos estudantes trabalhadores que trazem consigo trajetórias de exclusão, repetência e abandono, revelando o sentimento de culpa por não terem concluído seus estudos.

Nessas descobertas, começa-se conhecer os estudantes, na sua maioria, senão totalidade, pessoas que estudam e retornam à escola cansados da rotina diária de trabalho, muitas vezes subempregos e que merecem respeito e ética na organização das atividades desenvolvidas para/com eles e elas. Esses trabalhadores, obrigadas, desde a infância, a escolher entre o sobreviver e o estudar ou a trabalhar para ajudar no sustento da família, pessoas que muitas vezes deixa seu lugar de origem em busca de um viver melhor e mais digno, enfim, sujeitos marcados pelas mais perversas desigualdades da sociedade capitalista e mercadológica.

Inquietações geradas pelo novo, encoraja o correr riscos, mobiliza a ressignificação do que acha que já sabe (o planejar aulas, o construir atividades e o atuar em sala com tantas diversidades), intensifica a crença na mudança, na transformação, ou melhor, na autotransformação para sonhar com a transformação do outro e do mundo e reconhece que o não saber tudo é acreditar no sentido da educação.

A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão projetos quanto podem ter projetos para o mundo; A educação tem sentido porque mulheres e homens aprendem que é aprendendo que se fazem e se refazem, porque mulheres e homens se puderam assumir como seres capazes de saber, de saber que sabem, de saber que não sabem. De saber melhor o que já sabem, de saber o que ainda não sabem. A educação tem sentido porque, para serem, mulheres e homens precisam de estar sendo. (FREIRE, 2000, p. 20)

E o recomeço foi o começar, reviver na educação, não só de sonhos, mas também de muitos pesadelos, conquistas e tropeços, o novo não é sempre sinônimo de vitórias, mas de luta e resistência, caminhos de desafio e de liberdade. Nestes processos de aprendizagens e ensinagens¹, dúvidas, anseios, reflexões, tentativas, erros e acertos permearam o fazer pedagógico e a construção de conhecimentos a partir da diversidade de tantos saberes e sujeitos que compartilham experiências. Esta caminhada se faz por meio das inquietações e busca pela melhoria da prática e torna o professor “capaz de mudar, de promover-me, no caso da curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2006, p. 39) a fim de dar

¹ Termos baseados no conceito de Alicia Fernández (2001) a qual defende que para que ocorra a aprendizagem é necessária a conexão com o sujeito próprio que também ensina, ou seja, uma construção de par dialógico "é o processo e o ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção." Todo ser que busca novos conhecimentos é protagonista desta sua busca.

21

vida à escola, onde o fazer sozinho de professora passa a ser-fazer coletivo com estudantes que muito ensinam.

A confiança nas relações supera sentimentos de vergonha, institui espaço de diálogo, instiga questionamentos, visibiliza e respeita os sujeitos e diferencia os saberes sem jamais inferiorizar o de uns em relação ao de outros. E assim, várias experiências foram vivenciadas: a reforma do apartamento com o excelente pedreiro, o aniversário com sarapatel de "lamber os belços" feito pela cozinheira da turma, a empregada doméstica que ensinou delicioso macarrão de forno com frango e molho branco, a exímia costureira que faz capas de sofá, o casal que construiu família a partir do contato na sala de aula, o lavador de carro que conquistou a leitura da palavra mas também a do mundo quando conseguiu reivindicar a carteira assinada no trabalho, o gari que reconheceu a sua importância para o mundo, desenvolvendo seu trabalho com dignidade e cuidado consigo mesmo, lutando pelo seu direito do uso de equipamentos de segurança, e tantas outras histórias que constrói a vida de professora e de ser humano que interliga-se e indissocia-se.

Esse conhecer da história de vida de cada um, faz pensar na escolha do texto que se discute em sala, na situação-problema resolvida no/pelo coletivo, na prática dialógica desenvolvida para que todos, todas e cada um e cada uma possa expressar suas demandas, garantir direitos àqueles que os tiveram furtados, caminhar na contramão das práticas excludentes e superar a educação hegemônica que prioriza a competitividade e a homogeneidade. Sabe-se que ainda existem professores que trabalham na EJA não por opção, argumentam que os estudantes são adultos e por isso a indisciplina é reduzida, defendem que os jovens que ali estão não tem mais jeito e por isso justificam o fazer qualquer coisa ou exigem pouco porque os estudantes e as estudantes chegam cansados e cansadas. Mas essas práticas e concepções precisam ser enfraquecidas pelos docentes que lutam e acreditam na EJA.

A violência, a morte de estudantes durante o final de semana, cenas de perseguição da polícia dentro do prédio da escola, estudantes usando drogas no pátio e na quadra, todas estas situações citadas também geram o esvaziamento da EJA e ressalta o antagonismo que revela a

necessidade de milhares de pessoas pela escola e ao mesmo tempo o fechamento de várias escolas por falta de matrículas na EJA.

Estar na EJA é optar pela incerteza, é idealizar práticas significativas, é conhecer a complexidade das relações e entrecruzá-las e entrelaçá-las com o cotidiano, é viver o dinamismo da diversidade e a construção de caminhos tortuosos. A ineficácia de ações desenvolvidas em sala de aula que reforçam a conjuntura de manutenção da EJA, como a parte

22

menos importante da educação e não reconhece o papel desta para a vida dos sujeitos que nela participa, desconsidera esta modalidade como oportunidade de justiça social. Com a chegada da coordenadora pedagógica, inicia-se o acompanhamento e partilha de saberes e estrutura-se o trabalho de formação coletiva com reuniões semanais para pensar o planejamento de médio e curto prazo, apresentar as atividades realizadas em salas nas quais os estudantes e as estudantes se sentem protagonistas e expõem o que sabem e o que aprendem. Nesse período os Referenciais Curriculares para o 1º Segmento da EJA (criado pelo MEC em 1997) tornam-se a base para o trabalho de toda a escola e a aproximação dos pares, a ampliação da escola ofertando o 2º Segmento da EJA e a chegada de novos profissionais fez-se perceber a construção de saberes/fazeres pedagógicos.

Inicia-se a organização do trabalho pedagógico, mas a disputa de poder interfere no pedagógico e o foco passa a ser o cargo da direção e não mais as melhorias na EJA. No aspecto macro da gestão municipal, os problemas também se agravam, quando representantes da SMED, apontam as intenções de fechamento das turmas com menos de dezoito estudantes matriculados, sem discutir sugestões ou inquietações em relação à EJA.

No ano de 2010, Salvador apresentou 24,6 % da população não alfabetizada e anualmente várias escolas deixaram de ofertar a modalidade da EJA sob a justificativa da falta de matrícula. Vejamos as taxas de analfabetismo de Salvador nos períodos de 2010 a 2015.

Tabela: Total de analfabetos em Salvador – 2010 a 2015

Variável - Mil pessoas			
Ano	Alfabetização		
	Total	Alfabetizadas	Não alfabetizadas
2010	2123	2039	84
2011	2974	2824	150
2012	3033	2893	139
2013	3075	2934	142
2014	3138	3012	126

2015	3194	3081	113
------	------	------	-----

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

Ao analisar os dados fornecidos pelo IBGE a respeito da quantidade de analfabetos e o número decrescente de escolas da rede municipal para atender a população percebe-se que existe uma incoerência entre a demanda e a procura ou então precisa-se fazer uma análise porque não existe essa procura, visto que, alega-se, por parte dos órgãos públicos, a redução da quantidade de matrículas nas instituições que ofertam a EJA. Esse fato gera instigações acerca do papel, da função da escola e da garantia do acesso à população da qual dela precisa.

23

Em meio a tantas reflexões sobre a situação da EJA na rede municipal, 2014, mediante fechamento da escola particular na qual atuava como coordenadora em 2013, passei a atuar na turma de alfabetização no matutino e permaneci na EJA, completando quase uma década de experiência. Nesta ocasião, a SMED apresenta documentos municipais como referenciais para o planejamento: os saberes da EJA (criado pela Coordenadoria de Ensino e Apoio Pedagógico - CENAP), marcos para preenchimentos das cadernetas com a descrição das habilidades. Período também de nova gestação, o que acarreta, em 2015, remoção para escola próxima à residência, visto que os índices de violência da escola anterior tornam-se uma realidade ainda mais preocupante. Sendo uma das professoras mais antigas, por conhecer muitos estudantes que se envolviam no mundo da violência e das drogas e ciente da limitação pessoal e profissional para trabalhar com esta realidade, impulsiona-se novas escolhas.

Muda-se para escola nova, sujeitos bastante diferentes da anterior, poucos jovens matriculados, maioria de adultos e idosos, bairro com contexto bastante diferente, sem questões de violência ou droga. Novas adaptações nas relações e com a aproximação paulatina, inicia-se a construção de vínculos com respeito ao espaço de cada um e com a apresentação do trabalho que pretendia-se desenvolver com/para eles. Muda-se o contexto da violência nas proximidades da escola, inexistência de casos de drogas, ambiente seguro, coordenação, direção e todos os professores assíduos, mas permanecem as inquietações: porque os estudantes evadem? Por que tem tantos analfabetos e tantas escolas fechadas por falta de estudantes? Como a escola pode buscar a reversão deste contexto?

Em 2012, a rede municipal tinha um total de 161 escolas com a oferta da modalidade da EJA, ainda chamada de SEJA (Segmento da Educação de Jovens e Adultos) e o IBGE registrava 139.000 pessoas analfabetas apenas na Região Metropolitana de Salvador. Em 2017, o IBGE divulgou um total de 122.344 analfabetos na Região Metropolitana de Salvador

e em contrapartida funcionavam na GR Centro nesse período, apenas 11 escolas que ofertam a EJA. Como compreender esta situação antagônica da necessidade de alfabetizar uma população imensa e ao mesmo tempo o fechamento de aproximadamente 43% de escolas apenas nos bairros que se enquadram na GR Centro na cidade e com possibilidades de fechar mais escolas nos anos seguintes se não apresentarem matrículas dentro dos limites mínimos exigidos pela SMED?

Atualmente, em 2020, de acordo com o site da Secretaria Municipal de Educação da cidade de Salvador, 7.795 pessoas estão matriculadas na EJA, nas escolas municipais que ofertam EJA I. Em contrapartida, a cidade tem um total de 84.204 analfabetos e a prefeitura

24

disponibiliza para a população apenas 117 escolas, sendo que uma destas atende apenas ao Tempo de Aprendizagem III.

E assim ampliam-se as pedras do caminho e a tentativa de entender a discrepância entre a demanda da população e a oferta e procura pela EJA. Será algo na escola e que não alcança as necessidades dos estudantes? Como estes estudantes podem garantir seu direito à educação? Estudiosos ou estudiosas e/ou professores e professoras, responsáveis pela organização pedagógica da instituição escolar, precisam debruçar-se sobre este antagonismo, escola aberta para EJA e distanciamento dos interessados que adentram ou não. E nesta avidez para encontrar caminhos e possibilidades constrói-se o objeto desta investigação: a proposta pedagógica da EJA.

A EJA, vista inicialmente como única alternativa, configura-se atualmente como crença no desenvolvimento da prática educativa ética e profissional através do reconhecimento e valorização de pessoas; é espaço de tentativa de mudança na história de exclusão dos sujeitos através das relações de confiança, amor e respeito. Acolher e ser acolhida, ensinar e aprender, lutar e apaziguar, sentires antagônicos e essenciais se fortalecem na EJA. Sentir-se desafiada a viver as tensões da pesquisa, a investigar o espaço escolar e a comunidade em torno, para compreender essa realidade apresenta-se como responsabilidade dos educadores e membros da instituição escolar assim como o mergulho profundo ao encontro da base do iceberg, afinal o que é visto não representa a totalidades da realidade.

1.2 – As pedras do caminho e a inquietação da pesquisa

O interesse por esta temática imbrica-se com essas trajetórias vivenciadas do desmantelamento progressivo das escolas de Salvador que ofertam EJA, da desobrigação do Estado de ofertar educação para todos e todas justificando as ausências das escolas pela falta de procura, o que torna mais simples do que reconhecer a ineficácia da escola e

desmobilização da escola para efetivar a democratização do ensino para os sujeitos da EJA.

Esta investigação trouxe limitações e possibilidades visto que a pesquisadora atua como professora num dos lócus o que favoreceu o contato direto com a maioria dos sujeitos, entretanto, algumas vezes estas relações impactaram as emaranhadas da subjetividade do contexto pois o trabalho de pesquisa nasceu

da relação com a prática, do envolvimento emocional, profissional, pessoal, teórico e prático [...] A relação de pesquisadora com o objeto de pesquisa era também uma relação de profissional com seu objeto de trabalho, e de pessoa em relação afetiva com outras pessoas. Estava impregnada por esta prática, e era totalmente impossível separar-me dela. (SAMPAIO, 2009, p. 41. In. PAIVA; OLIVEIRA, 2009)

25

Diante deste cenário e da percepção da distância entre alguns documentos elaborados para os sujeitos da EJA, o cotidiano da sala de aula e as complexidades do contexto escolar, a investigação busca indícios para conhecer e compreender as redes de conhecimentos para sugerir, potencializar e criar possibilidades de inverter o contexto atual de fechamento das escolas da EJA, assim como, favorecer uma construção com os sujeitos interessados. Esta análise amplia dois olhares: o da professora que utiliza regularmente documentos para organizar planejamentos e o da pesquisadora que seleciona estes materiais sob a ótica do interessante para a investigação. Este corte substancial, ora angustia por limitar a parte de um todo, ora alegre

por conhecer esta parte de forma mais minuciosa e entrelaça descobertas, anseios e desejo da pesquisa com possibilidades de resoluções e criação de novas reflexões. Assim, (re)pensar a realidade e demandas dos sujeitos da EJA (direção, coordenação, professores, estudantes, funcionários e comunidade do entorno) e analisar detalhadamente os documentos normativos da EJA tensiona a efetividade e qualidade da proposta para/com esses sujeitos e percebe a importância desta investigação. Vale ressaltar que não se intenciona praticar modelos prontos até porque estes não existem, mas sugerir trilhas contínuas de descobertas e pistas de análises para desvelar e revelar novos saberes no local em que também é sujeito pois vivencia enquanto pesquisadora e docente.

Como professora há 14 anos na Rede Municipal de Salvador diversos dilemas ampliam-se anualmente: redução progressiva de escolas voltadas para modalidade da EJA por falta de alunos, ausência de funcionalidade no planejamento e falta de discussões e formações para os professores atreladas ao estudo dos documentos que fundamentam a prática da EJA. Desta forma, é inevitável a necessidade do estudo para iniciar as discussões no âmbito escolar e refletir sobre a prática com aparato na teoria.

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 e me indago. Pesquiso para constatar, constatando,

Este envolvimento diário, sobressalta o desafio de ser sujeito da pesquisa e obriga a separação da subjetividade do que seleciona, lê e acolhe como material e/ou informações das relações de empatia e simpatia com outros sujeitos, afinal a transposição da prática para o contexto acadêmico e toda complexidade da investigação fortalece a superação destes desafios.

Penetrar no labirinto das incertezas faz parte dos sentimentos do pesquisador e como destaca Paulo Freire, a incompletude é essencial aos seres humanos e amplia o olhar e aguça a

26

curiosidade não só para encontrar resultados, mas para sugerir possibilidades, o julgamento do certo e errado dos achados e revelados, precisa ceder espaço para ações dialógicas de estudar, apresentar e discutir com os outros sujeitos, o que interessa ao coletivo, não para o consenso mas para o debate e escuta, é uma pesquisa com/para o pesquisador, com/para a instituição, com/para as comunidade interna e externa.

Assim, esta investigação não visa produzir pacotes pedagógicos, mas instrumentos e estratégias fundamentadas nos documentos e em suas brechas e determinações, para tornar a prática pedagógica emancipatória e libertadora num ambiente problematizador das situações atuais envolvidas pelos sujeitos da EJA. No tocante, inspira-se na prática e para ela servirá, trilhando o caminho e entrelaçando-a através dos diálogos com teorias e documentos, assim como com a coletividade e singularidade dos sujeitos que se dispõem a auxiliar na descoberta e abrir espaço para o compartilhamento da tessitura de saberes/fazer e sentireis.

[...] à indagação feita - que organização escolar favorece a consecução do objetivo de torná-la um instrumento de emancipação das camadas populares? - é preciso responder que é a partir da escola que está aí que se deve construir a "nova". Ou seja, a organização escolar que possibilitará a consecução do objetivo de emancipação das camadas populares será engendrada a partir das condições existentes, porque, dentre outras razões, é na escola que aí está que encontramos elementos válidos que mostram possibilidades para o que deve ser a nova organização escolar. Em outras palavras, não se trata de conceber previamente um tipo de organização escolar ideal, mas de garimpar no já existente os elementos que, fortalecidos, apontam para novas práticas, o que requer pesquisas, análises, observações e experimentação, conduzidas a partir da finalidade de colocar a escola como instância socializadora do saber para as camadas populares. (PIMENTA, S.I., p. 23)

No período inicial de investigação (2019.1) fechou-se uma turma na escola investigada, o que ampliou a urgência de compreender como a proposta pedagógica pode reconhecer os seus sujeitos e suas identidades culturais como elemento para despertar olhares de diferentes óticas e ações novas acerca dos múltiplos aspectos que afetam a oferta da EJA.

2. A TRILHA METODOLÓGICA: A TEIA DA INVESTIGAÇÃO

Durante muito tempo, as pesquisas relacionadas ao âmbito educacional buscaram formalizar seus resultados baseados na perspectiva positivista expressando-os de forma quantificada justificando a fidedignidade da investigação. Entretanto, no período dos anos 70 iniciou-se o interesse pela pesquisa num foco mais qualitativo da educação, mediante a constatação de alguns pesquisadores que certos estudos necessitavam de uma pesquisa mais ampla e então impossíveis de serem quantificadas. Entenderam a importância de investigar aspectos da realidade a partir das relações, processos; os fenômenos nas suas raízes, causas e consequências; e perceber o sujeito como ser social e histórico, rompendo então com o paradigma da existência de apenas um modelo de pesquisa para as ciências.

Dessa forma, esta investigação está ancorada em Godoy (1995) - resalta as características gerais da pesquisa qualitativa e elucida as diferenças em relação à quantitativa, Minayo (2010, 2012) - detalha o decágono de como se familiarizar com essa abordagem, e Triviños (2012) - expressa a utilização da pesquisa qualitativa de caráter histórico-estrutural, dialético a partir da fundamentação da base teórica.

Godoy caracteriza de forma clara que

a pesquisa qualitativa não procura enumerar e/ ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58)

Com base neste autor, opta-se por esta abordagem por acreditar que a fonte dos dados da pesquisa qualitativa é o “ambiente natural dos sujeitos” e o pesquisador o instrumento fundamental e por considerar o objeto de pesquisa, a proposta pedagógica da EJA, ligada a

participação coletiva dos sujeitos envolvidos nos lócus de pesquisa (Escola Municipal Descoberta e membros da comunidade da Vila Brandão) implementa-se a etnopesquisa crítica defendida por Macedo (2006) como “um exercício de cidadania incontornável”. No âmbito educacional, o pesquisador que deseja e automaticamente inicia o processo de reflexão da sua própria cidadania, inviabiliza a investigação superficial e fora de si, (re)olha o que está a sua volta e o contexto do qual faz parte, (re)aprende o que imagina conhecer com a responsabilidade científica e consciência crítica e descortina os sentires e saberes do espaço escolar como atividade humana criativa, de forma a penetrar e adentrar nas cavernas e labirintos ainda não desvendados, (re)estabelece as relações com/de todos os sujeitos participantes do ambiente

28

escolar, conhecendo “a liberdade responsável das metodologias inerentes a essa alternativa científica, conduzindo investigações pertinentes e contingentes ao contexto” (MACEDO, 2006, p. 47) e nesta busca estratégica, compartilha experiências e questionamentos.

[...] as ciências dos meios educacionais necessitam trabalhar criticamente as inclusões, as relações, as articulações, as contradições, as ambivalências, os paradoxos, sem perder o sentido do rigor constitutivo, da reflexão ética, da expressão estética, do compromisso político, sob pena de prolongar o luto perante a complexidade perdida das ciências antropossociais. (MACEDO, 2006, p. 45)

Esta investigação, exploratória quanto ao objetivo, envolve o pesquisador e os sujeitos observando-os nos contextos e na sua integralidade, compreende o significado que atribuem às coisas e à vida e prioriza na metodologia a fundamentação teórica dos elementos e ações práticas delineadas ao longo do processo de investigação. Familiariza os partícipes com o problema através do estímulo ao diálogo entre os diversos pontos de vista dos envolvidos, os quais implicam-se em todo processo de conhecimento, da seleção do objeto e a organização dos resultados.

De acordo com Minayo (2010, 2012), um dos passos para justificar o uso da pesquisa qualitativa é familiarizar-se e conhecer os substantivos específicos: **a experiência** (utilizando-se do estudo de Heidegger), **a vivência** (conforme as ideias de Gadamer), o senso comum (denominada por Schütz de “*stock de conocimientos*”) e **a ação** (também conceituada por Heidegger).

O sentido da experiência é a compreensão: o ser humano compreende a si mesmo e ao seu significado no mundo da vida [...] Já a vivência é produto da reflexão pessoal sobre a experiência. [...] O senso comum se expressa na linguagem, nas atitudes e nas condutas e é a base do entendimento humano. [...] A ação (humana e social) pode ser definida como o exercício dos indivíduos, dos grupos e das instituições para construir suas vidas e os artefatos culturais, a partir das condições que eles encontram na realidade. O conceito de ação está vinculado à noção de liberdade para agir e transformar o mundo (MINAYO, 2012, p. 622)

Neste sentido, a relação desses conceitos possibilita a compreensão da realidade de forma a perceber a tessitura histórico-social dos homens visto que as mudanças da sociedade os influenciam e vice-versa. Faz parte do primeiro passo, conforme o decágono de Minayo (2012), apoiar a pesquisa nos termos estruturantes: **compreender** - capacidade de colocar-se no lugar do outro, “levar em conta a singularidade do indivíduo, porque sua subjetividade é uma manifestação do viver total” sendo essencial reconhecer os conflitos e contradições existentes na ação e na linguagem por conta dos “efeitos do poder, das relações sociais de produção, das desigualdades sociais e dos interesses”; **interpretar** – toda possibilidade de compreensão designa uma interpretação que “se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa,

29

pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido”; e **dialetizar** por ser um processo de construção entre sujeitos que se comunicam e constroem saberes através de diálogos.

A definição e o tratamento investigativo do objeto em forma de pergunta, segundo passo, significa que “a definição de um objeto não reside na indagação em si, mas no seu esclarecimento e contextualização por meio da teorização que o torna um fato científico construído”. O terceiro passo, “delinear as estratégias de campo”, estabelece relações entre as bases teóricas e seus instrumentos de pesquisa e, nesta construção, emerge o quarto passo, a importância do “olhar analítico” do pesquisador para desenvolver a pesquisa e consequentemente, constrói-se o quinto, munir-se teoricamente a fim de tecer “vivências e experiências com suas riquezas e contradições”.

O momento da ordenação e organização é o sexto passo no qual valida as informações levantadas no espaço da pesquisa respaldando-se conforme os verbos citados anteriormente: compreender, interpretar e dialetizar. O sétimo e talvez o mais denso, é o momento no qual interpreta-se as informações coletadas e/ou observadas no campo entrecruzando com a fundamentação teórica, não para elucidar a essência dos encontrados, mas acima de tudo significar as expressões dos sujeitos envolvidos. Nesta análise, o diálogo entre a teoria e as falas contextualizando-as historicamente possibilita que “o pesquisador converse com o mundo e sobre o mundo, de forma compreensiva e crítica”, sendo a fase penúltima, apresenta a organização do texto de forma que o objeto de pesquisa seja o iceberg na sua totalidade e não apenas a parte que é vista, assim o relato final, nono passo, “deve apresentar um texto capaz de transmitir informações concisas, coerentes e, o mais possível, fidedignas” que relaciona-se à ética da investigação e perpassa pela validade do construto científico, formando

assim, o decágono da pesquisa qualitativa.

Minayo (2010) destaca os desafios destas etapas ressaltando a importância da ética no processo de lidar e/ou interpretar os fenômenos

Por eso es importante anclar las bases y fundamentos de nuestra práctica de investigación, cultivando algunas actitudes éticas. Es necesario entender que el interlocutor que informa sobre su experiencia es: 1) un sujeto cognoscente; 2) que produce una narrativa significativa (habla) sobre sí y sobre su mundo; pero que 3) al enunciarla está envuelto en el desvelamiento y en el velamiento de las situaciones vividas. Su narrativa viene impregnada de la comprensión que él mismo tiene de su lugar en la historia, de las tradiciones del grupo, de sus intereses y de cómo da continuidad a la trayectoria colectiva del mundo del cual hace parte. (MINAYO, 2010, p. 260-261)

30

A importância do estudo do fenômeno educacional conforme as bases da pesquisa qualitativa, opta-se

[...] como válido o enfoque histórico-estrutural para nossa realidade social que, empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. (TRIVIÑOS, 2012, p. 125)

O enfoque dialético recusa a neutralidade do saber científico, parte do real como base e modifica a realidade estudada ressaltando o fenômeno educativo como social, concreto e as “causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as consequências que terão para a vida humana” (TRIVIÑOS, 2012, p. 129) ao enxergar a amplitude e complexidade do contexto. O pesquisador se preocupa com o processo para além das aparências, nem sempre reveladas à observação simples, entretanto “busca descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico” (TRIVIÑOS, 2012, p. 129)

2.1 - A arte da investigação e a construção de saberes

Atrelada a abordagem qualitativa com a ênfase teórica mencionada acima, seleciona-se o procedimento da pesquisa-ação realizada no contexto de ação cooperativa e participativa dos sujeitos envolvidos (pesquisador e pesquisados) a qual objetiva resolver um problema e buscar a mudança de uma realidade. As reflexões teóricas estão subsidiadas nos aportes de Barbier (2007) ao explorar a dimensão epistemológica, Franco (2005, 2008) ao detalhar as etapas com base nas espirais cíclicas e na prática pedagógica e Thiollent (2011) ao enfatizar o papel metodológico de acordo com as exigências científicas e a natureza argumentativa.

Este procedimento metodológico segue alguns critérios para obter validade científica e fortalecer os registros das etapas, a implicação, o envolvimento/distanciamento e condução ética do pesquisador durante a pesquisa como a importância da escuta, o protagonismo dos sujeitos envolvidos, a seleção dos instrumentos próprios para captar e elaborar elementos de conhecimento, o diálogo como princípio, a organização cíclica, a comunicação coletiva dos resultados e a escrita responsável, crítica e reflexiva. Reafirmar esse caráter científico, entrelaça a ação e a produção de conhecimentos através das experiências e discussões acerca do problema abordado.

Nesse contexto, Thiollent (2011, p. 22-23) destaca os aspectos principais nos quais reconhecem a pesquisa-ação como “uma estratégia metodológica da pesquisa social”: o

31

intercâmbio amplo e explícito entre pesquisadores e pessoas envolvidas; a organização e seleção das prioridades das questões a serem estudadas e ações concretas como representação das soluções possíveis; a definição do objeto a partir da situação social; o objetivo de resolver ou esclarecer os problemas da situação observada; o processo de investigação que exige “um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação” e o objetivo de ampliar “o conhecimento do pesquisador e o conhecimento ou o nível de consciência das pessoas e grupos considerados”.

Thiollent (2011, p. 24) elucida a relação entre “os objetivos de pesquisa e os objetivos de ação”: o prático e o de conhecimento como “uma das especificidades da pesquisa-ação”. O primeiro contribui “para o melhor equacionamento possível do problema considerado como central na pesquisa, [...] sem exageros na definição das soluções alcançáveis” e o segundo, busca “obter informações que seriam de difícil acesso por meio de outro procedimento, aumentar nosso conhecimento de determinadas situações”. As exigências científicas não se constituem apenas pela ação, mas também, pela produção de conhecimentos comunicado às partes envolvidas de forma adequada e também nos meios específicos e próprios à pesquisa das ciências sociais.

Este autor estrutura o papel da metodologia e enfatiza a dimensão coletiva e protagonista de investigação através das técnicas de registro, de organização das etapas, a exposição de resultados, articula as formas de raciocínio e argumenta sobre a possibilidade do pesquisador subsidiar interpretações, estabelecer conexões, analisar e sintetizar o material qualitativo apresentado durante a pesquisa, assim como, selecionar a linguagem adequada para a apresentação. Refuta o esquema tradicional de hipóteses e comprovação e destaca que a “definição dos problemas de conhecimento ou de ação cujas possíveis soluções, num primeiro momento, são consideradas como suposições (quase hipotéticas) e, num segundo momento,

objeto de verificação, discriminação e comprovação em função das situações constatadas.”
(THIOLLENT, 2011, p. 40)

Destaca ainda os riscos no momento da análise das inferências e generalizações, explica que “as inferências constituem passos do raciocínio na direção da generalização”, aclara que as inferências do pesquisador não significam ser as do coletivo e as explicações e interpretações não podem ser rasas e superficiais e devem utilizar o suporte teórico como base das generalizações.

A passagem do conhecer ao agir se reflete na estrutura do raciocínio, em particular em matéria de transformação de proposições indicativas ou descritivas (...) em proposições normativas ou imperativas (...). Isso supõe que seja estabelecido algum

32

tipo de relacionamento entre a descrição de fatos e normas de ação dirigida em função de uma ação sobre esses fatos, ou de uma transformação dos mesmos. (THIOLLENT, 2011, p, 47)

Com esta relação busca-se alcançar transformações realistas e não mudanças na sociedade, é uma pesquisa realizada numa instância local e não global, ligada a valores e à função política que estreita as relações entre instituição e comunidade, agrega os envolvidos no clareamento dos problemas e propõe ações aos sujeitos muitas vezes esquecidos. Estes pressupostos epistemológicos, defende a realização da investigação através da pesquisa-ação não “sobre os outros, mas e sempre com os outros”, abre espaço para a polifonia dos sujeitos na discussão do problema, “requer do pesquisador ser mais que um especialista: por meio da abertura concreta sobre a vida social, política, afetiva, imaginária e espiritual, ela faz um convite para que ele seja verdadeiramente, e talvez, tão simplesmente, um ser humano” (BARBIER, 2007, p. 15) e defende que “o pesquisador desempenha, então, seu papel profissional numa dialética que articula constantemente a implicação e o distanciamento, a afetividade e a racionalidade, o simbólico e o imaginário, a autoformação e a heteroformação, a ciência e a arte” (BARBIER, 2007, p. 18).

Ao referendar o estatuto epistemológico

A pesquisa-ação torna-se a ciência da práxis exercida pelos técnicos no âmago de seu local de investimento. O objeto da pesquisa é a elaboração da dialética da ação num processo pessoal e único de reconstrução racional pelo ator social. Esse processo é relativamente libertador quanto às imposições dos hábitos, dos costumes e da sistematização burocrática. A pesquisa-ação é libertadora, já que o grupo de técnicos se responsabiliza pela sua própria emancipação, auto-organizando-se contra hábitos irracionais e burocráticos de coerção. (BARBIER, 2007, p. 59)

Barbier (2007) ressalta a complexidade da pesquisa-ação, “a incerteza, o imprevisível, o não saber e a contradição” e implica o pesquisador na sua totalidade e constituição holística. “A complexidade (é preciso dizer as complexidades) está alicerçada nos trabalhos científicos de ponta, segundo os quais uma ordem organizacional (turbilhão) pode nascer a partir de um

processo que produz desordem (turbulência)”. (BARBIER, 2007, p. 88). Por isso, este aparato determina a visão sistêmica da pesquisa-ação e utiliza-se do questionamento político de caráter etimológico da organização do ambiente onde o pesquisador reconhece os sujeitos envolvidos em seu ser livre e criativo para depois situá-lo neste ambiente e assim fortalecer a atitude essencial da escuta sensível do outro na sua existência dinâmica (corpo-imaginação-razão afetividade) em permanente interação decorrendo um processo que é “uma rede simbólica e dinâmica, apresentando um componente ao mesmo tempo funcional e imaginário, construído pelo pesquisador a partir de elementos interativos da realidade, aberta à mudança e

33

necessariamente inscrito no tempo e no espaço” (BARBIER, 2007, p. 111) resultante de autonomia embriagada de incertezas.

E a partir disto percebe-se a essência da pesquisa e da ação de forma concomitante, “onde o agir comunicativo, os participantes podem chegar a um saber compartilhado que vai tecendo uma estrutura interacional de confiança e comprometimento”. (FRANCO, 2005, p.492). Franco sugere a organização do trabalho utilizando o termo definido por Lewin baseado no processo “das espirais cíclicas: planejamento → ação → reflexão → pesquisa → ressignificação → replanejamento em um movimento que busca ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas” (FRANCO, 2008, p.121) e ressalta a arte significativa e útil de produzir conhecimento articulando inteligência, consciência e sabedoria, transformando as condições existenciais através do engajamento e complexidade dos indivíduos na sua constituição cognitiva, emocional e social.

Os ganhos são muitos para todos os participantes [...] assim, [...] deve o pesquisador principal organizar uma boa coleta de dados, compreender melhor seu objeto de estudo, desenvolver novos saberes sobre as relações sociais e interpessoais e ter farto material para produzir conhecimento científico, sobre partes ou a totalidade das experiências que ali vivenciou. (FRANCO, 2008, p.133)

Nestas conquistas da pesquisa↔ação caminha-se a tessitura da investigação, driblando pedras que se tropeça, brisas sentidas pela leveza dos diálogos, o encantamento das relações construídas e o fortalecimento das que já existem. Como ressalta Franco, a pesquisa-ação apresenta fortes potenciais pedagógicos como:

formar sujeitos em uma perspectiva emancipatória e, ao mesmo tempo, transformar as situações e os conhecimentos que as presidem. Seu potencial científico é imenso, uma vez que permite aos pesquisadores adentrar na dinâmica das práxis e assim recolher informações e dados valiosos e fidedignos para elaborar e produzir conhecimentos. (FRANCO, 2008, p. 132)

2.2 - A tessitura da investigação: o caminhar da pesquisa↔ação

A definição da pesquisa-ação perpassa pela característica de instrumento político que possibilita a docentes investigar fenômenos que envolvem ou interferem na prática, de forma

coletiva, crítica e transformadora, a fim de almejar uma construção viva do início até depois da finalização da pesquisa e reverberar a melhoria e/ou transformação da realidade investigada a partir da participação dialógica dos sujeitos envolvidos e o pesquisador, também participante.

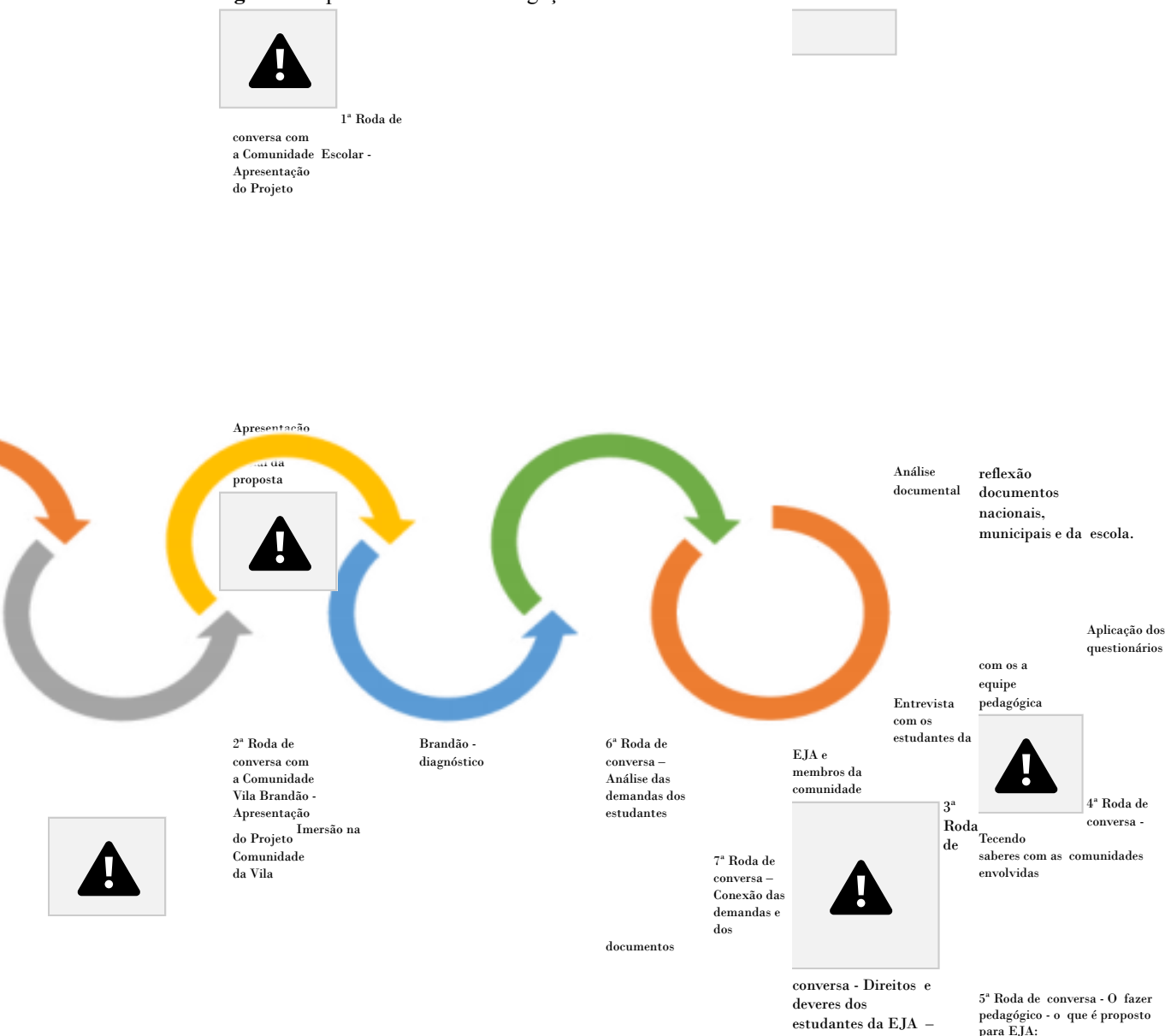
Barbier defende que

quatro temáticas centrais devem ser examinadas quando se fala do método da pesquisa-ação: a identificação do problema e a contratualização; o planejamento e a realização em espiral; as técnicas da pesquisa-ação; a teorização, a avaliação e a publicação dos resultados. (BARBIER, 2007, p. 118)

34

A espiral cíclica inicial desta investigação representa-se através da imagem abaixo e detalhada em seguida para compreender o trilhar da pesquisa-ação. Ressalta-se o termo inicial porque conforme expõe Thiollent (2012, p. 55) “há sempre um vaivém entre várias preocupações a serem adaptadas em função das circunstâncias e da dinâmica interna dos grupos de pesquisadores no seu relacionamento com a situação investigada.”

Imagem 1: Espiral cíclica da investigação – 2019.2



Fonte: Elaborada pelo autor, 2019

Inspirada nessas ideias busca-se organizar a investigação com a pretensão de privilegiar: I - o diagnóstico, levantar as potencialidades e fragilidades da organização pedagógica, assim como dos 25 estudantes, 02 professoras, 01 coordenadora, 01 diretora, 03 residentes e conhecer a história e demandas da comunidade da Vila Brandão, localizada ao lado da escola, separadas fisicamente por uma escadaria; II - apresentação da pesquisa para a comunidade escolar e para a comunidade da Vila Brandão na qual possuem moradores que poderiam estar estudando na EJA, mas encontram-se fora da escola, conforme ressalta a secretária da ASCOMVIBRA (Associação de Moradores da Vila Brandão, organizada desde 2014) ; III - a apresentação do problema da pesquisa para os envolvidos (a fim de conservá-lo, ampliá-lo ou modificá-lo), ocorrendo em momentos diferentes, na escola esse momento foi agendado com a direção após autorização da SMED mediante aceite institucional da pesquisa, e na comunidade, necessitou, para adentrar no espaço do moradores, de algumas conversas com os membros da

35

ASCOMVIBRA ora por telefone, ora na casa desses membros para a contextualização dos interesses e vantagens em comum para a realização da pesquisa, sendo imediata a acolhida da comunidade; IV- organização dos seminários temáticos com a comunidade escolar e comunidade externa (esses seminários, denominadas rodas de conversa, poderão ter subdivisões a partir da demanda dos sujeitos envolvidos) que ocorrerão na escola envolvida no refeitório, por comportar todos da comunidade escolar e também da comunidade externa, quando assim for necessário, e na praça da Vila Brandão por ser local de encontro dos moradores em momentos de reunião e também de eventos. É interessante compartilhar que esse momento foi posterior às visitas acompanhadas por Laís dos Santos, de casa em casa dos moradores, sujeitos interessados na pesquisa; V – análise das sugestões e encaminhamentos após a roda de conversa de apresentação; VI - apresentação da roda de conversa de devolução sobre a análise dos resultados; VII – aplicação dos questionários com professores, coordenadora, a diretora e residentes, VIII - realização das entrevistas com os estudantes matriculados e moradores da comunidade que se interessam pela EJA; IX - a pesquisa bibliográfica e documental (operacionalizada em todo o desenvolvimento do projeto); X - a coleta de dados (análise da situação atual, esboço do resultado esperado, levantamento do

problemas, planejamento e execução das ações); XI – a elaboração da primeira versão da pesquisa (organização dos dados interlaçada com a fundamentação teórica e organização metodológica a partir dos anseios e lacunas encontradas na pesquisa) e XII - a apresentação da proposta elaborada (construída durante o processo de estudo e não como resultado da análise final dos dados) para os membros da escola e sujeitos do processo.

Este detalhamento flexível e de organização coletiva da pesquisa-ação

reconhece que o problema nasce, num contexto preciso, de um grupo em crise. O pesquisador não provoca, mas constata-o, e seu papel consiste em ajudar a coletividade a determinar todos os detalhes mais cruciais ligados ao problema, por uma tomada de consciência dos atores do problema numa ação coletiva.[...], os dados são retransmitidos à coletividade, a fim de conhecer sua percepção da realidade, e de orientá-la de modo a permitir uma avaliação mais apropriada dos problemas detectados. [...] a interpretação e a análise são o produto de discussões de grupo. Isso exige uma linguagem acessível a todos. O traço principal da pesquisa-ação – o *feedback* – impõe a comunicação dos resultados da investigação aos membros nela envolvidos, objetivando a análise de suas reações. (BARBIER, 2007, p. 54-55)

Franco (2005, 2008) destaca a necessidade da organização pedagógica da pesquisa-ação de forma a construir conhecimento científico e reconhece a necessidade de um tempo para a realização dessa investigação por conta da complexidade de se trabalhar com grupos variados (registrados nas espirais acima) num movimento de transformação, mas que cada um ressignifica saberes de acordo com suas necessidades, possibilidades e perspectivas dentro de

36
um processo flexível, dialógico e coletivo. Com a possibilidade do ir e vir, fazer, refazer, planejar, executar, segue-se a organização sequencial sugerida por Thiollent (2011) que consiste no início com a fase exploratória e finaliza com a divulgação dos resultados, visto que é sabido que “no intervalo haverá uma multiplicidade de caminhos a serem escolhidos em função das circunstâncias”. (THIOLLENT, 2011, p. 56)

A fase exploratória caracterizada por este autor como primeiro contato com os envolvidos na pesquisa, trata de “detectar apoios e resistências, convergências e divergências, posição otimista e céticas, etc.” (THIOLLENT, 2011, p. 56) e cabe ao pesquisador perceber onde e quais pessoas estão ou não abertas e disponíveis para o trabalho coletivo, favorecendo a criação de expectativas reais, superando os desafios que geralmente se apresentam no início.

Este primeiro momento aconteceu de forma diferente nos lócus da investigação, inicialmente o mergulho em ambientes desconhecidos retira o pesquisador da zona de conforto. Compreender a dicotomia entre escola da comunidade e comunidade da escola sem que essas dialogassem ainda que muitas vezes utilizassem o mesmo espaço físico, fez-se repensar na obscuridade da rotina corriqueira que impregna concepções particulares de mundo, da vida e dos sujeitos que estão envolvidos na prática. Este tempo foi também um processo de mudanças de sentido, de reflexões críticas e estranhezas, profundas e internas, do

fazer e do pensar, uma reconstrução do próprio ser, cidadão histórico de saber, mas também e talvez principalmente, do sentir, do refazer-se enquanto profissional.

Para a efetivação da pesquisa na escola (local de atuação como professora) várias sensações conflituosas foram geradas devida as exigências burocráticas, incluindo solicitação por parte da direção da escola de autorização da DIPE (Diretoria Pedagógica/ Gerência de Currículo) para que as etapas descritas acima pudessem ser desenvolvidas no interior da instituição. Diante dessa solicitação, tornou-se necessária a abertura de protocolo da pesquisa no departamento da SMED para que os responsáveis da Gerência de Currículo encaminhassem formalmente a liberação e aceite institucional à direção da escola para depois a organização das ações que também necessitou de intervenção da DIPE para a avaliação do cronograma de ações da pesquisa, para que essas, conforme solicitação da direção da escola, não interferissem no tempo pedagógico dos estudantes da EJA. Após a autorização e aceite institucional determinado pela DIPE, a pesquisa iniciou com a apresentação do projeto sendo entregue, antecipadamente, o convite para todos os sujeitos da comunidade escolar que vivenciavam o contexto da EJA, o que serviu para desenvolver capacidades de responsabilidade e solidariedade.

37

A imersão na comunidade Vila Brandão, foi crucial para conhecer a história e a resistência do surgimento à permanência dos seus moradores. Apreciar a beleza da natureza que estes podem contemplar diariamente e participar da riqueza do que promovem enquanto associação de moradores que vem se organizando, foi extremamente importante e significativo. Nesta descoberta foram trilhados alguns caminhos: 1º momento - algumas visitas à comunidade e conversas por telefone e pessoalmente com os membros diretores da associação a fim de organizar um diagnóstico que desse suporte para nos aproximar da realidade; 2º momento - o agendamento dos encontros individuais e coletivo com os moradores interessados na pesquisa para conseguir estabelecer relação entre o desejo do pesquisador e anseios da comunidade; 3º momento - visita às casas desses moradores para convite pessoal das rodas de conversa que seriam organizadas na praça da comunidade, assim como na Escola Municipal Descoberta

Estas estratégias foram planejadas de acordo com a indicação de que

É preciso sempre pensar primeiramente no grupo que possui o mais baixo nível de evolução potencial, mas antes de sonhar com a revolução final. Os pesquisadores na linha de conscientização de Paulo Freire, compreendem bem isso. A estratégia deles leva em consideração o conceito na maneira dialética, [...] Poder-se-ia afirmar que a estratégia corresponde à natureza do elo de ligação, unindo pesquisa e ação. (BARBIER, 2007, p. 109)

Em todos os momentos de trabalho coletivo, a atitude respeitosa faz-se essencial para constituir a pesquisa↔ação, assim como a utilização de uma linguagem clara e comum. Esta atitude respeitosa, utilizada por Barbier consiste em

nada dar sem um acolher e um devolver. O pesquisador profissional [...] não vai imediatamente ‘dar’ seu saber, mas acolher os dos outros com os quais ele pretende trabalhar. [...] deveria ser paciente e respeitoso no espaço mental e sócioafetivo de outrem[...] (BARBIER, 2007, p. 124)

Vale destacar que este foi o desenho inicial da pesquisa, alterado a partir da publicação do Decreto nº 32256 de 16/03/2020 no Diário Oficial do Município que dispõe sobre as medidas de prevenção e controle para enfrentamento do COVID-19 no âmbito do município de Salvador no qual, no Art. 6, define a suspensão de 15 dias corrido das atividades de classe de todas as unidades escolares da Rede Municipal de Educação. Esse decreto seguiu determinação da Portaria nº 188 de 03 de fevereiro de 2020 publicado no Diário Oficial da União em 04 de fevereiro de 2020, reconhecendo emergência de Saúde Pública e de importância internacional a infecção humana pelo novo Coronavírus, Covid-19 exigindo dos órgãos responsáveis “medidas de prevenção, controle e contenção de riscos, danos e agravos à saúde pública” e a da Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020 que considerou no seu Art. 2 o isolamento social e a quarentena como medidas de enfrentamento desta infecção detalhada minuciosamente na

38

Portaria nº 356, de 11 de março de 2020. Vários outros decretos municipais foram publicados, priorizando as medidas preventivas e prorrogando a suspensão das atividades de classe nas escolas da Rede Municipal de Ensino.

Sendo esta pesquisa qualitativa, a imersão no campo é premissa para a familiarização com a situação e sujeitos

que tem voz, o pesquisador não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. [...] uma relação entre sujeitos. [...] uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também compreendido, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002 pp.24-25)

Diante do cenário pandêmico, tornou-se necessário reconfigurar o contato com as pessoas, as conversas e levantamento dos dados qualitativos que sugere a descrição dos detalhes que são ricos para orientar e compreender a questão estudada, repensar na articulação de meios ou dispositivos nos quais a participação efetiva desses sujeitos fosse mantida, assim como a prioridade da integridade física e manutenção da saúde.

Com a impossibilidade dos encontros face a face buscamos a tecnologia como interface,

a que ligou o pesquisador com os sujeitos da pesquisa de forma a possibilitar a comunicação na pesquisa.

“Interface” é um termo que, na informática e na cibercultura, ganha o sentido de dispositivo para encontro de duas ou mais faces em atitude comunicacional, dialógica ou polifônica. A interface está para a cibercultura como espaço *online* de encontro e de comunicação entre duas ou mais faces. Forma-se assim um híbrido entre objetos técnicos e seres humanos em processos de comunicação e de construção de conhecimentos. Com isso, os praticantes se encontram não só para compartilhar suas autorias, como, também – e, sobretudo –, para criar vínculos sociais e afetivos pelas mais diferentes razões objetivas e subjetivas. (SANTOS, 2019, p. 118)

A pesquisa-ação envolve o grupo, indivíduos, tendo a participação coletiva como princípio fundante. e nesse contexto pandêmico o WhatsApp tornou-se o dispositivo metodológico, meio material pelo qual o pesquisador utilizou para ir atrás do conhecimento, “especialmente quando tecnologias digitais vêm proporcionando encontros e diálogos síncronos e assíncronos e instituindo novas possibilidades de presencialidade em rede” (SANTOS, 2019, p.83)

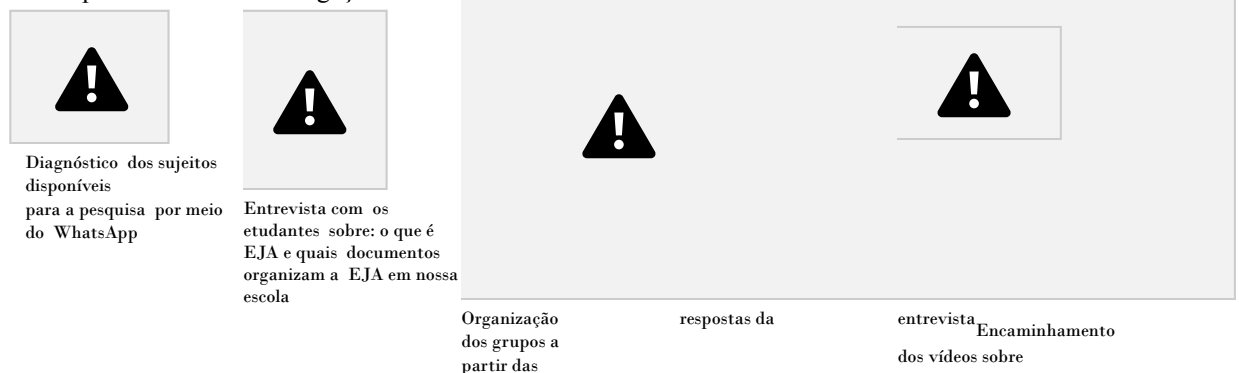
Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, os saberes precisam ganhar visibilidade e mobilidade coletiva, ou seja, os sujeitos do conhecimento precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do tempo e do espaço geográfico. Para tanto, as novas tecnologias digitais e a cibercultura com sua diversidade de fenômenos poderão estruturar novas práticas de pesquisa-formação multirreferenciais. (SANTOS, 2019, p.82)

39

Desta forma, o espiral cíclico foi reconfigurado a partir da reorganização das potencialidades digitais do pesquisador, visto que,

Viver a cultura digital é um privilégio de poucos professores. Na literatura especializada sobre educação e cibercultura, os docentes são chamados de “imigrantes digitais”, ou seja, ao contrário dos “nativos digitais”, os imigrantes são sujeitos que não nasceram na cena sociotécnica contemporânea, se autorizando e autorizando-se com as mediações das redes digitais e suas conexões sociais. Não basta ter acesso ao computador conectado à internet. É preciso, além de ter acesso aos meios digitais e sua infraestrutura, vivenciar a cultura digital com autoria criadora e cidadã. Saber buscar e tratar a informação em rede, transformar informação em conhecimento, comunicar-se em rede, produzir textos em várias linguagens e suportes são saberes fundamentais para integração e autoria na cibercultura sujeitos geograficamente dispersos e conectados em rede via tecnologias digitais de comunicação e informação (SANTOS, 2019, p.92)

Imagem 2: Espiral cíclica da investigação –2020





Fonte: Elaborada pelo autor, 2020

As rodas de conversas planejadas inicialmente deram espaço para os vídeos explicativos enviados no WhatsApp pessoal e as conversas coletivas pelo Google Meet e para tal, fez-se necessário as etapas do seminário previstas por Thiollent reforçando a construção de grupos de estudo ou equipes de pesquisa. O caminho precisou ser refeito, antes a presença física definia a vontade ou não de participar da pesquisa, agora o limitador era o recurso tecnológico e a disponibilidade para assistir aos vídeos, canal apropriado no momento para as explanações teóricas e discussões acerca dos documentos estudados e explanação das considerações coletivas. Assim, o reinício foi o diagnóstico, contactando todos os sujeitos envolvidos

40 explicando como aconteceria a pesquisa e a disponibilidade individual. Foi levantada também a possibilidade de construir u grupo de WhatsApp para que todos tivessem acesso, entretanto por solicitação da maioria, preferiram a articulação no individual pois eles ou elas poderiam se sentir envergonhados ou envergonhadas de tirar dúvidas diante dos/das colegas. E esse foi um novo combinado, os vídeos seriam para o pessoal e as dúvidas retiradas com o pesquisador diretamente pela rede social.

A segunda etapa constituiu em fazer alguns levantamentos para entender o conhecimento que os sujeitos tinham acerca do que seria estudado e a discussão iniciou a partir de três questões bases que poderiam responder livremente sobre o que sabiam e retirar as dúvidas. As questões base foram: Você está matriculado(a) na EJA. Você sabe o que significa EJA?; Você acredita que a EJA é um direito seu? Porquê? Como você luta pela defesa desse direito?; Você conhece os documentos que organizam a EJA?. Foi ressaltado que cada sujeito deveria responder conforme seus saberes e que teriam total liberdade para questionar o que não entendeu. Essas questões foram feitas em áudio para que respondessem acerca do que sabiam para a partir das respostas interpretadas construir os grupos de debates, mesmo utilizando o WhatsApp pessoal. E a partir destas respostas, os sujeitos começaram a relatar suas experiências e vivências, o que inspirou a inclusão do novo meio de descoberta, as histórias de vida.

Conforme defende Thiollent, “a solução do problema deve levar em consideração a facilidade de acesso às pessoas da população e suas condições de acesso de participação” e por isso, os sujeitos escolhidos seguiu o critério de acesso facilitado à internet e a partir da relevância das questões iniciais, ou seja, de acordo com a “função da sua representatividade social dentro da situação considerada”, conseguir expressar-se sobre as dúvidas, refletir sobre o que estava exposto e emitir sua opinião, “amostras intencionais”. (THIOLLENT, 2011, pp 70-71)

Todos e todas que responderam passaram a fazer parte da pesquisa e foram organizados em grupos a partir do que levantaram como dúvidas e a do que sabiam, o que deu origem a quatro grupos de estudantes, pois respeitou-se as orientações de que “o ambiente virtual deve ser criado a partir de uma proposta pedagógica e de pesquisa inicial que se modifica ganhando novos contornos ao longo da pesquisa” (SANTOS, 2019, p.103)

Um grupo recebeu o vídeo sobre o que é EJA porque não sabiam o significado desta modalidade de ensino, o segundo recebeu o vídeo sobre a Resolução Nacional 03/2010, que institui as diretrizes em relação a duração dos cursos, idade mínima para ingresso, certificação e EJA à distância, que não foi abordada por não ser a realidade estudada, e a Resolução

41
Municipal 41/2013 que dispõe sobre a EJA no município de Salvador porque demonstraram conhecimento acerca do significado do que é EJA, mas não conheciam quais documentos a organizava; o terceiro grupo trouxe informações sobre EJA enquanto direito e a organização nacional sobre idade e pro isso recebeu o vídeo sobre as Instruções Normativas de 2014 e 2017 que abordam as organizações da EJA nas escolas em Salvador; e o quarto grupo que demonstrou conhecimento acerca da organização da EJA nacionalmente e no município

recebeu o vídeo sobre o Regimento Escolar. Às professoras, coordenadora, diretora, residentes e representante da ASCOMVIBRA, por solicitação destes, receberam o material por e-mail, constando todos os arquivos enviados para os estudantes por meio de vídeos, em formato de slides. No momento da discussão coletiva sobre a sugestão coletiva acerca da proposta pedagógica, utilizou-se também o Google Meet.

Essa etapa originou o grupo dos sujeitos implicados na pesquisa, porque alguns que receberam relataram a dificuldade no acesso ao vídeo por diversos motivos e outros não responderam o e-mail mesmo após contatos para prorrogar o prazo das respostas.

As interfaces digitais permitem mobilizar uma pluralidade de registros e gêneros variados de discursos. Dessa forma, os dispositivos não se configuram como ferramentas apenas para coletar dados, concebendo os sujeitos da pesquisa como meros objetos a serem pesquisados. O sujeito na pesquisa-formação é o ser humano que tem voz. (SANTOS, 2019, p. 108)

2.3 - Os meios das descobertas

Macedo (2006) esclarece que toda pesquisa em campo envolve paciência visto que a dinâmica desta não segue a da vida cotidiana dos sujeitos envolvidos e imprevistos. Desta forma, para os registros desses ir e vir, foi organizado o diário de campo para assegurar os acordos, as possibilidades dos prazos e a riqueza das memórias da trajetória dos contatos, das experiências, dos contextos, das visitas, das negações e aceites, das parcerias ou não. “Isto é, o trabalho de campo implica uma confrontação pessoal com o desconhecido, o confuso, o obscuro, o contraditório, o assincronismo, além dos sustos com o inusitado sempre em devir.” (MACEDO, 2006, p. 85) A organização das informações atrela-se ao uso de outros instrumentos, com os quais pode-se elencar tudo o que ampliasse a pesquisa de modo que os contextos estudados fossem vistos como fecundos e nenhuma ideia considerada trivial. Assim, os instrumentos utilizados e descritos a seguir complementaram a visão do objeto de estudo com base nas experiências, interpretações, participações dos sujeitos e conduzidos por processos dialógicos e respeitosos.

42

O processo de apresentação é denominado pelos autores aqui mencionados a respeito da pesquisa-ação como seminário, entretanto para poder retratar uma ação mais próxima desta investigação, utiliza-se o termo roda de conversa baseado nos estudos de Moura e Lima (2014) porque

quando utilizadas como instrumento de pesquisa, uma conversa em um ambiente propício para o diálogo, em que todos possam se sentir à vontade para partilhar e escutar, de modo que o falado, o conversado seja relevante para o grupo e suscite, inclusive, a atenção na escuta. Nas rodas de conversa, o diálogo é um momento singular de partilha, porque pressupõe um exercício de escuta e de fala, em que se

agregam vários interlocutores, e os momentos de escuta são mais numerosos do que os de fala. As colocações de cada participante são construídas por meio da interação com o outro, seja para complementar, discordar, seja para concordar com a fala imediatamente anterior. Conversar, nessa acepção, significa compreender com mais profundidade, refletir mais e ponderar, no sentido de compartilhar. (MOURA; LIMA, 2014, p. 100)

As primeiras decisões apresentadas e acordadas pelo coletivo foram: o registro fotográfico e a elaboração da pauta dos encontros de forma que antes da próxima roda de conversa fosse realizada a leitura, assim, todos, incluindo os ausentes, rememorarão a discussão e validarão ou não o registro e, a manutenção do tema da investigação. Como indica Barbier (2007, p. 105), “faz parte da credibilidade da pesquisa-ação que a escrita seja coletiva. Os escritos são submetidos à leitura e discussão de todos” e Thiollent (2011) caracteriza esse exercício como “espírito de prova”.

Até quando se trata de dados pouco ‘transparentes’, a busca de provas é necessária. Uma prova não precisa ser absolutamente rigorosa. No nosso campo de estudo, muitas vezes basta uma boa refutação verbal ou uma boa argumentação favorável que leve em conta testemunhas e informações empíricas e permita que os participantes compartilhem uma noção de suficiente objetividade, convicção e justiça. O espírito de prova exige que todas as informações colhidas sejam passadas pelo crivo da crítica dos pesquisadores e outros participantes dos seminários de pesquisa (THIOLLENT, 2011, p. 43)

A fotografia, neste estudo, serve como registro do momento para garantir a sequência das etapas acordadas coletivamente e não intenciona a análise dos contextos captados, assim, para a investigação “a fotografia é um recorte da realidade, um corte que promove o congelamento do fluxo do tempo na imagem e, também, um recorte espacial da realidade, através do ângulo, do enquadramento e dos efeitos escolhidos para tratar do tema fotografado.” (MONTEIRO, 2006, p. 9)

A etapa seguinte, “o tema da pesquisa”, validado na primeira roda de conversa, exigiu investimento na pesquisa bibliográfica, nos encontros com a orientadora, participação de eventos conectados ao tema, assim como o estudo documental, de forma a levantar informações mais completas possíveis para garantir suportes adequados para as próximas discussões nas

43
rodas de conversa. Conforme a fundamentação embasada nos referenciais federais, municipais e da escola acerca da EJA, o procedimento análise documental possibilita investigação amparada legalmente de forma a acrescentar as demandas dos estudantes no contexto legal favorecendo ações possíveis e reais, ampliando os conhecimentos de todos os envolvidos.

Macedo (2006) denomina o estudo documental como “recurso significativo” e defende sua importância para revelar novos aspectos da pesquisa ou aprofundá-los, visto que não existe

“vida escolar sem um processo de documentação”. Reconhece que os documentos são “fontes relativamente estáveis de pesquisa” e aproveitando a citação que ele faz do autor Plaisance, “com várias zonas de sombras ideológicas, em geral, esses documentos oferecem definições significativas sobre políticas educacionais”.

Como etnotexto fixador de experiência, revelador de inspirações, sentidos, normas e conteúdos valorizados, o documento é uma fonte quase indispensável para a compreensão/explicação da instituição educativa [...] uma fonte seminal a ser acordada por aqueles que abraçando a etnopesquisa crítica dos meios educacionais, querem compreender em profundidade a ação de educar, suas linguagens e inteligibilidades. (MACEDO, 2006, p. 110 – 111)

A organização desses conhecimentos exige adaptação para uma linguagem clara e esclarecedora de forma que todos os envolvidos compreendam o comunicado nas rodas de conversa e possam interagir e construir. No que tange a pesquisa documental Gil (2002, p. 46-47) destaca a importância e amplitude deste instrumento “não porque respondem definitivamente a um problema, mas porque proporcionam melhor visão desse problema”, ressalta as vantagens: “os documentos constituem fonte rica e estável de dados”, “tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica” e o tempo disponibilizado e a capacidade de interpretação dependem exclusivamente do pesquisador, sendo então de baixo custo.

Ainda conforme este autor, vale atentar-se aos riscos dessa pesquisa, o que exige experiência e criticidade de análise: primeiro porque “alguns pesquisadores consideram um grande número de documentos e selecionam certo número pelo critério de aleatoriedade” e em segundo lugar porque “esse tipo de pesquisa refere-se à não-representatividade e à subjetividade dos documentos”, o que vale atentar-se ao elemento criticidade que permeia toda investigação social, assim como a importância em considerar “as mais diversas implicações relativas aos documentos antes de formular uma conclusão definitiva”. (GIL, 2002, p. 46-47)

Em meio a esse aparato teórico, concomitante ocorreram os encontros com/na comunidade da Vila Brandão para definir o grupo de interesse do estudo, intervenções práticas com o apoio de profissionais que não estavam tão envolvidos na investigação em si, o que

possibilitou a criação de uma rede de saberes/fazeres que se consolidou em ações de mudança do pesquisador, alcançando não o objetivo de produzir novos saberes, mas de conhecer a realidade desse local. E com estas descobertas e construções, o papel do pesquisador foi repensado, reconfigurado e reconstruído.

Ele se torna um simples mediador do processo de pesquisa. Seu papel consiste em criar as condições favorecendo uma análise de conjunto de problemas em questão e uma tomada de consciência das condições que o criam. Ele é o animador de grupo que organiza os termos de discussão e propõe novas pistas a explicar em termos de

ação. [...] Ele deve permitir aos participantes expressarem a percepção que têm da realidade

do objeto de sua luta ou de sua emancipação. Ele pode interpretar os problemas, esclarecer as questões e as atitudes, assinalar as contradições, explorar os mal entendidos. Os seus valores são menos a confiabilidade ou a validade do que a melhoria das condições sociais das populações marginalizadas e desfavorecidas. Seu papel torna-se mais político. (BARBIER, 2007, p 57)

Estes momentos são fielmente traduzidos por Macedo quando reconhece as especificidades da pesquisa *in situ* que exige constantes retomadas, pois são muitas inconstâncias para (i - re) novar estratégias.

[...] o método de campo requer um grande desperdício de tempo para o pesquisador aproximar-se daqueles para quem ele pode não ser familiar. Assegurar e manter as relações com pessoas com quem temos pouca afinidade pessoal, fazer copiosas notas daquilo que normalmente parecem ser acontecimentos mundanos do cotidiano, [...] semanas e meses de análises que se seguem no trabalho de campo é, na realidade, a rotina do etnopsiquisador. (MACEDO, 2006, p. 86)

Uma das iniciativas decididas em conjunto entre pesquisador e membros da ASCOMVIBRA foi o levantamento dos moradores que poderiam participar da pesquisa pelo histórico de reprovação e evasão da escola e idade acima de quinze anos. Nesse sentido, foi elaborado um questionário que seria respondido individualmente pelos moradores ou com ajuda da secretária da associação para ganhar tempo na seleção desses sujeitos. Entretanto, esse contato inicial necessitou ser refeito e repensado porque muitos dos moradores revelaram vergonha de assumir sua condição de estudante não concluinte dos estudos, marcas que carregam a grande maioria dos estudantes da EJA. Por isso então organizou-se a visita de casa em casa com o pesquisador acompanhado de um membro da comunidade e a ressignificação deste momento, apresentando aos sujeitos a importância deles para a efetivação da pesquisa, além de priorizar o contato entre pesquisador e pesquisado demanda um tempo bem maior.

Como ressalta Franco (2005) a maturidade e equilíbrio do senso investigativo de quem se propõe ser desafiado pela pesquisa-ação é porque

Daí decorre outra necessária consideração: a pesquisa-ação, para bem se realizar, precisa contar com um longo tempo para sua realização plena. Não pode ser um processo aligeirado, superficial, com tempo marcado. A imprevisibilidade é um componente fundamental à prática da pesquisa-ação. Considerá-la (a imprevisibilidade) significa estar aberto para reconstruções em processo, para

45

retomadas de princípio, para re colocação de prioridades, sempre no coletivo, por meio de acordos consensuais, amplamente negociados. A pressa é um pressuposto que não

funciona na pesquisa-ação e se estiver presente conduz, quase que sempre, a atropelamentos no trato com o coletivo, passando a priorizar o produto, e tornando mais fácil a utilização de procedimentos estratégicos que vão descaracterizar a pesquisa. (FRANCO, 2005, p.493)

Nesta investigação, utiliza-se também questionários para a equipe pedagógica da escola por se tratar de um grupo pequeno, com o objetivo de ganhar tempo no recolhimento de

informações, observando os elementos necessários para sua elaboração, que “consiste basicamente em traduzir os objetivos específicos da pesquisa em itens bem redigidos” (GIL, 2002, pp.116 - 117) e por isso é interessante perguntas claras e objetivas para que nem as perguntas e nem as respostas deem margem para duplas interpretações.

A entrevista semiestruturada, também instrumento desta pesquisa, foi pensada para todos os outros sujeitos para emergir através das falas, questões capazes de manifestar a riqueza da diversidade das experiências e vivências dos entrevistados, assim como buscar informações necessárias para as outras rodas de conversa que garantem o andamento da pesquisa.

Considero a pesquisa-ação um processo pedagógico de enorme complexidade, uma vez que é uma mediação entre diferentes pólos de um processo histórico: mediação entre saber e ação, entre sujeitos da prática e pesquisador, entre conhecimentos e prática. Considero também que quando se pretende a investigação da prática o envolvimento dos sujeitos dessa prática passa a ser um elemento constitutivo do

saber científico. (FRANCO, 2008, p. 131)

De acordo com a aceção de Ornellas (2011), a entrevista semiestruturada estabelece presumivelmente dois princípios: o diálogo e a liberdade porque na conversa guiada entre os envolvidos ambos têm a liberdade de falar sobre outros assuntos sem sair do tema geral.

Um dos aspectos mais fundantes da entrevista é a interação, a mediação, e deve haver um clima de reciprocidade entre quem pergunta e quem responde, principalmente quando o tipo de entrevista não é totalmente estruturada. Faz-se necessário, portanto, o entrevistador propiciar um laço de acolhimento e diálogo, até pelo fato da entrevista captar, de imediato, a fala desejada ou não desejada. (ORNELLAS, 2011, p. 58)

Por conta da inviabilização da realização destas na escola para não interferir no tempo pedagógico, conforme solicitado pela direção, as entrevistas semiestruturadas iniciaram em diversos locais, dias e horários em acordo prévio e com os sujeitos que aceitaram. Foi um desafio imenso, mas uma conquista enorme da construção de confiança entre o pesquisador e o entrevistado.

O pesquisador deve saber sentir o universo afetivo, imaginário e cognitivo do outro para “compreender do interior” as atitudes e os comportamentos, o sistema de ideias, de valores de símbolos e de mitos (ou a existencialidade interna, na minha linguagem) A escuta sensível reconhece a aceitação incondicional do outro. Ela não julga, não mede, não compara. Ela compreende sem, entretanto, aderir às opiniões ou se identificar com o outro, com o que é enunciado ou praticado. [...].

46

A escuta sensível afirma a coerência do pesquisador. Este comunica suas emoções, seu imaginário, suas perguntas, seus sentimentos profundos. Ele está presente, quer dizer consciente. [...].

É preciso sem dúvida saber apreciar o “lugar” diferencial de cada um no campo das relações sociais para poder escutar sua capacidade “criadora”. (BARBIER, 2007, pp. 94 – 95)

E a partir dessa escuta sensível que aguça todos os sentidos, anima a vida, ouve no

silêncio e desbrava em cada indivíduo marcas internas, exige sutileza e presença integral do pesquisador no momento do agora, como oportunidade única e singular para adentrar na história de vida dos sujeitos envolvidos.

Na relação de cumplicidade entre pesquisadores e sujeitos pesquisados encontra-se a possibilidade daquele que narra sua história experimentar uma resignificação de seu percurso e dar continuidade à construção de um sentido frente a este relato endereçado. (SILVA, et al., 2007, p.31)

Nesta perspectiva da história de vida, Conceição (2009) nos afirma que,

[...]na forma de estudo sobre a perspectiva da história de vida, se aproxima de uma “reconstrução *a posteriori*”, no entendimento de Michel Pollack lido através da obra de Catani e outros, é: Por definição reconstrução a posteriori, a história de vida ordena acontecimentos que balizaram uma existência. Além disso, ao contarmos nossa vida, em geral tentamos estabelecer uma certa coerência por meio de laços lógicos entre acontecimentos-chaves (que aparecem então de uma forma cada vez mais solidificada e estereotipada), e de uma continuidade, resultante da ordenação cronológica. Através desse trabalho de reconstrução de si mesmo o indivíduo tende a definir seu lugar social e suas relações com os outros. (2009, p.41)

Ressalta-se que as análises realizadas a partir da utilização desses instrumentos (questionários e entrevistas semiestruturadas e histórias de vida) não foram vistas como resultados, um fim da investigação, mas o início de uma nova etapa para a discussão coletiva e organização dos temas das rodas de conversas remetendo-se ao planejamento para mantê-lo ou reconstruí-lo e como sugere Thiollent “a partir do conjunto de informações processadas, o seminário produz material” (THIOLLENT, 2011, p. 67).

O conhecimento é construção coletiva e reflete prestação de serviço, principalmente, à comunidade ou comunidades pesquisadas e por isso é essencial toda a implicação antes, durante e após a investigação e não apenas para apresentação de um material à comunidade científica.

A questão normativa, que sempre se manifesta na articulação da pesquisa e da ação, é controlada pelos pesquisadores por meio da deliberação coletiva e submetida à aprovação dos grupos de educadores ou de alunos implicados. De acordo com a perspectiva esboçada, paralelamente à pesquisa haveria também produção de material didático, gerada pelos participantes e para ser distribuído em escala menor. (THIOLLENT, 2011, p. 86-87)

Caracterizada, a divulgação dos resultados, como etapa final desta investigação, esta concretiza-se pelo compartilhamento do entrelace das análises dos instrumentos utilizados

47

(diário de campo, rodas de conversa, fotografias, análise documental, questionário, entrevista semiestruturada e histórias de vida) mediante aprovação do texto organizado pelo pesquisador.

O pesquisador em pesquisa-ação não é nem um agente de uma instituição, nem um ator de uma organização, nem um indivíduo sem atribuição social; ao contrário, ele aceita eventualmente esses diferentes papéis em certos momentos de sua ação e de sua reflexão. Ele é antes de tudo um sujeito autônomo e, mais ainda, um autor de sua prática e de seu discurso. [...]. Nisso a pesquisa-ação é eminentemente pedagógica e

política. Ela serve à educação do homem cidadão preocupado em organizar a existência coletiva da cidade. Ela pertence por excelência à categoria da formação, quer dizer, a um processo de criação de formas simbólicas interiorizadas, estimulado pelo sentido do desenvolvimento do potencial humano. (BARBIER, 2007, p.19)

Pode-se considerar esta pesquisa uma investigação dividida em duas etapas, uma inicial efetivada conforme as descrições acima e uma outra durante a pandemia, por conta da preservação da vida com base no isolamento e distanciamento social. É salutar destacar que a organização das rodas de conversa ficou inviável, o que deu espaço para os fóruns virtuais de discussão.

Em se tratando de um objeto de estudo que se institui a partir de um campo de pesquisa baseado no conceito de organismo vivo, *autopoiese*, que se auto-organiza a partir dos feixes de relações sociotécnicas estabelecidas pelos praticantes culturais no processo de aprendizagem, formação, docência e pesquisa com o ambiente tecnológico, é fundamental vivenciar uma metodologia aberta às emergências, ao novo, ao possível, ao acontecimento. Compreender esse processo exigirá do pesquisador uma metodologia coerente com essa dinâmica, uma abordagem de pesquisa que o insira no processo como um *sujeito implicado* nessa emergente rede de relações (SANTOS, 2019, p. 98)

Assim, foram organizados os fóruns virtuais de discussão, onde a escuta sensível das dúvidas dos sujeitos tornou-se a base para nossas explicações e inquietações, sendo essencial o respeito à diversidade de opiniões, a problematização e incentivo contínuo ao fortalecimento do diálogo, cuidando de cada sujeito nas suas especificidades por expressarem e produzirem saberes diferentes, superando algumas limitações das competências comunicativas e que muito contribuiu para a construção do conhecimento coletivo.

A complexidade dos processos indefinidos, auto-regulados pela coletividade, mesmo distanciada geograficamente, gerou readaptações, construções de vínculos afetivos e sociais e exigiu a presença do pesquisador em diversos lugares e em tempos diferentes, ampliando a confiança dos sujeitos partícipes. Fez-se necessário “investir em desenhos didáticos interativos” nos quais pudesse “acionar dispositivos disparadores de narrativas e imagens e como estas dialogar” para os conhecimentos e informações pudessem “emergir colaborativamente pela coletividade”, reconhecendo a contribuição singular de cada sujeito. (SANTOS, 2019, p. 122). Os fóruns, aqui vistos como estratégia, para mediar a comunicação assíncrona por meio do WhatsApp e do Google Meet

48

[...] permitem o registro e a partilha das narrativas e sentidos entre os sujeitos envolvidos. Emissão e recepção se imbricam e se confundem permitindo que a mensagem circulada seja comentada por todos os sujeitos do processo de comunicação. [...] Cada sujeito, na sua singularidade e diferença, pode expressar e produzir saberes, desenvolver suas competências comunicativas, contribuindo e construindo a comunicação e o conhecimento coletivamente. A interface fórum permite a construção, estruturação, organização e registro das narrativas e autorias dos sujeitos a partir da multiplicidade e pluralidade de seus discursos. (SANTOS,

2.4 - Da beira do mar ao espaço escolar: os lócus e os sujeitos da investigação

De início é válido ressaltar que ambos os lócus de pesquisa, a Vila Brandão e a Escola Municipal Descoberta, já faziam parte da rotina de trabalho do pesquisador, sendo a segunda muito mais constante, por ser a escola de atuação há mais de quatro anos, no matutino e noturno, e a Vila Brandão de forma mais indireta, por ser local da residência de algumas crianças matriculadas nesta escola no turno matutino. Por tratar-se de uma investigação que percebe a educação enquanto espaço de luta e resistência, a caracterização dos lócus inicia-se com a história da comunidade Vila Brandão, sinônimo dos termos luta e resistência, assim como local de belezas da natureza da beira do mar que encanta e fortalece todos os moradores que ali (con/sobre) vivem, ocupam e se reconhecem.

O privilégio do acordar com os raios do sol e do dormir com o pôr do sol da Bahia de Todos os Santos, contempla a vida dos moradores da Comunidade Vila Brandão que (r)existem à beira mar intitulada praia da Vila Brandão. Em meio a tantos encantos, vale apreciar a história do lugar de moradas simples, amontoadas e desordenadas que surgiu e se mantém na contramão dos arranha-céus caros do bairro da Vitória, Graça e Ladeira da Barra, sendo ao longo dos tempos lugar de cobiça das empresas imobiliárias.

Com início há mais de 60 anos, a comunidade da Vila Brandão surgiu com o caráter de ocupação, aproximadamente em 1950, quando Seu Antônio Florentino da Silva, fundador da vila, falecido em 2007 com 100 anos, construiu sua primeira casa encravada nos paredões da Vitória quando aqui chegou de Santo Antônio de Jesus, interior da Bahia. Relata-se que

Aos poucos, ele foi ocupando outras áreas e costumava dizer que comeu muita farinha seca pra construir as diversas casas que foram o início do que é Vila Brandão. No início, as casas eram feitas com os botijões de zinco que eram as lixeiras durante os carnavais, depois de pau-a-pique, até chegar a construir em concreto. Como colonizador, seu Antônio gerou muitos descendentes que em sua maioria ainda vivem na comunidade [...] Foi homem polivalente, já fez de tudo: Pai de Santo, jardineiro, dono de bar, construtor, feirante e muito mais. (<https://vilabrandao.wordpress.com/a-historia/>)

Atualmente residem 70 famílias (contabilizado por famílias pois existem moradores que moram de aluguel e às vezes se mudam e outros chegam, esse levantamento é feito de três em

três meses pela associação para ser entregue a Prefeitura Municipal de Salvador, mas vale destacar que existem famílias com dez integrantes, outras com dois), possuem escrituras e pagam Imposto Predial e Territorial Urbano (IPTU), mesmo não tendo o retorno de serviços que são garantidos a partir desse imposto, saneamento básico, direito de todo cidadão previsto

na Lei 11.445, de 5 de janeiro de 2007 no artigo 3º.

Em 2002, duas famílias necessitadas, impossibilitadas de pagar o aluguel das casas na qual moravam, montaram seus barracos numa área baldia e estas construções incomodaram a estética da vista do Yacht Clube e como forma de inibir outras na área, representantes deste clube auxiliados por alguns seguranças, também policiais civis, derrubaram estes barracos. Entretanto, a comunidade se uniu e outras famílias fizeram novas construções, aumentando a briga entre o Yacht e a comunidade, até este clube atear fogo nos barracos durante a noite e causar grande indignação pois tinham crianças e outros moradores que dormiam no período chamando a atenção da polícia e televisão. Os moradores da vila tentaram defender as famílias, mesmo sendo contra o uso do espaço para a construção de barracos e foram à justiça, entretanto a causa foi ganha pelo clube e as famílias despejadas. Inicia-se aí a luta pelo uso do espaço da Vila Brandão.

No período de 2007, com o novo PDDU (Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano), a Prefeitura de Salvador reformula a orla marítima da cidade em conjunto com interesses das grandes construtoras e amplia o sofrimento dos moradores da Vila através de ameaças de despejo com oficiais de justiça, transparecendo a ganância das imobiliárias sobre uma terra da qual não tinham o direito de brigar por trata-se de uma área federal, o que impossibilita qualquer reivindicação territorial por parte do município ou do estado.

O trecho do samba de Adoniran Barbosa relata a luta pelo espaço dos moradores da Vila Brandão

Quando o oficial de justiça chegou
Lá na favela
E, contra seu desejo
Entregou pra seu narciso
Um aviso, uma ordem de despejo
- Assinada, seu doutor
Assim dizia a 'pedição'
"Dentro de dez dias
Quero a favela vazia
E os barracos todos no chão.
Despejo na Favela -Adoniran Barbosa

No ano de 2009 iniciou-se mais uma disputa pela ocupação da Vila Brandão, englobando uma área de 17,7 mil metros quadrados do terreno, porque em outubro publicou-se o decreto

50
de desapropriação em nome da Imobiliária Imocon no qual a prefeitura planejava realizar obras de reurbanização, com a construção de um mirante e um acesso facilitado à área. No dia 29 de março de 2010 com apoio de várias instituições não-governamentais, movimentos sociais (entre eles o Movimento Negro), entidades de assessoria, universidades, Ministério Público, Defensoria Pública, artistas e outras personalidades, a Vila Brandão fez vários

manifestações revelando a força, coletividade e resistência da comunidade contra as barbáries da elite soteropolitana que disputa os espaços públicos em prol de desocupar áreas de interesses de grandes imobiliárias e ocupadas por população, na sua maioria, pobre, negra e trabalhadora.

Em entrevista com a Secretária da Associação de Moradores da Vila Brandão (ASCOMVIBRA), Laís Araújo, ficou claro que há mais de cinco anos, os terrenos das famílias residentes na comunidade pertenciam a marinheiros que trabalhavam no Yacht Clube e recebiam desse clube terreno para construir suas casas e trazer suas famílias para morar, ampliando assim a Vila Brandão.

A ASCOMVIBRA é a segunda associação dos moradores (a primeira por questões de organização foi desfeita), criada em 2014 formada pelo Presidente Arivaldo Sampaio, a Vice presidente Joélia Ramos, a secretária Laís Araújo, a Financeiro Cláudia dos Santos, o Secretário de Esporte, William Santos, Secretário de Comunicação Marcelo Rodrigues e os Fiscais Tazinho e Vanda de Araújo, com o objetivo de trazer melhorias para a vila, aproximar um pouco mais os moradores e trazer projetos de interesses para a comunidade. Ainda não são registrados porque teve troca de membros na diretoria da associação e atualmente com apoio de um deputado e todos os membros efetivados a ASCOMVIBRA pretende-se registrar em 2020.

Com a nova gestão do Yacht Clube e interesse de construir o estaleiro, membros da diretoria deste clube, negociou o uso do espaço para este estaleiro em contrapartida de algumas obras de requalificação da Vila Brandão (após muita disputa de espaço, carta aberta da população à prefeitura, invasão da comunidade por policiais militares) como a escadaria para entrada, a construção da quadra de esporte da comunidade e calçamento do caminho até a praia, antes tomado de barro. Essa parceria, chamada de mandato, foi uma troca, porque o clube precisava da comunidade para ceder o terreno no qual ocorreria a ampliação do estaleiro para colocar as lanchas e a comunidade queria a quadra no lugar do caminho de barro. Assim em dezembro de 2015 o Comodoro do Yacht Clube Marcelo Sacramento, entregou à comunidade com grande festa, participação de muitos moradores e presença do Padre da Paróquia da Vitória Luis Simões e o então presidente da ASCOMVIBRA Arivaldo Sampaio, a Praça de Esportes Antônio Agulhão, em homenagem ao “fundador” da Vila Brandão. Nesse dia foi assinado o

51

Contrato de Comodato que determina o uso por 25 anos com possibilidade de renovação, do chamado “campinho de futebol de terra batida”

Atualmente, após a criação da ASCOMVIBRA, alguns projetos são desenvolvidos na

Vila Brandão, o Projeto Vila Esporte, parceria da Prefeitura Municipal de Salvador com os clubes para redução ou isenção do IPTU em troca da oferta, à comunidade, do projeto de incentivo ao esporte, futebol e capoeira para a Vila Brandão, e o Projeto Músicos Multiplicadores, em parceria com o Núcleos Estaduais de Orquestras Juvenis e Infantis da Bahia (NEOJIBÁ). Outro projeto de criação da ASCOMVIBRA é a Feira Cultural para reunir todos os pequenos empreendedores da Vila Brandão na quadra para exporem suas mercadorias para moradores e visitantes interessados. Em dezembro de 2019 um turista prontificou-se a ensinar as jovens a produzirem argolas para que possam vender e ter uma verba de ajuda.

Como a Vila Brandão recebe várias visitas de estrangeiros e pessoas que querem ajudar, a ASCOMVIBRA, com o objetivo de dar maior visibilidade à comunidade criou suas redes sociais instagram (@vilabrandaoo) e facebook onde são oferecidos passeios turísticos de barco e pela comunidade. Quem visita a Vila Brandão pode conhecer também o restaurante Cantinho da Jô que participou do Programa Panela de Barro organizado pela TV Bahia afiliada local da Rede Globo para divulgar as melhores comidas de Salvador e também a Pizzaria de Gilda.

O outro lócus da pesquisa, a Escola Municipal Descoberta, apesar de não ter acesso à praia, também tem uma vista privilegiada que fascina desde a entrada com um mirante fabuloso e uma praça encantadora da qual pode-se apreciar as belezas da Baía de Todos os Santos e sentir a brisa que acalma a alma. A escola ocupa o terceiro e quarto subsolos do prédio anexo ao luxuoso Edifício do Corredor da Vitória, Salvador- Bahia e dispõe de uma infraestrutura privilegiada com salas bastante amplas, biblioteca com enorme variedade de livros de literatura infantil e também livros de suporte pedagógico para o professor, sala da coordenação e do professor com computador com acesso à internet, refeitório espaçoso, direção e parque que é a área de lazer para as crianças.

Conforme os registros do Regimento Escolar, a escola, inicialmente, funcionava apenas no noturno nos salões laterais da igreja, por conta da demanda dos adultos que trabalhavam na comunidade. Com a solicitação dos paroquianos que desejavam uma escola para os filhos dos empregados domésticos dos moradores da Vitória, Graça e Ladeira da Barra, a escola expandiu-se para o diurno. Em 1963, com a chegada do finado padre Gaspar Sadoc da Natividade na paróquia, ele desativou as salas, a escola passou a funcionar no subsolo do Salão Paroquial e em 1981, a partir da portaria nº 199, publicada no Diário Oficial do Estado em 06/02/1981,

52
firma-se um convênio de cessão de salas entre o Governo de Estado e a entidade mantenedora do espaço cedido pela paróquia sendo autorizada para funcionamento pelo Parecer 37/82 do Conselho Estadual de Educação. Em 2003 de acordo com as exigências da Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDB) 9394/96 que compete aos Municípios a oferta em prioridade do Ensino Fundamental, a escola foi municipalizada e a Prefeitura de Salvador passa ser a mantenedora pelas instalações cedidas pela paróquia local.

Em 2019, a Escola Municipal Descoberta, oferecia a Educação Infantil (Grupos 4 e 5) e uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental no vespertino, do 1º ao 5º ano no matutino e a EJA no noturno. Com um total de 210 matriculados no ano letivo de 2019, aproximadamente 31,5% eram estudantes da EJA distribuídos em duas turmas, a EJA MULTI e Tempo de Aprendizagem III (TAP III), definição da Resolução CME nº 041/2013. Vale destacar que a EJA MULTI é caracterizada pela enturmação do Tempo de Aprendizagem I (TAP I) e Tempo de Aprendizagem II (TAP II), conforme determinação da GR Centro no mês de abril de 2019 porque ambas as turmas não tinham a quantidade mínima de matrículas exigida pela SMED.

Considerada escola de pequeno porte, contava com uma diretora, duas vice-diretoras (uma no matutino e outra vespertino) e uma coordenadora para cada turno (matutino, vespertino e noturno). No ano de 2017 apresentou um IDEB acima da meta do município, 6,3%, enquanto a da rede seria 5,4%. A escola no ano de 2019 encontrava-se com o quadro completo de professores efetivos como 1º Regente e 2º Regente, um professor de Música, um professor de Inglês e três professores de Regime Especial de Direito Administrativo (REDA) para suprir a falta de efetivos na turma do 4º ano e dois de Educação Física.

No início do ano letivo de 2020, por meio da Direção, foi informado aos professores a determinação da SMED em transformar a escola, no diurno, em tempo integral para melhor atender a comunidade. Com esta alteração, segundo o site da SMED, a escola tem 222 matriculados no total, segue a Portaria nº 053/2017 da Organização Curricular da Escola em Tempo Integral a qual amplia a carga horária de permanência das crianças na escola e altera o fornecimento de alimentação para os estudantes, incluindo o almoço. Expõe o número de 26 professores, registra uma diretora e uma vice-diretora no turno da manhã e turmas do 1º ano ao 5º ano do Ensino Fundamental. Vale ressaltar que não existe nenhuma portaria ou decreto que regulamente tal alteração, contrariando o Art, 1 da Instrução Normativa da Portaria nº 235/2014 no qual define que esse reconhecimento de Escola de Tempo Integral deve ocorrer mediante publicação em portaria específica e Diário Oficial do Município e respeita, parcialmente, o parágrafo 3º da Portaria nº 340/2014 no qual solicita dobrar o número de turmas ou de alunos

atendidos em tempo integral no estabelecimento de ensino, visto que efetivamente funcionam seis turmas e são computadas no site apenas dez, ao invés de doze, como deveria ser. Esta alteração de funcionamento não interferiu na EJA e assim os sujeitos envolvidos nesta

investigação são 25 estudantes matriculados no turno noturno no período letivo de 2019/2020, 02 professoras, a coordenadora e a diretora. Os 25 estudantes foram selecionados de acordo com o interesse deles em participar de todas etapas da investigação incluindo as entrevistas semiestruturadas, sendo 19 mulheres e 06 homens com faixa etária entre 28 e 80 anos e que na sua maioria são empregados domésticos (nomenclatura conforme Cartilha dos Trabalhadores Domésticos).

As professoras apresentam mais de 20 anos no magistério e mais de 10 anos na EJA, fizeram ou fazem curso voltado para essa modalidade e estão atualmente nesta jornada porque gostam de trabalhar com adultos e percebem a importância da alfabetização desses sujeitos que necessitam ser (re)integrados na sociedade letrada. A coordenadora tem 20 anos de magistério, atua há 12 na EJA, participou de um curso de formação e relata ser gratificante trabalhar na EJA porque é uma forma de retratar a desigualdade econômica e social das pessoas que não tiveram oportunidade de escolarização na idade certa por diversos fatos. A diretora atuou em sala de aula por 10 anos no Ensino Fundamental Nível I e há 14 anos atua na EJA sempre como gestora da escola, não fez curso relacionado com essa modalidade e relata que gosta de trabalhar com adultos.

Durante o desenvolvimento da coleta de informações, por questões pessoais, uma das professoras solicitou afastamento da pesquisa e por isso selecionou-se outros sujeitos que vivenciaram a realidade do contexto escolar e que se mostraram disponíveis para participar através dos questionários enviados por e-mail para cada interessado. Estes sujeitos desenvolveram no segundo semestre de 2018 e ao longo do ano de 2019, a Residência Pedagógica, programa financiado pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e desenvolvido pelo curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia em parceria com a Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Este projeto teve um caráter essencial para a formação de todos os envolvidos e foi dividido em três períodos: observação em sala, imersão na comunidade escolar e a regência. Participaram 03 dos 08 residentes, sendo 01 homem e 02 mulheres com idades entre 22 e 30 anos, cursando atualmente entre o sétimo e o décimo semestre.

Essa escolha pauta-se na defesa de António Nóvoa ao destacar a importância da ligação entre as instituições para reduzir o fosso entre as ambições teóricas das universidades e as

54
realidades concretas da escola, pois “é necessário pensar a formação de professores como uma formação profissional universitária, isto é, como a formação para o exercício de uma profissão, a exemplo da medicina, da engenharia ou da arquitetura.” (NÓVOA, 2017, p. 1109).

O olhar desses jovens e futuros professores fortalece o “entre-lugar” da universidade e da escola-pública e por assim ser, traz contribuições inovadoras através da “construção de um lugar de diálogo que reforce a presença da universidade no espaço da profissão e a presença da profissão no espaço da formação”, “com momentos de forte pendor teórico nas disciplinas e nas ciências da educação, seguidos de momentos de trabalho nas escolas, durante os quais se levantam novos problemas a serem estudados através da reflexão e da pesquisa” construindo uma comunidade de aprendizagem e de formação, não como a soma das partes mas “com igualdade de tratamento” através do “encontro autêntico entre mundos que se conhecem mal e que vivem em situações de grande disparidade, tanto nas condições materiais de vida como na imagem social que deles se projecta”. Esta formação e entrelaçamento possibilita vivências únicas, porque “os professores não poderão construir a sua profissionalidade sem um conhecimento experiencial da diversidade das famílias e das comunidades dos seus futuros alunos.” (NÓVOA, 2017, pp 1116-1119)

Desta forma é irrefutável a contribuição positiva dos residentes para com a investigação, não porque as respostas serão todas encontradas, mas por oportunizar diferentes olhares sobre os problemas que se enfrenta e vivencia-se no contexto escolar.

Conforme a reorganização do espiral cíclico, apresentado anteriormente, a participação dos sujeitos também sofreu alterações. Com base na primeira ação do diagnóstico, fez-se o levantamento por meio do WhatsApp, quais pessoas teriam acesso à internet e disponibilidade para assistir vídeos, responder questionamentos, tirar dúvidas de forma a contribuir para a pesquisa, considerando que

tais elementos não visam orientar as respostas em função das expectativas dos pesquisadores e sim descondicional as pessoas para que não respondam apenas com ‘facilidade’ [...]. As ‘explicações’ consistem em sugerir comparações ou outros tipos de raciocínio não conclusivo que permitam aos respondentes uma reflexão individual ou coletiva a respeito dos fatos observados e cuja interpretação é objeto de questionamento. (THIOLENT, 2011, p. 74)

A pesquisa que se predispõe “o uso das interfaces digitais como canais de comunicação interativa” reconhece que “é possível integrar várias linguagens (sons, textos e imagens – estáticas e dinâmicas)” (SANTOS, 2019, p. 111) mas atenta-se que “a solução do problema deve levar também em consideração a facilidade de acesso às pessoas da população e suas condições de participação” (THIOLENT, 2011, pp.70-71).

3. RECONHECIMENTO: LUTA POR AMOR, RESPEITO E SOLIDARIEDADE

Por que esperar
Se podemos começar
Tudo de novo
Agora mesmo
A humanidade é desumana

Mas ainda temos chance

O sol nasce pra todos

...

Até bem pouco tempo atrás

Poderíamos mudar o mundo

Quem roubou nossa coragem?

Quando o sol bater na janela do seu quarto - Legião Urbana

Axel Honneth, através da Teoria do Reconhecimento, ancora-se nos conceitos da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt e identifica na sociedade contemporânea as limitações da filosofia social acerca das complexidades do novo contexto de emancipação, compreende caminhos científicos ainda não trilhados por seus antecessores, possibilita novos estudos ao enfatizar o processo de construção social da identidade como premissa do reconhecimento nas relações intersubjetivas e traz a industrialização como genocida das relações comunicativas e do reconhecimento que aproximam as pessoas. Destaca ainda que a economicização da vida cotidiana, possibilita a percepção do relacionamento entre as pessoas com objetos voltados apenas para suas estranhezas econômicas desvinculando os sujeitos de suas propriedades humanas e dos próprios sentimentos, desconsiderando a importância do reconhecimento, fenômeno capaz de compreender a ação do sujeito agente.

Várias são as etapas dos estudos de Honnet, mas neste escrito destaca-se o reconhecimento enquanto ação recíproca entre dois sujeitos, ou seja, a inexistência do reconhecimento impossibilita a construção dos sujeitos sociais. Preocupa-se com a relação normativa de poder, respeito e reconhecimento e como indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual pela luta do reconhecimento e não pela auto conservação. Assim, insurgir a reflexão acerca da educação como garantia de reconhecimento que perpassa de forma progressiva pelo amor, direito e solidariedade, descortina a importância do reconhecimento com o sentido de ação de intersubjetividade capaz de estimular as relações sociais através da autoconfiança, auto respeito e a autoestima, o que este autor define como gramática moral dos conflitos sociais. Nas relações sociais, perceber o outro como ser independente e com direitos próprios torna-se ação de amor, então, defender os direitos sociais de bem estar e aceitar de forma recíproca as qualidades individuais que variam ao longo da história tornam-se desafios a

56

serem superados por práticas educativas que defendam a evolução social pela passagem progressiva das três formas de reconhecimento.

Desta forma, trazer à tona a luta pelo reconhecimento no contexto escolar da EJA é descortinar as injustiças atribuídas aos sujeitos que tiveram a garantia de direito à educação furtada, é propor novas perspectivas de análises e de ação, é resistir, é reinventar a educação

no esperar, universalizar com equidade, respeitar a diversidade e pluralidade de forma solidária, ressurgindo a utopia da educação democrática a partir dos problemas da realidade compreendida, criticada e se possível, modificada pela superação e libertação.

Esta certeza é porque

Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça
...
Deve haver algum lugar
Onde o mais forte não
Consegue escravizar
Que não tem chance
...
Fábrica - Legião Urbana

Sendo a educação um bem público, cabe a escola cumprir sua função social inclusiva e suplantar a culpabilização dos excluídos, refletir sobre as demandas dos sujeitos envolvidos através de ações e reflexões coletivas e fortalecer o sentido de trabalhar com/para seres que são capazes e que devem ser reconhecidos nas relações intersubjetivas e viabilizar a existência de sujeitos em si e no mundo.

3.1 - Dimensões do reconhecimento e intersubjetividade das relações no contexto escolar

Para esta reflexão, inicia-se pelo convite para os leitores: a possibilidade de se indignarem com as injustiças, de ficarem perplexos com as exclusões de seres humanos, de se permitirem apreciar o arrepio na pele ou na coluna dorsal quando algo ainda lhes toca ao falar de gente que sente e às vezes precisa escolher entre esse sentir e o desafio de manter-se vivo, de escorrer uma lágrima ao falar de pessoas que não tiveram tempo de sorrir ou ser criança, porque precisava ajudar o adulto ou viver como este, enfim, perceberem o quanto o reconhecimento faz gente se sentir gente. Assim compreende-se as dimensões do reconhecer permitindo-se emocionar-se não para paralisar-se, mas para esperar e impulsionar a possibilidade do quefazer, porque como disse Geraldo Vandré em tempos bem difíceis, “vamos embora que esperar não é saber,

57

quem sabe faz a hora não espera acontecer”. E completando com Zé Ramalho, vamos amar, porque “quem ama nunca sente medo de contar os seus segredos, sinônimo de amor é amar” E neste sentir-fazer-sentido, faz-se o exercício filosófico de compreender esses sentires nos fazeres com base nas ideias de que reconhecimento é a relação ética entre dois sujeitos, ou seja, o sujeito só se vê como social a partir do reconhecimento dos outros sujeitos e assim a

formação da identidade depende do reconhecimento de um sujeito por outro. A sociedade capitalista sobrepõe os interesses mercantilistas do capitalismo à intersubjetividade das relações, não analisa as especificidades de classes, das suas formulações e expressões da moralidade existente concretamente. Os conflitos de classe ocultam-se na sociedade que destrói o potencial emancipatório dos grupos subalternos e encobre o caráter do controle social e dominador dos propósitos políticos do capitalismo.

[...] a Teoria Crítica não se limita a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretende compreendê-la a luz de uma emancipação ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica própria da organização social vigente. De sua perspectiva, é a *orientação para a emancipação* da dominação o que permite compreender a sociedade em seu conjunto, compreensão que é apenas parcial para aquele que se coloca como tarefa simplesmente "descrever" o que existe - no dizer de Horkheimer, aquele que tem uma concepção tradicional de ciência. Dito de outra maneira, sendo efetivamente possível uma sociedade de mulheres e homens livres e iguais, a pretensão a uma mera "descrição" das relações sociais vigentes por parte do teórico tradicional é duplamente parcial: porque exclui da "descrição" as possibilidades melhores inscritas na realidade social e porque, com isso, acaba encobrindo-as. (HONNETH, 2003, p. 9)

Negligenciar os fundamentos da intersubjetividade ancora o novo processo de construção da identidade social e Honneth define a luta pelo reconhecimento para além de uma inclusão econômica. A diretriz deste autor é um conceito hegeliano de luta por reconhecimento no plano de uma teoria da intersubjetividade que se refere à pessoa interdependente das três formas de reconhecimento: o amor, a solidariedade e direito, e o desrespeito destas, geram conflitos sociais e em consequência, as mudanças sociais atrelam-se às pretensões intrínsecas na relação recíproca do reconhecimento. Cabe então conceituar reconhecimento como fenômeno de percepção que um sujeito tem do outro no âmbito das relações sociais.

Na sociedade moderna, as relações de reciprocidade são reduzidas à distribuição de bens e romper esta determinação pressupõe autonomia prévia dos sujeitos para que os bens sejam considerados elemento de libertação e não de limitação. Neste viés a intersubjetividade necessita ser a expectativa de reconhecimento e os discursos de justificação praticados socialmente, extinguindo os princípios materialistas.

As questões de justiça transcorrem mais como percepções de injustiças do que princípios formulados positivamente, o que gera a subalternidade, mecanismos de dominação de classe que é a restrição para articular as experiências de injustiças típicas de classe. A este fenômeno, Honneth chama de dessimbolização, o furtar a fala das pessoas em torno do que elas percebem mesmo percebendo e vivenciando, visto que, os processos de individualização estão

institucionalizados à distribuição assimétrica das oportunidades nos diversos contextos da vida na sociedade (econômico, social, político, cultural e tantos outros).

As três formas de reconhecimento, configura que o amor gera a auto confiança, o direito, o auto respeito e a solidariedade, a autoestima. O amor quando alguém reconhece o outro que é independente de si e com direitos próprios; em relação ao direito, verifica-se que ao longo da história, conquistou-se, inicialmente, o da liberdade, seguido dos políticos de participação e pelo século XX os sociais de bem-estar e por isso então é o reconhecimento da liberdade, participação política e do bem-estar; por fim, a solidariedade ou também eticidade, a aceitação recíproca das qualidades individuais julgadas pelos valores da comunidade.

Em suma,

[...] experiências do desrespeito e do desencadeamento da luta em sua diversidade se articula por meio da análise da formação da identidade prática do indivíduo num contexto prévio de relações de reconhecimento. E isto em três dimensões distintas mas interligadas: desde a esfera emotiva que permite ao indivíduo urna confiança em si mesmo, indispensável para os seus projetos de auto realização pessoal, até a esfera da estima social em que esses projetos podem ser objeto de um respeito solidário, passando pela esfera jurídico-moral em que a pessoa individual é reconhecida como autônoma e moralmente imputável, desenvolvendo assim uma relação de auto respeito. (HONNETH, 2003, p. 18)

Para ampliar o conceito de amor recorre-se à concepção de Bell Hooks (2006, 2010) ao utilizar o trecho do Evangelho segundo São João quando destaca que “Aquele que não ama ainda está morto”. Esta autora destaca de forma singular, profunda e reflexiva o contexto do amor a partir da união entre o sentimento e a ação e demarca que a opressão e a exploração inviabilizam a nossa capacidade de amar. Fazendo conexão com os estudantes trabalhadores da EJA, seres expulsos do contexto de reconhecimento intersubjetivo, carregam consigo a descrença do ato de amar desde a infância por conta das questões emergentes de sobrevivência representado pelas dificuldades sociais e econômicas.

E num contexto de pobreza, quando a luta pela sobrevivência se faz necessária, é possível encontrar espaços para amar e brincar, para se expressar criatividade, para se receber carinho e atenção. Aquele tipo de carinho que alimenta corações, mentes e também estômagos. No nosso processo de resistência coletiva é tão importante atender as necessidades emocionais quanto materiais. (HOOKS, 2010)

59

A falta do amor configura-se como a ausência de reconhecimento da importância do indivíduo, por isso as práticas pedagógicas devem perceber os sujeitos como seres que amam e que desejam ser amados proporcionando mudanças no aprendizado para além da sobrevivência reconhecendo a importância das necessidades emocionais.

Geralmente enfatizam nossa capacidade de "sobreviver" apesar das circunstâncias difíceis, ou como poderemos sobreviver no futuro. Quando nos amamos, sabemos que é preciso ir além da sobrevivência. É preciso criar condições para viver plenamente.

Pensar no amor como esfera do reconhecimento é descortinar o genocídio gerado por ações excludentes e fortalecer o indivíduo nas suas relações intersubjetivas e por isso corrobora se com Hooks (2010) quando defende que “a afirmação é o primeiro passo para cultivarmos nosso amor interior.” Na sociedade capitalista e excludente é ato de resistência aprender a reconhecer a importância da vida interior. “A partir do momento em que conheço meus sentimentos, posso também conhecer e definir aquelas necessidades que só serão preenchidas em comunhão ou contato com outras pessoas.” O reconhecimento possibilita fortalecer-se e entender melhor as dificuldades e limitações. “Se escolho dedicar minha vida à luta contra a opressão, estou ajudando a transformar o mundo no lugar onde gostaria de viver.”

Desta forma, ao elucidar a escola como espaço de reconhecimento na esfera do amor “é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura.” (HOOKS, 2010)

No entanto, é somente nas duas últimas dimensões que Honneth vê a possibilidade de a luta ganhar contornos de um conflito social, pois na dimensão emotiva, não se encontra estruturalmente, segundo ele, uma tensão moral que possa suscitar movimentos sociais, o que não faltaria as formas de desrespeito como a privação de direitos e a degradação de formas de vida, ligadas respectivamente as esferas do direito e da estima social. (HONNETH, 2003, p. 18)

Nesta defesa, pensar os direitos, construídos historicamente, nas relações é concretizar o ideal dos traços de coletividade no contexto social e integrar a liberdade geral à individual, porque “[...] nem as leis prescritas pelo Estado nem as convicções morais dos sujeitos isolados, mas só os comportamentos praticados intersubjetivos e também efetivamente são capazes de fornecer uma base sólida para o exercício daquela liberdade ampliada.” (HONNETH, 2003, p 41)

Paulo Freire destaca, ao vigorar a educação crítica, que não se estar no mundo só e por isso precisa-se viver na prática, o reconhecimento do outro.

Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros. Viver ou encarnar esta constatação evidente, enquanto educador e educadora, significa reconhecer nos outros [...] o direito de dizer sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de quem

60
cumprir um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca. (FREIRE, 2011a, pp. 37-38)

Contra-pondo-se à exclusão da educação como ação neutra e em defesa da postura cognitiva embebida de afeto, a educação do reconhecimento caracteriza-se pelo envolvimento de todos os sujeitos na interação e a partir da construção do laço social ocorre a sociabilidade, aplicada pela práxis humana. É notório o isolamento de Honneth acerca da relação entre os

fatores materiais e de ordem econômica que interferem na práxis humana, entretanto o foco dado aqui neste escrito é a importância das relações intersubjetivas no ambiente escolar visto que

Pensar com Honneth significa, nesse contexto, por um lado criticar o primado epistemológico (cognitivo) que também impera irracionalmente no campo pedagógico e, por outro, atribuir a importância devida ao significado do reconhecimento elementar (prévio) como ato constitutivo originário das relações pedagógico-educativas entre os seres humanos e, especialmente, no âmbito da educação formal, entre professor e aluno. A contraposição ao primado epistemológico

deve seguir a crítica à tentativa infeliz de transformar a educação numa ciência aos moldes metódico-epistémicos baseado em critérios objetivantes, os quais conduzem os envolvidos no processo pedagógico a assumirem a postura de observador distante, neutro afetivamente, mas muito adaptado para buscar uma posição bem-sucedida no mundo marcado por uma luta de concorrência devoradora. ((DALBOSCO, 2011, p.47)

Esta defesa corrobora com a eticidade das relações, ou seja,

[...] as formas de uma intersubjetividade prática na qual o vínculo complementar e, com isso, a comunidade necessária dos sujeitos contrapondo-se entre si são assegurados por um movimento de reconhecimento. A estrutura de uma tal relação de

reconhecimento recíproco é para Hegel, em todos os casos, a mesma: na medida em que se sabe reconhecido por um outro sujeito em algumas de suas capacidades e propriedades e nisso está reconciliado com ele, um sujeito sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível e, desse modo, também estará contraposto ao outro novamente como um particular. [...] nesse sentido, o movimento de reconhecimento que subjaz a uma relação ética entre sujeitos consiste num processo de etapas de reconciliação e de conflito ao mesmo tempo, as quais substituem umas as outras. (HONNETH, 2003, pp. 46-47)

E este posicionamento não mascara a competitividade capitalista e nem esquece o lado perverso do ser humano, mas clama por uma educação do reconhecimento que possibilita planejar ações pedagógicas que oportunize a aproximação, tendo o amor como sinônimo de ação e de respeito. Pensar nesse viés é reconhecer a educação como oportunidade de transformação a partir do ver e perceber o sujeito que acolhe e também é acolhido, capaz de superar na ação pedagógica o determinismo do poder do capitalismo sobrepondo as relações. Penetrar a ação pedagógica com o amor enquanto ação é superar o utilitarismo do saber e pensar nas relações deste saber, o que pode ocorrer quando se sobrepõe a “ideia do que para a ideia de quem” e daí, “a formação humana deixa de ser voltada, exclusivamente, para a construção de

61
conhecimentos e se coloca aberta para a construção de relações plurais.” (ALMEIDA, 2014, p. 13)

Conforme defende Honneth os conflitos sociais tem como alicerce experiências desrespeitosas e toda luta pelo reconhecimento se dá “por uma dialética do geral e do

particular. Afinal, é sempre uma particularidade relativa, uma ‘diferença’ que não gozava de proteção legal” (MATOS, 2004, p. 160). Para ele, os indivíduos e grupos sociais se inserem na sociedade atual pelo reconhecimento que está interligado à concepção de respeito e não pela auto conservação, ou seja, os conflitos sociais ocorrem pela negligência do reconhecimento social de uma sociedade, ou seja, a sensação de não estar suficientemente incluído na sociedade.

Conseqüentemente, a escola necessita ser uma instituição de reconhecimento de acordos compartilhados e superar o fosso entre filosofia política e a práxis social onde os sujeitos se confirmam e se ampliam mutuamente, precisa tomar como premissas a reciprocidade, o reconhecimento e a construção conjunta, contrapondo-se à sociedade que defende uma educação de mercado que valoriza a competição e a concorrência em detrimento da cooperação.

É como se as aporias a que conduz o caminho efetivamente trilhado obrigassem a voltar sobre os próprios passos, permitindo enxergar pela primeira vez, nessa decisiva encruzilhada da modernidade, um caminho que permaneceu oculto, uma ainda inexplorada alternativa (crítica e emancipadora) do projeto moderno. (HONNETH, 2003, p. 14)

O acesso mais inclusivo às diversidades emergentes da sociedade contemporânea através de práticas e costumes normativos são capazes de permitir a liberdade individual e processos democratizantes pessoais aos quais a normatização social não abarca. Direcionar o barco na contramão da maré capitalista é o rumo que a escola deve se sentir obrigada a fazer para se constituir espaço de reconhecimento.

A ausência de um foco continuado sobre o amor em círculos progressistas surge de uma falha coletiva em reconhecer as necessidades do espírito e de uma ênfase sobredeterminada nas preocupações materiais. Sem amor, nossos esforços para libertar a nós mesmas/os e nossa comunidade mundial da opressão e exploração estão condenados. Enquanto nos recusarmos a abordar plenamente o lugar do amor nas lutas por libertação, não seremos capazes de criar uma cultura de conversão na qual haja um coletivo afastando-se de uma ética de dominação. (HOOKS, 2006)

Não se pode pensar ação educativa desarticulada do princípio da liberdade coletiva e não limitada, porque no contexto amplo, as ações de exclusão em qualquer âmbito que aconteça descaracterizam a constituição de seres livres. Estas ações de liberdade alicerçam-se na esfera ética e política para não permitir a erupção do vulcão do egoísmo, linha tênue do abismo da dominação, porque a defesa às lutas coletivas não pode ser enfraquecida quando ressurta a preocupação apenas com os interesses individuais atingidos em determinados momentos.

A escola necessita repensar o seu contexto para um ambiente inclusivo dos sujeitos excluídos ao longo da história, abarcar a esfera da sua diversidade, recusar todo e qualquer preconceito que interfere ou atinge a dignidade humana. A consciência da exploração de um,

passa a estar relacionada com a exploração do outro também, mesmo que sejam de caráter distinto. A reflexão não deve almejar a conquista do poder, mas sim superar as divergências geradas por ele, o que só sucede com a ética do amor.

Até todas/os nós sermos capazes de aceitar a natureza interconectada e interdependente dos sistemas de dominação e reconhecermos as formas específicas de

manutenção de cada sistema, continuaremos a agir de forma a minar nossa busca individual por liberdade e nossa luta por libertação coletiva. (HOOKS, 2006)

Então, o direito do bem estar social é entrecruzado ao senso de solidariedade. Precisa-se construir práticas de relações e não mercantilismo nas relações, onde se ganha algo em troca de alguma coisa, quando se pensa na intersubjetividade das relações no contexto escolar busca-se uma cultura ética de amor, expurgando a cultura de disputa e de dominação, responsabilidade do ato de educar porque é amoroso, coletivo, solidário, político e ético.

“Só educadoras e educadores autoritários negam a solidariedade entre o ato de educar e o ato de serem educados pelos educandos; só eles separam o ato de ensinar do de aprender, de tal modo que ensina quem se supõe sabendo e aprende quem é tido como quem nada sabe.” (FREIRE, 2011a, p.39). Então caminha-se com o Guilherme Arantes com “um desejo enorme de se aventurar”, não no sentido de se jogar e agir puramente pela emoção, mas com a pulsão de construir um novo para velhos dilemas que muitas vezes estão encobertos para desconfigurar o seu sentido do real. O movimento da educação crítica, é o olhar para dentro e para fora no ir e vir de apresentar o processo de desmercantilização e descolonização através do reconhecimento que aclara as posições de opressão e assim interroga as posições, as identidades e as verdades individuais e coletivas.

3.1.1 Descortinando a práxis pedagógica nas relações intersubjetivas

Nesta investigação realizada no contexto escolar defende-se o estudo relacional e vivo da realidade, inspira-se nas possibilidades e contradições entre os sujeitos, sujeitos e lócus, lócus e lócus, e exige dar vez as vozes polifônicas dos envolvidos, prima a heterogeneidade e alteridade no fazer pedagógico e reflete sobre o ato educativo como esperança de emancipação e libertação. Assim, pensar a pesquisa na/da ação é pensar na atividade humana de forma a descortinar a práxis pedagógica nas relações intersubjetivas de forma a fecundar a proposta pedagógica real da escola, a que se vive e que se constrói na coletividade, porque enquanto

63
pesquisador, implica-se no conhecer e transformar a realidade, agir com base no amor, respeito e solidariedade, onde reconhece-se os sujeitos, excluídos por vários contextos educacionais e sociais, como sujeitos históricos, de opinião, de desejo, que vive e experiêcia-se no mundo e

com o mundo.

Ao almejar essas diretrizes, pesquisa-se o problema ressaltado, como uma questão social, que atinge e preocupa o contexto da EJA na atualidade e que exige implicação coletiva nas fontes coletadas, nas discussões nos/com grupos, respeitando as contradições e ressignificando a pesquisa como compreensão do reconhecimento e assunção da identidade cultural dos sujeitos da EJA. Sob perspectiva de aclarar os diferenciais e desafios da instituição, a potencialidade dos atores pedagógicos, as questões das relações intersubjetivas no contexto escolar, os entraves dos documentos e propostas voltadas para esses sujeitos, com o objetivo de viver a prática como ação de informação e implicação, denomina-se práxis definida com base em Carr e Kemmis.

Segundo estes autores, a pesquisa

[...] enquanto cultivo da práxis, será portanto, uma pesquisa interna da prática singular do prático. Por conseguinte, o conhecimento adquirido está constantemente em relação dialética com a prática estudada na ação, nesse sentido, o conhecimento é um processo cooperativo ou coletivo de reconstrução interna a um grupo de pesquisadores-práticos. (MACEDO, 2004, p. 268)

Esta construção da práxis torna-se perceptível a partir da seleção dos instrumentos para a realização da pesquisa, na organização metodológica, nos lócus selecionados, no envolvimento dos sujeitos envolvidos que partilham saberes, colaboram com sugestões, emitem opiniões, estruturam etapas de pesquisas e coparticipam de decisões nos espaços de ação. Trata-se de uma pesquisa de mestrado profissional e por isso, a práxis é essencialmente necessária, porque gera um mergulho aprofundado em pressupostos anteriormente encobertos, materializa a ideologia dialógica no/do ato educativo, revela avaliação ativa e crítica, visto que investiga-se o contexto do pesquisador, o âmbito educacional, para modificar-se e modificá-lo, conscientizando-se e conscientizá-lo, “porque implicados na interpretação do mundo-vivo, da escola, dos nossos alunos, de nós, professores, de nossas salas de aula e das políticas institucionais que crivam a vida do educador” (MACEDO, 2004, p. 271) e reflete-se sobre a prática para retornar a ela de forma mais consciente.

Ao corroborar com as ideias de Carr e Kemmis, esta investigação é uma implicação com as demandas reais da EJA, espaço de trabalho e pesquisa, no qual é perceptível a necessidade das transformações daí surgidas, sugeridas e sentidas.

Para estes autores, os professores já não se contentam com pesquisador do tipo consultor, vindo do exterior; os atores pedagógicos estão cada vez mais conscientes da inutilidade sócio-educacionais de um certo número de pesquisas em educação

64

distanciadas das necessidades reais do processo educacionais uma simples postura de observador” (MACEDO, 2004, p. 267)

Quando se fala da implicação na ação e no espaço dessa ação, no caso, a escola,

práxis designa uma ação associada a uma estratégia, em resposta a um problema

colocado corretamente, numa situação em que o autor está implicado. O significado que pode-se aprender deste posicionamento é que os problemas são problemas que só podem ser solucionados fazendo-se algo. São, portanto, problemas práticos. (MACEDO, 2004, p.268)

Conectar esta práxis com a intersubjetividade das relações é compreender a ontologia do ser no ato educativo, é defender os sentires como antecedentes dos saberes, isso porque nessa proposta pensa-se ser reconhecido, os aprendentes e aqui considera-se todos os envolvidos, sujeitos inacabados em constante construção com o mundo e no mundo, que aprende e apreende melhor as múltiplas facetas do universo, o sentido de existir, as possibilidades e limitações.

A dis-posição do estado sensível nos possibilita o estar-sendo- no-mundo-com-os outros, de modo encarnado, mediante os processos de percepção e de compreensão em que podemos tocar, cheirar, escutar, saborear e olhar o mundo, bem como, conjuntamente, pensar, refletir/meditar através de nossa relação direta e originária com este. (ARAÚJO, 2008, p.38)

Sendo assim, esta práxis não mascara o fosso instituído da modernidade que separa o saber do sentir, mas “nos implica com os enigmas do ser, do existir e do co-existir; nos complicitiza com as coisas que nos afetam, de modo acolhedor, em que nos simpatizamos e nos empatizamos co-implicativamente.” (ARAÚJO, 2008, p. 40). Desafia-se acolher, no fazer pedagógico, aquele que não se integra por não se reconhecer na sociedade letrada, quem deixou, de forma obrigada, o viver da infância pela falta de escolha de ter que optar pela sobrevivência, quem teve sua trajetória escolar permeada pela exclusão, reconhecer o “ser-sendo-com-os outros numa relação de abertura que implica na busca de compreensão e de vivenciação dos paradoxos da condição humana.” (ARAÚJO, 2008, p. 40).

O aprendizado não se dissocia do sentir, por isso, a práxis humana concretizada na práxis educativa deve olhar, escutar, perceber e internalizar a heterogeneidade nas/das relações intersubjetivas que são as vivências/experiências que revela as potencialidades e as limitações de cada sujeito único e também coletivo; perceber a grandeza na/da simplicidade, aproxima-se das cicatrizes que marcam trajetórias de invisibilidade, supera a mercantilização dos seres humanos que anestesia, massifica e controla através da homogeneidade e prescrição de valores deterministas da sociedade do ter.

“Não há uma negação da sua subjetividade, tira-se partido desta condição ontológica. Há um esforço na direção de examinar o sentido do lugar ocupado pelo prático pesquisador, em compreender suas ações e os significados a elas ligados.” (MACEDO, 2004, p. 269)
Necessita-

se na práxis construir a prática educativa que interliga o sujeito existente ao ser social, uma prática avessa à formação de sujeitos pela transmissão de conhecimentos, mas

[...] que leva a apreender, com proximidade, a plasticidade dinâmica das relações microfísicas e macrofísicas que constituem e animam os seres e os fenômenos, em suas interdependências e complementaridades, na *unidiversidade* que, intensivamente, entrecruza os opostos. (ARAÚJO, 2008, p. 47).

Conforme ressalta Freire (2006) a autenticidade da prática educativa como ação de aprender e também de ensinar atrela a boniteza à decência e a serenidade. Ao permitir a compreensão da situação do sujeito na história, mobiliza-o para modificar o seu contexto a partir da percepção da sua condição, ou seja, é necessário compreender a exclusão para lutar contra ela, não para excluir o outro após a sua superação e conscientização, para libertar-se e libertar os outros dessa condição também.

Assim, a práxis educativa, proposta aqui como reflexão da ação libertadora é desvelada a partir da compreensão do problema conforme dois parâmetros: a realidade é reflexo da história e os seres humanos são inconclusos em constante formação com o mundo e no mundo. Esta análise será feita com/para os sujeitos da EJA, que vivenciam a exclusão e que buscam a humanização e a libertação.

[...] Libertação a que não chegarão por acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida. (FREIRE, 2011c, p. 43)

Neste sentido, vale tencionar a educação crítica e solidária, a qual Freire denomina pedagogia do oprimido. Crítica porque aclara a visão da condição de excluído e possibilita a superação da contradição excludente-excluído e ao concretizar sua busca pela humanização, não deseja perpetuar a exclusão e aceitar ações de injustiças e exclusões e busca a humanização coletiva. Solidária porque reconhece as ações de injustiça e exclusão dos sujeitos e trabalha com/para eles e elas, reconhecendo a concretude desses excluídos e excluídas.

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá, dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2011c, p. 57)

Esta condição dialética e dialógica entre os seres do contexto escolar favorece a relação intersubjetiva do reconhecimento do amor, da solidariedade e da práxis humana, (FREIRE, 2011c) porque não existe mundo sem homens e mulheres e vice-versa, é tarefa histórica do ser humano por vias constante da reflexão e da inserção crítica e ação, a luta para a transformação

66
e sem a práxis não se efetiva a superação contraditória excludente-excluído. “A pedagogia do

oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem.” (FREIRE, 2011c, p. 56) e neste processo co-participativo, educador e educando, são refazedores contínuos porque ambos são sujeitos, capazes de não só perceberem a realidade, mas também e principalmente de conhece-la e recriá-la.

Diante desta concepção, o ato educativo não se constitui no depósito de saberes e/ou informações, na coisificação dos sujeitos, mas se refaz nas ações, não abre espaço para uma concepção de educador depositador, sabedor de tudo e educando como depósito e tábua rasa, a dicotomia entre quem sabe/ensina e quem não sabe/aprende. Desenvolver a educação humanizadora, libertadora e problematizadora no contexto da EJA é instituir o diálogo, é conceber o processo de ensinar como processo de aprender e vice-versa, é potencializar o poder criativo dos educandos para descortinar a realidade de forma a emergir conscientemente para inserir-se criticamente nesta realidade, porque não existem saberes melhores e superiores, mas diferentes que se constroem na ação coletiva e de parcerias, não de hierarquização dos saberes.

O que nos parece indiscutível é que, se pretendemos a libertação dos homens, não podemos começar por aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo. (FREIRE, 2011c, p. 93)

Neste convívio coletivo e de existência no mundo e com o mundo, os educandos reconhecem-se como sujeitos da existência histórica e da práxis, do engajamento, da conexão entre ação e conhecimento e neste fazer-ser, como seres inconclusos e conscientes dessa busca, a educação é o que-fazer constante e permanente. “Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para *ser* tem que *estar sendo*.” (FREIRE, 2011c, p. 102).

Qualquer ação educativa que se distancie da concepção de sujeitos histórico-sociais e encubra o desejo da busca de conhecer, é exclusiva e injusta; já as ações educativas, contrárias a esta, garantem a possibilidade de tornarem-se homens e mulheres na tessitura de seres que se solidarizam no existir e que se reconhecem nos/nas outros/outras. A partir desta percepção,

Tolerando as incompletudes, as insuficiências, os assincronismos, as ciências dos meios educacionais necessitam trabalhar criticamente as inclusões, as relações, as contradições, sem perder o sentido do rigor constitutivo, da reflexão ética, do elã formativo da expressão estética, compromisso político, sob pena de prolongar o luto face à complexidade perdida desde as luzes. (MACEDO, 2004, p. 270)

3.2 - Educação enquanto direito: princípio de um estado democrático

Falo desse chão, da nossa casa
Vem que tá na hora de arrumar
...
Quero não ferir meu semelhante
Pra banir do mundo a opressão
Para construir a vida nova
Vamos precisar de muito amor
Vamos precisar de todo mundo
Um mais um é sempre mais que dois
Pra melhor juntar as nossas forças
É só repartir melhor o pão
Recriar o paraíso agora
Para merecer quem vem depois
O Sal da Terra - Beto Guedes

Garantia legal de direito ou efetividade de direito? Como responder a esta questão tão antiga e ainda atual que abarca o chão da escola da EJA? Algumas outras questões ainda desafiam a EJA em diversos contextos: a culpa do não aprendido é dos estudantes?, as práticas pedagógicas reconhecem os saberes diferentes?, a educação ocorre ao longo da vida?, o direito é garantia de condições de igualdade, de equidade e de cidadania?, a qual direito de sentido social estamos atribuindo o significado? o direito de entrada e permanência na escola condiz com as condições do trabalhador?, a formação contínua dos professores está relacionada ao direito à educação de qualidade? a elaboração de propostas escuta as demandas dos sujeitos?

A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos. No campo da educação, o direito e o exercício democrático têm sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006b, p. 521)

Democracia no seu significado para além de escolha do representante do povo, é princípio firme que protege a liberdade humana associada aos direitos individuais para o alcance da dignidade humana. Vale retomar então a garantia legal de direitos que contemple todos indiscutivelmente, a cultura da auto responsabilidade (o mercado passa do patamar de cooperação para espaço de concorrência), onde cada um deve usar de seus benefícios, mina a oportunidade para todos e favorece apenas a alguns sujeitos, prioriza o individual e como não se constitui como projeto coletivo extermina a indignação.

A educação, independentemente da idade, é um direito social e humano. Muitos jovens e adultos de hoje viram esse direito negado na chamada “idade própria” e negar uma nova oportunidade a eles é negar-lhes, pela segunda vez, o direito à educação. O analfabetismo de jovens e adultos é uma deformação social inaceitável, produzida pela desigualdade econômica, social e cultural. (GADOTTI, 2013, p. 19)

Pensar na educação voltada para jovens e adultos é retomar o artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 onde garante o direito à educação atrelado ao desenvolvimento pleno dos seres humanos e fortalecimento de outros direitos fundamentais. Na Constituição de 1988, no artigo 211, define-se que os sistemas de ensino devem se organizar pautado no regime de colaboração, ou seja, cabe a União a organização do sistema federal e a assistência aos Estados, Municípios e Distrito Federal no que tange ao auxílio técnico e financeiro para que estes garantam a equidade de oportunidade e padrão mínimo de qualidade de ensino. Isto faz entender que a organização do sistema de ensino deve ser efetivada por ações integradas entre as esferas dos poderes públicos, garantindo manutenção e desenvolvimento dos diversos níveis, etapas e modalidades.

Nessa direção, a luta histórica pela igualdade do direito à Educação e o enfrentamento às múltiplas formas de exclusão social resultaram na garantia da Educação de jovens e Adultos como modalidade da Educação Básica, sob a responsabilidade dos sistemas públicos de ensino, os quais passaram a responder pela disponibilidade, acessibilidade, aceitabilidade, adaptabilidade, permanência e elevação da escolaridade de jovens e adultos(as) mediante ações integradas e complementares entre os diferentes entes federados. (CAPUCHO, 2012, p. 22)

No mundo neoliberal o investimento na educação ainda é visto como custo e sendo assim, a educação de jovens e adultos ainda é pensada em segundo plano ou nem pensada e ao delegar aos Estados e Municípios a responsabilidade da Educação Básica acaba-se priorizando crianças e jovens na idade regular, perpetuando a exclusão das outras especificidades.

Conforme ressalta Capucho (2012), essa realidade descortina a discrepância entre o proclamado e o efetivado porque na democracia liberal, a igualdade formal não está conciliada com a desigualdade real que é percebida pela divisão das classes sociais e econômicas, reflexo do capitalismo, assim o direito à educação reconhecido como direito social atrela-se à “redistribuição de bens, serviços e rendas na sociedade.” (CAPUCHO, 2012, p. 26)

Os estudantes trabalhadores da EJA tiveram desde a infância seu direito à educação furtado, história de negação e itinerários de exclusão, quando adultos, reivindicam esse direito para seus filhos e filhas, netos e netas porque não se percebem como sujeitos de direito. Assim, pensar a EJA como educação de direito é “explicitá-la, resgatando um percurso de vida e de estudos.” (PAIVA, 2006a, p. 2), reconhecendo os jovens e adultos como sujeitos de direito, porque durante a história de vida dos trabalhadores-estudantes, o direito à educação lhe foi negado quando crianças e ainda lhe é dificultado na atualidade.

Conforme relatada no Parecer 11/2000

dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea. (BRASIL, 2000, p. 5)

Para se discutir direito à educação é essencialmente importante validar que,

O direito à educação não se limita às crianças e jovens. A partir desse conceito, devemos falar também de um direito associado – o **direito à educação permanente** –, em condições de equidade e igualdade para todos e todas. Como tal, deve ser intercultural, garantindo a integralidade e a intersetorialidade. Esse direito deve ser garantido pelo Estado, estabelecendo prioridade à atenção dos grupos sociais mais vulneráveis. Para o exercício desse direito, o Estado precisa aproveitar o potencial da sociedade civil na formulação de políticas públicas de educação e promover o desenvolvimento de sistemas solidários de educação, centrados na cooperação e na inclusão. (GADOTTI, 2013, p. 22)

Esta é proposta da educação emancipatória, reconhecer a educação enraizada como direito social e por isso, pensa na disponibilidade, ingresso, permanência, qualidade, se talvez melhor seja, adaptabilidade ao pensar nas diversidades. Como afirma Gadotti (2013, p. 25) “A diversidade pode ser considerada como uma grande riqueza, mas a desigualdade social e econômica é a nossa pobreza maior.”

Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 7)

Neste contexto, a obrigatoriedade do Estado e a visão ampla da educação como direito e garantia de dignidade foi cada vez mais se distanciando das políticas públicas, e o foco votou à alfabetização, direito de ler e escrever com autonomia. Entretanto, partindo desta garantia de direito, alfabetização

significa ter domínio suficiente para, em processo de aprendizado continuado, manter-se em condições de acompanhar a velocidade e a complexidade do mundo contemporâneo, que exige aprender continuamente, por toda a vida, ante os avanços do conhecimento e a permanente criação de códigos, linguagens, símbolos e de sua recriação diária. Exige não só o domínio da linguagem escrita, mas também competência como leitor e escritor de seu próprio texto, de sua história, de sua passagem pelo mundo. Exige reinventar os modos de sobreviver, transformando o mundo. (PAIVA, 2006a, p. 3)

Trazer para o chão da escola a discussão da educação enquanto dever do Estado democrático e direito de todos em qualquer tempo e idade, proporciona espaço de diálogos entre os sujeitos de saberes diferentes, mas importantes, que lutam pela inclusão superando qualquer movimento de exclusão. E pensar no micro, a prática pedagógica emancipatória, é desvelar que

a história se faz a partir da construção de sujeitos que reivindicam, porque direito é disputa e não regalia ou presente, é resultado de luta e resistência, apresentar aos menos favorecidos quais são os seus direitos e os equívocos funestos mascarados pela dominação aos quais vivenciam diariamente possibilita apresentar-lhe a realidade criticamente.

E esta é uma das funções da escola democrática que, assentada no princípio da igualdade e da liberdade, é um serviço público. Por ser um serviço público, por ser *direito de todos e dever do Estado*, é obrigação deste último interferir no campo das desigualdades e, com maior razão no caso brasileiro, no terreno das hierarquias sociais, por meio de políticas públicas. O acesso a este serviço público é uma via de chegada a patamares que possibilitam maior igualdade no espaço social. Tão pesada quanto a iníqua distribuição da riqueza e da renda é a brutal negação que o sujeito iletrado ou analfabeto pode fazer de si mesmo no convívio social. Por isso mesmo, várias instituições são chamadas à reparação desta dívida. Este serviço, função cogente do Estado, se dá não só via complementaridade entre os poderes públicos, sob

o regime de colaboração, mas também com a presença e a cooperação das instituições e setores organizados da sociedade civil. A igualdade e a liberdade tornam-se, pois, os pressupostos fundamentais do direito à educação, sobretudo nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de uma melhor redistribuição das riquezas entre os grupos sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam.

(BRASIL, 2000, p. 8)

Democratizar as ações pedagógicas com o quefazer de diálogo, mobilizar as inquietudes de ser sujeitos na/da história é difícil, mudar não é fácil, mas é possível, a visão da impossibilidade fortalece a naturalização das injustiças desumanas.

O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo (FREIRE, 2000, p 102)

Precisa-se pensar na democracia não no contexto reduzido e ligado à eleição de representantes que infelizmente não representa a maioria da população. Precisa-se defender a democracia exterminadora da maximização do liberalismo do Estado, que é unicamente estratégia de desassumir seus compromissos e deveres e acumular capital em detrimento da miséria da maioria, miséria referida á ações de justiça, respeito à dignidade e liberdade. Assim a educação enquanto direito e princípio do Estado democrático configura-se como ação de/para desenvolvimento da solidariedade social, capaz de eticizar as relações e práticas na iminência de transcender a mercantilização que desfavorece a própria construção da sociedade democrática.

Neste sentido, a educação deve possibilitar, esperar, tornar possível, viabilizar, e não se curvar para o fatalismo de injustiça favorecendo a conformidade, por isso é imperativo corroborar com Paulo Freire

Sou um dos que se exigem de si mesmos o cumprimento de tarefas entre as quais a de tornar algumas delas possíveis, quando delas se fala como inviáveis. Como educador,

mas também como quem se dá ao exercício crítico e permanente de pensar a própria

71

prática para teoriza-la, é isto que venho fazendo ao longo da minha experiência profissional. [...] Rigorosamente, a importância de nossas tarefas tem que ver com a seriedade com que levamos a cabo, com o respeito que temos ao executá-las, com o respeito aos outros em favor de quem as exercemos, com a lealdade ao sonho que elas encarnam. Tem que ver com o sentido ético de que as tarefas devem “molhar-se” com

a competência com que as desempenhamos, com o equilíbrio emocional com que as efetivamos e com o brio com que por elas brigamos. (FREIRE, 2000, pp 49-50)

A escola é a esfera responsável pelo desenvolvimento da cidadania, mas também não pode ser passiva ao desconsiderar sua importância como espaço

privilegiado para que jovens e adultos(as), das camadas populares, tenham acesso ao conhecimento historicamente produzido e também a vivências marcadas pelo entendimento mútuo, respeito e luta por direitos, ou seja, espaços com potencial para o fortalecimento da democracia e promoção da cidadania. (CAPUCHO, 2012, pp. 37-38)

Desta forma, a educação enquanto direito, numa perspectiva emancipatória favorece uma “formação humana, a realização gradual e contínua das possibilidades imanentes à humanidade, ao gênero humano, já que esse é produto e expressão de suas relações sociais, herdeiro e preservador do desenvolvimento de seus pares” (CAPUCHO, 2012, p. 37) e possibilita a práxis pedagógica do reconhecimento da identidade da educação de jovens e adultos como sinônimo referencial da educação da classe trabalhadora em respeito às suas especificidades e diversidades culturais.

Vale ressaltar que as práticas pedagógicas não se abstraem das relações sociais em que é produzida, criando objetivos paliativos quanto à desigualdade social, mas está atrelada à materialidade histórica da construção da EJA. O aspecto legal, como modalidade de ensino para atender pessoas que não estudaram no tempo regular, enfraquece a luta por uma educação enquanto direito humano. “Essa deve ser compromissada com a igualdade de direitos, com uma sociedade mais justa, e como efetivo acesso ao conhecimento historicamente produzido e sistematizado” (CAPUCHO, 2012, p. 96)

4. IDENTIDADE CULTURAL: A APRENDIZAGEM NA/COM/PELA VIDA

Mesmo que não seja ainda
O momento de lutar pela revolução
Certamente se passou o tempo de buscarmos a nossa conscientização
As crianças são o futuro, mas o presente depende muito de você
Não venda sua identidade cultural
Esse é o maior tesouro que um país pode ter
[...]
Povo Brasileiro - Natiruts

A riqueza desta música de Natiruts elabora a reflexão sobre o conceito de identidade cultural defendido por Hall (2006), construção histórica, mutável e incompleta e percebe o homem como produtor e consumidor da cultura.

Aqueles pessoas que sustentam que as identidades modernas estão sendo fragmentadas argumentam que o que aconteceu à concepção do sujeito moderno, na modernidade tardia, não foi simplesmente sua desagregação, mas seu deslocamento. (HALL, 2006, p. 34)

No estudo sobre a identidade cultural, nos períodos dos séculos XIX e XX, Hall traz cinco descentramentos do sujeito iluminista que defendia a identidade como algo fixo e estável. Ao citar a releitura do pensamento de Marx, dos anos 60, (feito por Althusser), afirma que o homem utiliza-se da cultura fornecida por gerações anteriores, deixando de lado a essência universal de homem que é singular, de cada indivíduo; baseia-se no conceito inconsciente de Freud para rebater o pensamento de Descartes acerca do “penso logo existo”, defendendo que “a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência do momento do nascimento” (HALL, 2006, p. 38); o terceiro deslocamento, inspirado nos estudos linguísticos de Ferdinand de Saussure, defende a língua como sistema social e não individual, “significa também ativar a imensa gama de significados que já estão embutidos em nossa língua e em nossos sistemas culturais” (HALL, 2006, p. 40); ressalta os estudos de Foucault em relação a abrangência dos regimes disciplinares e destaca a importância de “compreender o paradoxo

de que, quanto mais coletiva e organizada a natureza das instituições da modernidade tardia, maior o isolamento, a vigilância e a individualização do sujeito individual” (HALL, 2006, p. 43), por fim aborda a importância e interferência do movimento feminista na forma “como politizou a subjetividade, a identidade e o processo de identificação (como homens/mulheres, mães/pais, filhos/filhas)” (HALL, 2006, p. 45).

Estes argumentos, atrela identidade cultural à identidade nacional e torna-se um processo de aprendizagem na/com/pela vida porque “não são coisas com as quais nós nascemos, mas formadas e transformadas no interior da representação” (HALL, 2006, p. 48)

73

4.1 A existência ontológica: o ser e suas experiências

Ontologia é uma palavra de origem grega (*ontos* "ente" e *logoi*, "ciência do ser") que significa estudo do ser, ciência que estuda o ser enquanto ser, ou seja, como somos, tudo que é inerente a nossa existência, não podemos viver sem isso, a nossa consciência por exemplo. Dentre as diversas explicações ontológicas, a que fundamenta este capítulo é pautada nas ideias de Aristóteles, a qual defende a formação do ser com base na sua experiência material aqui na Terra e afirma que o que se aprende é o que se caracteriza, a razão, a experiência, o que faz conhecer é a origem do conhecimento e se conhece a partir do mundo sensível, concreto e material e não do inteligível.

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humano no mundo como algo original e singular. Quer dizer mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria” (FREIRE, 2004, p. 18)

Este processo de constituir-se como ser humano assumi a responsabilidade da atuação no mundo, percebe as possibilidades na história e não o determinismo. Contrário a esta defesa, Maquiavel, filósofo renascentista, pai da ciência política moderna expõe o homem como ser egocêntrico e acreditava que

sob o ponto de vista de como uma coletividade política pode manter e ampliar inteligentemente seu poder, o fundamento da ontologia social apresenta a suposição de um estado permanente de concorrência hostil entre os sujeitos: visto que os homens, impelidos pela ambição incessante de obter estratégias sempre renovadas de ação orientada ao êxito, sabem mutuamente do egocentrismo de suas constelações de interesses, eles se defrontam ininterruptamente numa atitude de desconfiança e receio..(HONNET, 2003, p.33)

Maquiavel ressalta que “os fins justificam os meios”, apresenta o governo como este é e cria estratégias para que os homens do governo se mantivessem e expandissem seu poder a partir da realidade. Estas ideias criticam o pensamento de Aristóteles e afirmam que a questão

moral exacerba a preguiça e falta de ação dos homens para superar os desafios da vida e da sociedade, esperando uma solução divina. Esta concepção filosófica, mesmo sem fundamentação teórica mais ampla, reforça a autoconservação dos seres, ou seja, a luta social incide sobre “luta permanente dos sujeitos pela conservação de sua identidade física” (HONNET, 2003, p. 33). Posteriormente, Thomas Hobbes, elabora hipótese cientificamente fundamentada sobre esta ontologia básica, toda ação humana de aproximação com outro sujeito objetiva apenas “ampliar prospectivamente seu potencial de poder a fim de evitar também no

74

futuro o ataque possível do outro.” (HONNETH, 2003, p. 34), não existe assim interação e nem reconhecimento entre os sujeitos senão a intenção e busca de poder.

Contrário a estas defesas de Maquiavel e Thomas Hobbes, Honneth recorre a ontologia aristotélica e defende “reconhecimento intersubjetivo das dimensões da individualidade humana” (HONNETH, 2003, p. 48) e neste contexto abrange-se o sentido do ser a partir das suas experiências, conceito fundado em Larossa (2002) como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (p. 21).

Estas ações e sensações enraízam-se na relação do ser com as palavras, da forma que as usa, nomeia, faz-se, percebe-se e sente, porque palavras se tomam mais do que simples palavras, é uma luta constante de significado, controle, imposição ou silenciamento, não é uma coisa, mas o sentido que dar-se ao que é e ao que acontece a si mesmo,

O homem é um vivente com palavra. E isto não significa que o homem tenha a palavra ou a linguagem como uma coisa, ou uma faculdade, ou uma ferramenta, mas que o homem é palavra, que o homem é enquanto palavra, que todo humano tem a ver com a palavra, se dá em palavra, está tecido de palavras, que o modo de viver próprio desse vivente, que é o homem, se dá na palavra e como palavra. Por isso, atividades como considerar as palavras, criticar as palavras, eleger as palavras, cuidar das palavras, inventar palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras etc. não são atividades ocas ou vazias, não são mero palavrório. Quando

fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos. (LAROSSA, 2002, p. 21)

Assim, precisa-se atentar para tornar-se seres do saber da experiência e não da informação de coisas, porque quanto mais informação para encher a cabeça, menos consegue-se processar a aprendizagem. Defender o mecanismo da sociedade da informação é anular a riqueza das experiências e supervaloriza as opiniões que se deve ter e/ou emitir sobre as coisas, romper com o determinismo das cabeças cheias e não das cabeças pensantes, é assumir responsabilidades éticas da presença em si, capaz de comparar, avaliar e também

transformar. Exterminar esta ideologia determinista capacita para a percepção histórica e cultural da realidade, possível de mudanças, do contrário fabrica-se seres manipulados pelo excesso de informações.

No mundo atual, a pressa para fazer tudo de vez, anula o tempo para ser gente ou perceber o outro enquanto um ser de experiência, longe do valor mercadológico. Permitir esta percepção do ser

requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros,

75

cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço.
(LAROSSA, 2002, p. 24)

Desta forma, o saber da experiência liga-se intimamente com a existência, é a forma de apropriar-se na própria vida, é singular, respeita a diversidade, a heterogeneidade, experiência não é experimento, é arriscar, é permitir a abertura para o novo, não se pré-define os resultados. Como destaca Freire (2004, p 39), “quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar” e é esse exercício de tornar-se ser éticos, de poder escolher como ser histórico-social, de ser homens ou mulheres possibilita o estar no mundo, o ser de experiência é o ser resultado da relação entre o conhecimento e a própria vida.

Neste construto, a palavra nutre a existência do ser e na ação dialógica, na qual os seres se respeitam e se comunicam, o reconhecimento é essencial para a constituição ontológica do ser homem. “Se é dizendo a palavra como *pronunciando* o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Por isto, o diálogo é uma exigência existencial.[...]”. (FREIRE, 2011c, p. 109)

[...] existir não é somente ser diferente mas também ser reconhecido legitimamente diferente e em que, por outras palavras, a existência real da identidade supõe a possibilidade real, juridicamente e politicamente garantida, de afirmar oficialmente a diferença[...]. (BOURDIEU, 2001, p. 129)

4.2 Identidade cultural: construção múltipla e dinâmica.

A sociedade atualmente sofre e causa mudanças no que tange à construção de hábitos, valores, convivência, nas identidades enfim. Por isso e a partir disso, toda sociedade moderna é por definição uma sociedade mutável, suscetível a mudanças ligeiras e constantes (HALL, 2006), pensar identidade cultural na modernidade é reconhecer a incompletude humana e sua formação a partir das construções coletivas, processo vivo e dinâmico.

Esse processo produz o sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente. A identidade torna-se uma ‘celebração móvel’: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam. (HALL, 2006, pp 12-13)

Na convivência entre sujeitos universais, contudo, não iguais, muitas vezes o simbolismo favorece as diferenças ressaltadas pelas classes dominantes de imposições conceituais que se tornam verdade e aceitas pelos dominados, o que gera uma superioridade de identidades e aceitação em prol de um reconhecimento atrelado a esse simbolismo e nesta relação, a linguagem e as representações podem fortalecer as ilusões atreladas às representações práticas. Desta forma, como resalta Bourdieu (2001) a identidade é um produto e destaca o papel

76

manipulador que as representações mentais podem operar como representações objetivas de fazer ou desfazer determinados grupos.

Mas, mais profundamente, a procura dos critérios «objectivos» de identidade «regional» ou «ética» não deve fazer esquecer que, na prática social, esses critérios (...) são *representações mentais*, quer dizer, de actos de percepção e de apreciação, de conhecimento e de reconhecimento em que os agentes investem os seus interesses e os pressupostos [...] estratégias de manipulação simbólica que têm em vista determinar a representação mental que os outros podem ter destas propriedades e dos seus portadores. (BOURDIEU, 2001, p 112)

Construir identidades além de processo vivo, dinâmico e constante é também processo de luta de respeito às identidades, luta pelo reconhecimento das culturas, das manifestações dos diversos grupos, da linguagem, que é não só a identidade de uma, mas a identidade do grupo ao superar as imposições da vida socialmente divididas, sobrepondo a cultura de alguns à cultura de outros. Isto esclarece que a identidade não é inata, mas constituída a partir de símbolos, representações e também das instituições culturais que produz sentidos para os sujeitos, que organiza e influencia suas ações e contribui para a percepção que cada um tem de si mesmo. A identidade cultural é então algo construído,

[...] algo formado, ao longo do tempo, através dos processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre em processo, sempre sendo formada. [...] Assim, em vez de falar da identidade como uma coisa acabada, deveríamos falar de identificação, e vê-la como um processo em andamento. A identidade surge não tanto da plenitude da identidade que está dentro da gente, mas de uma falta de inteireza que é preenchida a partir de nosso exterior, pelas formas através das quais nós imaginamos ser vistos por outros. (HALL, 2006, p.39)

Como a identidade relaciona-se com reconhecimento, as lutas e manifestações diversas que mobilizam e diversificam as experiências, favorecem a percepção das realidades expostas de forma a descortinar e superar as representações simbólicas que às vezes buscam

eliminar as identidades culturais com base nas imposições das divisões sociais. O poder da linguagem dessas/nessas manifestações, fortalecem ou enfraquecem as identidades culturais, revelam ou não a visão unificada de um todo e os objetivos comuns, porque o

[...] que anuncia ao grupo a sua identidade, está fundamentado na objectividade do grupo a que ele se dirige, isto é, no reconhecimento e na crença que lhe concedem os membros deste grupo assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles têm em comum, pois é somente em função de um princípio determinado de pertinência que pode aparecer a relação entre estas propriedades. (BOURDIEU, 2001, p. 117)

A identidade cultural une e representa os sujeitos de um grupo sobrepondo suas diversidades (etnia, gênero, religião), respeita à sua multiplicidade, valoriza as trocas e potencializa as movimentações, as mudanças, a flexibilização, é processo de reconhecimento e reciprocidade, pensar identidade como algo fixo é contraditório a todo o processo de construção

77

histórica do ser humano. Desta forma, compreender a identidade está intrinsecamente ligado à objetivação do conhecimento anunciado ao grupo,

[...] isto é, no reconhecimento e na crença que lhe concedem os membros deste grupo assim como nas propriedades econômicas ou culturais que eles têm em comum, pois é somente em função de um princípio determinado de persistência que pode aparecer a relação entre estas propriedades. [...] O facto de estar em jogo, nas lutas pela identidade – esse ser percebido que existe fundamentalmente pelo reconhecimento dos outros --, a imposições de percepções e de categorias de percepção explica o lugar determinante que, como a estratégia do manifesto nos movimentos artísticos, a dialética da manifestação detém em todos os movimentos regionalistas ou nacionais: o poder quase mágico das palavras resulta do efeito que têm a objetivação e a oficialização de facto que a nomeação pública realiza à vista de todos, de subtrair ao impensado e até mesmo ao impensável a particularidade que está na origem do particularismo (...); e a oficialização tem a sua completa realização na manifestação, acto tipicamente mágico (o que não quer dizer desprovido de eficácia) pelo qual o grupo prático, virtual, ignorado, negado, se torna visível, manifesto para os outros grupos e para ele próprio, acrescentando assim a sua existência como grupo conhecido e reconhecido, que aspira a institucionalização. (BOURDIEU, 2001, pp. 117 e 118)

A construção coletiva, a mobilização do grupo a partir do reconhecimento de sua existência, configura a sua identidade cultural, fortalece e intensifica suas vontades e representações no mundo social, sendo percebido como distinto, mas visto na sua especificidade ganhando espaço de visibilidade, gerando a possibilidade de aprisionamento, mas também, e de preferência, de libertação. Bauman (2005) neste sentido, destaca a questão da ambivalência da identidade, ao mesmo tempo que pode aprisionar pode libertar. A partir do momento no qual os grupos desfavorecidos reconhecem seu papel social de oprimido, assume suas responsabilidades e mobiliza-se para reconhecer sua identidade e não significa aceitação, mas escolha que visa acreditar na transformação ao perceber a própria realidade, jamais imposição, regra, ou comando, como determinação natural e divina.

Transformamos algo em destino ao abraçar nossa sina: por um ato de escolha e a vontade de permanecer leal à opção feita. Abandonar o vocabulário parasitário de

esperança na (ou determinação à) universalidade, certeza e transparência é a primeira escolha a ser feita, o primeiro passo no caminho da emancipação. (BAUMAN, 1999, p. 247)

Quando se conscientiza da situação social pode-se reconhecer a si próprio e construir posição de enfretamento e de luta, porque conscientização não é propor palavra de ordem, mas abrir caminhos para a insatisfação social e por isso possibilidade da mudança e emancipação (Freire, 1986)

[...] Emancipação significa essa aceitação de sua própria contingência, fundamentada no reconhecimento da contingência como razão suficiente para viver e ter permissão de viver. Ela assinala o fim do horror à alteridade e da abominação da ambivalência. Como a verdade, a emancipação não é uma qualidade de objetos, mas da *relação* entre eles. A relação aberta pelo ato da emancipação é marcada pelo fim do medo e o começo da *tolerância*. É na tolerância que o vocabulário da contingência como destino

78

está fadado a ser parasitário para permitir que se formule a emancipação. (BAUMAN, 1999, p.248)

Na sociedade “líquida”, a emancipação torna-se sinônimo de leveza e liberdade, a multiplicidade que envolve o indivíduo (questões relacionadas a gênero, raça, religião, entre outros) não concebe solidificação da identidade, ou valorização às convenções sociais da sociedade moderna, possibilita a discussão acerca da ambivalência das relações sociais e por isso fala “a linguagem dos que foram marginalizados pela globalização”. (BAUMAN, 2005)

Assim, construir identidades é “evitar a humilhação do outro”, é “o começo da tolerância”, é respeitar a alteridade, as preferências e o direito a estas, é responsabilizar-se pela própria diferença e a do outro e vivenciar a solidariedade, não pela busca de respostas a determinadas situações, mas por viver na existência contingente, o que Bauman (1999, p. 250) define como “existência desprovida da certeza”.

4.3 A EJA e suas especificidades: a construção de identidades.

Arroyo (2017) alerta que todo sujeito-ator reinventa sua identidade a partir de tensos processos e pensar na construção de identidades na EJA é reverenciar os seus sujeitos, estudantes-trabalhadores, docentes-educadores que ao lutarem por uma educação mais humana também se reconstroem; é descortinar o reconhecimento que cada um merece ter, para além das críticas que destroem suas identidades porque não os conhece e nem com eles dialogam. Construir identidades na/da EJA é retomar e ressaltar as especificidades que a escola e todos os espaços necessitam encarar como iniciativas de lutas por justiça, direito de ser e reconhecer-se, de liberdade, de diálogo, de humanização.

Neste caminho de construções, justças, escutas, diálogos e respeito, a escola deve ser vista e também aberta para perceber-se “como esferas culturais e políticas ativamente

engajadas na produção da voz e na luta pela voz” (MACEDO, 2004, p. 261). É essencial dar vez a polifonia dos sujeitos que podem questionar, relatar e refazer os múltiplos e variados sentires e saberes que envolvem a EJA e retratar o fazer pedagógico da escola que transparecem a diversidade dos diferentes segmentos sociais. Escutar todas estas falas na concepção bakhtiniana, respeitar e valorizar a existência dos seres sociais, inconclusos, capazes de trazer saberes para a esfera educacional, a escola.

No caso da voz docente, deve-se compreender e questionar a política de sentidos e o sentido político da sua prática cotidiana, questionando, inclusive, os seus modos de mediação das vozes discentes. No que se refere à voz da escola, é *mister* esforçar-se para captar as particularidades históricas e relacionais desta instituição que interessadamente ordena, comanda, e fabrica conceitos e ações mediadores. (MACEDO, 2004, p.262)