



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

ADNA SANTOS DAS NEVES

**INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO
TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA- NÍVEL
FUNDAMENTAL I EM DUAS ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE
SALVADOR-BAHIA-BRASIL**

Salvador
2020

ADNA SANTOS DAS NEVES

**INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO
TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA NÍVEL
FUNDAMENTAL I EM DUAS ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE
SALVADOR-BAHIA-BRASIL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. Linha de Pesquisa (LPQ) 1- Políticas Sociais Universais, Institucionalização e Controle, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Políticas Sociais e Cidadania.

Orientadora: Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas

Salvador
2020

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

N514 Neves, Adna Santos das

Interlocuções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na educação de jovens e adultos - EJA - nível fundamental I em duas escolas no subúrbio ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil / Adna Santos das Neves. – Salvador 2020. 238 f.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Kátia Siqueira de Freitas.

Tese (Doutorado) – Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação. Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania.

1. Educação de Jovens e Adultos 2. Práticas Educativas 3. Mundo do Trabalho I. Freitas, Kátia Siqueira de – Orientadora II. Universidade Católica do Salvador. Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação III. Título.

CDU 374.7

TERMO DE APROVAÇÃO

ADNA SANTOS DAS NEVES

“INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - EJA - NÍVEL FUNDAMENTAL I - EM DUAS ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR-BAHIA-BRASIL”

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de doutor em Políticas
Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador.

Salvador, 22 de dezembro de 2020.

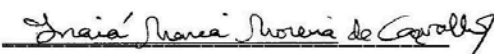
Banca Examinadora:



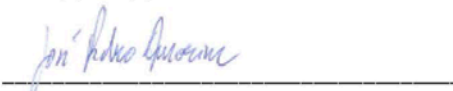
Prof. (a) Dr. (a) Kátia Siqueira de Freitas -UCSAL (orientadora)



Prof. (a) Dr. (a) Ângela Maria Carvalho Borges - UCSAL



Prof. (a) Dr. (a) Inaiá Maria Moreira de Carvalho - UCSAL



Prof. (a) Dr. (a) José Pedro Amorim - UP/ Portugal



Prof. (a) Dr. (a) Antônio Amorim - UNEB



Prof. (a) Dr. (a) Graça dos Santos Costa - UNEB



Prof. (a) Dr. (a) Jaqueline Pereira Ventura - UFF

Dedico esta Tese em especial a Edna, minha mãe, (in memoriam) meu grande exemplo de vida. Aos meus filhos, Alisson e Ayla, meus tesouros e ao meu esposo, um grande companheiro e incentivador.

AGRADECIMENTOS

Inicialmente agradeço a Deus por toda força, que me permitiu continuar a caminhada.

À minha família, que esteve comigo em todos os momentos, torcendo e comemorando cada vitória. Todo agradecimento ao meu pai e minhas irmãs pelos momentos em que se dedicaram ao cuidado aos meus filhos, para que eu pudesse desenvolver meus estudos.

À Professora Dra. Kátia Siqueira de Freitas, por toda atenção, amizade e dedicação e por sua especial orientação e acompanhamento neste trabalho.

Aos professores do Programa de Políticas Sociais e Cidadania pelo diálogo e contribuições para o meu crescimento acadêmico.

Aos colegas de turma e do Grupo de Pesquisa Gestão e Avaliação de Políticas e Projetos Sociais - GAPPS, pelos momentos de troca de conhecimentos e experiências.

Às minhas colegas de profissão e atuação escolar Ana Beatriz Bastos e Patrícia Rodrigues, pelo apoio e tomadas de decisão nos momentos em que estive ausente das questões profissionais

Aos professores e estudantes da Educação de Jovens e Adultos-EJA das escolas investigadas, por contribuírem para que esta Tese fosse possível.

Agradeço aos professores terem aceitado o convite para participar da banca.

“Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias”.

Paulo Freire

NEVES, Adna Santos das. **Interloquções entre práticas educativas e o mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos – EJA - Nível Fundamental I em duas escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador – Bahia - Brasil.** 2020. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania, da Universidade Católica do Salvador, 2020.

RESUMO

A pesquisa teve por objeto de estudo as Interloquções entre prática educativa e o mundo do trabalho na EJA fundamental I em 2 (duas) escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador - Bahia. O objetivo geral consistiu em analisar como se materializam as interloquções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de Educação de Jovens e Adultos - EJA Fundamental I, no Subúrbio Ferroviário de Salvador – Bahia - Brasil, entre os anos de 2016 e 2020. Os objetivos específicos consistiam em: identificar, por meio do relato dos/das estudantes trabalhadores(as) da EJA I, o seu interesse no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas situações didáticas propostas pelo professor; retratar como o mundo do trabalho está inserido nos documentos norteadores da prática educativa: Proposta Curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Projeto Político Pedagógico - PPP, Regimento Escolar, Planos e Projetos didáticos; verificar quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação Salvador e pelos professores em sala de aula, visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas e como atendem aos interesses do estudante trabalhador. Assim surgiu o problema do estudo: Como se dá a interlocação entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) escolas municipais de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador no período de 2016 a 2020? A metodologia empregada foi a pesquisa aplicada, seguindo uma abordagem qualitativa através da análise de categorias, com aporte das verbalizações dos participantes da pesquisa, embasada na Teoria Histórico-Crítica de Saviani (2011), e o estudo de caso como procedimento teórico-metodológico utilizado, tendo Gil (2002), Trivinos (1987), Ludke e André (1986) como aportes teóricos, bem como outros autores, tais como Gadotti (2014), Amorim (2012) e Di Pierro (2007), que discutem a Política Pública de EJA; Arroyo (2017), Ventura (2017), Ciavatta (2014), Borges (2010) e Carvalho (2008): Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do trabalho, Freitas (2019), Dos Santos Costa (2001), Freire (1967) e Scocuglia (2010): Práticas Educativas na EJA e Namorado (2009) e Amorim, José Pedro (2012): Pressupostos da educação popular e economia solidária e EJA, na esfera Nacional e Internacional, dentre outros referenciados na tese, seguido da realização de análise documental sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Devido à pandemia da Covid-19, pensando na preservação da vida, saúde e bem-estar das pessoas envolvidas na pesquisa, utilizamos entrevistas semiestruturadas, através da Plataforma *Google Meet*, com 06 (seis) professores, 01 (um) gestor e 02 (dois) coordenadores pedagógicos. O questionário foi aplicado via on-line, através do *Google Forms*, com 42 (quarenta e dois) estudantes matriculados no ano de 2020, e a técnica de grupo focal virtual foi realizada através da Plataforma *Google Meet*, com o auxílio da TICs, com 05 (cinco) estudantes que não deram continuidade aos estudos no ano de 2019, das 02 (duas) escolas de EJA Ensino Fundamental I pesquisadas. Os resultados obtidos revelaram: o anseio dos estudantes trabalhadores por discussões referentes ao mundo do trabalho e desenvolvimento de atividades práticas frente à temática, exploradas nas aulas, a descontinuidade das ações realizadas pelas escolas neste sentido, a inexistência de ações que dialoguem com a EJA fundamental I através da Secretaria de Educação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Práticas Educativas. Mundo do Trabalho

ABSTRACT

The research had as object of study the Interlocutions between educational practice and the world of work in the fundamental EJA I in 2 (two) schools in the Subúrbio Ferroviário, Salvador - Bahia. The general objective was to analyze how interlocutions between educational practices and the world of work materialize in 2 (two) schools of Youth and Adult Education - EJA Fundamental I, in the Subúrbio Ferroviário, Salvador - Bahia - Brazil, between the years 2016 and 2020. The specific objectives were: to identify, through the report of the working students of EJA I, their interest in the development of the theme education and the world of work in didactic situations proposed by the teacher; portray how the world of work is inserted in the guiding documents of educational practice: Curricular Proposal for EJA I from the Municipal Education System of Salvador, Political Pedagogical Project - PPP, School Rules, Plans and didactic projects; verify which actions are proposed by the Municipal Education Secretariat Salvador and by the teachers in the classroom, aiming at the development of the thematic world of work in the school spaces of EJA I in the researched schools and how they serve the interests of the working student. Thus the problem of the study arose: How does the dialogue between educational practices and the World of Work take place in 02 (two) municipal schools of EJA Fundamental I in the Suburbio Ferroviário de Salvador in the period from 2016 to 2020? The methodology used was applied research, following a qualitative approach through the analysis of categories, with input from the research participants' verbalizations, based on Saviani's Historical-Critical Theory (2011), and the case study as a theoretical-methodological procedure used with Gil (2002), Trivinos (1987), Ludke and Andre (1986) as theoretical contributions, as well as other authors, such as Gadotti (2014), Amorim (2012) and Di Pierro (2007), who discuss the Public Policy of EJA; Arroyo (2017), Ventura (2017), Ciavatta (2014), Borges (2010) and Carvalho (2008): Youth and Adult Education and the World of Work, Freitas (2019), Dos Santos Costa (2001), Freire (1967) and Scocuglia (2010): Educational Practices at EJA and Namorado (2009) and Amorim, José Pedro (2012) : Assumptions of popular education and solidarity economy and EJA, in the National and International sphere, among others referenced in the thesis, followed by the performance of documentary analysis on Youth and Adult Education (EJA). Due to the Covid-19 pandemic, thinking about the preservation of life, health and well-being of the people involved in the research, we used semi-structured interviews, through the Google Meet Platform, with 06 (six) teachers, 01 (one) manager and 02 (two) pedagogical coordinators. The questionnaire was applied online, through Google Forms, with 42 (forty-two) students enrolled in the year 2020, and the virtual focus group technique was performed through the Google Meet Platform, with the help of TICs, with 05 (five) students who did not continue their studies in 2019, of the 02 (two) schools of EJA Ensino Fundamental I surveyed. The results obtained revealed: the yearning of working students for discussions related to the world of work and the development of practical activities regarding the theme, explored in class, the discontinuity of actions taken by schools in this regard, the lack of actions that dialogue with the fundamental EJA I through the Department of Education.

Keywords: Youth and Adult Education. Educational Practices. World of Work

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Vista do subúrbio de Salvador, a partir do bairro de Plataforma- 2015	38
Figura 2 – Subúrbio de Salvador-2015	38
Figura 3 – Mapa do Analfabetismo no Brasil	67
Figura 4 - Mapa da taxa de analfabetismo da população de 15 anos.....	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Síntese de dados sobre a Escola Municipal X.....	41
Quadro 2 – Síntese de dados sobre a Escola Municipal Y.....	43
Quadro resumo 3 – Delineamento Metodológico da Pesquisa.....	47
Quadro 4 – Nº de matrículas na modalidade EJA – Ensino Fundamental I noturno na escola X em 2020.	128
Quadro 5 – Nº de matrículas na modalidade EJA – Ensino Fundamental I noturno na escola Y em 2020.....	128
Quadro 6 – Nº de matrícula inicial, número e taxa de abandono entre os(as) estudantes matriculados (as) entre os anos de 2016 a 2019 em classes de EJA Fundamental I da escola X.	1286
Quadro 7 – Nº de matrícula inicial, número e taxa de abandono entre os(as) estudantes matriculados(as) entre os anos de 2016 a 2019 em classes de EJA Fundamental I da escola Y.....	129
Quadro 8 – Nº de matrícula final, número e taxa de aprovação e de reprovação de alunos(as) em classes de EJA Fundamental I da Escola X entre os anos de 2016 a 2019.	130
Quadro 9 – Nº de matrícula final, número e taxa de aprovação, número e taxa de reprovação de alunos(as) em classes de EJA Fundamental I da Escola Y entre os anos de 2016 a 2019.....	130
Quadro 10 - Perfil dos estudantes da EJA da Escola X, quanto ao sexo, idade e TAP - tempo de aprendizagem, no ano 2020.....	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Idade dos estudantes	148
Gráfico 2 – Gênero dos participantes	149
Gráfico 3 – Tempo de Aprendizagem	149
Gráfico 4 – Motivo de matrícula.....	150
Gráfico 5 – Tempo sem estudar	150
Gráfico 6 – Motivos que estimulam a permanecer matriculado	151
Gráfico 7 – Motivos que desestimulam a permanecer matriculado.....	152
Gráfico 8 – Atividades que desenvolvem.....	152
Gráfico 9 – Preparação das atividades escolares	153
Gráfico 10 – Horário que frequenta a escola.....	153
Gráfico 11 – Abordagem do tema trabalho nas aulas.....	154
Gráfico 12 – Aprendizagem nas aulas.....	154
Gráfico 13 – Estudo no período de pandemia	155
Gráfico 14 – Dificuldade de estudar em tempo de pandemia.....	156
Gráfico 15 – Pretensão após conclusão dos estudos.....	156

LISTA DE TABELA

Tabela 1 - População por situação de trabalho e nível de alfabetismo	68
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
CEB	Câmara de Educação Básica
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CFES	Centros de Formação de Economia Solidária
CNE	Conselho Nacional de Educação
CENPES	Centro de Pesquisa e desenvolvimento
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CPOPP	Cooperativa de Produção dos Operários Pedreiros Portuenses
ED	Educação
EFA	Educação e Formação de Adultos
EJA	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
FEBS	Fórum Brasileiro de Economia Solidária
FNEP	Fundo Nacional de Educação Primária
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
GRE	Gerência Regional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INAF	Índice Nacional de Analfabetismo Funcional
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
ONG	Organização não governamental
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PEESP	Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNADC	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNE	Plano Nacional de Educação

PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PPP	Projeto Político Pedagógico
PT	Partido dos Trabalhadores
RMS	Região Metropolitana de Salvador
SMED	Secretaria Municipal da Educação
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAES	Secretaria Nacional de Economia Solidária
TAP	Tempo de Aprendizagem
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1.1 OBJETIVOS.....	28
1.1.1 Objetivo geral.....	28
1.1.2 Objetivos específicos.....	29
1.1.3 Hipótese.....	29
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS.....	29
1.3 JUSTIFICATIVA.....	30
1.4 CONTEXTO E LOCI DA PESQUISA.....	36
1.4.1 Escola X.....	39
1.4.2 Escola Municipal Y.....	42
1.5 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS.....	44
2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO	46
2.1 O TEMA.....	46
2.2 O PROBLEMA.....	48
2.3 OBJETO DE ESTUDO.....	50
2.4 NATUREZA.....	51
2.5 A ABORDAGEM.....	51
2.6 A TEORIA.....	52
2.7 QUANTO AOS OBJETIVOS.....	54
2.8 PROCEDIMENTOS TÉCNICO METDOLÓGICO.....	56
2.9 APLICABILIDADE DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA.....	57
2.10 AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO.....	58
3 POLÍTICA PÚBLICA DE EJA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDANTE TRABALHADOR	60
3.1 EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS DO PNE 2014-2024.....	71
3.2 EJA SOBRE A ÓTICA DE TEÓRICOS CONTEMPORÂNEOS: PARTICIPAÇÃO SOCIAL E (IN)FORMAÇÃO DO ESTUDANTE AO(A) PROFESSOR(A).....	76
3.3 O TRIPÉ: CIDADANIA, EDUCAÇÃO, MUNDO DO TRABALHO E O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS EM SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO.....	79
4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA I: INTERLOCUÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO	87
4.1 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA NA EJA: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM TODAS AS FASES DA VIDA.....	91
4.2 EJA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	96
4.3 POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL E POLITÉCNICA NA EJA I.....	99
4.4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA EJA FUNDAMENTAL I.....	102
5 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL E EM PORTUGAL	106
5.1 EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA À PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL.....	113
5.2 KRUPSKAIA E O PRINCÍPIO DA OMNILATERALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NÃO ESCOLARIZADOS.....	117

5.3 ABANDONO ESCOLAR: UM DESAFIO A SER SUPERADO NA EJA.....	120
6 ANÁLISE DE DADOS	126
7 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES: TESSITURAS DAS VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA FUNDAMENTAL I	157
REFERÊNCIAS	165
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ EDUCADORES.....	174
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ ESTUDANTES – GRUPO FOCAL	177
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ ESTUDANTES - QUESTIONÁRIO	180
APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)/ ESTUDANTES - GRUPO FOCAL	183
APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)/ESTUDANTE- QUESTIONÁRIO.....	185
APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORES DA EJA	187
APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DA EJA	189
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES DA EJA.....	191
APÊNDICE I – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS COM ESTUDANTES MATRICULADOS NA EJA I NO ANO DE 2020	193
APÊNDICE J – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES QUE ABANDONARAM OS ESTUDOS NA EJA NO ANO DE 2019	194
ANEXO A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL.....	195
ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR.....	196
ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE	197
ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP	198
ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR EJA	202
ANEXO F – DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR EJA.....	204
ANEXO G – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR.....	214

INTRODUÇÃO

*“É preciso diminuir a distância entre o que se diz
e o que se faz, até que, num dado momento,
a tua fala seja a tua prática.”*

Paulo Freire

Partindo do entendimento de que pesquisar em educação requer estudo aprofundado acerca do contexto social, em se tratando da Educação de Jovens e Adultos (EJA) essa dimensão ganha amplitude diante das questões histórico-culturais, econômicas e socioeducacionais, que compreendem os diferentes modos de ser e viver de estudantes desta modalidade de ensino. Desta forma, as questões a serem apresentadas nos remetem a uma discussão que está para além dos aspectos educacionais. Entendemos que, se plenamente legitimada pela sociedade e pelo poder público, a Política Pública de EJA poderá contribuir para o desenvolvimento econômico e melhoria das condições sociais do país. De acordo com dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em junho de 2019, o Brasil contava com 11,3 milhões de pessoas maiores de 15 anos em situação de analfabetismo (BRASIL, 2019).

Esse mesmo estudo, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNADC), em 2019, traz a Bahia entre os estados com maior número de analfabetos no país; mais de 1,5 milhão de pessoas de 15 anos ou mais não sabem ler ou escrever um bilhete simples, o que corresponde a 12,9% da população do estado. Fazendo um comparativo com anos anteriores, estes dados foram de 2,8% em 2018 e 3% em 2016. Outro aspecto que nos chama a atenção nesse estudo é o percentual de analfabetos entre os mais velhos. Nove em cada dez analfabetos têm 40 anos ou mais de idade 89%, e pouco mais da metade 54,8% é de idosos (60 anos ou mais). Entre as pessoas que se declaram pretas ou pardas, o percentual de analfabetismo é de 13,5%, superior ao das que se declaram brancas 10,4% (BRASIL, 2019).

Os dados mostram a necessidade de retorno ao sistema educacional das pessoas que por algum motivo não deram continuidade aos estudos. O Estado precisa investir em campanhas educativas, chamada pública para matrícula na EJA, realização de busca ativa a fim de saber onde se encontram essas pessoas, o que as fazem não procurar os espaços escolares de EJA e o que as tem afastado desses espaços.

Certamente, a educação de jovens, adultos e idosos, na perspectiva da formação humana, tendo como alicerce os diferentes saberes e uma estrutura de ensino em atendimento às necessidades emergentes desse público através de práticas significativas, poderá

possibilitar o acesso a conhecimentos fundamentais para sua trajetória de vida, integração, reintegração e/ ou manutenção nos mundos do trabalho, bem como em diferentes espaços quais desejem ocupar.

A realidade apresentada nos dados sobre Analfabetismo entre pessoas de 15 anos ou mais no estado da Bahia é reflexo de um contexto histórico de exclusão e falta de oportunidade para pessoas em situação de analfabetismo e/ou precarização social. Vivenciamos um cenário onde a falta de escolarização está também atrelada a outros direitos humanos e sociais não efetivados. Para melhor compreensão do atual momento da EJA no Brasil e também fundamentação da temática Educação e Mundo do Trabalho, realizamos um recorte histórico a partir do período onde escolarização passa a ter finalidades mercadológicas, mesmo sendo nosso propósito com esse estudo discutir o sentido ontológico do trabalho.

Numa breve perspectiva histórica, a Educação de Adultos no Brasil colonial estava atrelada à religião que consistia na doutrinação das crianças e adultos indígenas. Em seguida, é marcada por um período em que a escolarização era oportunizada àqueles que faziam parte da burguesia ou aos considerados “homens livres” da época, denominação dada aos negros que não eram mais sujeitos ao trabalho escravo.

Nos países da América Latina, os modelos políticos e econômicos se pautaram pela ideologia desenvolvimentista e consoante a Esteban e Tavares (2013, p. 293) “a escola, em especial a pública, teve como um de seus principais objetivos junto às classes populares, prepará-las para o mundo do trabalho, garantindo uma força de trabalho minimamente educada”. No Brasil, a escola pública voltada para escolarização básica só se efetivou concretamente no século XX, principalmente a partir de 1930, quando tanto as elites nacionais quanto os setores populares passaram a se preocupar com a escolarização, influenciados por questões derivadas do capitalismo industrial brasileiro, tais como o processo de urbanização e industrialização do país, que demandava uma maior qualificação da população.

Frente ao exposto Paiva (1987, p. 83-84) aborda que,

Ao iniciar-se o período republicano, a situação da instrução popular não era das mais alentadoras. Com uma população de 14 milhões de habitantes no último ano de Império, contávamos com uma frequência de apenas 250.000 alunos em nossas escolas primárias e o crescimento das escolas e matrículas se fazia muito lentamente. O progresso do ensino elementar na primeira metade da República Velha pode mesmo ser considerado insignificante; o Boletim Comemorativo da Exposição Nacional de 1908 anunciava um total de um pouco mais de 11 mil escolas elementares com matrícula de quase 600 mil alunos e frequência inferior a 400 mil em todo o país.

Em meados do século XX surge o movimento Escola Nova, com objetivo de aumentar o quantitativo de vagas nas escolas elementares e melhoria da qualidade do ensino, visando

melhores condições didáticas e pedagógicas da rede escolar e tendo a formação de professores como objetivo. Contudo, nem mesmo os estados mais ricos como São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, que começavam a desenvolver maiores esforços em favor da difusão do ensino, tinham condições de acabar com o analfabetismo (PAIVA, 1987, p.90). O aumento quantitativo das redes de ensino elementar e as reformas qualitativas começaram a se configurar durante a Segunda República, onde a preocupação era elementar, era a instrução para o trabalho.

Sendo assim Paiva (1987, p. 159) aborda que,

Até a Segunda República, com raras exceções, o problema da educação dos adultos não se distinguiu especialmente dentro da problemática mais geral da Educação Popular. Ela começa a ser percebida de forma independente principalmente a partir da experiência do Distrito Federal (1933-35) e das discussões travadas durante o Estado Novo em face dos resultados do Censo de 1940 (indicando a existência de 55% de analfabetos nas idades de 18 anos ou mais).[...] Inicia-se a polemica entre os que acreditavam ser mais razoável solucionar o problema do analfabetismo através da maior ampliação das redes de ensino elementar comum e os que solicitavam medidas de efeito mais a curto prazo, enfatizando a necessidade de programas especiais para adultos.

Nesse período a Constituição de 1934 institui a criação do Plano Nacional de Educação, (NEVES, 2015, p.33), que estabeleceu a educação de adultos como dever do Estado, incluindo em suas normativas a oferta do ensino primário integral, gratuito e de frequência obrigatória, extensiva para adultos. Diante dos apelos da UNESCO, recém-criada para que os países emitissem esforços no sentido da educação dos contingentes adultos analfabetos, ampliam-se as discussões sobre analfabetismo no Brasil, estimulando a criação de programas para atendimento à população adulta em estado de analfabetismo.

A partir das décadas de 40 e 50 a educação de adultos começa a ter visibilidade por meio da Campanha Nacional de Alfabetização em Massa. De acordo com Paiva (1987, p. 178), a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) nasceu da regulamentação do Fundo Nacional de Educação Primária (FNEP) e foi lançada em atendimento ao apelo da UNESCO em favor da educação popular. Esta campanha tinha o objetivo de preparar a mão de obra alfabetizada nas cidades e no campo, além de se constituir num instrumento para melhorar a situação do Brasil. Em relação ao índice de analfabetismo, o direito à educação de adultos começa a se constituir como política educacional, que desenvolve uma variedade de programas e ações governamentais por todo o país. Foi também através dessa campanha que iniciou a preocupação com a elaboração de material didático para adultos e a procura de uma metodologia mais adequada à prática pedagógica junto a esta população. No entanto, o

predomínio de fundamentos políticos ao longo de suas atividades, bem como a explicitação do preconceito contra o analfabeto fizeram com que fossem alvo de críticas.

As primeiras campanhas para alfabetização de adultos, segundo Beisiegel (1999, p. 29), foram comandadas por Lourenço Filho e era vista como peça importante mais geral de promoção educacional de toda a população. Outro aspecto importante foi que a educação do adulto viria a constituir-se, também, em condições necessárias a maior eficiência do ensino infantil, algo esquecido pelos governos nos dias atuais. É possível afirmar “que a educação de jovens, adultos e idosos tem sido posta em segundo plano, por ser percebida como menos relevante que as demais modalidades da educação básica e por se acreditar que é mais importante educar a criança que o adulto” (MAIA; DUQUES; FREITAS, 2015, p.25).

Já na década de 60, os ideais de Paulo Freire começam a desenhar uma nova proposta de educação para adultos, passando a fazer parte dos programas de alfabetização no Brasil. O governo da época, tendo o então Presidente Tancredo Neves como seu representante, passou a dar ênfase à educação para as massas, desencadeando na busca por novas diretrizes para a educação de adultos. Esse período foi marcado pela experiência educacional desenvolvida por Paulo Freire em Angicos, no estado do Rio Grande Norte em 1963, quando conseguiu alfabetizar 300 adultos em 45 dias. Contudo, os programas passaram a ter caráter assistencialista e conservador, algo diferente do que propunha o método Paulo Freire para educação de adultos que, segundo Paiva (1987, p. 251),

[...] representa tecnicamente uma combinação original das conquistas da teoria da comunicação, da didática contemporânea e da psicologia moderna. Entretanto, o método deriva diretamente de ideias pedagógicas e filosóficas mais amplas: não era uma simples técnica neutra mas todo um sistema coerente no qual a teoria informava a prática pedagógica e os seus meios.

Nesse cenário, cabe ressaltar também o Plano Nacional de Alfabetização, que através do Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964, previa a criação de programas de alfabetização, com base na proposta de Paulo Freire. Esse Plano foi interrompido pelo Golpe Militar.

Entre as décadas de 70 e 80, eclodiu no ano de 1967, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) com objetivo de promover a educação dos adultos analfabetos (financiando 1/3 do seu custo), cooperar com movimentos isolados de iniciativa privada, financiar e orientar tecnicamente cursos de 9 meses para analfabetos entre 15 e 35 anos, com prioridade oferecida aos municípios com maiores possibilidades de desenvolvimento socioeconômico (NEVES, 2015, p. 34). A partir de 1974 o MOBRAL passa incluir a faixa etária entre 9 e 14 anos, restringia-se à habilidade de aprender a ler e a escrever; o material

didático e a metodologia foram inspirados nas concepções freirianas, mas longe de uma ótica problematizadora e do seu viés político emancipatório.

Logo o programa foi substituído em 1995, pela Fundação Educar que prestava apoio financeiro e técnico às empresas. Erradicar o analfabetismo entre adultos era uma das condições para qualificação de trabalhadores.

De acordo com Ovídio, Conceição, Aquino e Silva (2019, p.55), com a promulgação da Constituição Federal de 1988, jovens e adultos não escolarizados passaram a ter direitos ampliados à educação básica, resultado da mobilização dos mais diversos movimentos organizados.

Com a Proclamação da República em 1889, surge a democracia liberal com base no voto. De acordo com a Constituição de 1891, o direito ao voto foi determinado a todos os homens com mais de 21 anos (excluindo as mulheres), analfabetos, religiosos e militares. Ser alfabetizado era condição requerida para votar ou ser eleito. É a partir da Constituição Federal de 1988 que a EJA passa a ser instituída como direito, tendo como base uma política de acesso, permanência e sucesso dos jovens, adultos e idosos no sistema escolar (BRASIL, 1988).

Em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9394 de 20/12/1996 regulamenta a finalidade da EJA como modalidade de ensino, reafirmando o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, sendo o Estado responsável pela identificação e mobilização, demandada com garantia de acesso e permanência. (BRASIL, 1996)

Nossa pretensão é que os pressupostos da Lei 9394/96 de fato se efetivem na EJA, contribuindo para formação humana e democratização que ainda exclui as pessoas em situação de analfabetismo no Brasil. Nesse período é também instituída a Lei 1603/96 que propõe o sistema de Educação Profissional.

Em 1997, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, surge o Programa Alfabetização Solidária. O foco das ações eram os municípios com menor Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) e maior número de analfabetos. O programa esteve sujeito a críticas, as aulas eram ministradas por professores leigos, tinham duração de seis meses, os professores eram bolsistas, não estabeleciam vínculo empregatício com as escolas, e o programa era financiado por empresas e pessoas físicas.

Conforme Di Piero (2015, p.206) “o governo do Partido dos Trabalhadores (PT), configurou-se em uma janela de oportunidades para a mudança nas orientações das políticas educacionais. A alfabetização de jovens e adultos foi reconhecida como dívida social e prioridade nacional”.

Em 2002, ao assumir a Presidência da República, Luís Inácio Lula da Silva inicia a implementação de programas integrados à Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, dentre esses o Programa Brasil Alfabetizado com propósito de alfabetizar, em pouco tempo, 20 milhões de pessoas em situação de analfabetismo (BRASIL, 2002). O Programa visa alfabetizar jovens, adultos e idosos, como estímulo à continuidade dos estudos em turmas regulares de EJA. As aulas são ministradas por bolsistas voluntários que atuam como alfabetizadores. Em 2020 encontra-se vigente nos mesmos moldes.

Dentre os programas oriundos do período de governo do PT, citamos o PROJOVEM e PROEJA: O Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) é um programa criado em 2005, ainda vigente no ano de 2020, com objetivo de elevar a escolaridade de jovens entre 18 e 29 anos, que saibam ler e escrever e não tenham concluído o ensino fundamental. Tem como objetivo a conclusão dos estudos, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, integrada à qualificação profissional e desenvolvimento de ações comunitárias com exercício da cidadania, na forma de curso, conforme previsto no art. 81 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 2008).

A esse respeito, Rummert e Alves (2010, p.522) informam que:

Em sua versão inicial, o PROJOVEM tinha por objetivo atingir, nos grandes centros urbanos, em particular nas capitais dos estados da federação, um contingente de jovens aos quais não fora assegurado o direito à educação. Em 2003, de 23,4 milhões de pessoas na faixa dos 18 aos 24 anos, apenas 34% estavam frequentando a escola; quase 5% eram analfabetos e aproximadamente 35,3% não haviam concluído sequer o ensino fundamental.

Nos seus primórdios, O Projovem tratava-se de um programa de caráter emergencial e experimental, para que o estudante chegasse ainda jovem ao ensino médio. Sua proposta curricular pautava-se em novos paradigmas de ensino e aprendizagem, que permitia articular o ensino fundamental, a qualificação profissional e a ação comunitária.

O Programa foi reformulado em 2008 ampliando sua forma de atendimento através de quatro subprogramas: PROJOVEM Campo, sob coordenação do Ministério da Educação, que objetiva oferecer a jovens da agricultura familiar, de 18 a 29 anos, a conclusão do ensino fundamental em alternância com os ciclos agrícolas; PROJOVEM Adolescente - serviço socioeducativo, sob responsabilidade do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, destinado aos jovens de 15 a 17 anos em situação de risco social, independentemente de renda familiar; PROJOVEM Urbano - destinado a pessoas de 18 a 29 anos, com objetivo de oferecer formação geral, qualificação profissional e ação comunitária, bem como bolsa mensal de R\$100,00; e o PROJOVEM Trabalhador, sob responsabilidade do Ministério do

Trabalho e Emprego - voltado para jovens desempregados com idades entre 18 e 29 anos, cujas família tenham renda igual ou inferior à metade do salário mínimo e objetiva preparar o jovem para o mercado de trabalho e para ocupações alternativas geradoras de rendimento, voltando-se tão somente para empregabilidade, objetivando o auto-emprego e o empreendedorismo como soluções para o desemprego (RUMMERT; ALVES, 2010, p.523-524).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de EJA (PROEJA), também foi instituído em 2005 pelo Governo Federal, por meio do Decreto nº 5.478/205 (BRASIL, 2005), para rede federal de ensino técnico profissional e ainda é vigente no ano de 2020, em atendimento ao Ensino Médio e Educação Básica.

No ano de 2011, no governo da Presidente Dilma Rousseff (OVÍDIO et al, 2019, p.58), iniciou-se a ampliação da abrangência do Sistema de Educação Continuada a Distância (Secad), com a inclusão do Projovem Urbano e da Educação Especial, ocasionando o acréscimo da palavra inclusão ao nome da Secretaria, passando a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). Nesse período, fica instituído o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional (PEESP) com a finalidade de ampliar e qualificar a oferta de educação nos estabelecimentos penais, criação do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Profissionalizante (Pronatec), justificado pela necessidade de pessoas qualificadas frente ao crescimento econômico (BRASIL, 2006).

Atualmente, com a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por meio do Decreto nº 9.465, de 02 de janeiro de 2019, no governo do então presidente Jair Bolsonaro, ações e programas têm passado por retrocessos e descontinuidade no seu atendimento, indo na contramão do reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão nos processos educativos. Além da extinção da Secadi, houve também interrupção da distribuição de materiais didáticos e redução das verbas destinadas a essa modalidade de ensino (BRASIL, 2019).

A extinção da Secadi significa um retrocesso para Educação de 88 milhões de brasileiros e brasileiras com 15 anos ou mais de idade, que tiveram seu direito à educação negado, devido às várias circunstâncias adversas da vida. Direito negado até os dias de hoje.

A SECADI configurava uma grande “colcha de retalhos” de pautas importantes para educação na atualidade, referentes à implementação e efetivação de políticas públicas voltadas para inclusão social.

De acordo com decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012, Art. 20, no Ministério da Educação, a Secadi era responsável pelo desenvolvimento de ações para EJA e outras modalidades cujos sujeitos, frequentemente, são também estudantes da EJA, como a Educação do Campo, Indígena e Quilombola, Educação nas prisões, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos e Educação para as Relações Étnico-Raciais. A essa Secretaria competia:

- I – planejar, orientar e coordenar, em articulação com os sistemas de ensino, a implementação de políticas para a alfabetização, a educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial;
- III – coordenar ações transversais de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas de que trata esta Secretaria, em todos os níveis, etapas e modalidades; e
- IV – apoiar o desenvolvimento de ações de educação continuada, alfabetização, diversidade, direitos humanos, educação inclusiva e educação ambiental, visando à efetivação de políticas públicas intersetoriais (BRASIL, 2012).

A consolidação de direitos constitucionais e metas compromissadas com o direito à educação tornou-se uma realidade distante. Visto que a política educacional para EJA, em nível de Brasil, vem apresentando lacunas e descontinuidades, poucas são as ações com vistas à real efetivação das Políticas para essa modalidade de ensino, antes concebida como reparadora das injustiças, as que sofreram e ainda sofrem os cidadãos desassistidos socialmente. O Estado precisa garantir, na prática, o direito constitucional à educação de qualidade durante toda a vida ou enquanto as pessoas têm condições e desejo de continuarem buscando escolarização, atualização e formação.

Apesar do direito à educação para todos e em todas as fases da vida, previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96), inexistente no sistema de educação de jovens e adultos uma política de Estado que possa garantir a continuidade das ações realizadas ou em andamento a cada troca de governo.

Nessa direção, Freitas (2020, p.264-265) sustenta que “a educação enquanto política social das nações modernas, integra um grupo de políticas públicas que combina um conjunto de ações e atividades planejadas pelo Estado-nação, respaldadas pela Constituição ou por um governo, nas esferas estadual e municipal”. Assim, considerada uma política de Estado, cujos

princípios devem servir de direcionamento para o governo de uma nação, esta não deve ser confundida com políticas de um governo específico tal como se configura a política de EJA.

A educação, frente ao modelo de sociedade que ora se configura, poderá seguir duas vertentes: a da manutenção e a da transformação da sociedade. Ambas estão a serviço de indivíduos e/ou grupos com interesses que se diferem. O grupo que visa a reprodução de uma ordem social e, do outro lado, o grupo que prega a emancipação da classe popular através da formação humana, desenvolvimento social, científico, econômico e tecnológico, preparação para vida, para o trabalho e atuação na sociedade.

Uma vez que EJA e programas anteriores, e ao mesmo tempo tão atuais, ainda não deram conta de erradicar o analfabetismo no Brasil, torna-se emergente a instituição de uma política de Estado que desenvolva estratégias que tornem efetivo o uso das práticas de leitura e escrita na vida social dos estudantes, além de mobilizá-los a uma atuação crítica neste contexto. A EJA, nessa perspectiva, deve contemplar escolarização e o desenvolvimento social. Ler, escrever, interpretar e problematizar não são competências suficientes para que o estudante tenha efetivados seus direitos enquanto cidadãos; essa modalidade de ensino está imersa em um contexto social amplo, que inclui consolidação de direito a moradia digna, saúde, alimentação, emprego e saneamento básico, direitos básicos ainda não efetivados e que também contribuem para desistência dos estudos.

A temática Educação e sua relação com o mundo do trabalho, na atualidade, vem sendo tema de discussões e debates nas diferentes esferas sociais. Na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, evidencia-se por fortalecer a premissa de que o ensino não deve se restringir tão somente à escolarização. A prática educativa deve dialogar com o mundo do trabalho e diferentes esferas como: saúde, meio ambiente, política, moradia, mobilidade, segurança, infraestrutura e outras. Com esse entendimento não tem como conceber a educação à margem do contexto social.

Este projeto emerge do processo de pesquisa, iniciado durante o mestrado e desenvolvido entre os anos 2014-2015, que teve por objetivo geral investigar os principais desafios para efetivação de uma proposta curricular socioemancipatória na EJA, diante do contexto do mundo do trabalho vigente no período. A pesquisa se realizou na Escola Municipal Senhor do Bonfim, em Salvador - BA, situada no Subúrbio Ferroviário, que apontou o trabalho tanto como uma das causas do retorno às atividades escolares por parte de estudantes jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo ou analfabetismo funcional, quanto da evasão escolar por parte destes.

Buscamos analisar o reflexo da Política Pública de EJA no espaço da escola, lócus da pesquisa, perceber como as Diretrizes Curriculares de EJA implementadas na Secretaria Municipal de Educação de Salvador concebem o ensino voltado para a educação e o mundo do trabalho, bem como seu desenvolvimento na escola, e identificar quais as práticas desenvolvidas no cotidiano da escola para efetivação de um currículo socioemancipatório. Essa pesquisa permitiu identificar alguns dos desafios para efetivação de um currículo de EJA, interligados a questões do mundo do trabalho: escassez de recursos e financiamentos; descontinuidade dos processos formativos aos professores(as) para desenvolvimento da prática educativa; fragilidade na consolidação do direito à permanência e ao sucesso escolar dos estudantes; necessidade de intensificar ações voltadas para o mundo do trabalho no espaço escolar; falta de articulação entre a EJA e entes governamentais, dentre outros desafios apontados na pesquisa.

Diante da atual estrutura educacional da EJA, estudantes trabalhadores ou à procura de recolocação no mercado de trabalho, muitos atuando no mercado informal, acabam desistindo dos estudos por não conseguirem conciliar escolarização e trabalho. Inerente à condição humana, o trabalho como direito humano e os saberes advindos destes devem ser efetivados nos currículos de todos os níveis e modalidades de ensino, ampliando o direito dos educandos ao trabalho e aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho que estão para além do referencial capitalista do aprendizado de competências e desenvolvimento de habilidades. (ARROYO, 2007).

Podemos vislumbrar na educação articulada ao mundo do trabalho a possibilidade de desenvolvimento de uma prática educativa que inclua as necessidades do estudante trabalhador em seus diferentes espaços de ocupação e atuação, contribuindo para o seu processo de emancipação social, tendo em vista um estudo para além da escolarização na EJA através da investigação das vivências do mundo do trabalho nos espaços escolares.

Contribuir para atuação social e profissional de estudantes trabalhadores da EJA parte de uma perspectiva de formação socioeducacional, cidadã e humanística, articulada com a vida, onde o mundo do trabalho possa ser fonte geradora de conhecimentos, conquistas materiais, satisfação pessoal e desenvolvimento econômico. Entendemos que um sistema educacional com políticas sólidas e efetivas acaba ampliando as oportunidades para todos.

O direito à Educação de Jovens e Adultos está previsto na Constituição de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9394/96). Assegura mais que o acesso, deve garantir também a permanência e sucesso escolar de jovens, adultos e idosos. Contrariando a legislação citada, o fenômeno da enturmação que vem ocorrendo sob a ótica

da racionalização, como é chamado o reagrupamento em turmas de estudantes da EJA no Estado da Bahia, com o objetivo declarado de diminuir o número de turmas com alunos da EJA e melhor aproveitamento do espaço físico e dos professores, traz muitas consequências indesejáveis. Ocorre o fechamento de turmas e escolas de EJA em Salvador, o que vem sendo justificado pelo discurso governamental da falta de procura dos estudantes por essa modalidade de ensino. A diminuição do número de matrículas e o aumento da evasão podem ser entendidos como reflexo do baixo investimento público na qualidade da educação oferecida na modalidade EJA e o não atendimento aos anseios desses estudantes. Sobre essa análise, Ventura et al (2017, p. 39) enfatizam que

[...] a redução da oferta de EJA não se prende, necessariamente, ao sentido de direito como garantia de igualdade, mas à relação social jurídica anterior a esse direito. Jovens e adultos trabalhadores, quando buscam ampliar a sua escolarização, visam (re) posicionar-se no mundo do trabalho em condições melhores para que vivam a vida com dignidade.

Nesse sentido, a EJA precisa contemplar ações socioeducativas e laborais, sendo requerido pensar a educação incluindo questões sociopolíticas, econômicas e culturais. O ensino, voltado para questões como saúde, economia, política, direitos humanos, trabalho como princípio educativo, pode tornar efetiva uma educação de qualidade que contemple os ideais de emancipação social, com desenvolvimento da cidadania no sentido pleno e conhecimentos das habilidades requeridas para o trabalho. O direito à educação na EJA deve sucumbir o caráter de suplência, de compensação de um “tempo perdido”, os estudantes precisam ser reconhecidos não apenas por suas carências, mas como sujeitos de direitos humanos e a educação emancipatória está entre esses direitos, conforme postula Paulo Freire.

Há um grande distanciamento entre o que consta nos documentos de referência (Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos e Matriz Curricular da EJA) e o efetivado na prática vivenciada no contexto da escola pública no subúrbio ferroviário baiano. O direito à EJA é um direito constitucionalizado, porém na prática é necessária a criação de estratégias políticas, técnicas e educacionais integradas ao mundo do trabalho contemporâneo que efetivem esse direito.

Para o estudante trabalhador, a decisão de retomar os estudos, ou de iniciá-los após um período de distanciamento, exige um replanejamento de sua vida, de seus horários, de modo que tenha possibilidade de dar continuidade aos estudos sem interrompimento (GADOTTI, 2014, p.24). Tarefa difícil por se tratar de uma decisão de mudança no seu cotidiano, o que influencia na rotina de trabalho, nos horários de deslocamento do trabalho para a escola, nas relações familiares (cuidado com os filhos e dar conta dos afazeres domésticos). Para que o/a

estudante não desista dos estudos, faz-se necessária a criação de condições favoráveis ao processo de ensino e aprendizagem: ambiente estimulador, atividades desafiadoras conectadas aos contextos socioculturais dos mesmos. A prática pedagógica deve propiciar a reflexão, a autonomia, a criticidade.

A EJA está inserida em um contexto pleno de diversidades e de múltiplas vivências, de relações intergeracionais, diferentes saberes e culturas inseridos em meio a desigualdade social e econômica, sobretudo em um país como o Brasil, cuja política recente entende a educação como custo, não como investimento; onde grupos, formados por negros, indígenas, homens, mulheres, jovens, adultos, idosos, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, agricultores, pantaneiros, camponeses, sem-terra, sem-teto, sem-emprego, privados de liberdade, entre outros, das periferias urbanas e do campo, são estigmatizados socialmente. Assim, a luta pela efetivação do direito à educação não pode estar desvinculada da luta pelos demais direitos humanos. Os espaços escolares devem configurar-se em espaços de conhecimento e troca de saberes em meio às diferentes vivências que neles circundam independente da origem; espaços que se constroem e reconstroem no encontro das diferentes vivências de vida e do mundo do trabalho. Assim, conforme Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58),

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Pensar EJA hoje é pensar esta modalidade dentro de um contexto que propicie uma reconstrução crítica e democrática do currículo. Um currículo que considere as experiências e saberes dos educandos jovens, adultos e idosos, onde os conteúdos tenham uma relação direta com as vivências sócio-históricas e culturais, abrindo espaço para o reconhecimento das diferentes realidades, possibilitando assim a democratização dos saberes.

A experiência internacional (DI PIERRO; JOIA; RIBEIRO, 2001, p.71) traz a recomendação de flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento à educação de jovens e adultos, através da integração das dimensões educação geral e profissional, reconhecendo os processos de educação que ocorrem em espaços escolares e não escolares, combinando o ensino presencial e a distância, de modo que os indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente, mediante diferentes trajetórias formativas. Isso implica, ainda segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.71):

- Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no locus privilegiado de desenvolvimento curricular;
- Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características;
- Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares e extra-escolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios;
- Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

Os currículos propostos para EJA, no entanto, não contemplam essas especificidades, pois deparam-se com a precariedade da política em adotar e dispor de materiais pedagógicos de qualidade em atendimento às peculiaridades do público da EJA, formação continuada para os professores que atuam nessa modalidade de ensino, acesso às tecnologias e uma proposta educativa que dialogue com os diferentes mundos aos quais os estudantes fazem parte. Tais questões impossibilitam o desenvolvimento de uma formação para vida e para os mundos do trabalho.

1.1 OBJETIVOS

É neste cenário que buscamos compreender, a partir dos atores da EJA, como as práticas educativas tem dialogado com o Mundo do Trabalho nos espaços escolares de EJA Fundamental I, em duas escolas públicas, turno noturno, no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Abordamos Práticas Educativas e Mundo do Trabalho no âmbito de escolas da EJA Fundamental I, partindo da análise da **Política Pública de EJA e suas contribuições para formação do estudante trabalhador, Práticas educativas na EJA fundamental I: Interlocações com o mundo do trabalho e os pressupostos da educação popular e economia solidária no Brasil e em Portugal**. Assim, buscamos no estudo em referência, encontrar caminhos que respondam ao problema: Como se dá a interlocução entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário

1.1.1 Objetivo geral

Analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador –BA, entre os anos de 2016 e 2019.

1.1.2 Objetivos específicos

- a) Identificar, por meio do relato dos/das estudantes trabalhadores (as) da EJA I, o seu interesse no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas situações didáticas propostas pelo professor.
- b) Retratar como o mundo do trabalho está inserido nos documentos norteadores da prática educativa: Proposta Curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento escolar, Planos e Projetos didáticos.
- c) Verificar quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e pelos professores em sala de aula, visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas e como estas atendem aos interesses do estudante trabalhador.

1.1.3 Hipótese

Partimos da hipótese que a interlocução entre prática educativa e as questões referentes ao mundo do trabalho ocorrem de forma fragmentada e descontextualizada do cotidiano nas salas de aula de EJA. Os estudantes, que hoje buscam as escolas de EJA, possuem interesses que estão além da escolarização, e esses precisam ser refletidos nas aulas com o incremento de práticas mediadas pelo diálogo, exercício crítico da cidadania, socialização dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis no cotidiano laboral.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Três questões norteiam a pesquisa. São elas:

- a) Quais os interesses dos estudantes da EJA I na discussão sobre Mundo do Trabalho no espaço escolar?

- b) Quais os interesses dos estudantes da EJA I na discussão sobre Mundo do Trabalho no espaço escolar?
- c) Como a categoria Educação e Mundo do trabalho está inserida na Proposta Curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador e nos documentos norteadores da prática educativa nas escolas pesquisadas, dentre estes o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento escolar, Planos e Projetos didáticos?
- d) Quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e pelos professores em sala de aula, visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas?

1.3 JUSTIFICATIVA

Efetivar uma proposta que, relacionada às práticas educativas, considere o educando trabalhador da EJA em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas é um desafio a ser superado. Arelado a isso está o êxito no processo de escolarização dos estudantes, a necessidade de articulação entre teoria e prática, a consolidação de um ensino integrado ao mundo do trabalho para EJA Fundamental I, a superação de métodos ultrapassados de ensino, a necessidade de formação continuada para professores, maior investimento do estado nessa modalidade de ensino, dentre outras questões. As comunidades escolares juntamente com as instâncias governamentais devem estar imbuídas na superação destes desafios.

A temática Práticas Educativas e sua interlocução com o mundo do trabalho na atualidade vem sendo tema de discussões e debates nas diferentes esferas sociais e legislações, considerando o trabalho como direito humano e potencializador do atendimento às necessidades básicas.

O ensino de EJA, hoje, tende a caminhar para além da escolarização, visto que o desejo de jovens e adultos ao retornarem as escolas é bem mais amplo. Dentre estes, estão o desejo de se preparar para o trabalho, de ter autonomia para se desenvolver e relacionar cotidianamente e ascender profissionalmente. Assim, há necessidade do currículo da EJA dialogar com diferentes mundos. Estar escolarizado não é o suficiente para que o estudante retorne ou se mantenha no mercado de trabalho. Ler e escrever é a 1ª etapa para efetivação do processo de socialização de um indivíduo, mas não é a única. Além dessa etapa, existem outras tão importantes quanto. A EJA está imersa em um contexto bem mais amplo que inclui concessão de direitos básicos: alimentação, moradia, saúde, emprego e renda, saneamento básico.

A educação como direito humano fundamental tem sido cada vez mais evidenciada e propagada no atual contexto social, mediante o processo de globalização e avanços tecnológicos. Contudo, só educação não garantirá o desenvolvimento social e atuação cidadã dos estudantes, devendo voltar-se para o resultado das demandas de questões coletivas, sejam elas de ordem socioeconômica, política e histórico-cultural; podemos afirmar que persiste entre nós uma enorme pobreza intelectual que ofusca a compreensão do significado político-institucional que a escola tem para encaminhar as reflexões, em meio às situações apresentadas cotidianamente (AMORIM, 2012).

Sabendo da necessidade do estudante estar atualizado com o contexto social em que vive, discussões acerca de garantia do direito público à educação de qualidade vêm atingindo maior visibilidade através das exigências em torno da efetivação e implementação de políticas públicas educacionais e a concepção de qualidade como temporal, ou seja, demarcado no tempo histórico, político e no território. Os desafios ainda são complexos, pois não basta a elaboração e implementação de políticas, é necessário o acompanhamento e avaliação de modo a torná-las efetivas e com possibilidades de atendimento a todos os segmentos de ensino. Perseguimos uma educação de qualidade, que possa incluir e atender às necessidades da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio, Educação de Jovens, Adultos e Idosos, bem como o Ensino Superior, mediante acompanhamento do mundo globalizado e as necessidades humanas.

[...] É possível afirmar, então, que educação de qualidade é sempre buscada, e, se e quando alcançada, pode ser superada, se não houver o cuidado para elevar sempre o padrão de qualidade. Estamos falando de ações e movimentos contínuos em busca da melhor qualidade sempre, almejando atingir níveis cada vez mais elevados, que vão se renovando constantemente, quase como se fosse uma caminhada em busca da realização de uma utopia. Convém lembrar que a ciência, a tecnologia, a educação, a sociedade, estão todos sempre em movimentos crescentes de desenvolvimento ora impulsionados pela educação de qualidade ora impulsionando a qualidade da educação. (FREITAS, 2019, p. 5)

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 prevê, na meta 9, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional entre a população com 15 anos ou mais até o ano de vigência deste plano, às pessoas que não tiveram oportunidade e/ou acesso ao estudo na idade convencional (BRASIL, 2014). Contudo, para que metas, ações e programas se estabeleçam, é necessária a adoção de políticas concretas, planejadas, bem definidas e implementadas efetivamente, além do devido acompanhamento e avaliação durante seu processo de desenvolvimento. Assim, como um currículo pensado e

planejado no coletivo das escolas que conceba o estudante enquanto sujeito, não como objeto do processo de aprendizagem.

Na perspectiva de Veiga e Cardoso (1996, p. 83), planejar currículo implica tomar decisões educacionais, compreender as concepções curriculares existentes que envolvem uma visão de sociedade, de educação e do ser humano que se pretende formar. O conhecimento que o aluno traz, enquanto vivência, deve ser contemplado, relacionando-os aos conteúdos numa dimensão sócio-histórica, cultural e política, frente a uma visão crítica da realidade vivenciada.

Para que tais concepções sejam consideradas, as políticas públicas devem assegurar aos jovens, adultos e idosos que não deram continuidade aos estudos em um determinado momento de suas vidas, oportunidades educacionais regulares, considerando suas especificidades, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações integradas e complementares entre si, um dos desafios atualmente postos à EJA. O currículo refletirá, por meio da consolidação de um proposto pedagógico amplo, a integração de ações que suscitaram além da escolarização, uma maior atuação social e política dos estudantes e professores da EJA com suas bases na interdisciplinaridade capaz de prover a diversidade presente nesta modalidade de ensino.

Freitas e Pilla (2006, p. 23) referendam “qualidade social” da educação ao caráter democrático e inclusivo, acentuado pelo termo “social”, que abraça toda a população desde a mais tenra idade e inclui indígenas, afrodescendentes e demais etnias. “Esta qualidade precisa ser compreendida também como aprendizagem de alto nível, isto é, com o padrão desejado e compatível com o momento vivido pela sociedade atual e com visão de longo prazo, o que significa percepção das possibilidades futuras”. Ainda, segundo as autoras, “falar sobre qualidade social da educação equivale a discutir a ética das relações sócio-políticas e o compromisso social dos que decidem e executam as políticas educacionais neste país. Cabe aos dirigentes políticos, aos profissionais que trabalham na área, às próprias famílias dos educandos e dos potenciais educandos o compromisso social de assegurar a democratização do acesso de toda população a escola e sua permanência”. A educação de qualidade neste contexto configura-se como um compromisso de todos.

A função da escola em uma perspectiva crítica da educação é acompanhar o movimento da sociedade, de modo que os educandos tenham a oportunidade de opinar, entender, participar ativamente desta.

Sendo assim, mediante a necessidade de incorporação dos saberes do trabalho nas propostas curriculares de todos os seguimentos ensino, especificamente, na educação de jovens e adultos, Arroyo (2013, p. 89) afirma que

O trabalho, as formas diversas dignas ou inumanas, as lutas pelo trabalho poderão ser o eixo estruturante dos conhecimentos do núcleo comum dos currículos. Não um tema a mais, periférico. O direito aos conhecimentos dos mundos do trabalho não é uma opção político- ideológica por um currículo social politizador para os pobres, trabalhadores, nem será um currículo do mercado, pragmático para jovens, adolescentes destinados a profissões sérias, de direção.

Na EJA fundamental I, as aproximações entre o currículo e a realidade do mundo do trabalho ocorrem de forma imediatista e cheia de contradições. Além disso, pouco se tem feito para configuração de políticas públicas que garantam a permanência do estudante trabalhador nas escolas até a conclusão dos estudos, visto que a necessidade de sobrevivência é maior que a necessidade de frequentar as aulas e muitos estudantes acabam sem condições de conciliar o estudo com o trabalho.

Assim, entendemos que educação e sociedade não podem ser concebidas de forma estanque. Streck (2013, p. 357) questiona o que é a sociedade e a civilização senão resultado de ensinamentos e aprendizagens de milhares de gerações de pessoas que nos antecederam? Por outro lado, como promover a continuidade dessa sociedade, introduzir inovações ou promover mudanças sem o concurso da educação? Se a educação é ferramenta de transformação social permanente nos debates sobre desenvolvimento, é por ser percebida como um fator decisivo para a definição dos rumos de uma sociedade seja como instrumento para treinar mão de obra ou como espaço mais ambicioso da formação humana e crítica.

Essas reflexões fazem da EJA não só uma modalidade de ensino, mas uma educação popular, por estar cada vez mais atrelada a diferentes grupos e movimentos sociais: sindicatos, comunidades, movimento dos sem-terra, movimento dos sem-teto, dentre outros engajados na luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. A EJA precisa assumir um papel fundamental na luta contra exclusão ao engajar-se no esforço de garantir aos trabalhadores em situação de analfabetismo um ensino de qualidade possível no atual contexto histórico.

A proposta do trabalho como princípio educativo busca romper com a visão socialmente disseminada da EJA como uma educação de menor qualidade e com objetivo apenas de certificação. Vivemos em uma sociedade baseada na economia capitalista, onde a função primordial da educação formal é a preparação para o trabalho de acordo com o artigo da Constituição Federal e LDB. Portanto, os processos educativos formais precisam

compreender o mundo do trabalho, concebendo-o como princípio educativo e demais questões que englobam o meio social.

Nesse contexto, faz-se necessária a (re) contextualização dos conhecimentos por parte da escola por se tratar de uma instituição social que agrega indivíduos com objetivos comuns e em contínua interação, permitindo que estes evoluam na sua maneira de aprender e se relacionar. Educação e trabalho devem ser compreendidos de forma indissociável. Ambos deveriam estar relacionados, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, colaborando para o pleno desenvolvimento do ser humano, abarcando uma dimensão ampla que abrange a política, a ética, o social, o cultural, o econômico e educacional.

Uma proposta educativa pautada no estudo para além da escolarização, tendo em vista a materialização das vivências de educação e mundo do trabalho, tem o caráter inovador no que se refere ao modelo de ensino proposto. O que se propõe é discutir, refletir sobre mundos do trabalho e não reduzir esta iniciativa à empregabilidade, através da formação de grupos de estudo e de organização social do trabalho entre alunos e professores da EJA, que possibilitem a socialização de saberes, e vivências do mundo do trabalho, tendo em vista o desenvolvimento de uma educação socioemancipatória.

Citando Arroyo (2013, p. 110-111), concordamos que

Não apenas os docentes, mas também os educandos estão inseridos em uma diversidade de situações de trabalho. Podem ser organizados estudos sobre que saberes são produzidos nessas vivências do trabalho que têm desde crianças. Essa direção nos distancia da ênfase em apenas preparar para o emprego e nos leva ao trabalho como experiência de produção- aprendizado de saberes. Situar a relação educação- trabalho aí nos distancia da visão comum que supõe que o saber do docente e do futuro trabalhador deva ser adquirido antes da docência e do trabalho.

Considerando a relevância destinada ao mundo do trabalho nas propostas pedagógicas voltadas à formação escolar de estudantes trabalhadores, é necessário pensar em possibilidades de superação da abordagem curricular restrita à escolarização, dissociada de contextos mais amplos, que acabam negando aos educandos o direito de acesso aos saberes do mundo do trabalho, que lhes permitam refletir sobre as contradições das relações sociais, dos modos de produção e do caráter histórico do processo de produção do conhecimento.

O estudo de Andrade (2004) sobre os educandos da EJA mostra que essa parcela da população é acometida por questões de ordem socioeconômica que vão além da escola:

[...] a EJA uma modalidade educativa direcionada, basicamente, para os setores mais vulneráveis, do ponto de vista socioeconômico, e que seus atores carregam marcas profundas causadas pela desigualdade das oportunidades sociais e educativas (ANDRADE, 2004, p. 17)

Para assegurar o acesso e a permanência com sucesso dos educandos da EJA, mesmo diante dos altos índices de evasão, a escola deve estar preparada para receber jovens, adultos, idosos, trabalhador empregado, desempregado, aposentado, respeitando suas especificidades, fundamentada nos seus conhecimentos prévios e no contexto em que vivem, preparando-os não só para o mercado de trabalho formal, mas para o desenvolvimento das atividades que já realizam, independentes prestígio social, sem contar com a formação para vida. Diante da importância da relação ensino e trabalho, Scocuglia (2010, p.22) destaca a importância das discussões em torno trabalho como princípio educativo e seus antecedentes históricos, em especial, quanto à superação da teoria do capital humano com o devido reconhecimento dos níveis de pauperização da população e a necessidade de vinculação da formação educacional com as formas de produção.

Atendendo ao contexto de trabalho como princípio educativo, Ciavatta (2008) afirma que conceber o trabalho como princípio educativo remete à relação entre o trabalho e a educação, no qual se afirma o caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizadora por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano. Em atendimento a este princípio, o currículo deverá contemplar a articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, desenvolvendo habilidades e competências que estejam além do aprender a ler e escrever, bem como o convívio social, valores socioculturais, consciência política, questões referentes a vivências do mundo do trabalho, possibilitando ao educando o desenvolvimento de conhecimentos significativos, atendendo a uma formação integral.

É nesta perspectiva que a proposta de um estudo para além da escolarização em espaços escolares de EJA torna-se relevante nesta pesquisa, por subsidiar a educadores e educadoras recursos conceituais e práticos para efetivação de ações voltadas para o desenvolvimento da Educação e Mundo do Trabalho em escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador, de modo que a prática educativa venha superar a fragmentação do conhecimento para melhor compreender e transformar a realidade, ressignificando o currículo, possibilitando aos jovens, adultos e idosos, além da efetivação do direito à educação de qualidade, a garantia de outros direitos sociais com vistas a liberdade de escolha, transformação e empoderamento do estudante em situação de analfabetismo ou ¹analfabetismo funcional.

¹ São chamados de analfabetos funcionais os indivíduos que, embora saibam reconhecer letras e números, são incapazes de compreender textos simples, bem como realizar operações matemáticas mais elaboradas. PEREZ, Luana Castro Alves

1.4 CONTEXTO E LOCI DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada em duas Escolas Municipais, localizadas no Subúrbio Ferroviário de Salvador: a Escola X e a Escola Y. Os nomes das escolas, loci da pesquisa, estão substituídos por X e Y para proteção ética das mesmas, atendendo às recomendações da Resolução Nº 466/2012.

Os loci desta pesquisa centram-se no Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA. Entendemos essencial numa primeira análise, reconhecer alguns aspectos históricos, sociais, culturais e econômicos desta localidade que possui dentre seus atrativos, belas praias e uma vasta gastronomia. O Subúrbio Ferroviário surge da expansão desordenada das áreas na cidade de Salvador. A respeito, Carvalho e Pereira (2013, p.12) informam que o desordenamento das áreas urbanas levou à conformação de um espaço urbano extremamente desigual e segregado, onde se configuraram três vetores de expansão diferenciados: O primeiro, a Orla Marítima norte, considerada área nobre de Salvador, local privilegiado de moradia, serviços e lazer, onde se concentram a riqueza, os investimentos públicos, os equipamentos urbanos, shoppings, hotéis, equipamentos médicos, parques, pontos turísticos, dentre outros atrativos como oportunidades de trabalho e obtenção de renda. O segundo, localizado no centro da cidade, começou a ser ocupado com a implementação de conjuntos habitacionais financiados pelo Banco Nacional de Habitação para a chamada “classe média”. O terceiro, Subúrbio Ferroviário teve sua ocupação impulsionada inicialmente pela implementação da linha férrea em 1860. A partir da década de 1940, serviu de localização de muitos loteamentos populares, ampliados com o passar dos anos, sem o devido controle urbanístico, tendo suas áreas livres tomadas por grandes invasões.

Situando territorialmente o local específico do estudo, o Subúrbio Ferroviário de Salvador, “A Suburbana”, como é conhecida, é a avenida mais populosa e contínua do subúrbio. Tem início logo após a feira do Curtume, mais precisamente após o Viaduto dos Motoristas, indo até o bairro de Paripe. Ela está dividida em áreas bem específicas. Nas margens da Avenida, sobretudo em seu primeiro trecho que vai de Lobato a Plataforma, ela possui uma ocupação predominantemente comercial especializada em peças de automóveis, compra e venda de ferro velho. O trecho seguinte está representado pelo centro comercial de Plataforma com casas comerciais bastante diversificadas, como fabricação de grades de ferro e alumínio, conserto de geladeiras, bares, botecos, açougues, mobiliárias, casas de eletrodomésticos e até supermercados.

O próximo trecho característico desta Avenida está representado por Periperi cujos serviços são mais especializados, e o bairro de Paripe com o centro comercial em expansão e suas ligações com o Centro Industrial de Aratu (CIA). Portanto, a configuração da distribuição do comércio e dos serviços é como um colar que segue a Avenida Suburbana, e imbrica-se em alguns dos seus bairros.

O Subúrbio Ferroviário abrange 22 (vinte e dois) bairros, é composto por mais ou menos cerca de 600 mil habitantes, formado em sua maioria por pessoas negras, com renda inferior a 03 (três) salários mínimos, com baixa escolaridade, desempregados e ou atuando na informalidade. Até 1970, o local era formado por comunidades pesqueiras que ocupavam lugarejos e veranistas que aproveitavam a pesca farta e as belezas das praias. A linha do trem da antiga Leste (Viação Ferroviária Leste Brasileiro), inaugurada em 1860, é utilizada para o transporte de grande parte da população local. Contudo, com o crescimento desordenado da população, o que se verifica atualmente são as invasões margeando completamente a Avenida, o que leva Espinheira (2003, p.188) a afirmar que

A Avenida Suburbana é divisor de espaços, um fator de desarticulação da velha imagem e produtor de outra, onde tudo se precipita para a margem mais imediata das pistas dos automóveis. Nelas, ávidas, estão as casas comerciais e demais atividades econômicas que se comunicam, quase que em desespero, com os seus letreiros, suas cores, suas exposições de mercadorias, para chamar a atenção dos transeuntes.

O Subúrbio Ferroviário apresenta dezenas de bairros, onde a maioria é proveniente de “invasões” que se consolidaram ao longo dos anos, onde a falta de infraestrutura e a ocupação desordenada intensificaram as áreas marginalizadas, levando-se em conta que o espaço em questão é desfavorecido economicamente e o seu potencial de entretenimento é limitado. Para Espinheira (2003, p.199), “[...] hoje, o sentimento prevalecente de morar no subúrbio e ser suburbano é repleto de estigmas, que vão do estranho, do migrante, ao do ser menos civilizado, capaz de comportamentos violentos”.

Concentra boa parte das comunidades populares da cidade, que convivem com a falta de emprego, abandono, violência urbana, moradia precária e pobreza, paralelamente à história antiga da formação de Salvador, com praias e locais belíssimos e com a rica cultura popular retratada, por exemplo, nos diversos grupos de capoeira, samba, música, terreiros e casas de candomblé, e na simbologia natural do Parque de São Bartolomeu.

O Subúrbio Ferroviário assim se transformou em uma das áreas mais carentes e problemáticas da cidade de Salvador, concentrando uma população carente de assistência,

marcada pela precariedade habitacional, pela deficiência de infraestrutura, equipamentos e serviços, além do aumento dos índices de criminalidade.

Diante do cenário socioespacial, populacional, político e econômico, o Subúrbio Ferroviário está entre as localidades onde a desigualdade social é bastante representativa, tendo como reflexo uma ocupação desordenada, situação socioeconômica muito precária e pouco são os investimentos na área de saúde, educação, saneamento e cultura. Esse aspecto tem suas raízes no período de subdivisão da cidade de Salvador.

De acordo com Maricato (2003, p.152) “[...] a segregação urbana ou ambiental é uma das faces mais importantes da desigualdade social e parte promotora da mesma”. A dificuldade de acesso a bens e serviços tais como transporte, saneamento, serviços de saúde e educação, somada a menos oportunidade de emprego (particularmente do emprego formal), menos oportunidade de profissionalização, acabam possibilitando a exposição à violência. O cenário descrito pode ser constatado nas figuras 1 e 2, abaixo.

Figura 1: Vista do subúrbio de Salvador, a partir do bairro de Plataforma- 2015



Fonte: Foto Henrique Mendes/ Site G1 BA

Figura 2: Subúrbio de Salvador-2015



Fonte: Foto Henrique Mendes/ Site G1 BA

A escolha das instituições fundamentou-se nos seguintes critérios: ambas já desenvolvem um trabalho em atendimento à educação e mundo do trabalho no contexto educacional de EJA Fundamental I, no Subúrbio Ferroviário de Salvador; as duas escolas possuem um número significativo de alunos frequentes, tendo em média 100 alunos por escola; realizam ações voltadas para o mundo do trabalho. Ainda, pela oportunidade de desenvolver um estudo que possa futuramente subsidiar a educadores e educadoras recursos conceituais e práticos para efetivação de ações voltadas para o desenvolvimento da temática: Interloções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho, de modo a superar a fragmentação do conhecimento, para melhor compreender e transformar a realidade, ressignificando o currículo oculto e, ao mesmo tempo, vivo, nas salas de aula de EJA I. Assim, propomos a inclusão dos estudantes em diferentes contextos: sócio-histórico, educacional, político e econômico. Outro critério de escolha e seleção dessas escolas foi a familiaridade com o contexto, já que atuei como vice-gestora de 2007 a 2017 e a partir de 2019 como diretora de uma das escolas.

1.4.1 Escola X

A Escola X, fundada em 19/07/1972, encontra-se situada no bairro de Plataforma no Subúrbio Ferroviário. Primeiro bairro do Subúrbio Ferroviário de Salvador, Plataforma é um dos mais populosos com cerca de 58.000 habitantes. O bairro surgiu em 16 de abril de 1638, dia em que o príncipe holandês Maurício de Nassau desembarcou na praia. Segundo Serpa (2001, p.23-24) o povoamento inicial de Plataforma remonta à implementação da via férrea, ao longo da qual foram erguidos pequenos agrupamentos de moradias destinados aos funcionários encarregados da manutenção da rede e suas famílias, no final do século XIX.

O surgimento da fábrica União Fabril dos Fiais, mais conhecida como União Fabril, detentora de diversas unidades têxteis de Salvador, de propriedade da família Martins Catharino, deu início ao povoamento do local no séc. XX. As residências se resumiam à Vila Operária, um conjunto de casas modestas onde moravam os próprios trabalhadores da fábrica, sendo em sua grande parte formada por imigrantes.

No seio do Subúrbio Ferroviário de Salvador, o bairro de Plataforma, localizado em uma área extremamente acidentada, se popularizou a partir da instalação da fábrica de tecidos São Brás, fundada em 1875, que contribuiu com a produção e geração de empregos na localidade e surgimento de pequenos estabelecimentos comerciais e de serviços nas imediações da fábrica. O seu fechamento trouxe grandes prejuízos para a comunidade, pois

oferecia emprego direto e indireto a quase todas as famílias que residiam na área. (SERPA, 2001, p.32-33).

Atualmente Plataforma conta com um comércio local bem diversificado, contudo, pouco absorve os moradores da localidade. O bairro possui escolas, posto de saúde funcionando precariamente, associação de moradores, onde são discutidas as demandas da comunidade, quadra de esportes, o Centro Cultural de Plataforma, para o desenvolvimento de atividades culturais e de entretenimento.

É nesse contexto sócio-histórico, político e econômico que a escola está inserida. Logo quando foi construída, possuía apenas três salas de aula. Em decorrência do crescimento do bairro, a clientela proporcionalmente foi aumentando, tornando-se necessário alugar uma casa como prédio anexo, com cinco salas, atendendo a uma demanda de 451 alunos, funcionando precariamente nos três turnos.

Com a municipalização, o terreno foi legalizado e o antigo prédio foi demolido e construída uma nova escola com dez salas de aula, um laboratório de informática, uma biblioteca, banheiros feminino e masculino, sala de professor, secretaria, diretoria, cozinha e depósitos, sendo reinaugurada em 2004. Atende atualmente a um quantitativo de 519 alunos nos três turnos, compreendendo a Educação infantil, o Fundamental até o 5º ano e a EJA.

A escola pesquisada X possui um quadro de 20 (vinte) funcionários efetivos e 11 (onze) terceirizados. No quadro de funcionários efetivos a escola conta com 19 (dezenove) professores, 01(uma) secretária, 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice-diretora para o turno vespertino e 01 (uma) coordenadora pedagógica para o noturno. O quadro de funcionários terceirizados é composto por 03 (três) merendeiras, 04 (quatro) pessoas para os serviços gerais, 02 (dois) vigilantes e 02 (dois) auxiliares administrativos.

Quanto aos recursos materiais, a escola dispõe de computadores, Tv, som, Dvds, impressoras, máquina de xérox, Data show, filmadora e mobiliário.

A Escola X oferece, no turno noturno, a modalidade de Educação de Jovens e Adultos para aqueles que, com distorção idade-série, deixaram de cursar e/ou não concluíram o Ensino Fundamental, em séries e idades regulares. No ano de 2014, as escolas da rede municipal de ensino de Salvador iniciaram a implantação do novo modelo de Matriz curricular através da inclusão dos Tempos de Aprendizagem - TAP's I, II e III, para as séries iniciais e TAP's IV e V para as séries finais, com base na Portaria nº. 003/2014 e Documento de Referência Curricular para o segmento da Educação de Jovens e Adultos EJA I e II da Secretaria Municipal de Educação.

Trata-se de uma escola inserida em uma comunidade carente de recursos econômicos, entre outros. A Unidade Escolar vem tentando, por meio de suas ações, estreitar laços com a comunidade local através do conselho escolar que se faz presente na unidade de forma atuante, e dos projetos desenvolvidos que têm por objetivo contribuir para a melhoria da qualidade da educação, a inclusão social através da ampliação das relações entre escola e comunidade e do aumento das oportunidades de acesso à formação para a cidadania, de maneira a reduzir a violência na comunidade escolar.

De acordo com informações extraídas do site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, segue síntese de dados sobre a Escola Municipal X expostos no Quadro 1, acesso no dia 23.01.2020.

Quadro 1: Síntese de dados sobre a Escola Municipal X

Localização					
Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA					
Dados técnicos					
Data de fundação	02.05.2001				
Número de professores	19				
Número de turmas	21				
Número de salas de aula (estimado)	10				
Natureza do imóvel	Próprio				
Números da escola					
Capacidade	591 alunos				
Matriculados	519 alunos				
Professores	19				
Turmas	21				
Anos ofertados					
Pré-Escola		Ensino Fundamental I		EJA I	
Grupo 04	até 04 anos	1º ano (Matutino e Vespertino)		EJA TAP I (Noturno)	
Grupo 05	até 05 anos	2º ano (Matutino e Vespertino)		EJA TAP II (Noturno)	
		3º ano (Matutino e Vespertino)		EJA TAP III (Noturno)	
		4º ano (Matutino e Vespertino)			
		5º ano (Matutino e Vespertino)			
		ACELERA (Matutino)			
Índices / Ensino Fundamental I- ANO 2015					
IDEB	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO		
4.8	86.9 %	10.7%	2.4 %		
Índices / Ensino Fundamental I- ANO 2017					
IDEB	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO		
5.1	91.3%	8.1%	6%		

Infraestrutura
Pátio coberto
Refeitório
Sala de diretoria
Sala de leitura
Sala do professor
Banheiros
Cozinha
Despensa
Sala de multiuso (música/dança e artes)
Banheiro dos funcionários
Banheiro da Ed. Infantil
Banheiro ou vestuário com chuveiro
Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Sala de secretaria
Alimentação fornecida pela escola

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, 2020. Quadro elaborado pela autora.

1.4.2 Escola Municipal Y

Situada no bairro Rio Sena no Subúrbio Ferroviário de Salvador, a Escola Y, fundada em 29/12/1992, com apenas duas salas de aula, já serviu de abrigo à comunidade devido a um temporal que ocorreu na década de 70, desabrigando um grande número de famílias de diversas localidades.

O bairro do Rio Sena é originário de um grande loteamento da década de 60, tendo como proprietário Ademar Peixoto, um grande latifundiário. Os lotes começaram a ser comercializados na época, sem a mínima infraestrutura de água, luz e saneamento básico. Em 1960 surgiram os primeiros moradores. Nesse período começam a surgir as ocupações desordenadas, o que contribuiu para o aumento populacional do bairro.

O nome do bairro surge a partir de um abaixo assinado liderado por Dona Cecília, uma das primeiras moradoras e fundadora da Comunidade Católica. A fundadora queria homenagear a Freira Joana D'Arc, que teve suas cinzas jogadas no Rio Sena, na França, e assim a Prefeitura oficializou o nome Rio Sena.

Atualmente trata-se de um bairro residencial e conta com um comércio local formado por mercadinhos de bairro, farmácias e pequenas lojas; é marcante na localidade o comércio informal. O bairro possui escolas, posto de saúde, uma praça e um campo.

A escola Y foi reinaugurada em 2016 e atende neste ano a um quantitativo de 569 alunos nos três turnos, do Ensino Fundamental até o 9º ano e a EJA I e II. A escola dispõe de 10 (dez) salas de aula, sala multiuso, refeitório, lavanderia, banheiro para pessoas com

deficiência e rampas de acesso. Possui um quadro funcionários formado por 22 (vinte e dois) professores, 01 (uma) secretária, 01 (uma) diretora e 01 (uma) vice-diretora para o turno vespertino, além de 01 (uma) coordenadora pedagógica para o noturno. No quadro de funcionários terceirizados, a escola dispõe de 02 (duas) merendeiras, 03 (três) auxiliares de serviços gerais, 02 (dois) vigilantes e 01 (um) auxiliar administrativo.

De acordo com informações extraídas do site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, segue síntese de dados sobre a Escola Municipal Y, apresentados no quadro 2, acesso no dia 23.01.2020.

Quadro 2: Síntese de dados sobre a Escola Municipal Y

Localização			
Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA			
Dados técnicos			
Data de fundação	29/12/1992		
Número de professores	22		
Número de turmas	22		
Número de salas de aula (estimado)	10		
Natureza do imóvel	Próprio		
Números da escola			
Capacidade	682 alunos		
Matriculados	569 alunos		
Professores	22		
Turmas	22		
Anos ofertados			
Ensino Fundamental I	EJA I		EJA II
1º ano (Matutino e Vespertino)	EJA TAP I (Noturno)		EJA TAP IV (Noturno)
2º ano (Matutino e Vespertino)	EJA TAP II (Noturno)		EJA TAP V (Noturno)
3º ano (Matutino e Vespertino)	EJA TAP III (Noturno)		
4º ano (Matutino e Vespertino)			
5º ano (Matutino e Vespertino)			
ACELERA (Matutino)			
Índices / Ensino Fundamental I- ANO 2015			
IDEB	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
4.1	73.6 %	23.6%	2.8 %
Índices / Ensino Fundamental I- ANO 2017			
IDEB	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
5.8	98%	2%	—
Infraestrutura			
Pátio coberto			
Quadra de esporte descoberta			
Refeitório			
Sala de diretoria			

Sala de leitura
Sala do professor
Banheiros
Cozinha
Dispensa
Sala de multiuso (música/dança e artes)
Banheiro dos funcionários
Área verde
Banheiro ou vestiário com chuveiro
Banheiro adequado a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida
Sala de secretaria
Alimentação fornecida pela escola

Fonte: Site da Secretaria Municipal de Educação de Salvador, 2020. Quadro elaborado pela autora.

1.5 ORGANIZAÇÃO E APRESENTAÇÃO DOS CAPÍTULOS

O projeto de pesquisa apresenta seis capítulos que orientam como o trabalho de investigação foi desenvolvido e construído, tendo como base as leituras, reflexões e aproximações com o campo empírico.

Na introdução, realizamos uma breve contextualização da temática, onde são expostos os objetivos gerais e específicos, a problemática do tema, as questões norteadoras que guiam a pesquisa, as justificativas apresentando as motivações da pesquisa, seguidos da descrição e caracterização dos loci da pesquisa.

No segundo capítulo, relatamos o delineamento metodológico empregado na pesquisa, expondo os métodos e múltiplas técnicas que foram desenvolvidos, os participantes (gestores, professores e alunos) e os instrumentos da pesquisa (entrevista virtual, questionário virtual e grupo focal virtual), no decorrer de uma pandemia mundial onde o contato pessoal foi quase impossível. Descrevemos o contexto das escolas pesquisadas através do estudo de caso múltiplo onde aprofundamos o perfil das escolas e suas particularidades, bem como a caracterização da prática educativa nelas desenvolvida, a partir de documentos norteadores da prática: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar e outros. Também descrevemos as estratégias que foram necessárias ao analisar os dados da pesquisa, através da teoria histórico-crítica que fundamenta a tese, juntamente com a análise descritiva dos dados qualitativos.

No terceiro capítulo, trazemos um breve panorama da Política Pública de EJA e suas contribuições para formação, permanência e sucesso escolar do estudante trabalhador. Para fundamentação, abordamos os aspectos históricos e atuais da EJA frente o PNE 2014-2024, as contribuições de teóricos contemporâneos acerca da participação social e formação dos

atores da EJA, estudantes e professores, e discussões em torno das temáticas cidadania, educação e mundo do trabalho, diante do contexto socioeducacional de pessoas jovens, adultas e idosas em situação de analfabetismo.

No quarto capítulo, discutimos as práticas educativas na EJA I e suas interlocuções com o mundo do trabalho. Para tanto, propomos a ressignificação da prática educativa na EJA e análise das concepções de currículo e Educação ao longo da vida, EJA e a formação do professor. Apresentamos o contexto de formação integral e politécnica na EJA I e analisamos a proposta curricular para EJA fundamental I.

No quinto capítulo, abordamos os pressupostos da educação popular e economia solidária no Brasil e em Portugal. Também a possibilidade de se estabelecer relação entre educação popular e economia solidária como proposição necessária a prática educativa na educação de adultos e desenvolvimento territorial, a influência de Krupskaja e o princípio da omnilateralidade no contexto da educação de jovens e adultos trabalhadores não escolarizados e o abandono escolar como um desafio a ser superado na EJA.

No sexto capítulo, apresentamos os percursos redesenhados, necessários para obter os dados e as informações que foram imprescindíveis para responder os objetivos propostos da presente tese, demonstrando o enviesamento dos teóricos com os achados da investigação, com atenção aos detalhes revelados, visualizados e analisados através das informações obtidas pelos questionários, entrevistas e grupo focal num contexto muito delicado devido à pandemia da COVID-19.

2 ITINERÁRIO METODOLÓGICO

“Ninguém caminha sem aprender caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs a caminhar”.

Paulo Freire

A citação com a qual abrimos essa seção traduz a importância das escolhas e dos procedimentos metodológicos para reunir, agregar e analisar os dados frente aos objetivos propostos no início da caminhada, onde teoria, prática, objeto de estudo e objetivos precisam estar unificados, de modo a dialogarem entre si de forma clara e consistente. O itinerário metodológico foi formado pelas etapas e ações que subsidiaram a sistematização da pesquisa. Nessa trajetória metodológica, conhecimento científico é sempre uma busca de articulação entre uma teoria e a realidade empírica (MINAYO et al., 1993, p.93), o método é o fio condutor para se formular a consistência dos dados com a análise apresentada ao término do trabalho do pesquisador – a tese.

Subsidiada teoricamente por Minayo (2010), a metodologia é o caminho do pensamento e da prática exercida na abordagem da realidade, tal qual ele se apresenta. Assim, o itinerário inclui as concepções teóricas de abordagem qualitativa, procedimento técnico-metodológico e instrumentos utilizados para coleta e análise de dados da investigação. O suporte teórico-metodológico para nosso caminhar foi o resultado das vivências educacionais na Educação de Jovens e Adultos, iniciadas na graduação em Pedagogia e que vieram se consolidando ao longo da minha formação acadêmica e se intensificaram no mestrado e, atualmente, no Doutorado, onde as discussões se aprofundaram teoricamente. As questões da investigação estão relacionadas a interesses socialmente condicionados, advindos da atuação enquanto gestora de escola que atende à EJA enquanto modalidade de ensino.

Nesse capítulo foram apresentadas as considerações metodológicas relativas ao delineamento e aprofundamento do projeto de tese. Apontamos caminhos e múltiplas estratégias metodológicas até então incorporadas ao estudo, em outros momentos. Para tanto, utilizou-se o referencial teórico de Minayo (2010), Lenoir (2000), Gerhardt e Silveira (2009) e Gil (2002). Também usamos o aporte documental sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA), embasado nas legislações Nacional e Internacional, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9394/96, no Plano Nacional de Educação (PNE), Lei nº13.005/14, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos, diretrizes curriculares da EJA no município de Salvador, presentes no Plano Municipal de

Educação de Salvador (2010-2020) e Relatórios de âmbito nacional e internacional. Assim, apresentamos as etapas da investigação, as ações desenvolvidas e implementadas ao longo do estudo através do desenho metodológico exposto no quadro resumo (3).

Quadro resumo 3: Delineamento Metodológico da Pesquisa

Tema	Interloquções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho na EJA Fundamental I em 2 (duas) escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador - Bahia.
Problema	Como se dá a interlocação entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) Escolas Municipais de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador no período de 2016 a 2020?
Objeto do Estudo	Interlocação entre práticas educativas e o Mundo do Trabalho no em 2(duas) escolas de EJA Fundamental I
Natureza da pesquisa	Pesquisa acadêmica e aplicada
Abordagem	Qualitativa
Teoria	Histórico-Crítica
Quanto aos objetivos	Pesquisa bibliográfica, documental exploratória e descritiva
Procedimentos técnicos metodológicos	Análise documental, estudo de caso, entrevistas, questionários e grupo focal
Instrumentos da pesquisa	<ul style="list-style-type: none"> • Revisão bibliográfica entre 2016-2020 • Revisão documental (fontes escritas e hemerográficas – revistas digitais): LDB 93/94, PNE 2014, Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos, Ministério da Educação (MEC), Proposta Curricular do Município de Salvador, Matriz Curricular da EJA, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar das escolas pesquisadas. • Entrevistas on-line semiestruturadas com professores, coordenação e gestores da EJA. • Questionário on-line com estudantes matriculados na EJA das escolas no ano de 2020. • Grupo focal on-line com os estudantes da EJA - que abandonaram os estudos em 2019.
Amostra da investigação	60 Estudantes da EJA I matriculados em 2020, 5 estudantes que abandonaram os estudos em 2019, 6 Professores, 2 Coordenadores e 2 Gestores, nas duas escolas pesquisadas.
Análise dos dados	Análise documental, transcrição e análise dos dados coletados mediante as técnicas de questionários, entrevistas e grupo focal, análise dos documentos: LDB 93/94, PNE 2014, Diretrizes Curriculares Nacionais para educação de jovens e adultos, Ministério da Educação (MEC), Proposta Curricular do Município de Salvador, Matriz Curricular da EJA, Projeto Político Pedagógico, Regimento Escolar das escolas pesquisadas. Análise descritiva qualitativa dos dados.

Fonte: Elaborado pela autora (2020), baseado em Amorim (2017)

2.1 O TEMA

Interlocuções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) escolas de EJA I no Subúrbio Ferroviário de Salvador - Bahia surgiu das inquietações elucidadas no exercício da função de Gestora Escolar, em unidade de ensino que atende à modalidade de Educação de Jovens e Adultos no turno noturno.

Na pesquisa que realizamos durante o mestrado, entre 2015-2016, questionamos qual ou quais seriam os interesses e motivações que levam o estudante jovem e ou adulto, depois de um dia cansativo de trabalho e/ou atividades diárias, encontrar forças para participar das aulas no turno noturno. A pesquisa revelou que a necessidade de se manter empregado ou à procura por emprego estão entre os principais motivos pelos quais esses estudantes retornam às escolas de EJA e a dificuldade em conciliar trabalho-estudo também está entre as causas do abandono e evasão escolar.

Contudo, mais inquietações foram surgindo e ganhando amplitude ao perceber que os estudantes buscam na prática educativa subsídios que lhes auxiliem em sua atuação social, no desenvolvimento de suas atividades diárias e laborais, bem como no ingresso e manutenção no mercado de trabalho.

No momento em que vivenciamos mudanças na organização educacional e do mundo do trabalho, entendemos que conseqüentemente o trabalho docente deverá acompanhar essas transformações. De acordo com Graciano e Lugli (2017, p.130-131), “Uma proposta pedagógica para EJA precisa reconhecer e enfatizar a relação entre experiência e conhecimento”. As autoras consideram essa prerrogativa como pré-requisito para entender por que as vivências dos educandos e dos educadores, as experiências das lutas, do trabalho e da condição do docente são desprestigiadas e ignoradas nos currículos e nas políticas de valorização profissional.

A prática da dialogicidade no processo de ensino e aprendizagem e as práticas pedagógicas devem contemplar temáticas que atendam às especificidades do público da EJA. A interdisciplinaridade é fundamental para efetivação dos diversos saberes, Graciano e Lugli (2017, p. 131) consideram que “O mundo do trabalho deve ser destacado na modalidade da EJA como espaço de produção de saberes, assim como outros âmbitos de ação social que precisam ser reconhecidos pelos professores e legitimados na sala de aula”.

Nessa direção, o currículo de EJA precisa dialogar com o contexto social no qual estão os estudantes jovens, adultos e idosos, se aproximando mais das suas realidades e modos de viver. Uma prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada poderá contribuir com a

construção de conhecimentos significativos, articulados aos saberes, vivências e realidades do estudante-trabalhador, tornando-o competente para fazer, pensar e interagir sobre sua realidade, considerando sua formação como cidadão, capaz de se envolver e participar das práticas sociais, políticas, econômicas e culturais nos espaços de formação escolar e do trabalho.

2.2 O PROBLEMA

Assim, surgiu o problema do estudo: Como se dá a interlocução entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) Escolas Municipais de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador, no período de 2016 a 2020?

Com propósito de responder o problema da pesquisa, baseado nas verbalizações dos participantes, foi utilizada a entrevista on-line, que possibilitou um maior ajustamento entre a proposta da tese e os objetivos que foram descritos. Devido ao contexto da pandemia, a realização da entrevista foi redirecionada para estratégias via internet, através da Plataforma Google Meet, sendo respondida e desenvolvida por 06 (seis) professores, 02 (dois) coordenadores e 01 (um) gestor.

A entrevista realizada por meio do recurso tecnológico foi imprescindível, tendo em vista a necessidade de obter os dados e informações dos sujeitos da pesquisa e aproximar entrevistadora e entrevistados (as) virtualmente, pois tivemos que resguardar a vida e saúde dos indivíduos em tempo de pandemia e obedecer aos protocolos éticos da pesquisa e da Organização Mundial da Saúde (OMS).

Na perspectiva de obter mais informações dos participantes da pesquisa sobre as possíveis causas do abandono, a técnica do grupo focal virtual, (um desafio! mas imprescindível) foi um instrumento eficiente na coleta das informações, pois permitiu estabelecer em profundidade os fatos que foram investigados nesta tese, realizada com 05 (cinco) estudantes que não deram continuidade aos estudos no ano de 2019 nas escolas pesquisadas; foi decisiva para que pudéssemos entender o contexto social e educacional da realidade desses participantes da pesquisa.

Também foi necessária a aplicação do questionário semiestruturado, por recurso tecnológico, onde obtivemos a participação de 47 (quarenta e sete) estudantes de EJA I que estavam matriculados nas escolas no ano de 2020, através do Google Forms. Ambos os participantes estudam nas duas escolas de EJA Ensino Fundamental I pesquisadas.

2.3 OBJETO DE ESTUDO

As interlocuções entre práticas educativas e o Mundo do Trabalho no âmbito de 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I, foi o eixo central da investigação, onde entendemos como se desenvolve a prática educativa e se esta contempla o mundo do trabalho nas aulas em espaços escolares da EJA fundamental I.

Percebemos que na EJA fundamental II, que compreende aos anos finais do ensino fundamental, existe uma proposta de ensino - escolarização voltada para qualificação e profissionalização, por meio dos programas governamentais: Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC). Ainda assim, existem questionamentos quanto à efetividade dos programas, quanto à necessidade de socialização dos saberes do mundo do trabalho aos conhecimentos filosóficos, históricos e culturais, atendendo às especificidades do estudante trabalhador nos seus diferentes tempos e espaços escolares.

No entanto, para EJA I que correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, onde estão estudantes em situação de analfabetismo ou em processo de alfabetização, não encontramos pesquisas nos bancos de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que abordassem ações efetivas e concretas relacionadas a esses estudantes trabalhadores que minimamente conseguem ler e realizar operações matemáticas básicas.

Bourdieu (1989) aponta a construção do objeto de pesquisa como um momento de suma importância em uma pesquisa científica. “Este momento de construção não é algo que acontece de uma hora para outra ou sem grandes esforços, não é um plano que se desenhe antecipadamente, até porque não estamos alheios às mudanças do mundo”, como ocorreu no período do desenvolvimento da investigação, à maneira de um engenheiro: é um trabalho de grande fôlego, que se realiza pouco a pouco, por retoques sucessivos, por toda uma série de correções e emendas, exigindo do pesquisador certo rigor metodológico e flexibilidade mental ao ter que redesenhar uma trajetória para alcançar suas metas de pesquisa.

Aprofundando a discussão acerca do objeto de pesquisa, Lenoir (2000) enfatiza que por se tratar de um problema social, o objeto de estudo consiste, antes de tudo em analisar o processo pelo qual se constrói e se institucionaliza o que, em determinado momento do tempo é construído como tal.

2.4 NATUREZA DA PESQUISA

Tratou-se de uma pesquisa aplicada que gerou conhecimentos a serem aplicados no cotidiano das escolas de EJA fundamental I, com vistas a oferecer a professores, coordenadores, gestores e estudantes da EJA, recursos conceituais e práticos para efetivação de ações voltadas ao desenvolvimento da temática: Educação e Mundo do Trabalho, em escolas da Rede Municipal de Ensino de Salvador na EJA I.

Os resultados expostos da pesquisa permitiram uma compreensão da realidade, com a possibilidade de ressignificar o currículo das escolas, promovendo a inserção dos estudantes em diferentes contextos: sócio-histórico, educacional, político e econômico. Corroborando com Gerhardt e Silveira (2009, p.35), “A pesquisa aplicada objetiva gerar conhecimentos para aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais”, tal qual foi revelado pelos dados encontrados na pesquisa.

2.5 A ABORDAGEM

Minayo (2009, p. 26) “[...] enfatiza que a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, fenômenos que fazem parte do contexto social, meio as relações estabelecidas entre indivíduos”; atualmente a pesquisa qualitativa ganhou maior abrangência na área de educação.

Assim, imersas nesse universo de significações foi que identificamos os interesses dos estudantes da EJA quanto à abordagem do tema mundo do trabalho nas aulas, através das técnicas já expostas anteriormente de aplicação de entrevistas semiestruturadas, questionário e grupo focal com os participantes de ambas as escolas pesquisadas.

Conforme Minayo et al. (1993, p.246), o confronto das verbalizações dos participantes da pesquisa e da prática social é tarefa complementar e concomitante da investigação qualitativa. A ênfase quase absoluta na fala, como material de análise, transforma a questão da descoberta e da validade em habilidade de manipulação dos signos. As manifestações sociais, históricas, culturais, crenças etc., são antropologicamente manifestações da fala, com a observação das condutas e dos costumes e com a análise das instituições.

Assim, a pesquisa qualitativa nos permitiu interpretar o conteúdo dos discursos e das falas cotidianas dos participantes da pesquisa, dentro de um quadro de referência, onde a ação objetivada nas escolas permitiu ultrapassar as verbalizações no momento da pesquisa de

campo, sendo esse momento revelador, cheio de informações que nos muniram do aprofundamento do nosso estudo.

2.6 A TEORIA

Ao propormos inicialmente um diálogo entre prática educativa e mundo do trabalho na Educação de Jovens e Adultos, pretendíamos, através da reflexão, buscar uma visão problematizadora dessa interlocução, possibilitando-nos recriar de forma crítica os caminhos do processo de ensino e aprendizagem.

Todo estudo e pesquisa precisam estar embasados em um conhecimento teórico que lhes traga fundamentos; assim, a teoria Histórico-Crítica atendeu ao contexto da investigação, bem como foi capaz de nos ajudar a atingir os objetivos propostos nessa pesquisa, por embasar teoricamente o trabalho educativo desenvolvido na EJA, as vivências no âmbito das escolas, além de ajudar na compreensão das contradições sociais e seus reflexos na educação nacional.

Amparados em Saviani ao conceber o saber objetivo como elemento central da pedagogia histórico-crítica, compreendemos que a prática educativa de EJA precisa atender e oferecer as especificidades que o estudante trabalhador precisa nesse pressuposto teórico, contribuindo de maneira significativa para o desenvolvimento humano, social e escolar desse estudante.

A teoria Histórico-Crítica surge no final da década de 70, com Dermeval Saviani em oposição ao modelo crítico-reprodutivista de educação, uma vez que procura articular um tipo de orientação pedagógica que seja crítica sem ser reprodutivista, Saviani (2011, p.57).

Segundo Saviani (2011, p.59), a teoria crítico-reprodutivista é uma teoria limitada por não ter uma proposta de intervenção na prática, limitando-se a constatar que algo é de determinado modo e não pode ser diferente, o que não condizia com as intenções dos educadores da época, cuja intenção era saber como atuar de modo crítico diante dos problemas apresentados no campo pedagógico.” Nesse contexto, surge a necessidade de formulação de uma proposta que supere essa visão. Em 1979, através da abordagem dialética da educação, a concepção histórico-crítica começou a ser discutida mais ampla e coletivamente. Os esforços deixaram de ser individuais, isolados, para assumirem expressão coletiva. Desta forma, o(a) estudante do EJA, seria capaz de aprender de forma crítica, desenvolver suas ideias e potencialidades, despertar interesses múltiplos e despertar para a importância do conhecimento como instrumento de transformação do seu contexto de mundo.

“A pedagogia histórico-crítica é uma teoria contra-hegemônica, (SAVIANI, 2011, p.76), inspirada no marxismo, preocupada com uma concepção de educação com vistas a exploração do homem pelo homem frente um modelo produtivista.”

Nessa perspectiva, a educação escolar tem o papel de garantir que os estudantes reflitam criticamente sobre a realidade por eles vivenciada e se reconheçam enquanto seres históricos. A escola tem o papel de oferecer condições necessárias para a transmissão e a assimilação de saberes sistematizados historicamente e construídos no contexto social.

Dessa forma, pensar educação de jovens, adultos e idosos numa perspectiva histórico-crítica perpassa por esse sentido de ampliação dos debates em torno da política pública de EJA e da sua materialização nos espaços escolares.

Importante salientar que ao tomarmos por base a teoria histórico-crítica para a tese, enfocamos que os professores e estudantes devem se posicionar criticamente diante dos diversos contextos: social, político, econômico, histórico e cultural, gerando ações pedagógicas que atendam às suas necessidades e da coletividade (Neves, A.S 2015, p. 26).

A formação de estudantes sócio-críticos exige uma pedagogia que lhes possibilite uma formação integral, ou seja, holística. Para tanto, o ensino na EJA deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades, saberes que são adquiridos ao longo de sua jornada, habilidades intelectuais, mediante a prática educativa articulada ao desenvolvimento de um conhecimento sistematizado, para a vida pessoal, social e profissional, que desperte o desejo de aprender-ensinar-aprender, possibilitando a socialização deste conhecimento, e não a transmissão passiva, onde o professor seria o centro do processo educativo e o aluno um mero espectador.

A respeito, (SAVIANI, 2011, p.07) informa que

[...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Entretanto, para chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivo produzido historicamente.

Vislumbramos através das palavras do autor que o homem é capaz de modificar sua história, aprender novas habilidades, desenvolver seu potencial criativo e crítico. Entender-se como agente transformador em busca de seus ideais e realizações profissionais. Por sua vez a educação transforma, inova e empodera, através da sua intersecção nos diferentes contextos

Os pressupostos teórico-metodológicos da EJA, tomando Freire como referência, concebem a educação como um ato político, onde o conhecimento se dá de forma coletiva e

dialógica, os processos de ensino e aprendizagem ocorrem de forma simultânea. A educação, à luz das reflexões de Freire, visa à concepção de uma pedagogia crítica-educativa de caráter libertador e não opressor, modulador, igualmente ao que se é proposto pelo modelo crítico-reprodutivista de educação.

Efetivar a proposta curricular que considere o(a) estudante trabalhador(a) da EJA em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas é um desafio a ser superado (NEVES, 2015, p. 75), que perpassa pela necessidade de articulação da teoria com prática, do desenvolvimento de um sistema educacional que atenda às especificidades desses estudantes, contemplando seus saberes; envolve também a superação de métodos tradicionais de ensino, o desenvolvimento de um processo pedagógico orientado para democracia e o desafio de reconhecer o papel educativo desempenhado por todos os atores e autores na comunidade escolar.

Em conformidade com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58),

A educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando a qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar. Além disso, mesmo quando se focalizam os processos de escolarização de jovens e adultos, o cânone da escola regular, com seus tempos e espaços rigidamente delimitados, imediatamente se apresenta como problemático. Trata-se, de fato, de um campo pedagógico fronteiriço, que bem poderia ser aproveitado como terreno fértil para a inovação prática e teórica.

Dizer que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos (Saviani, 2011, p.11), significa afirmar que ela é, ao mesmo tempo, uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho. Ou seja, a produção da existência humana implica, primeiramente, a garantia de subsistência material. O currículo, ao traduzir o trabalho no sentido ontológico, deverá propiciar ao estudante trabalhador o acesso a um saber sistematizado, pautado na organização do tempo e nos instrumentos necessários para que os esforços do alfabetizando se revertam em sucesso na aprendizagem.

2.7 QUANTO AOS OBJETIVOS

Tratou-se de uma pesquisa exploratória-descritiva. A fase exploratória consistiu na produção do projeto de pesquisa e de todos os procedimentos necessários para preparar a entrada em campo, que não foi possível pessoalmente devido ao contexto da pandemia da

covid-19. Desta forma, redirecionamos para uma pesquisa de campo virtual, se assim podemos descrever.

Os autores Gerhardt e Silveira (2009, p.35) afirmam que a pesquisa exploratória propicia maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Considerando as inquietações que geram o estudo, afirmamos que tal perspectiva foi adequada para atingirmos os objetivos propostos.

Em relação à hipótese levantada ao longo do estudo, constatamos que a familiaridade da pesquisadora com o problema da pesquisa e sua atuação enquanto gestora de escola municipal que atende à modalidade de ensino de EJA possibilitou a construção da hipótese que a interlocução entre prática educativa e as questões referentes ao mundo do trabalho ocorrem de forma fragmentada e descontextualizada do cotidiano nas salas de aula de EJA.

Após a pesquisa, constatou-se que essa assertiva é válida, visto que as verbalizações de estudantes, professores, coordenadores e gestores, caminharam nessa direção. Para as escolas contribuírem efetivamente para uma aprendizagem significativa na EJA ensino fundamental I, é fundamental atender às especificidades do(a) estudante trabalhador(a) que se encontra desempregado(a) e/ou na informalidade e até mesmo aposentado(a), desenvolvendo uma atividade para ajudar a família ou tentando manter seus empregos. Outro ponto que merece destaque e que ficou evidente nas falas foi a falta de iniciativas da Secretaria Municipal de Educação para efetivação de ações que envolvam o mundo do trabalho na EJA ensino fundamental I.

Os principais resultados obtidos mediante leituras realizadas, estudos teóricos, pesquisa de campo e experiências advindas da atuação profissional na EJA, referem-se às reais possibilidades e dificuldades de se construir uma interlocução entre prática educativa e mundo do trabalho no cotidiano das escolas, superando os moldes capitalistas, mercadológico em substituição ao sentido ontológico do trabalho, que permite a reflexão do estudante trabalhador em um cenário onde o mundo do trabalho dialogue com os mundos educacional, social, político, histórico, cultural e com a vida. A interlocução entre prática educativa e o mundo do trabalho está presente em ambos os espaços escolares, contudo essa relação deveria ser mais efetiva e ocorrer mediante interlocução com outras instâncias sociais em um contexto amplo que envolvesse a intersetorialidade.

O questionário e grupo focal realizados com os estudantes das escolas pesquisadas nos informa que estes buscam as escolas de EJA com interesses que estão além da escolarização, e esses precisam ser refletidos nas aulas com o incremento de práticas mediadas pelo diálogo,

exercício crítico da cidadania, socialização dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis no cotidiano laboral.

A hipótese subsidiada revelou que os estudantes pesquisados entendem e verbalizam nas aulas a necessidade da efetivação da temática mundo do trabalho na escola. Contudo, professores, coordenadores e gestores trazem elementos que acabam dificultando algumas ações nesse sentido: falta de recursos humanos e materiais para desenvolvimento de oficinas formativas. As ações se resumem a discussões desenvolvidas nas aulas.

2.8 PROCEDIMENTO TÉCNICO METODOLÓGICO

Elegemos a análise qualitativa dos dados, pois a investigação ocorreu em duas escolas de EJA da rede municipal de Salvador - BA, localizadas no Subúrbio Ferroviário.

A pesquisa qualitativa segundo Ludke e André (2016), consiste em ter o ambiente natural como fonte; neste caso, foram as 02 (duas) escolas do subúrbio ferroviário de Salvador e seus contextos sociais, educacionais e estruturais, onde o pesquisador foi à fonte, vivenciou a realidade prática, para obter as informações; os dados, informações e achados são descritivos como demonstramos na análise minuciosamente realizada, a preocupação com as etapas e procedimentos foi um elemento importante e crucial para concluir a tese, na perspectiva de demonstramos a confiabilidade da pesquisa e de seus resultados. A análise de dados descritiva qualitativa que realizamos, serve de moldura ao retrato da representatividade da EJA e das investigações realizadas com múltiplas nuances e peculiaridades.

Entendemos que através do estudo de caso múltiplo das escolas em evidência conseguimos conectar vários eixos centrais “entre diversos métodos ou técnicas de dados como, por exemplo, a entrevista e a análise de documentos” (GIL, 2009, p. 06) que utilizamos, e revelaram aspectos peculiares para a tese.

Optamos pelo estudo de caso precipuamente, por que foi necessário conhecer e entender as duas escolas que pesquisamos, sua ambiência, suas particularidades, enfim tecer um panorama integral, e isso foi possível através dessa técnica que é considerada um procedimento de pesquisa de uso frequente na produção de conhecimentos na área de Ciências Sociais e das Ciências Sociais aplicadas. Sua utilização maior é em estudos exploratórios e descritivos.

A escolha das escolas fundamentou-se nos seguintes critérios: por serem consideradas referências nas suas localidades pelo trabalho desenvolvido na EJA e devido à interação da pesquisadora nas escolas e nos bairros onde estão localizadas.

As práticas educativas realizadas com EJA I, em ambas as escolas, sinalizam como sendo contributivas e diferenciadas das práticas gerais observadas no que se refere ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho em outros espaços escolares, por integrarem os (as) estudantes da EJA fundamental I nas atividades propostas, independentemente de seus níveis de aprendizagem, como também pela oportunidade de desenvolver, por meio destas, um estudo que possa agregar benefícios múltiplos, dentro do contexto educacional, local e da Bahia como um todo.

2.9 APLICABILIDADE DOS INSTRUMENTOS DA PESQUISA

Segundo Gil (2002, p. 140), o processo de coleta de dados em um estudo de caso é mais complexo que o de outras modalidades de pesquisa. Assim, ao coletar os dados, utilizamos mais de uma técnica que consistiram em: revisão bibliográfica, análise de documentos (fontes escritas e hemerográficas), análise documental dos dados contidos no portal da Secretaria Municipal de Educação ou disponibilizados por esta Secretaria, realização das entrevistas on-line semiestruturadas, e do grupo focal on-line, no qual obtivemos êxitos e resultados da pesquisa quanto à análise de como se materializavam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho nas 02 (duas) escolas de EJA Fundamental I, entre os anos de 2016 e 2019.

Foram realizadas as entrevistas coletivas semiestruturadas de forma remota (documento em anexo) com 06 (seis) professores, 02 (dois) coordenadores e 01 (um) gestor das duas escolas pesquisadas, através da plataforma Google Meet, em três encontros virtuais. Realizamos a entrevista em dia e horário acordados com os participantes da pesquisa. Esse recurso tecnológico foi utilizado como forma de fundamentar as discussões em torno da temática e aproximar entrevistador e entrevistados, mesmo que virtualmente, para resguardar a vida e saúde dos indivíduos em tempo de pandemia.

Com a realização das entrevistas, retratamos como o mundo do trabalho está inserido nos documentos norteadores da prática educativa: Proposta Curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Projeto Político Pedagógico (PP), Regimento escolar, Planos e Projetos didáticos. Verificamos quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação Salvador e pelos professores em sala de aula eram desenvolvidas em relação à temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas: resgate histórico das formas de trabalho, roda de conversas sobre a temática, oficinas sobre as

atividades realizadas pelos(as) estudantes, atividades artísticas e de literatura, dentre outras, e como estas atendem aos interesses do estudante trabalhador.

O questionário semiestruturado, realizado com 47 (quarenta e sete) estudantes matriculados no ano de 2020 nas escolas e o grupo focal on-line com 05 (cinco) estudantes que abandonaram os estudos no ano de 2019, teve como propósito identificar, por meio do relato dos(as) estudantes trabalhadores(as) da EJA I, o interesse destes no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas situações didáticas propostas pelo professor.

A dinâmica de envio dos questionários foi através dos TICs via Google Forms. Os estudantes foram convidados a participar da pesquisa através de ligações realizadas pela equipe escolar das duas unidades de ensino, no momento da entrega das cestas básicas e distribuição das atividades nas escolas. Esses recursos tecnológicos foram utilizados como forma de fundamentar as discussões em torno da temática, mesmo que virtualmente, para resguardar a vida e saúde dos indivíduos em tempo de pandemia.

Pretendíamos abranger com o questionário um universo de 60 (sessenta) estudantes matriculados no ano letivo de 2020, contudo dependemos do quantitativo destes desejosos em participar como colaboradores da pesquisa. Assim, conseguimos aplicar o questionário com 42 estudantes.

O grupo focal realizado on-line nos permitiu fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação, criando e permitindo a captação de significados (GATTI, 2005, p.9). Realizamos o grupo com a participação de 05 (cinco) estudantes que abandonaram os estudos no ano de 2019, e que foram contatados através da busca ativa realizada nas fichas de matrícula informatizadas presentes nas escolas, onde constam o telefone, e-mails e endereços residenciais dos estudantes, e através do grupo de WhatsApp formado por estudantes e professores das escolas. Devido à pandemia do COVID-19, o contato com os estudantes foi por telefone. O grupo focal ocorreu através da plataforma Google Meet.

2.10 AMOSTRA DA INVESTIGAÇÃO

De acordo com Gil (2002, p.145), “quando, o universo é numeroso e esparso, é recomendável a seleção de uma amostra.” No entanto, “isso não significa, que a amostra deva ser selecionada de acordo com procedimentos rigidamente estatísticos, pois estes poderiam neutralizar o efeito de conscientização que é pretendido nesse tipo de investigação.” Nas pesquisas qualitativas o mais recomendável é a utilização de amostras não probabilísticas,

utilizadas nesse estudo pelo critério de intencionalidade, onde os sujeitos foram selecionados com base em características tidas como relevantes, pela pesquisadora.

Os participantes da pesquisa foram 42 (quarenta e dois) estudantes matriculados na EJA Fundamental I, que compreende a alfabetização e 1º ao 5º ano, 05 (cinco) estudantes que abandonaram os estudos no ano 2019, 06 (seis) professores, 01 (um) gestor e 02 (dois) coordenadores da EJA fundamental I das duas escolas pesquisadas, ambas da Rede Municipal de Ensino de Salvador, localizadas no Subúrbio Ferroviário. Salientamos que devido ao contexto da pandemia não atingimos a amostra preestabelecida; no entanto, os dados e informações foram suficientes para que os objetivos e questões norteadoras da pesquisa fossem constatados, analisados e representados na tese.

2.11 COMISSÃO DE ÉTICA E PESQUISA

Após aprovação do projeto de qualificação pela banca em 30 de março de 2020, o submetemos à apreciação do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Católica do Salvador, via Plataforma Brasil, com os documentos que deveriam acompanhar o projeto, sendo eles assim discriminados: Termo de Livre Consentimento (Apêndices A, B e C), cartas de anuência das Escolas (Anexo 1), roteiros de Entrevistas (Apêndice F,G e H), roteiro do questionário (Apêndice J) e roteiro e metodologia aplicada na realização do Grupo Focal (Apêndice I), que foram utilizados na pesquisa, sendo aprovado sob nº 4.322.992.

3 POLÍTICA PÚBLICA DE EJA E SUAS CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDANTE TRABALHADOR

“A Educação qualquer que seja ela, é sempre uma teoria do conhecimento posta em prática.”
Paulo Freire

Este capítulo objetiva discutir a Política Pública de Educação de Jovens e Adultos - EJA - e sua configuração diante de um contexto social excludente e desfavorável à efetivação da cidadania, participação social e ao direito a escolarização-formação de estudantes trabalhadores.

A Política Pública de EJA atualmente tem recebido inúmeros questionamentos quanto à conotação de política centrada em ações pontuais, pelo aligeiramento da escolarização, pela queda generalizada das matrículas, dentre outras questões que têm dificultado a sua consolidação frente ao atendimento às necessidades dos estudantes que precisam estudar e trabalhar. O caráter de política compensatória vem contrapondo a concepção da efetivação do direito de acesso ao ensino das pessoas que não o tiveram ou tiveram e afastaram-se das escolas devido às diversas circunstâncias da vida, que vão desde questões familiares, trabalho, vergonha da condição de analfabetismo, dentre outras demandas que deveriam ser consideradas ao tratarmos da educação de pessoas acometidas por vários tipos de exclusões.

Para Rummert (2010, p.14), as abordagens acerca da educação de jovens e adultos, no Brasil, tem como prioridade os processos de alfabetização e de elevação dos níveis de escolaridade voltados para a maioria da classe trabalhadora, à qual, historicamente, foram negadas inicialmente as condições de acesso e, recentemente o direito à permanência que tem se configurado com o fechamento de muitas escolas que atendem à EJA no Brasil, na Bahia e em Salvador.

Ainda segundo a autora “[...] tal processo de negação de direitos constitui uma das mais claras expressões de poder que configuram as relações entre capital e trabalho no país e exemplifica a permanente subalternidade do Estado aos interesses e demandas das classes dominantes.” Essa situação torna-se evidente através da queda no número de trabalhadores formais e o aumento do número de trabalhadores na informalidade, desempenhando trabalhos cada vez mais precarizados.

As diretrizes curriculares da EJA deste município, presentes no Plano Municipal de Educação de Salvador (2010-2020), abordam que a Educação de Jovens e Adultos se constitui numa modalidade da Educação Básica com estrutura, finalidades e funções específicas. E deve

ser pensada a partir de um modelo pedagógico próprio, com caráter de educação permanente, tendo como objetivo criar situações pedagógicas apropriadas para atender aos tempos, saberes, experiências e aprendizagens dos jovens, adultos e idosos e à diversidade sócio-cultural do Município de Salvador, espaço catalisador de diferentes etnias.

O Parecer 11/2000 da Comissão de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação regulamenta, através das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, que essa modalidade de ensino deve desempenhar as seguintes funções:

- Função reparadora (pela restauração do direito ao acesso a uma escola de qualidade, não oportunizado na idade própria).
- Função equalizadora (pela ampliação de oportunidades para restabelecer a trajetória escolar aos jovens e adultos que tiveram limitado o acesso ao bem social da educação na infância e na adolescência).
- Função qualificadora (pela oferta de oportunidades escolares e não escolares aos jovens e adultos para sua atualização e qualificação permanente).

As funções que configuram a EJA, trazem a necessidade de desenvolver nos estudantes as habilidades necessárias ao mundo do trabalho, reconhecer competências e saberes humanos adquiridos ao longo da sua trajetória de vida. (Neves, A.S 2015, p.84) enfatiza a importância de desenvolver uma educação contextualizada com a experiência, interesses e condições de vida e trabalho e nas trajetórias de aprendizado individuais dos educandos, vinculada com a cultura, com o trabalho e com as práticas sociais. Além disso, enfatizamos a necessidade de assegurar a formação continuada e permanente para os profissionais da educação, nas modalidades presenciais e a distância, elevar a escolaridade do jovem, do adulto e do idoso, contribuindo para efetivação dos seus direitos sociais e educacionais mediante uma formação para a vida.

No Plano Municipal de Educação de Salvador (2016-2025, p.15-17) com vigência de 10 anos a contar do ano de publicação da Lei nº 9105/2016, destacamos nos seus dispositivos as Metas 9 e 10 e suas estratégias:

Meta 9 que visa: Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégias:

9.1 assegurar, em articulação com os entes federados, a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos - EJA àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;

9.2 colaborar com a União na realização de avaliação que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

- 9.3 realizar estudos do perfil dos munícipes com Ensino Fundamental e/ou Médio incompleto, identificando a demanda por vagas na Educação de Jovens e Adultos;
- 9.4 realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.5 desenvolver propostas metodológicas e currículo próprio para Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social, bem como promover sua implementação;
- 9.6 executar ações de atendimento ao estudante da Educação de Jovens e Adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, incluindo atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos em articulação com a área da saúde;
- 9.7 promover ações voltadas às informações e cuidados de saúde para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de reduzir danos e evitar o uso de drogas, dentro e fora do ambiente escolar;
- 9.8 inserir, no ambiente escolar, informações referentes aos danos causados à saúde e à sociabilidade pelo uso de álcool e outras drogas, por meio de parcerias com profissionais de Saúde e instituições de comprovada experiência em prevenção e Redução de Danos;
- 9.9 promover a formação de professores sobre o uso de drogas e álcool, com o objetivo de facilitar o diálogo com os alunos matriculados na rede municipal de ensino;
- 9.10 possibilitar palestras, manuais e outros meios de informação sobre o uso de drogas e álcool, por meio de parceria com instituições que promovam orientações e acompanhamento na perspectiva de prevenção;
- 9.11 promover parcerias com os Centros de Atendimento Psicossocial, da Prefeitura e do Governo do Estado, com intuito de informar os membros da rede municipal sobre as possibilidades de atendimento no âmbito da saúde mental e do uso de álcool e outras drogas;
- 9.12 estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados com a oferta das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos;
- 9.13 articular parcerias com os Governos Federal e Estadual e instituições da sociedade civil organizada, para implantação de programas de educação, economia solidária, trabalho, emprego e renda para os educandos;
- 9.14 viabilizar o acesso dos educandos de Educação de Jovens e Adultos a variados ambientes de aprendizagem e às novas tecnologias de informação e comunicação, através de parcerias e/ou utilização de bibliotecas, videotecas, laboratórios e centros de informática e videoaulas;
- 9.15 criar centros de referência multidisciplinares para atendimento integral aos sujeitos da EJA, garantindo o atendimento das demandas educativas, culturais e sociais;
- 9.16 promover ações voltadas à redução do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social;
- 9.17 implementar programas de capacitação tecnológica para a população jovem e adulta com baixo nível de escolarização formal e para pessoas com deficiência, visando à efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
- 9.18 ampliar, em articulação com os entes federados, a oferta da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais;
- 9.19 selecionar e divulgar práticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como verificar os resultados dessas práticas nas escolas em que forem desenvolvidas.

Meta 10 que visa: oferecer, no mínimo, 30% (trinta por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

Estratégias:

10.1 manter programa nacional de Educação de Jovens e Adultos voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica;

10.2 aderir a programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.3 promover parcerias entre órgãos públicos, empresas e o terceiro setor para ampliar a oferta de vagas de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, bem como auxiliar a colocação desses alunos no mercado de trabalho;

10.4 fomentar a produção de material didático, currículos, metodologias específicas e instrumentos de avaliação, bem como promover a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional;

10.5 estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e relacionando teoria e prática;

10.6 fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional para as comunidades quilombolas e para as populações do campo, indígenas e itinerantes, considerando suas especificidades;

10.7 ampliar o acesso da população jovem e adulta com baixo nível de escolarização formal e deficiência à Educação de Jovens e Adultos, integrada à Educação Profissional, aumentando suas oportunidades profissionais;

10.8 fomentar a expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos, articulada à Educação Profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais.

Fazendo uma sistematização da relação EJA Fundamental I e mundo do trabalho, é importante destacar que frente às funções presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA e Metas 9 e 10 do Plano Municipal de Educação de Salvador, faz-se necessário caminharmos em busca da efetivação dessas diretrizes, metas e estratégias que, se efetivadas na prática consolidariam o direito à Educação de Jovens e Adultos como uma política pública de estado, garantindo o direito à educação em todas as fases vida de cada pessoa. Gadotti (2014, p.07) nos alerta para uma urgente questão: o direito à educação que não deve terminar na chamada “idade certa” pois toda idade é certa para aprender. Assim, não basta investir só na infância. É preciso também educar os pais e familiares, visto que o analfabetismo adulto tem uma influência negativa na Educação de crianças e jovens, e no contexto social e econômico de um país. Ainda segundo Gadotti (2014, p.16), “não há sociedades que tenham resolvido seus problemas sociais e econômicos sem equacionar, devidamente os problemas educacionais, e não há países que não tenham problemas educacionais sem equacionar, devida e simultaneamente, a Educação de adultos”.

Para a efetivação do direito à educação em todas as etapas da vida, enfatizamos a necessidade de consolidação da Educação de Jovens e Adultos como política pública, de um

currículo voltado para educação e mundos do trabalho, que possibilite não só a escolarização, mas uma formação para o trabalho digno, a criação de programas e ações que culminem na reestruturação desta modalidade de ensino, além da inclusão de políticas de intersectorialidade.

A EJA enquanto educação cidadã precisa consolidar o acesso, a permanência e sucesso escolar de estudantes em situação de analfabetismo, acolhendo de fato seus conhecimentos, interesses e necessidades de aprendizagens. A esses estudantes é imputada a crença que a eles não são oferecidas melhores condições sociais e de trabalho por não terem tido possibilidades de estudar em idade convencional, estando sujeitos às formas mais precarizadas de trabalho.

A política educacional para EJA, no Brasil, vem apresentando lacunas e discontinuidades; poucas são as ações com vistas a real efetivação dessa Política, concebida como reparadora das injustiças às quais sofreram e ainda sofrem os cidadãos desassistidos socialmente, apesar do direito à Educação de qualidade para todos estar previsto na Constituição de 1988 e na LDB (Lei nº 9394/96). As políticas não podem configurar-se de forma fragmentada, pois estão relacionadas a questões de amplitude social.

Essa abordagem mostra que a política de EJA ainda não se efetivou em sua plenitude, pois nela existem muitas lacunas diante do direito à educação de qualidade para todos. O acesso que era tido como garantia, hoje está comprometido devido ao fechamento de muitas escolas de EJA no Brasil. Nem tudo que é proposto nesta política, vem sendo consolidado. Há um grande distanciamento entre o que consta nos documentos de referência e princípios desta política e o efetivado na prática vivenciada no contexto de muitas das nossas escolas.

É neste cenário que se configuram as Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA, com a necessidade de serem de fato refletidas nas políticas públicas (Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000) por se tratarem de um referencial pedagógico para aquelas iniciativas que, autônoma e livremente, a sociedade civil, no seu conjunto e na sua multiplicidade queira desenvolver por meio de programas de educação. Esse documento serve de apoio ao desenvolvimento da prática pedagógica, ao processo de ensino e aprendizagem e ao sistema de avaliação, cabendo às políticas públicas para EJA o desenvolvimento de ações que contribuam para o enfrentamento das dificuldades existentes no âmbito escolar: problemas de aprendizagem, abandono escolar, problemas financeiros e de ordem administrativa, dentre outros.

As políticas públicas, para tornarem-se de fato efetivas e atenderem ao que é proposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA (Parecer do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) nº 11/2000), devem estar pautadas nos seguintes

questionamentos: O quê? Por quê? Como? Para quem? Quando? E onde necessitam ser implementadas tais políticas?

Neste sentido Gadotti (2014, p. 01) propõe à política nacional de educação popular de jovens e adultos um “Pacto Nacional pela Educação de Jovens e Adultos” como mobilizador da União, Estados e Municípios, e, igualmente a sociedade civil, os movimentos sociais, as ONGs, estabelecendo parcerias com as organizações não governamentais que têm programas de alfabetização de jovens e adultos, num esforço conjunto para pôr fim no analfabetismo no Brasil. Ainda segundo Gadotti (2014, p. 01), trata-se de promover uma ação política articulada entre as três esferas da sociedade civil, com novos arranjos e com compromissos claramente definidos. Ele também propõe uma articulação com programas socioeducacionais: “Brasil sem Miséria” lançado em 2011 no governo de Dilma Rousseff, “Brasil Alfabetizado” lançado em 2003 no governo Lula, “MOVA-Brasil “ lançado em 1989 na gestão de Paulo Freire quando Secretário Municipal de Educação de São Paulo, entre outros programas que fizeram parte de uma idealização distante de efetivar-se na EJA.

Ao relacionar política educacional e participação no cenário socioeducacional, Freitas (2000, p. 49), expressa que estabelecer relação entre qualidade e participação no contexto escolar vai muito além da competência técnica passível de ser resolvida pela capacidade dos gestores, pais, professores, alunos e funcionários. Envolve questões políticas internas e externas à escola, que seus atores nem sempre estão preparados para resolver e ou dispõem de autonomia para tal.

A responsabilidade pela qualidade da educação creditada tão somente à atuação dos professores no processo de ensino e aprendizagem e aos diretores no ato de dirigir as instituições acaba escamoteado a responsabilidade política educacional do estado. Uma educação de qualidade também está pautada no volume de investimento que é creditado em cada modalidade de ensino.

Freire (1967) concebe a educação como um ato político, onde o conhecimento se dá de forma coletiva e dialógica e os processos de ensino e aprendizagem ocorrem de forma simultânea. A educação, à luz das reflexões de Freire, visa à concepção de uma pedagogia crítica-educativa de caráter libertador.

Entra em cena a necessidade de rompimento com as amarras do período colonial, que concebia uma sociedade antidemocrática, as bases da exploração econômica, da força de trabalho escravo, dos desfavorecidos da época, impedidos de exercerem sua cidadania. Precisamos refletir sobre os sentidos da EJA, sobre o que os estudantes esperam que seja

contemplado no currículo. Visto que são pessoas que possuem uma diversidade de saberes que precisam ser reconhecidos.

Assim Torres (2014, p. 9) questiona: que papel desempenha o povo brasileiro diante do processo histórico –cultural? E o mesmo responde com outro questionamento: “Encontra-se imerso no processo ou desvinculado dialogicamente destas elites que só se ocupam em importar modelos econômicos e político- culturais e em verificar que suas determinações sejam cumpridas por esse povo coisificado”? Diante desse processo Torres (2014, p.9) define a sociedade como “reflexa, não se conhece si mesma, é uma “sociedade fechada” [...] no entanto “em transito”.

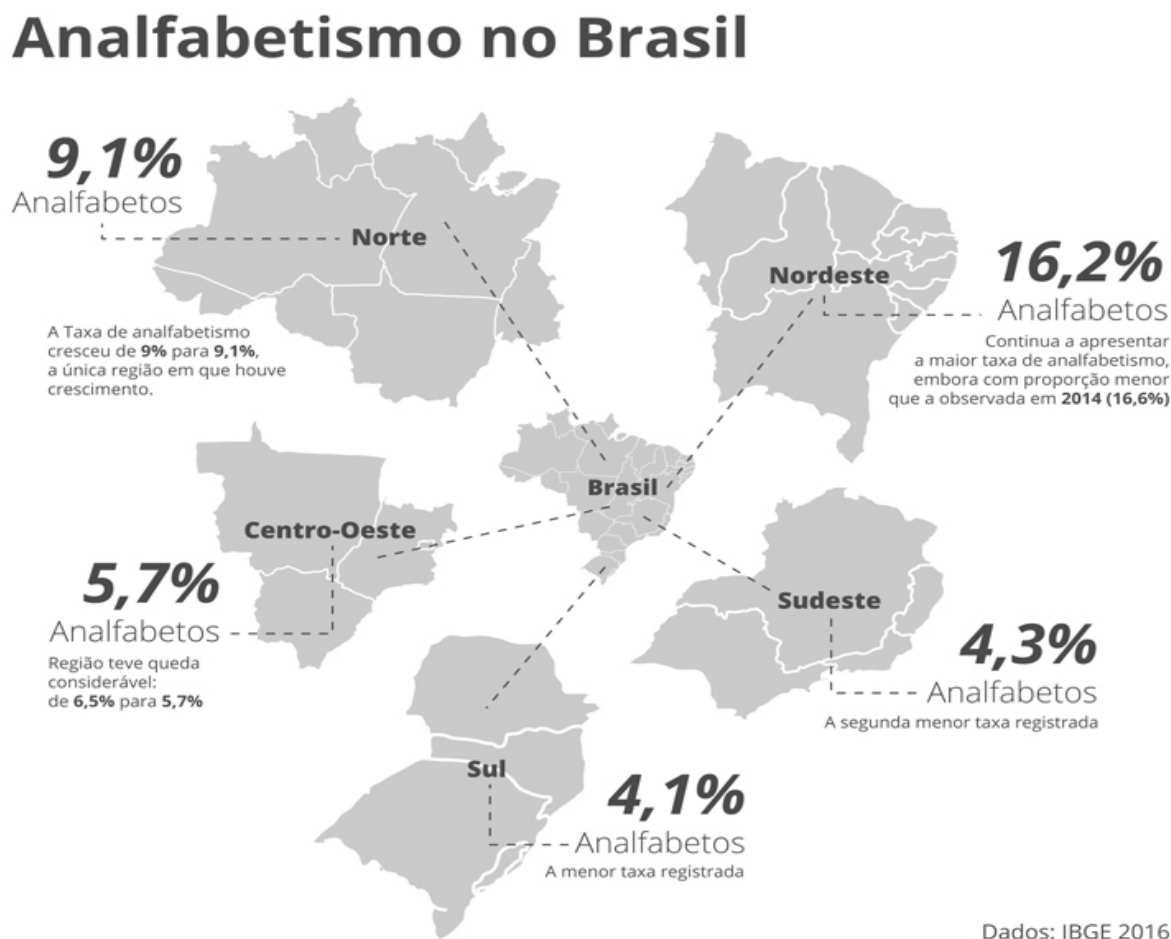
A nossa esperança é que com o passar dos anos o pensamento de descrédito frente a EJA e seus atores estudantes e educadores seja superado. De modo a terem vez e voz no meio social e educativo.

A EJA sempre esteve caracterizada por essa tensão histórica que sempre relegou os coletivos propensos a condições de trabalho análogas ao trabalho escravo, às formas precarizadas, presentes atualmente. Corroborando com Arroyo (2017, p.38) “[...] A história injusta de construção, de imposição de identidades coletivas negativas dos trabalhadores, das mulheres, de indígenas, negros, camponeses, quilombolas e periféricos tem de ser central nos currículos de formação”, de modo que, ao conhecer seus direitos advindos de lutas históricas, estes possam afirmar-se enquanto cidadãos.

A educação é a expressão das marcas históricas no Brasil. Na contemporaneidade, promover a expansão da alfabetização em nosso país e assegurar a Educação de Jovens e Adultos são premissas que sustentam todo o trabalho na EJA. Portanto, reverter esse quadro é um compromisso sociopolítico a ser assumido por todos aqueles que se dedicam à educação, em especial, aos nossos governantes.

A alfabetização, antes negada na idade adulta, atualmente configura-se enquanto um direito, entretanto ameaçado pelo fechamento de turmas de EJA, em escolas de fundamental I e II nas regiões brasileiras, mesmo diante do alto índice de analfabetismo presente nessas regiões, onde destacamos maior incidência no norte e nordeste, conforme dados do IBGE, em 2016, apresentados na figura 3.

Figura 3: Mapa do Analfabetismo no Brasil



Fonte: IBGE, 2016

Os dados apresentados nos levam ao questionamento: A que se deve o fechamento de turmas na EJA? Esse questionamento vem confirmar a carência histórica de uma política efetiva para redução do analfabetismo na idade adulta. As pessoas em situação de analfabetismo, além de excluídas do acesso à leitura e à escrita, elementos essenciais ao processo de formação mínima de todo cidadão, encontram-se também, pela condição de analfabetas, excluídas da participação efetiva em uma sociedade letrada.

O Índice Nacional de Analfabetismo Funcional (INAF) criado para aferir o grau de alfabetização dos brasileiros, através de dados levantados em 2018, destaca um encadeamento direto entre os níveis de alfabetismo e sua relação com a situação de trabalho. Pouco mais da metade (56%) dos indivíduos que compuseram a amostra do INAF 2018 estavam trabalhando, 22% desempregados ou procurando o 1º emprego, 10% eram donas de casa e 4% aposentados. Os dados mostram uma redução na proporção de trabalhadores em situação de analfabetismo

desempregados ou procurando o 1º emprego. A proporção de empregados aumenta à medida que crescem os níveis de alfabetismo.

Tabela 1: População por situação de trabalho e nível de alfabetismo

População por situação de trabalho e nível de alfabetismo
(% por nível de alfabetismo)

	Total	Analfabeto	Rudimentar	Elementar	Intermediário	Proficiente
BASE	2002	155	433	688	495	231
Está trabalhando	56%	46%	48%	55%	60%	71%
Está desempregado / procura 1º emprego	22%	14%	27%	24%	21%	18%
É dona de casa	10%	19%	12%	10%	7%	5%
Está aposentado	4%	12%	7%	3%	3%	0%
Não trabalha / outra situação*	7%	8%	7%	7%	8%	6%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%

* vive de renda, recebe pensão, inválido etc.

O critério de arredondamento permite percentuais totais diferentes da soma dos números arredondados.

Fonte: Inaf 2001-2018

Mesmo diante da queda na taxa de analfabetismo, o país tem ainda 11 milhões de analfabetos com idade entre 15 anos ou mais; segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estes não são capazes de ler e escrever nem ao menos um bilhete simples.

Com o passar dos anos, a taxa de analfabetismo vem caindo lentamente, contudo, esses índices não revelam uma alfabetização plena. O efeito dessa afirmativa tem se configurado no nível de formação e qualidade da educação aferida ao público da EJA. Devemos considerar que situação socioeconômica e condições de vida, também impactam nestes resultados: desemprego, falta de atendimento médico de qualidade, falta de saneamento, urbanização e assistência social, são questões que estão para além da ausência da escolarização.

Essa prerrogativa leva-nos a refletir acerca da efetividade desta política educacional. É de fundamental importância que a EJA ultrapasse a condição de política fundada em programas emergenciais, haja vista a necessidade de acompanhamento e avaliação das ações propostas nesta política, desde a sua execução, implementação e desenvolvimento.

Observa-se que além da negação do direito à escolarização, outro direito aqui negado é o direito à cidadania. Para Arroyo (2007, p. 28), a história mostra que o direito à educação somente é reconhecido na medida em que vão acontecendo avanços sociais e políticos na legitimação da totalidade dos Direitos Humanos. Assim, a EJA enquanto direito, estará

atrelada a essa legitimação. A escolarização deve ser entendida para além da transmissão de conteúdo, pois é através dela que se espera formar cidadãos mais conscientes e participativos.

A educação atual, diferente do que se era proposto na antiguidade, deve estar voltada para participação social, política e laboral dos indivíduos. Uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, que possibilite a mudança dessa realidade social excludente. Em meio a uma sociedade em transformação, a escola deve ter como princípio a formação do educando na sua integralidade, dotando-o de capacidade para opinar e decidir criticamente.

A EJA, diante de uma sociedade capitalista em constante transição e cada vez mais globalizada, deve proporcionar aos educados uma alfabetização dentro de um contexto diverso, para além do aprender a ler e escrever. Não podemos discutir os processos educativos formais sem compreender o mundo do trabalho, concebendo-o como princípio educativo e demais questões que englobam o meio social. Nesse contexto faz-se necessária a (re) contextualização dos conhecimentos por parte da escola, por se tratar de uma instituição social que agrega indivíduos com objetivos comuns e em contínua interação, permitindo que estes evoluam na sua maneira de ensinar, aprender e se relacionar.

As reflexões apresentadas neste estudo tratam sobre Política Pública de Educação de Jovens e Adultos – EJA, na atual conjuntura social brasileira, em meio às diferentes expressões de desigualdades, onde destacamos a pobreza, o analfabetismo e o desemprego como fenômenos que acometem uma parcela expressiva da população desprovida do acesso a uma educação de qualidade, oportunidades de emprego digno, serviços de saúde, saneamento, moradia digna, dentre outras questões mínimas à qualidade de vida. A falta de oportunidades às camadas mais carentes e marginalizadas da população têm raízes no período colonial.

A população que hoje encontra-se à margem da sociedade sofre as consequências de uma época em que saíram do regime escravocrata sem a garantia de efetivação de direitos sociais, dificultando o processo emancipatório de trabalhadores “livres”, alijados de oportunidades sociais, estigmatizados pela condição de desempregados ou sem ocupação e analfabetos. A estes foram aferidos adjetivos como: desocupados, vagabundos, vadios, desordeiros, intrusos, dentre outros, atribuídos também nos dias atuais às pessoas marginalizadas pela falta de oportunidades educacionais e laborais. Poucas são as ações com vistas à real efetivação da política pública de EJA, antes concebida como reparadora das injustiças as quais sofreram e ainda sofrem os cidadãos desassistidos socialmente.

Tais questões se traduzem em Schmidt (2008), ao dizer que a análise das políticas públicas não pode ser feita de forma fragmentada nem isolada da análise mais geral sobre os rumos do estado e da sociedade.

A EJA pode aqui ser definida como construção sociopolítica. Assim, as políticas públicas para esta modalidade de ensino devem concebê-la enquanto direito constitucional, dentro do contexto do Estado e sua relação com a política, com a sociedade e suas características peculiares. A garantia do direito à educação de qualidade aos estudantes da EJA requer inclusão e permanência destes na escola até o final do processo de escolarização inicial e, além disso, possibilidade de acesso às demais etapas do ensino, como forma de assegurar este e demais direitos inerentes ao cidadão: saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança. Para isto, é necessária a implementação de políticas bem planejadas, eficazes e além de tudo preventivas, de modo a resolver problemas que acometem esta modalidade de ensino, tais como: abandono escolar, fechamento das escolas, falta de formação para professores, alto índice de repetência, precariedade de materiais didático-pedagógicos de qualidade, currículo desarticulado ao mundo do trabalho, dentre outras questões.

Para que tais concepções sejam consideradas, a política pública de EJA deve assegurar aos jovens, adultos e idosos que não deram continuidade ao processo de escolarização em um determinado momento de suas vidas, oportunidades educacionais regulares, considerando as especificidades dos estudantes envolvidos, interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações integradas e complementares entre si. O currículo refletirá, por meio do proposto pedagógico, a integração de ações que suscitarão além da escolarização, uma maior atuação social e política de estudantes e educadores da EJA com suas bases na interdisciplinaridade, capaz de prover a diversidade presente nesta modalidade de ensino, colaborando para a qualidade da educação e conseqüentemente qualidade de vida dos populares.

Diante de uma realidade educacional e social altamente seletiva e excludente, a educação de qualidade deve ser entendida enquanto direito de todos os jovens, adultos ou idosos, independente de idade, classe social, gênero, etnia ou credo religioso, voltada para o atendimento da diversidade. A análise da política pública de EJA, à luz de um processo socioeducacional emancipatório, se traduz enquanto possibilidade de ampliação da participação dos populares em situação de analfabetismo, na sua grande maioria desempregados ou no mercado informal, moradores das grandes periferias.

3.1 EJA: ASPECTOS HISTÓRICOS E ATUAIS DO PNE 2014-2024

Neste capítulo, analisaremos a política pública de EJA à luz das normativas do PNE 2014-2024, através de seus aspectos históricos e atuais. A Lei 13005/2014 enfatiza a operacionalização de estratégias que torne efetivo o direito à educação, com vistas à redução das desigualdades sociais.

O analfabetismo, a pobreza e o desemprego são fenômenos que vêm atingindo cada vez mais a parcela da população desprovida de proteção social. Esses fenômenos têm suas raízes em um processo histórico e político de desigualdades sociais e abrangem a população afrodescendente e indígena, povos que até hoje sofrem com a falta de oportunidades na esfera social.

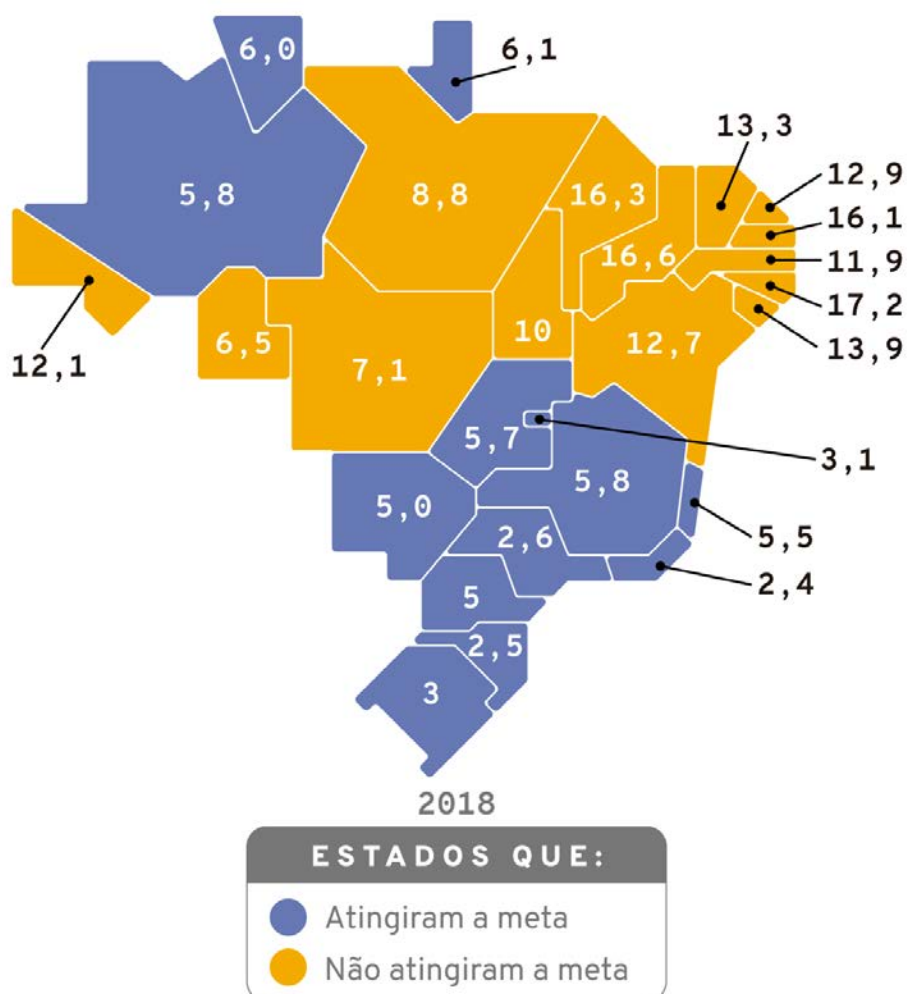
Pobreza, analfabetismo, desemprego e dificuldade de inserção social caracterizam a realidade vivenciada por uma grande parte dos estudantes que hoje integram a Educação de Jovens e Adultos, pessoas que depois de um período afastadas da escola, retomam buscando, dentre outras questões, a mudança de uma realidade social desfavorável ao exercício da cidadania, fundamentada nas suas histórias de vida, de condições e tipos de trabalhos (atividades realizadas), pela falta ou precariedade do ensino ofertado e precárias formas de sobrevivência.

Além do impedimento ao acesso a uma educação de qualidade, os populares da EJA são também excluídos do atendimento hospitalar adequado, do acesso a moradia e segurança, questões fundamentais ao desenvolvimento da cidadania na sua forma plena. As necessidades básicas aqui evidenciadas configuram-se enquanto condição à inserção social destes indivíduos de forma participativa. Necessidades essas que, bem atendidas colaboram para o processo de emancipação dessas pessoas que se encontram à margem da sociedade.

Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no Brasil, a taxa de analfabetismo da população com 15 anos ou mais caiu de 7,2% em 2016 para 7,0% em 2017 e 6,8 % em 2018, o que equivale atualmente a 11,3 milhões de analfabetos entre esta população.

Ao analisar os dados por estados do país, o mapa da taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais, apresentou os seguintes dados em 2018:

Figura 4: Mapa da taxa de analfabetismo da população de 15 anos



Fonte: IBGE - PNAD Contínua 2018 - Educação.

O mapa apresenta os estados do Brasil que atingiram e os que não atingiram a meta de redução da taxa de analfabetismo de 6,5%, estipulada para o ano de 2015. A meta final do Plano Nacional de Educação é erradicar o analfabetismo até 2024.

Conforme relatório divulgado no dia 20/01/2014, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) aponta que o Brasil aparece em 8º lugar entre os países com maior número de analfabetos adultos. Ao todo, o estudo avaliou a situação de 150 países. De acordo com a mais recente Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), feita pelo IBGE em 2012 e divulgada em setembro de 2013, a taxa de analfabetismo de pessoas de 15 anos ou mais foi estimada em 8,7%, o que corresponde a 13,2 milhões de analfabetos no país.

De acordo com dados da pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad) Contínua Educação, divulgada em 15 de junho de 2020, a taxa de analfabetismo no Brasil passou de 6,8%, em 2018, para 6,6% em 2019, o que representa cerca de 200 mil pessoas.

A causa do analfabetismo no Brasil, segundo Galvão e Di Pierro (2007, p. 16) teria como um dos fatores “o trabalho precoce na lavoura, as dificuldades de acesso ou a ausência de escolas na zona rural impediram ou limitaram o percurso escolar dessas pessoas na infância e na adolescência”. Grande parte dos estudantes da EJA, são remanescentes do êxodo rural, oriundos de cidades do interior, que deixaram suas cidades natal em busca de melhores oportunidades de emprego nas cidades grandes, tentando melhorar suas condições econômicas.

Neste novo cenário, esta parcela da população acaba se sujeitando ao trabalho precarizado, refletido na baixa remuneração, além da falta de garantias trabalhistas, exercício de atividades insalubres, dentre outras questões que colaboram para condição de socialmente excluídos. “Não saber ler e escrever é, como outras marcas distintivas da pobreza, um símbolo da condição de subalternidade” (MELLO; GOMES, 1992: p.21 apud GALVÃO; DI PIERRO, 2007, p. 18).

Em meio às vivências na EJA, questionamos a realidade de estudantes que não leem e não escrevem, em uma sociedade tão excludente como a nossa, que impõe enquanto condição para inclusão social e, conseqüentemente, entrada no mercado de trabalho formal, que os indivíduos estejam devidamente alfabetizados e letrados, estigmatizando o analfabeto como incapaz de atender às demandas da modernidade tecnológica e globalizada. Os jovens, adultos e idosos analfabetos são marcados pelo não reconhecimento de suas potencialidades, reforçando o sentimento de inferioridade, exclusão e marginalidade. A sociedade anula a individualidade e determina o modelo sociopolítico e econômico que interessa para manter o poder da classe dominante (minoria), em detrimento da classe dominada (maioria).

O analfabetismo é uma problemática histórica vivenciada no Brasil e que se apresenta em graus mais ou menos elevados nas regiões, a depender do seu nível de desenvolvimento socioeconômico. O analfabetismo entre pessoas jovens, adultas e idosas não deve ser encarado como uma “praga” prestes a ser exterminada. Esta é uma questão social, que como as demais aqui citadas acabam sendo negligenciadas, por não terem a devida atenção pelas entidades competentes. Segundo Gadotti (2011), o analfabetismo é a negação de um direito ao lado da negação de outros direitos, que deve ser encarado como uma questão essencialmente política.

Os altos índices de inatividade ou desemprego e o emprego precário ou informal são obstáculos para o desenvolvimento do indivíduo. Diante destas questões, Gadotti (2011) traz

a seguinte abordagem quanto ao analfabetismo e o desenvolvimento de habilidades entre pessoas jovens, adultas e idosas:

O analfabetismo é a expressão da pobreza, consequência inevitável de uma estrutura social injusta. Seria ingênuo combatê-lo sem combater suas causas. Como? Conhecendo as condições de vida do analfabeto, sejam elas as condições objetivas, como o salário, o emprego, a moradia, sejam as questões subjetivas, como a história de cada grupo, suas lutas, organização, conhecimento, habilidades, enfim sua cultura. Mas, conhecendo-as na convivência com ele e não apenas “teoricamente.” Não pode ser um conhecimento apenas intelectual, formal (GADOTTI; ROMÃO, 2011, p. 38).

Um programa de EJA, que se propunha a erradicar o analfabetismo e desenvolver habilidades nos educandos, necessita antes de tudo, impactar o cotidiano dos jovens, adultos e idosos. Os programas não podem estar desconectados das vivências, da realidade e especificidades destes educandos. A EJA, em um contexto sócio-histórico, educacional, cultural e político mais amplo, deve segundo Gadotti (2011), criar condições para transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador, muitos desempregados ou na informalidade, acometidos por um sistema de saúde e educacional deficitário.

Atualmente o estudo sobre desemprego está entre os temas mais debatidos no Brasil diante do cenário de crise econômica que assola o país. Esse é um dos fenômenos sociais que mais tem acometido a população com menos escolaridade nos últimos anos, que encontram dificuldades para concorrer às poucas ofertas de vagas disponibilizadas no mercado de trabalho.

É neste cenário que infelizmente estão os populares em situação de analfabetismo, acometidos por diferentes formas de vulnerabilidade social, em situação de trabalho precário, desempregado ou refém das incertezas advindas do trabalho informal, hoje principal alternativa para a garantia do básico à sua sobrevivência e de seus familiares.

As desigualdades ora apresentadas encontram fundamentos nas raízes da falta de assistência aos grupos sociais mais vulneráveis, onde se insere o grupo formado por educandos da Educação de Jovens e Adultos, constituído por pessoas em situação de analfabetismo, jovens, adultos e idosos, homens, mulheres, homossexuais, na sua maioria composto pela população negra oriunda das grandes periferias. Não se pode pensar em políticas educacionais desarticuladas das políticas sociais; esta desarticulação acaba fortalecendo as diferentes formas de desigualdades. Emerge neste contexto o desenvolvimento de planejamento participativo como alternativas coletivas em prol de minimizar as desigualdades socioeconômicas e políticas que acabam culminando no empobrecimento da classe

trabalhadora. Diante das prerrogativas apresentadas, propomos através de Alvarenga (2016), uma reflexão acerca das metas 8, 9 e 10 do PNE para o decênio 2014-2024.

O PNE, se configurado como instrumento ideológico, é objeto de conhecimento, concreto, que não pode ser analisado em si, independente das determinações e dos embates em torno dos interesses representativos. Tomar conhecimento do instrumento, o situa no contexto das relações sociais, nos embates políticos que lhe conferiram e continuam a reverberar sentido, visando a sua implementação. O PNE, a LDB, as Diretrizes Curriculares para EJA e outros, são instrumentos legais para normatização das políticas educacionais que a sociedade dispõe para exigibilidade da educação como direito público. A saber, PNE 2014-2024:

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

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

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

Vale ressaltar que faltam cinco anos para o ano previsto de cumprimento destas metas e a EJA, ao invés de ganhos, tem reunido perdas significativas no processo de plena legitimação da política. Conceber a Política Pública de EJA de forma dialética é pensar na interface desta política com as demais políticas sociais sem perder de vista a identidade de educação popular, peculiar a essa modalidade de ensino. Construir em comum uma estratégia para proteção, ou seja, maior assistência aos estudantes que hoje estão na EJA, ávidos pela consolidação dos mínimos sociais, deveria ser prioridade dos entes governamentais. A política ora posta não responde à demanda dos direitos socioeducacionais dessa parcela da sociedade.

Para o fortalecimento da EJA, faz-se necessário e urgente o cumprimento e efetivação do direito a educação, previsto no âmbito nacional mediante consolidação das metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE).

Ao analisar especificamente as metas 8, 9, 10 e 11/ PNE (2004-2024), percebemos que estas não têm sido efetivadas nos espaços escolares de EJA, conforme suas proposições. Ainda nos deparamos com grandes desafios de ordem estrutural, administrativa e pedagógica, tais como: necessidade de formação adequada para os professores, escassez de recursos materiais

e pedagógicos específicos para essa modalidade de ensino, inadequação curricular, abandono, evasão, fechamento de escolas, dentre outros. Na condição de educadores, precisamos adotar uma postura atenta diante desses desafios, também verbalizados nas falas dos sujeitos dessa pesquisa.

As discussões aqui elucidadas partem do desenvolvimento de ações que possibilitem uma inter-relação entre políticas educacionais e demais políticas sociais, de modo a propor a intersectorialidade entre as políticas, visto que o público da EJA vem demandando cada vez mais por proteção social, fato que tem se configurado diante das questões de ordem socioeconômica, familiar, de saúde, habitação, trabalho e renda, alimentação, refletidas com mais intensidade no ambiente escolar.

3.2 EJA SOBRE A ÓTICA DE TEÓRICOS CONTEMPORÂNEOS: PARTICIPAÇÃO SOCIAL E (IN)FORMAÇÃO DO ESTUDANTE AO(A) PROFESSOR(A)

Trazemos, para discussão, os contributos de teóricos contemporâneos diante do sentido de cidadania e participação na EJA e o papel dos Fóruns de EJA como instituições participativas no sentido de mobilizar debates em torno de questões referentes à efetivação de direitos inerentes ao ser humano. O direito à educação de qualidade para todos, bem como outros direitos negados aos estudantes, considerando a necessidade de lutar por direitos sociais garantidos constitucionalmente, traz a ideia de que o exercício da cidadania não pode se limitar ao direito de votar, e deve ser pensada em um sentido mais amplo do voto, que exige a mobilização pela garantia dos demais direitos sociais.

A democracia se tornará uma prática mais efetiva entre os populares na medida em que se deem conta da importância da sua atuação social e política, passando a ter consciência do conceito da palavra democracia, percebendo-a como possibilidade de participação efetiva. O que acontece, é que as decisões políticas são efetivamente tomadas por uma pequena minoria, restando ao povo pouco mais que se submeter a tais decisões. Entendemos que um exercício democrático, que tem como objetivo incluir a população, deve ser consequentemente discutido em diferentes espaços sociais: escolas, associações de bairros, locais de trabalho, e famílias, certo de que mais próximos dos cidadãos, estes espaços de decisão democrática promoveria a participação política em contextos maiores.

A atual configuração de participação da sociedade civil, nas questões pertinentes a processos decisórios nas políticas públicas, nos leva a entender que a Constituição de 1988 ainda não cumpriu todas as leis que nela constam. As instituições participativas carecem de

mecanismos capazes de garantir a inclusão de segmentos sociais que continuam excluídos da participação cidadã, a exemplo das Políticas educacionais que não conseguem mobilizar outros atores sociais e políticos para participar das discussões e tomadas de decisões. Assim, podemos citar os esforços empreendidos pelos fóruns de EJA presentes em diferentes localidades do Brasil, que muito têm lutado por uma participação efetiva dos seus atores nas tomadas de decisão desta política.

Os Fóruns de EJA constituem-se, enquanto espaços de participação democrática propícios ao desenvolvimento de discussões e troca de informações entre seus atores, de diferentes segmentos da EJA: professores, gestores, estudantes, representantes de universidades e movimentos sociais e Organização Não Governamental (ONG). Estes desempenham atualmente um papel fundamental diante das discussões de temáticas e questões específicas que contribuam para o aprimoramento e desenvolvimento de políticas apropriadas à modalidade de educação de jovens e adultos e seus atores. Estes também representam elos de comunicação entre os setores sociais e o Estado.

Questões referentes à participação do Estado e sociedade civil no que concerne a políticas públicas encontram referência em Gadotti (2011), ao apontar as responsabilidades de ambos neste contexto. O Estado deve ser o principal articulador, mas não o articulador exclusivo. Segundo Gadotti, é preciso um planejamento que compreenda a integração entre as várias esferas de poder, de modo que possa dar conta do conjunto complexo de problemas referentes à universalização da educação básica. Quanto à sociedade civil, cabe principalmente contribuir na elaboração e fiscalização das políticas educacionais, dentre estas a que se configura na EJA, bem como na gestão dos órgãos responsáveis por sua aplicação, além de, em parceria com o Estado, participar do esforço coletivo para a superação da dívida social com os estudantes da EJA.

A atual conjuntura política tem ameaçado direitos sociais e educacionais consolidados na Educação de Jovens e Adultos: direito ao livro didático, direito à merenda e ao transporte, além do direito a receber recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb.

Para Arroyo (2017, p.109), não será suficiente prometer que na EJA o estudante poderá garantir seu direito à educação-escolarização. Será necessário articular o direito à educação com a pluralidade de direitos humanos ainda não efetivados. Para o autor, os estudantes trabalhadores têm consciência de que a negação de seu direito à educação é inseparável da negação de seu direito ao trabalho, estes são direitos interdependentes. Essa população é cotidianamente estigmatizada por não possuírem atestado de escolarização um dos

passaportes para inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho, especificamente formal e de uma atuação cidadã.

Em tempos de ameaças aos direitos constitucionalmente adquiridos, é necessário vincular o direito à educação ao coletivo de direitos necessários à efetivação da cidadania, aos estudantes que em determinado percurso de suas vidas, tiveram seus direitos negados pela falta de oportunidades educacionais. Questões diretamente ligadas a condições precárias de acesso, permanência e formação na Educação de Jovens e Adultos, que têm intensificando a exclusão de um direito fundamental da cidadania, o direito à Educação Integral e integradora aos demais direitos humanos. Assim, para Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p.58),

Quando se adotam concepções mais restritivas sobre o fenômeno educativo, entretanto, o lugar da educação de jovens e adultos pode ser entendido como marginal ou secundário, sem maior interesse do ponto de vista da formulação política e da reflexão pedagógica. Quando, pelo contrário, a abordagem do fenômeno educativo é ampla e sistêmica, a educação de jovens e adultos é necessariamente considerada como parte integrante da história da educação em nosso país, como uma das arenas importantes onde vêm se empreendendo esforços para a democratização do acesso ao conhecimento.

Para tanto, julgamos necessária a adoção de práticas políticas e educativas, que questionem como se dá a formação do estudante da EJA em outros espaços sociais além do escolar, visto que a negativa do direito educacional está também relacionada à negativa de outros direitos sociais, o que acaba incidindo na formação do professor.

A realidade tem nos mostrado que muitos professores que atuam na EJA não receberam formação específica e necessitam de formação continuada para atender às particularidades dessa modalidade, na compreensão dos desafios que lhes são específicos, assim como das especificidades dos educandos. Uma vez refletindo sobre a sua prática, o professor tende a entender os fatores que contribuem para aprendizagem dos alunos (ARAÚJO, 2018 apud DANTAS; SANTOS; CONCEIÇÃO, 2018, p.41).

O desenvolvimento de vivências cidadãs através das práticas pedagógicas desenvolvidas por educadores em sala de aula é um passo para uma atuação crítica do estudante da EJA no meio social. A formação de um sujeito social-crítico exige uma pedagogia que lhe possibilite tal formação; para tanto o ensino na EJA deve propiciar o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a uma prática educativa articulada ao desenvolvimento de um conhecimento sistematizado que desperte o desejo de aprender-ensinar-aprender, possibilitando a socialização deste conhecimento e não a transmissão passiva deste. Nesse sentido a Pedagogia Libertadora é que delineará as

representações das pessoas envolvidas nesta pesquisa, frente ao que Freire (1967) propõe em *Educação como Prática de Liberdade*.

Na perspectiva de construção de uma educação libertadora, Freire enfatiza a necessidade de a educação ser compreendida como processo de formação humana, de modo a favorecer uma experiência cidadã qualificada, onde o estudante possa compartilhar, dialogar com o educador as bases pelas quais será conduzido seu processo de aprendizagem, acolhendo o que este traz enquanto experiência de vida. A EJA, neste contexto, deve favorecer o exercício da consciência crítica do jovem, adulto e idoso que compõem esta modalidade de ensino, permitindo-lhes ascender de forma participativa e transformadora, superando o processo de exclusão social a que são submetidos pelo estigma do analfabetismo.

A educação, na concepção enquanto direito, deve atuar como um ato de mobilização da criticidade, que provoque transformações no educando, fazendo-os questionar seu modo de vida, a sociedade, o trabalho ao qual é submetido. Questões que contrariam a ideias de educação como um ato de caridade, visto que as narrativas dos educandos da EJA, a respeito das motivações que os fizeram retomar as atividades escolares, estão para além da escolarização, mesmo sendo esta o fio condutor para uma maior atuação social. A educação de qualidade é um direito humano que deve atender a todas as pessoas, independentemente de idade, sexo, religião, classe social. Esta deve atender à diversidade presente em nosso meio social.

3.3 O TRIPÉ: CIDADANIA, EDUCAÇÃO, MUNDO DO TRABALHO E O CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS EM SITUAÇÃO DE ANALFABETISMO

Dentre os assuntos atualmente em pauta na EJA, um dos mais discutidos diz respeito à efetivação de direitos humanos básicos negados às pessoas em situação de analfabetismo no Brasil. Este capítulo discorrerá sobre o tripé: Cidadania, Educação e Mundo do trabalho, enquanto elementos fundamentais à efetivação de direitos humanos básicos, trazendo para o centro das discussões as especificidades de pessoas jovens, adultas e idosas, atualmente com seus direitos negados por meio da invisibilidade desta modalidade de ensino no atual contexto socioeducacional.

Ao refletir a atual conjuntura socioeducacional do Brasil, analisamos que em pleno século XXI, além de serem insuficientes, as oportunidades e condições educacionais oferecidas a jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo não garantem o direito à educação básica de qualidade, nem o direito ao trabalho digno às pessoas que por diversos

motivos não tiveram oportunidade de dar continuidade aos estudos em período regular. Saber ler e escrever não está ao alcance de grande parte da população brasileira, mesmo sendo esse direito assegurado pela Constituição Federal.

Temos na EJA jovens e adultos geralmente marcados pela inserção precoce e precarizada no processo produtivo, tendo início na infância; jovens recém-egressos do ensino regular diurno, com histórico de evasão, repetência ou expulsos da escola, em geral, prematuramente empurrados para EJA, apresentando situações de “insucesso escolar” diante da falta de oportunidades sociais e educacionais, muitos conciliando escolarização a alguma ocupação no mercado de trabalho. Neste grupo também fazem parte os idosos, sendo vários com uma trajetória de trabalho no campo e experiência migratória que, embora aposentados, muitas vezes ainda são condicionados a criar estratégias para se manter e/ou contribuírem com o orçamento da família. (NEVES; FREITAS, 2018)

O público da EJA, é predominantemente formado por mulheres jovens e adultas, negras com trajetórias de exclusão social, estigmatizadas por serem mulheres, negras, em situação de analfabetismo, desempregadas e ou inseridas no mercado de trabalho informal e/ou em busca por inserção no mercado formal. Trata-se de pessoas com histórias marcadas por lutas diárias pela efetivação de direitos básicos, como direito à cidadania, direito de serem tratadas com respeito e dignidade diante de um contexto social que as exclui por questões raciais, de gênero, classe social, tempo de escolarização dentre outras questões. Estas pessoas ao contrário do que se é posto socialmente, não visam apenas a certificação para manter sua situação profissional, suas perspectivas são mais amplas.

Nessa concepção, Borges (2013, p.303) afirma que

Em uma sociedade onde a sobrevivência de maior parte da população depende da relação que os indivíduos mantêm (direta ou indiretamente) com o emprego, o mercado de trabalho constitui-se num espaço de relações sociais fundamentais, na medida em que a posição dos indivíduos na estrutura social vai ser fortemente determinada pelas relações que eles mantêm com esse mercado e (ou) pela posição que nele ocupam.

É neste cenário que buscamos refletir criticamente sobre a articulação entre educação e mundo do trabalho na EJA, como possibilidade de emancipação social dos estudantes atendidos nessa modalidade de ensino, partindo da concepção ontológica do conceito de trabalho x trabalho alienado, ou seja, o trabalho como princípio educativo. A EJA precisa se efetivar enquanto educação integral e integrada às especificidades e necessidades básicas dos estudantes.

O trabalho apresenta-se na EJA como um dos motivos que fazem os educandos retomarem os estudos com o intuito de se qualificar para o trabalho, ter autonomia e ter êxito profissional. Contudo, o trabalho também vem sendo motivo para desistência dos estudos, pelo fato dos educandos não encontrarem na escola um currículo que se aproxime da realidade do mundo do trabalho e pela falta de políticas públicas que garantam e efetivem a sua permanência na escola com sucesso. Onde a necessidade de sobrevivência é maior que a necessidade de frequentar as aulas, a relação entre educação e mundo do trabalho ocorre de forma imediatista e cheia de contradições. Uma proposta educacional para trabalhadores precisa contemplar os saberes do trabalho e das experiências sociais, de modo que sejam discutidos e relacionados ao conteúdo.

Assim, Rummert (2010, p.23) questiona: “[...] que tipo de educação escolar e de formação técnico-profissional é necessário para uma sociedade que, ao mesmo tempo, moderniza o arcaico e convive com o atraso de determinados setores, com a hipertrofia do trabalho informal, a precarização do trabalho formal e o analfabetismo?” Para a autora compreender tais questões é essencial quando se pretende apreender o sentido do leque de ações hoje implementadas pelo Estado, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. Há de se considerar o volume de ações nesse sentido, em especial nos governos Lula e Dilma, porém ainda não atendem a complexidade de situações que envolvem a EJA enquanto Política Pública.

Ainda segundo Rummert (2010, p.23):

[...] compreender o processo, aparentemente paradoxal, engendrado dentro da ordem que, simultaneamente, difunde, pelos mais diversos aparelhos de hegemonia, o abstrato discurso de sistemática e intensa valorização da educação, frente aos imperativos da competitividade e da sociedade do conhecimento, e a implementação de várias iniciativas emergenciais e focais que propiciam possibilidades de elevação de escolaridade com caráter precário e aligeirado, porém anunciadas como potenciais veículos de inclusão, visando a atender a contingentes populacionais marcados por suas fragilidades como atores políticos e, conseqüentemente com pouco poder de reivindicação e pressão. Trata-se, nesse caso, de atuar de forma a controlar disfunções de um sistema que, por sua origem estrutural, continuará a gerar, cada vez mais, demandantes de novas medidas de caráter emergencial, para o que concorre, também, a expansão degradada da escola pública em nível fundamental e a ausência de uma política de universalização do Ensino Médio.

Nesse sentido, precisamos entender que uma Educação para atender a jovens, adultos e idosos necessita de uma política que contemple competências e habilidades para aprendizados formais e não-formais, que venham incluídos nos currículos não somente conteúdos, mas vivências e práticas, permitindo a participação e o envolvimento, bem como a interação e o diálogo em torno do atual contexto sociopolítico e econômico.

De acordo com Amorim (2012, p.65),

O reconhecimento de aprendizagens prévias parece ser, precisamente, uma política e uma estratégia com estas características e potencialidades. Podemos dizer que são novas as oportunidades de cumprir o paradigma da aprendizagem ao longo da vida (sem reduzir a aprendizagem ao utilitarismo económico, ao funcionalismo ou à tecnocracia). Importará ter em conta os riscos que corremos, nomeadamente como é estreito o caminho que separa a democratização e a justiça social da reprodução de desigualdades e do controlo social. Importará não perder de vista o que é essencial: todas as técnicas e modelos só são necessários na medida em que ajudem a conhecer a pessoa e estejam ao serviço do seu desenvolvimento.

Assim, a EJA será refletida com amplitude, na medida em que a aprendizagem é entendida como um processo que ocorre ao longo da vida, abrangendo direitos inerentes à sobrevivência humana, o exercício da cidadania e inserção social com igualdade de oportunidades. Vivemos em uma sociedade onde o TER está em detrimento do SER, onde o que mais importa é formação da mão de obra para o capital, ao invés da formação do cidadão na sociedade e, sobretudo, um cidadão capaz de criticar e transformar esta sociedade.

Conforme Torres (2001, p. 20),

Educação para todos equivale a “Educação Básica para todos” entendendo-se por educação básica uma educação capaz de satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem (NEBA) de crianças, jovens e adultos. As (NEBAs), por sua vez, eram definidas como aqueles conhecimentos teóricos e práticos, destrezas, valores e atitudes que, em cada caso e em cada circunstâncias e momento concreto, tornam-se indispensáveis para que as pessoas possam encarar suas necessidades básicas.

As necessidades básicas evidenciadas possibilitam a inserção social dos indivíduos de forma participativa, consciência de seus direitos e deveres, qualidade de vida, trabalho digno. Necessidades essas que, bem atendidas colaboram para o seu processo de emancipação. A EJA reflete-se em meio à precariedade do ensino, que conta muitas vezes com professores despreparados, currículo desconectado das vivências dos estudantes, sem levar em conta suas especificidades, seu contexto sócio-histórico e cultural. Uma trajetória marcada pela negação ao acesso à educação dita universal e de qualidade, pela evasão e repetência, questões que se fazem presentes em uma sociedade desigual.

A LDB, nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, coloca em evidência os direitos educativos dos jovens e adultos ao ensino, respeitando suas necessidades e condições de aprendizagem, a preparação para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, estabelecendo as responsabilidades dos entes federados na identificação e mobilização de demanda, com a garantia ao acesso e à permanência destes estudantes até o final do processo de escolarização. Contudo, a matrícula dos estudantes na EJA não garante a sua permanência

até o final da escolarização com sucesso, aumentando assim o índice de evasão e repetência nesta modalidade de ensino. Tais questões têm como atenuantes fatores de ordem social e econômica que não são considerados no momento da elaboração das políticas públicas para EJA.

Considerando a efetividade da política pública de EJA, vale salientar que o desemprego em agosto de 2019 ficou em 11,8% e atinge 12,6 milhões de pessoas atualmente no Brasil, segundo dados do IBGE. O estado da Bahia e a cidade de Salvador, nesse contexto também não apresentam bons resultados.

De acordo com pesquisa também realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no primeiro trimestre de 2020, a taxa de desocupação na Bahia ficou em 18,7%, enquanto que no Brasil a taxa de desocupação nesse mesmo período foi de 12,2% e na Região Metropolitana de Salvador (RMS), no primeiro trimestre de 2020, ficou em 18,9%, ocupando atualmente, o segundo lugar entre as demais capitais do país, com maior número de pessoas de 14 anos ou mais de idade, desocupadas (que não trabalham e estão procurando trabalho) de acordo com estudo divulgado em 15 de maio de 2020 pelo IBGE.

A culpa por estar desempregado acaba sendo atribuída ao indivíduo que se encontra nessas condições. Tais questões são configuradas em Arroyo, in. Monteiro; Costa; Lima (2016), ao traçar as identidades coletivas dos jovens e adultos que lutam pelo direito à educação como: trabalhadores e trabalhadoras, membros de família da classe trabalhadora, com experiências brutais de trabalho infantil e adolescentes, à procura da titulação exigida para inserção no trabalho, submetidos a trabalhos informais ou rejeitados do trabalho formal por não possuírem a titulação escolar exigida para este mercado de trabalho.

O indivíduo irá emancipar-se quando tiver consciência dos seus direitos, deixando de os conceber como favorecimento do Estado para com eles. A EJA, enquanto educação popular, exerce um papel fundamental nesse processo de conscientização, pois a educação tanto pode ser ferramenta para conformação social como também para empoderamento, pois entendemos que através da consciência e a luta pelos seus direitos o indivíduo se emancipa efetivamente.

O reconhecimento da EJA como direito, bem como a ampliação e qualificação da oferta de Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação básica, dispondo de múltiplas formas e espaços formais e não formais de ensino e aprendizagens, pode garantir a continuidade da escolarização dos estudantes que concluem o ensino na EJA, desenvolver a formação continuadas de qualidade aos educadores, como fatores importantes para efetivação

de uma proposta curricular sócio emancipatória que amplie as possibilidades de participação e engajamento político e social

Exercer a cidadania na EJA é mobilizar os estudantes para a consciência de seus direitos e deveres e lutar para que sejam efetivados na prática, isso perpassa pela ampliação da atuação social e efetivação de direitos humanos fundamentais como o direito à educação de qualidade e trabalho digno. Vale ressaltar que esta parcela da população ainda sofre os reflexos do estigma do analfabetismo que acaba interferindo em sua vida escolar e socioeconômica, impedindo-lhes uma atuação participativa e reflexiva quanto a questões sociais. O ensino na EJA deve propiciar que os estudantes reflitam sobre a realidade que vivenciam em diferentes contextos.

Entre as questões postas para discussão, destacamos a abordagem referente à medida que a qualidade e acesso à educação, a preparação para o mundo do trabalho, inserção social e qualidade de vida contribuem para o empoderamento e emancipação de pessoas jovens, adultas e idosas que não tiveram oportunidade de acesso e permanência na escola em outros momentos de suas vidas. Ao nos referirmos aos estudantes da EJA como sujeitos de direitos humanos, entendemos que, embora diante das condições desfavoráveis a que são submetidas, estas devem ter suas especificidades contempladas nas ações curriculares.

Efetivar uma política que considere os estudantes da EJA em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas é um desafio a ser superado, bem como os desafios de articulação da prática com a teoria, de desenvolver um sistema educacional que atenda às particularidades destas pessoas, privilegiando suas atividades humanas produtivas, de um processo educativo voltado para um contexto social amplo e diverso, com vistas ao exercício democrático. A comunidade escolar juntamente com as instâncias governamentais deve estar imbuída para superação destes desafios, uma vez que vivemos em um contexto de segregação social que acaba por fortalecer os diferentes estigmas.

A constituição Federal do Brasil/1988, parte do princípio de que toda e qualquer educação visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (CF. Art.205). Atendendo a esse princípio, a educação, destinada a jovens, adultos e idosos trabalhadores que não tiveram oportunidade de dar continuidade ao processo educativo, deve assegurar as essas pessoas o direito à formação para cidadania efetiva, que perpassa pela integração social mediante a compreensão dos direitos que lhes foram negados ao logo de suas vidas.

O conceito de cidadania, assim, deve ser construído na prática e no enfrentamento diário de negação de direitos básicos a que é acometida a população em situação de

analfabetismo e/ou analfabetismo funcional onde pessoas que embora reconheçam letras e números, não compreendem textos simples, nem conseguem realizar operações matemáticas mais complexas. Estas se encontram nas salas de aula de EJA anos iniciais e finais da educação básica, para as quais as tarefas básicas do cotidiano como ler a bula de um remédio, utilizar o caixa eletrônico nas operações bancárias, escrever um bilhete simples, utilizar as funções de um smartphone, acabam configurando grandes desafios, dificultando a cidadania crítica e uma vida com autonomia.

Outro direito que merece destaque nessa discussão é a oportunidade de emprego digno aos trabalhadores em situação de analfabetismo. Estes, diante a necessidade de subsistência, são expostos às condições mais desfavoráveis de emprego, que acabam se resumindo ao mercado informal, com baixa remuneração, elevada carga horária de trabalho, além de expor o trabalhador a condições insalubres.

O olhar negativo e preconceituoso para com as pessoas não escolarizadas acaba dificultando o seu acesso ao mercado de trabalho formal. Como mudar esse cenário? Seria a possibilidade de emprego formal, com carteira assinada e a garantia de demais direitos trabalhistas, uma motivação para os estudantes trabalhadores retomarem o processo de escolarização básica? Seria essa uma das formas de aferir a esses estudantes maior atuação social?

Considerando que vivemos em uma sociedade onde ler e escrever são competências mínimas e fundamentais para adentrar no mercado de trabalho, mesmo que nas funções de menos prestígio social e baixa remuneração, o atual cenário revela que pessoas que não deram continuidade aos estudos, desprovidas do ensino básico, estão mais sujeitas a oportunidades de trabalhos mais vulneráveis, resultando em poucas chances para se desenvolverem e se manterem empregadas. Entendemos que se ao trabalhador forem dadas amplas condições de continuidade dos estudos e uma formação de qualidade, este estará qualificado e preparado para o exercício de qualquer função.

O debate em torno da relação analfabetismo e condições de trabalho digno, perpassa por todas essas reflexões. A visão que ainda prevalece em muitos setores da sociedade, é a de incapacidade do trabalhador não escolarizado e ou com baixa escolaridade para atuação no mercado formal, como se este, diante suas condições educativas, não pudesse aprender e se adaptar às diferentes situações impostas pelo mundo do trabalho na atualidade. O que pretendemos aqui é desconstruir esse paradigma através do reconhecimento das lutas pelos direitos do trabalho como temáticas formativas.

Ao vincular na prática educativa os direitos do trabalho ao direito a uma vida justa, nós professores acabamos por reconhecer nos nossos estudantes, sujeitos de valores, justiça, dignidade, equidade, de consciência de si e do mundo. Obrigam-nos a dominar as artes de trabalhar esses valores e saberes como processos de humanização (ARROYO, 2017).

O direito à educação e ao trabalho digno, se ressignificados neste contexto, permitirá ao estudante trabalhador da EJA maiores e melhores oportunidades no mundo do trabalho, bem como na sua atuação enquanto cidadão. Faz-se necessária a criação de uma política de estado, que garanta a inserção dos estudantes da EJA no mercado de trabalho formal, como incentivo a qualificação e ampliação do seu processo de escolarização. Podemos tomar como exemplo a política que garante a inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho. A proposta seria oportunizar a possibilidade de trabalho formal e digno às pessoas em processo de aprendizagem, mantendo a continuidade dos estudos.

Assim como a inserção no mercado de trabalho é um direito das pessoas com deficiência, a inclusão de pessoas em situação de analfabetismo, que não tiveram acesso ou continuidade ao processo de educação por diversas circunstâncias da vida, também deve ser concebido como direito. Cabe ao Estado e à sociedade a responsabilidade da efetivação de uma política de alfabetização em lócus, com possibilidade de empregabilidade e assistência social, com o propósito de ampliar o conhecimento dos trabalhadores e contribuir para o seu crescimento pessoal e profissional.

O impacto econômico e social causado pelo analfabetismo deve ser ponto de discussão para concretização de uma política pública de EJA eficaz, em atendimento à formação integral dos estudantes, lhes aferindo maior atuação no contexto social, bem como possibilidade de aprender e desenvolver-se ao longo de suas vidas. Compete aos municípios, estados e à União a criação de estratégias para melhor prover esta modalidade de ensino tão necessária ao desenvolvimento humano, social e econômico do país.

4 PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA I: INTERLOCUÇÕES COM O MUNDO DO TRABALHO

“O conhecimento exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer uma ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção.”
Paulo Freire

A temática central, prática educativa e interlocuções com o mundo do trabalho na perspectiva da EJA Ensino Fundamental I serão trabalhadas de maneira a trazer para os espaços/tempos dedicados a essa modalidade de ensino, as discussões sobre as possibilidades de ensino e aprendizagens atualmente apresentadas ao estudante trabalhador. Embora documentos norteadores da política educacional abordem a EJA e sua relação com questões referentes à qualidade de vida, valorização da cultura, empregabilidade, atuação cidadã e democrática, essa política ainda não se consolidou no propósito de garantir e ampliar os direitos educativos e sociais aos estudantes.

Essa população é cotidianamente estigmatizada por não possuir atestado de escolarização, um dos passaportes para inserção e/ou manutenção no mercado de trabalho, especificamente formal.

Neste sentido, compreendendo-se que, como diz Ventura (2017, p.20),

Multiplicam-se as estratégias de sobrevivência à medida que se intensificam a precarização e a exploração, configurando de forma complexa e fragmentada, hoje os mundos do trabalho em que a classe trabalhadora está imersa. São trabalhadores assalariados, autônomos, associados, etc. imersos nos mais variados contextos e formas de produção da existência, grande parte sem nenhum vínculo empregatício.

Efetivar na EJA ensino fundamental I, uma educação, escolarização integral e integrada ao mundo do trabalho e diferentes mundos presentes no contexto social, poderá possibilitar novas inserções no mundo do trabalho e na vida social a estudantes que atuam em profissões menos prestigiadas e/ou que realizam trabalhos em condições precarizadas.

O direito à educação de qualidade será reconhecido na medida em que avanços sociais e políticos forem sendo legitimados na totalidade dos direitos humanos, onde podemos citar o direito à saúde, moradia digna, trabalho digno, transporte de qualidade, segurança, dentre outros como direitos fundamentais à sobrevivência e exercício da cidadania.

Borges (2010, p.629) destaca que

[...] a idade, o sexo e o nível de escolaridade são variáveis relevantes na determinação das chances de os trabalhadores ocuparem um posto de trabalho e da qualidade desse posto. Por outro lado, a intersecção entre essas variáveis revela um quadro complexo, permeado por fatores extraeconômicos – mudanças demográficas e culturais, preconceitos de toda ordem, regulação do Estado etc. –, cuja compreensão exige um maior aprofundamento da análise, com a consideração de outras dimensões inerentes à estruturação desses mercados, como o setor de atividade e a ocupação, mas também informações qualitativas e quantitativas sobre as formas de inserção e condições de trabalho.

Reconhecer e efetivar uma prática educativa, na perspectiva de interlocução entre educação e mundo do trabalho, que supere as contradições capitalistas e possibilite a reflexão dos estudantes, têm se tornado um desafio no meio pedagógico da Educação de Jovens e Adultos. Uma prática que engloba educação para o mundo do trabalho, para a saúde, para habitação, para a cultura e valorização dos saberes históricos, contribui para uma atuação social mais efetiva com vistas à cidadania dos sujeitos, para que obtenham maiores chances de inserção e manutenção no mercado de trabalho.

As representações sociais materializadas no chão das escolas e em outros espaços de convivência de estudantes e professores oferecem subsídios importantes ao desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Em linhas gerais, a prática educativa pensada e desenvolvida de forma global e integrada, não está plenamente consolidada nas salas de aula de EJA. A ausência dessa prática é refletida nos resultados negativos apontados pelos indicadores educacionais dos índices de evasão escolar e repetência. O conhecimento, quando produzido e compartilhado no coletivo, permite ao estudante participar ativamente do processo educacional de forma efetiva.

Freitas (2000, p. 49), ao relacionar política educacional e participação no contexto socioeducacional, assim, se expressa:

[...] A participação no processo educacional é condição essencial para uma vivência democrática, e para o exercício pleno da autonomia, o que impõe desafios constantes para as comunidades escolar e local. Esses desafios são tão grandes e tão constantes que, por vezes, a almejada participação torna-se mera utopia.

A prática educativa, ao se desenvolver por meio de um processo vivo e criativo, poderá contribuir com a formação do estudante trabalhador, diante das várias dimensões representadas na vida adulta. As experiências vivenciadas por professores e estudantes em seus processos formativos deve ser base para reflexão do fazer pedagógico presente no dia a dia das escolas, no momento em que coletivamente é planejada a proposta curricular de cada unidade de ensino.

Para que tais concepções sejam consideradas, a EJA deve assegurar aos jovens, adultos e idosos que não deram continuidade aos estudos em um determinado momento de suas vidas, oportunidades educacionais regulares, considerando suas especificidades, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante ações integradas e complementares entre si. O currículo refletirá, por meio do proposto pedagógico, a integração de ações que suscitarão além da escolarização, uma maior atuação social e política dos estudantes da EJA. Neste contexto, a interdisciplinaridade também será capaz de atender à diversidade presente nesta modalidade de ensino.

Potencializar a mediação de práticas educativas interdisciplinares para educação de jovens e adultos que vivenciam as mais variadas rotinas de trabalho requer um currículo pautado na centralidade do mundo do trabalho, no cotidiano dos e das estudantes trabalhadores(as), independentemente de atuarem em um contexto formal ou informal. O trabalho como direito e atividade humana fundamental precisa dialogar com a educação.

Desta maneira, torna-se imprescindível a incorporação dos saberes do trabalho nas propostas curriculares de todos os segmentos educacionais, especificamente, na educação de jovens e adultos. Arroyo (2013, p. 89) aborda esta necessidade ao pontuar que o trabalho e suas diversas formas dignas e inumanas e as lutas advindas pela efetivação deste direito poderão ser o eixo estruturante dos conhecimentos do núcleo comum dos currículos. O direito aos conhecimentos dos mundos do trabalho não é uma opção político-ideológica por um currículo social politizador para os pobres, trabalhadores, nem será um currículo do mercado, pragmático para jovens, adolescentes destinados a profissões sérias e de direção. Os pressupostos aqui elucidados consideram e fundamentam-se na socialização de conhecimentos e saberes de uma formação para a vida.

Segundo Carvalho (2008), o trabalho para os adolescentes, além de ser parte de suas obrigações como filho, configura-se como afirmação de sua individualidade, abrindo a possibilidade de conquistar um espaço de liberdade e ter acesso a padrões de consumo e comportamentos que definem a própria identidade de jovem na nossa sociedade, como aquisição de tênis, roupa “de marca”, dentre outros bens de consumo. Atrelado a isso, completar a escolaridade lhes parece algo distante e mais difícil. Para os jovens estudantes da EJA, com defasagem idade-série, em situação de analfabetismo ou analfabetismo funcional, a inserção no mundo do trabalho constitui uma perspectiva mais concreta e imediata que a escolarização por si só.

Existem atualmente diversas conceituações acerca da relação entre educação e trabalho, mas, nas suas mais variadas acepções, pode-se dizer

Para que a relação entre o mundo do trabalho e a EJA seja profícua é preciso resgatar o entendimento de que é por meio do trabalho que o ser humano constrói sua própria história, acumulando conhecimentos e transformando a natureza e a sociedade. Assim, inicialmente, é importante situar a concepção de trabalho sobre a qual a EJA tem se relacionado comumente. (VENTURA, 2012, p.77)

Educação e trabalho, como princípio educativo, podem caminhar juntos, não distantes de uma formação para a vida socioeconômica e cultural dos estudantes da EJA, que buscam em suas trajetórias a consolidação de suas conquistas pessoais e de sua formação integral como ser humano. Professores-pesquisadores da EJA devem contribuir para ressignificação do fazer pedagógico, para que o ensino para esta modalidade de ensino não se torne mera reprodução do ensino ofertado a crianças. Adultos possuem uma vasta experiência de vida, possui formas diferentes de aprender que se distingue das formas como as crianças aprendem.

A esse respeito, o Parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica (CEB) que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para EJA enfatiza que

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

Dada a importância da pesquisa sobre a formação decente na EJA, frente à necessidade de ampliar o diálogo em torno da Educação de Jovens e Adultos no Brasil, é que se insere um dos objetivos desta pesquisa, que consiste em evidenciar a formação e a prática pedagógica de educadores que lecionam para os estudantes trabalhadores da EJA, através de uma prática pedagógica que contemple os saberes e experiências que os estudantes trazem consigo.

Ventura (2012, p.73) destaca o pouco reconhecimento da área de EJA nas universidades como perceptível também pelo insipiente número de produções acadêmicas sobre a área e, principalmente, sobre a formação de professores de EJA. Das publicações existentes, a maior parte trata de outras temáticas como práticas de alfabetização e formação em serviço dos alfabetizadores, sendo, ainda mais inferior o número de estudos sobre formação acadêmica inicial de professores de EJA para atuar em toda a educação básica.

Ressaltamos a necessidade de uma formação inicial consistente e continuada para professores, haja vista o despreparo de muitos educadores para lidar com as questões geracionais, situações didáticas eficazes e significativas que contemplem as particularidades de um público, na sua imensa maioria formado por estudantes da classe trabalhadora. As

universidades desempenham um papel importante nesse processo, ao garantir e ampliar os espaços para discussão da EJA nos cursos de graduação, pós-graduação e extensão.

A constituição de uma rede de profissionais formados nos cursos de Pedagogia, nas licenciaturas e nos espaços de educação formal e não formal para atuar junto ao público específico de EJA, contribuirá para o fortalecimento dessa modalidade de ensino, (re) configuração do currículo, melhor atendimento às necessidades educativas através de uma metodologia de ensino ativa e significativa.

4.1 RESSIGNIFICANDO A PRÁTICA EDUCATIVA NA EJA: CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO E EDUCAÇÃO EM TODAS AS FASES DA VIDA

Se uma aula a prática educativa se desenvolve por meio do diálogo e troca de informações ente professor e aluno, aluno e professor e aluno e aluno, todas as vozes que permeiam a prática discursiva se fazem presentes com maior ou menor ênfase, a depender do tema proposto, do local, de quem pergunta, enfim, do contexto em que são produzidas. A compreensão dos sentidos é sempre um confronto de inúmeras vozes (NEVES, A.S 2015). Seguindo ao que propõem as práticas discursivas em uma visão construtivista, a produção de sentidos se processa no contexto da ação social e a voz do professor enquanto única e predominante, torna-se incabível no processo dialógico.

A prática educativa na EJA precisa voltar-se ao desenvolvimento de atividades capazes de atrair o aluno e contribuir para sua permanência na escola por meio de um ensino baseado em suas experiências de vida e de questões do cotidiano. Questões que podem fazer com que os alunos sintam-se mais motivados em frequentar as aulas: Aulas mais dinâmicas, com inclusão de elementos do cotidiano dos estudantes, valorização dos seus conhecimentos prévios, realização de aulas em outros espaços além do espaço de sala de aula, efetivação de uma política de inclusão de estudantes no mercado formal, efetivação de uma política de assistência estudantil que permita interlocuções entre as ações sociais, de saúde, emprego e renda e cultura com a educação, adoção de campanhas educativas nos meios de comunicação.

Zabala (1988, p.16) nos informa sobre a complexidade dos processos educativos no sentido que

[...] A estrutura da prática obedece a múltiplos determinantes, tem sua justificação em parâmetros institucionais, organizativos, tradições metodológicas, possibilidades reais dos professores, dos meios e condições físicas existentes, etc. Mas a prática é algo fluido, fugidio, difícil de limitar com coordenadas simples e, além do mais, complexa, já que nela se expressam múltiplos fatores, idéias, valores, hábitos pedagógicos, etc. Os estudos da prática educativa a partir de posições analíticas destacaram numerosas variáveis e enfocaram aspectos muito concretos.

De modo que, sob uma perspectiva positivista, buscaram-se explicações para cada uma destas variáveis, parcelando a realidade em aspectos que por si mesmos, e sem relação com os demais, deixam de ter significado ao perder o sentido unitário do processo de ensino/aprendizagem.

Amorim (2012) enfatiza o reconhecimento de aprendizagens prévias, enquanto processo de valorização, no e pelo sistema de educação e formação formal, do saber construído socialmente, pela experiência, “na e com a vida”, respeitando o que cada pessoa aprendeu e sabe.

O desenvolvimento da prática educativa frente uma perspectiva emancipatória, é um grande desafio que se coloca para EJA. Recomenda-se uma prática eco-político-pedagógica fundamentada na perspectiva freiriana (GADOTTI, 2014, p.23). É Recomendado, antes de se definirem os conteúdos escolares, buscar-se na cultura, nas relações humanas e no meio ambiente, viés para conhecimento dos saberes prévios das pessoas, pautados em suas experiências, anseios e direitos não alcançados e que precisam alcançar, dando real sentido e significado às aprendizagens propostas na formação docente e sua configuração na relação ensino e aprendizagem nos espaços escolares da EJA.

Compreender o segmento da EJA é buscar entender os seus estudantes, suas inspirações, experiências de vida, suas necessidades, seu compromisso no que tange o processo de transformação pessoal e coletiva. A EJA atende a uma perspectiva diferenciada do ensino regular tradicional, tanto pela trajetória pessoal e profissional quanto pelas demandas pessoais e sociais dos sujeitos. Exige uma prática docente que possibilite o desenvolvimento da criticidade e a autonomia na própria ação educativa, através do incremento das práticas sociais, em diferentes contextos e situações que demandam reconstruções e transformações.

Refletir sobre as relações dos jovens, adultos e idosos é fundamental para entender que estes precisam não somente ser alfabetizados, mas participar ativamente da sociedade letrada na perspectiva da apropriação da leitura e da escrita como estratégia civilizatória bem como a sua permanência nas instituições de ensino que oferecem essa modalidade de ensino.

Além da preocupação com o projeto político pedagógico desenvolvido para esse segmento de ensino e a permanência desse público em sala, é necessária uma atenção da sociedade para o fechamento de escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Esta situação contraria e fere as legislações que regem a educação no Brasil, inclusive o artigo 1º e artigo 54º do Estatuto da Criança e do Adolescente, que estabelece proteção integral, especialmente no que se refere à matrícula e frequência obrigatória em estabelecimento oficial de Ensino Fundamental. A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu art. 206, diz que:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (Alterado pela EC-000.019-1998) I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 [...] VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
 VII - garantia de padrão de qualidade.

Assim, a intervenção do Estado democrático, numa real proteção à cidadania, requer o reconhecimento da necessidade do ensino de qualidade para todos, independentemente de idade e grau de instrução. O direito à educação é o elo aos demais direitos, dentre esses o direito ao trabalho digno enquanto possibilidade de acesso aos demais benefícios sociais.

O público da EJA neste cenário, sejam eles, jovens, adultos ou idosos, procuram a escola não apenas para aprender a ler e escrever, mas sim, pela necessidade de atualização no contexto social em que vivem e, dessa forma, se integram com o mundo letrado. A formação de um sujeito sócio-crítico exige uma pedagogia que lhe possibilite uma formação integral.

Para tanto, o ensino na EJA deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a prática educativa articulada ao desenvolvimento de um conhecimento sistematizado, para a vida. Em conformidade com Freire (1967, p. 66), “as condições estruturais de nossa colonização não nos foram, porém, favoráveis. Os analistas, sobretudo os de nossas instituições políticas, insistem na demonstração desta inexperiência. Inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais”.

Freire concebe a educação como sendo um ato político, onde o conhecimento se dá de forma coletiva e dialógica, com o processo de ensino e aprendizagem ocorrendo de forma simultânea. A educação, à luz das reflexões de Freire, visa à concepção de uma pedagogia crítica-educativa, de caráter libertador e não opressor. É necessário o rompimento das amarras do período colonial, que concebia uma sociedade antidemocrática, à base da exploração econômica, da força de trabalho escrava, com os desfavorecidos da época, impedidos de exercer a cidadania. Tais questões se definem em Freire ao abordar que

Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não-participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos, na verdade, com o tipo de colonização que tivemos vivência comunitária. Oscilávamos entre o poder do senhor das terras e o poder do governador, do capitão-mor. A própria solidariedade aparentemente política do homem ao seu senhor, ao proprietário das terras, quando esta solidariedade se faz necessária com a importação da democracia política, era, antes de tudo, uma solidariedade aparentemente política. É que em todo o nosso background cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. [...], (FREIRE, 1967, p. 71)

Ainda neste contexto, Holston (2013, p. 21), aponta que na prática, porém, a maioria das democracias vivencia conflitos tremendos entre seus cidadãos, na medida em que seus princípios entram em choque com preconceitos quanto aos termos da incorporação nacional e da distribuição de direitos, que acabam gerando grandes conflitos por conta da extrema desigualdade social, onde novos tipos de cidadãos surgem para expandir a cidadania democrática, ao mesmo tempo que novas formas de violência e exclusão a corroem. O autor enfatiza que se as cidades têm sido, ao longo da história, palco de desenvolvimento da cidadania, a urbanização global cria condições especialmente voláteis enquanto as cidades se enchem de cidadãos marginalizados e de não cidadãos que contestam sua exclusão à cidadania.

Para discutir os processos educativos formais é requerido compreender questões que englobam o meio social. Nesse contexto faz-se necessária a (re)contextualização dos conhecimentos por parte da escola, por se tratar de uma instituição social que agrega indivíduos com objetivos comuns e em contínua interação, permitindo que estes evoluam na sua maneira de aprender e se relacionar. Tais questões traduzem a afirmativa de Holston (2013, p.22), ao dizer que a cidadania brasileira se caracteriza, pela sobrevivência de seu regime de privilégios legalizados e desigualdades legitimadas.

Nas suas experiências educacionais com alfabetização, Freire (1967) afastava qualquer hipótese de uma alfabetização puramente mecânica. Pensava a alfabetização do indivíduo, em posição de tomada de consciência, de modo que pudesse emergir, emancipar-se diante da condição sociopolítica e econômica que lhe era posta. Na tentativa de transformar ingenuidade em criticidade ao mesmo tempo em que alfabetizava, concebia uma alfabetização direta e realmente ligada à democratização cultural, onde o estudante não é o paciente do processo educacional, este participa e interage por meio de uma relação dialógica. A interação professor e aluno se constrói através do diálogo e essa prática dialógica não é neutra.

Construir um currículo numa perspectiva multicultural implica, conforme Dos Santos Costa (2001, p.150), em entender a sala de aula como um lugar de múltiplas linguagens, de construção, de desconstrução e reconstrução de identidades individuais e sociais. Implica, ainda, em compreender o currículo como prática de significação que produz a vida social/cultural. No processo dialógico e dialético o(a) professor(a) é responsável pela seleção construtiva do projeto cultural, devendo estar consciente das as linguagens/deliberações que implementa na sua prática educativa. Assim, torna-se imprescindível (re)significar a formação do educador para trabalhar com a diversidade cultural, tão presente no dia a dia da sala de aula de EJA.

Freire (1967) concebe a educação como um ato de mobilização da criticidade e que, por essa razão, possa provocar transformações no educando, levando-os a questionar seu modo de vida, a sociedade, o trabalho ao qual é submetido, dentre outras questões, até a educação que lhes é oferecida, passando a concebê-la como direito, não como um ato de caridade.

A educação de qualidade é um direito humano que deve atender a todas as pessoas, independentemente de idade, sexo, religião e classe social, e deve atender à diversidade presente em nosso meio social. Dentro desta perspectiva de construção de educação libertadora, Freire (1967) enfatiza que é preciso que se compreenda a educação como processo de formação humana. Neste contexto, a EJA deve promover o exercício da consciência crítica dos sujeitos jovens, adultos e idosos que compõem esta modalidade de ensino, permitindo-lhes ascender de forma participativa e transformadora, mesmo diante de todo um processo de exclusão social devido ao estigma do analfabetismo, entre outras questões.

A educação com vistas à transformação insere-se na conjuntura social-político-econômica, enquanto meio, para que a classe dominada ascenda socialmente e assuma uma postura mais crítica frente à sua realidade, na construção de uma consciência de classe. Nesse contexto, a EJA deve adotar um caráter de educação visando a participação social e consequentemente emancipação dos sujeitos da EJA, de modo a promover situações que os levem a refletir acerca da sociedade que têm e a sociedade que querem para si, para seus filhos, seus netos, enfim para as próximas gerações, para coletividade.

As discussões apresentadas associam-se às mais distintas concepções de currículo, que derivam dos diferentes modos como a educação é concebida, em um dado tempo e espaço, englobando fatores socioeconômicos, políticos e culturais. Segundo Candau e Moreira (2007, p.17-18), tais questões contribuem para que o currículo venha ser entendido como:

(a) os conteúdos a serem ensinados e aprendidos; (b) as experiências de aprendizagem escolares a serem vividas pelos alunos; (c) os planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; (d) os objetivos a serem alcançados por meio do processo de ensino; (e) os processos de avaliação que terminam por influir nos conteúdos e nos procedimentos selecionados nos diferentes graus da escolarização.

A partir destas constatações é possível afirmar que as experiências brasileiras no desenvolvimento dessa modalidade de ensino são circunstanciadas. Diante disso, observamos que há a manutenção de um quadro insatisfatório, tanto no que se refere ao atendimento à demanda real do contingente de jovens e adultos brasileiros, com baixo nível de escolaridade, quanto ao cumprimento do direito preconizado na Constituição Federal de 1988.

A LDB nº 9.394/96, define a EJA como sendo uma modalidade de ensino, dedicando-lhe, inclusive, toda uma seção. Sendo a educação um direito de todos, a despeito da idade, como preceitua a Constituição, a essa modalidade é fundamental que seja dada a mesma atenção oferecida aos segmentos da educação básica de forma continuada e em qualquer fase da vida, propostos na V CONFINTEA. Entretanto, mais do que alfabetizar é imprescindível promover a expansão da escolarização dos jovens, adultos e idosos. Além disso, essa modalidade de ensino requer a formulação de propostas curriculares e metodológicas apropriadas à identidade dos jovens, adultos e idosos, que atendam seus saberes e experiências de mundo, seus perfis e faixas etárias, com a utilização de material didático apropriado e uma política de formação de professores para atuar com esse público.

4.2 EJA E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

Este capítulo propõe reflexões sobre a formação de professores que atuam ou desejam atuar na Educação de Jovens e Adultos. A atual conjuntura exige desses profissionais uma atualização permanente, permitindo-lhes adaptar-se às inovações educacionais que englobam as dimensões tecnológicas, científicas e culturais.

Nesse panorama, a escola por sua vez é *locus* do materialismo de processos de emancipação, considerando que seu objeto de trabalho, corroborando com Silva (2010, p.44-45) “é a formação humana, que vai além dos conteúdos cognitivos, uma vez que envolve valores, comportamentos e atitudes”. Compreendendo-se que a escola se constitui de e em um local onde se materializam diferentes formas de inserção e atuação na sociedade, a formação de professores qualificados para exercerem as suas funções, torna-se algo imprescindível na atualidade.

Nesse sentido, Dantas (2019, p.30-33) entende a necessidade de uma formação adequada e competente para os profissionais de educação da EJA compreenderem os diferentes saberes, conhecimentos, fazeres que envolvem o cotidiano escolar, bem como para abarcar a complexidade de situações que configuram as vivências e relações no espaço escolar: situações de exclusão social, falta de moradia, habitações inadequadas, falta de saneamento básico, desemprego, assistência à saúde precarizada, baixo nível de escolarização, situação de analfabetismo, baixa estima, dentre outras questões.

Neves, Freitas, Amorim e Lepikson, (2020, p. 2) reforçam que “ a educação e a escolarização são direitos sociais básicos para vida das pessoas durante todas as fases da vida

humana e, como tal, estão sempre presentes nos debates e discussões que circular os meios sociais, político e acadêmico”. Neste contexto, destacamos o papel do professor, que deve voltar a sua prática frente ao que se é proposto nos marcos de referência da Educação em Direitos humanos, pois apesar dos avanços na legislação no tocante à EJA, o que se apresenta ainda é uma violação concreta dos direitos educacionais, visto que há um grande distanciamento quanto ao que propõem os documentos legais da EJA e a sua configuração na prática.

No Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), o financiamento para modalidade de Educação de Jovens e Adultos é o menor entre as demais modalidades de ensino, o que tem refletido na diminuição da oferta de turmas de EJA, dificultando o processo de escolarização das atuais gerações de jovens, adultos e idosos que não concluíram o ensino básico. O acesso tem se tornado cada vez mais difícil, não há uma mobilização para identificação de pessoas em situação de analfabetismo, com baixa escolarização. O discurso dos altos custos creditados a essa modalidade de ensino, junto ao desinteresse dos gestores públicos em prover recursos, têm fortalecido a justificativa da falta de demanda, de procura, dos estudantes por essa modalidade de ensino. “Se não tem demanda não tem porque preocupar-se com a oferta de vagas para esse público”.

As questões apresentadas demonstram a necessidade de intensificar as políticas de formação específica e obrigatória para atuação do professor na EJA. Esta deve se consolidar no currículo de formação inicial desses profissionais, com a criação de cursos e disciplinas específicas. A formação em lócus continuada aparece também como possibilidade de reflexão acerca da prática pedagógica no espaço escolar, por meio da formação de grupos de estudo que possibilite discussões sobre currículo, prática pedagógica, planejamento, avaliação e outros.

Entretanto, Dantas (2019) nos alerta para o fato que

[...] a formação do educador de adultos sempre esteve na periferia das propostas de formação docente, da mesma forma como as políticas oficiais públicas para este segmento sempre foram omissas e resistentes em reconhecer a EJA como importante campo de formação e pesquisa. (p.30)

A escassez de investimentos tem interferido na qualidade da educação básica, o que implica na falta de valorização do professor, na formação, na disposição de recursos adequados e escolas bem estruturadas. Os alunos da EJA do futuro tendem a ser fruto desse ensino de baixa qualidade e falta de investimentos. Acreditamos que o aumento da

escolarização dos adultos causa impacto direto na melhoria do rendimento escolar dos filhos. O adulto inserido no contexto escolar tende a participar mais da vida escolar dos filhos.

Desse modo, cabe ao docente mediar o processo educativo, promovendo entre os estudantes a socialização de saberes e o seu uso na vida cotidiana, de modo a torná-lo cidadão mais crítico e consciente diante do modelo social que lhe é posto, garantindo-lhe uma participação mais efetiva na sociedade e na reescrita de sua história.

Neste contexto, de acordo com Amorim (2012, p. 145),

O docente deve conhecer, também, que, hoje em dia, coloca-se como necessidade básica a atuação da escola no engrandecimento da equidade social dos alunos e da própria comunidade. Por essa razão, a escola tem uma importância significativa na preparação da vida social e cultural, iniciando inclusive um processo de reflexão educativa sobre a questão do mundo do trabalho, sobre a necessidade de as pessoas contribuírem para o desenvolvimento produtivo através da profissão.

As relações sociais se constituem por meio da socialização dos indivíduos através dos contatos e da interação social, considerando assim a importância da relação professor e aluno, para o desenvolvimento da prática pedagógica. No entanto, esta, por sua vez, pode contribuir tanto para alienação como emancipação dos jovens, adultos e idosos envolvidos no processo educativo.

Do movimento de educação transformadora, temos a perspectiva socioemancipatória, como uma busca pela superação da relação opressor x oprimido, em que o primeiro exerce domínio sobre os ideais do segundo. Faz-se necessária a criação de uma sociedade, mais justa, construída em meio a relações de liberdade, igualdade e emancipação. A Educação de Jovens e Adultos se inscreve neste universo, e a depender da atuação dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem acabam por adotar uma postura conservadora ou transformadora. A EJA, seguindo uma concepção freiriana, pode se configurar no meio popular, nas periferias das cidades ou nos campos onde trabalhadores reúnem-se para discutir seus direitos. Ou seja, em locais escolares, ou não, o importante é que essa prática educativa seja reconhecida como uma prática política, que envolva também conscientização.

Frente a essas e outras questões pertinentes à formação integral e trabalho como princípio educativo na EJA, Ciavatta (2014, p.189) nos leva a seguinte reflexão:

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politécnica, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Há divergências na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil.

Neste cenário, o papel do educador tanto pode colaborar para alienação como para o exercício da criticidade dos estudantes jovens, adultos e idosos, trabalhadores do mercado formal ou informal, na sua maioria empregados ou desempregados em situação desfavorável, diante de um sistema socioeconômico desigual. Mesmo diante desta conjuntura, a EJA agrega indivíduos cheios de expectativas, que esperam mais do que aprender a ler e escrever. Estes devem ser estimulados a refletir acerca do seu lugar no contexto social, exercendo consciência crítica, que fará a diferença e permitirá que os dominados se mobilizem com vistas à mudança da condição de subserviência a que são submetidos, imprimindo uma maior participação social.

Faz-se necessário formar e informar professores de EJA para construção e socialização de conhecimentos sobre a prática educativa, sobre as necessidades de aprendizagem dos estudantes jovens, adultos e idosos, sobre suas especificidades, formando com e para o exercício da criticidade e para preparação para vida.

A efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos demanda uma construção coletiva de encaminhamentos para uma mobilização social, em atendimento aos direitos sociais e educacional dos estudantes. Os governantes só passaram a investir no ensino e estrutura da EJA quando se derem conta da importância dessa modalidade de ensino para o desenvolvimento humano, social e econômico do país.

4.3 POR UMA FORMAÇÃO INTEGRAL E POLITÉCNICA NA EJA I

A politecnia, conceito originado em Nadeshda Krupskaya (1869-1939), vem ganhando cada vez mais espaço nas discussões que fomentam a relação entre educação e mundo do trabalho. As ações educativas nesse universo ganham sentido por envolver saberes e fazeres cotidianos. A Prática Educativa, ao contemplar o Mundo do Trabalho no âmbito de escolas da EJA Fundamental I, tem como propósito a participação coletiva dos educandos, criando a oportunidade de contribuírem nas tomadas de decisões em um processo produtivo-educacional, distante das abordagens que concebem o trabalho como sinônimo de emprego ou ocupação.

Segundo Ventura (2012, p.77), essa abordagem tem contribuído, também de forma recorrente, para a manutenção de uma concepção de trabalho restrita aos limites da alienação. Assim faz-se necessário ir além dessa abordagem, considerando as dimensões histórica e ontológica do trabalho, conforme temos abordado durante todo o estudo desta tese.

De acordo com Ciavatta (2014, p.189-190),

Etimologicamente, politécnica significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (GRAMSCI, 2011, p.287; SEMERARO, 2003, p.271).

Ao sair do campo das proposições para uma ação crítica da realidade, os estudantes que retornam às escolas de EJA, após experiência de fracasso social e educacional, estão mais preocupados em garantir sua sobrevivência por meio da realização de uma atividade produtiva do que o simples fato de apenas ler e escrever.

A empregabilidade e a escolarização devem estar interligadas, por entendermos que há uma relação entre trabalho, escola, ascensão econômica e social. Muitos estudantes buscam na EJA a possibilidade de “mudar de vida” economicamente, contudo é um dos vários fatores que fazem com que os alunos requeiram muito mais da escola.

A educação pensada de forma omnilateral possibilita que a escola seja um espaço de convivência, participação, socialização de saberes e aprendizagens, que contribui para formação do ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. As políticas públicas existentes para EJA (Educação de Jovens e Adultos), no Brasil, ainda não refletem a formação integral dos sujeitos, de modo a capacitá-los para o exercício pleno da cidadania e para a vida. Ainda é perceptível em algumas escolas que atendem a EJA, uma prática educativa geralmente pensada para o ensino regular e adaptadas para EJA, não levando em conta as especificidades destes estudantes.

Ao falarmos sobre EJA, não podemos passar despercebidos diante das peculiaridades de Jovens, Adultos e Idosos na sua maioria analfabetos, e em número significativo de analfabetos funcionais. Muitos estudantes que estão nas salas de aula no turno noturno são fundamentalmente trabalhadores em condição de subemprego ou desempregados, submetidos à dificuldade de mobilidade urbana, alternância de turnos de trabalho, cansaço, fome por não conseguirem ir até suas casas fazer uma refeição antes da aula, problemas por não terem com quem deixar os filhos menores, questões de saúde (visão, audição, dificuldades em processar informações ...) dentre outras questões.

O professor, enquanto mediador do processo de ensino e aprendizagem, precisa conhecer a história dos seus alunos, pesquisar os conteúdos a serem propostos em sala de aula,

sempre propondo situações que levem o aluno a uma atuação crítica e dialógica, possibilitando-lhes a oportunidade de pensar sobre o que desejam aprender.

Faz-se necessário o desenvolvimento de iniciativas que possam contribuir com a integração entre escola, comunidade e demais instâncias sociais. A interligação entre diferentes setores sociais poderá colaborar nesse processo, já que a intersetorialidade é definida em EJA na LDB no artigo 37, § 2º “O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si”.

Nesse contexto, faz-se necessária a (re) contextualização dos conhecimentos por parte da escola, por se tratar de uma instituição social que agrega indivíduos com objetivos comuns e em contínua interação, permitindo que estes evoluam na sua maneira de aprender e se relacionar. Educação e Trabalho, bem como Educação e Saúde, Educação, Habitação e Saneamento Básico, Educação, Cultura e Lazer, devem ser compreendidos de forma indissociável. Deveriam estar relacionados, superando a dicotomia ainda existente entre políticas e os que elaboram e implementam tais políticas, colaborando para o pleno desenvolvimento do ser humano, abarcando uma dimensão ampla que abrange a política, a ética, o social, o cultural, o econômico e educacional. É desse contexto que advém a necessidade de reestruturação da Política Pública de EJA, aferindo a ressignificação de seus princípios, na busca de uma efetiva articulação intersetorial.

Assim, o ato de ensinar não se esgota na mera transmissão de conteúdo, vai muito além. O ensino deve permitir aprender criticamente, exigindo uma postura de educadores e educandos criadores, investigadores, curiosos, ansiosos em aprender e socializar seus conhecimentos, transformando-se, conforme Freire (1967) em “reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado”.

As práticas discursivas advêm da socialização de conhecimentos, construídos em meio às relações sociais, onde os sujeitos atuam enquanto construtores da sua própria história. Nesse contexto, o professor tem a função de disseminar entre os estudantes uma capacidade crítica, a curiosidade para perguntar, conhecer, reconhecer e atuar. Um educador de EJA, na verdade tem que antes de tudo, ser e sentir-se educador de jovens, adultos e idosos que tiveram o direito à educação negado. A prática pedagógica deve estar voltada para a inclusão dos excluídos socialmente, reconhecendo o contexto em que estão inseridos e suas vivências.

Não existe receita metodológica a ser desenvolvida com jovens, adultos e idosos em situação de analfabetismo. Amorim (2012, p.65-66) aponta a inexistência de melhores ou piores métodos pedagógicos. Ao escolher a metodologia a ser aplicada, deve-se pensar antes

na adequação, ou não, de um determinado método na conjuntura de uma dada relação pedagógica, pois os saberes socializados são enraizados em múltiplos tempos e lugares.

As questões aqui elucidadas partem do entendimento de que a prática pedagógica – processo de ensino e aprendizagem - vai além da transmissão e recepção de conteúdos didáticos, presentes nos currículos oficiais identificados como conhecimentos escolares institucionalizados. Educadores hoje têm se defrontado por uma diversidade de saberes oriundos de diferentes áreas do conhecimento e as mais diferentes manifestações culturais.

4.4 ANÁLISE DA PROPOSTA CURRICULAR PARA EJA FUNDAMENTAL I

A Educação de Jovens e Adultos tem passado por transformações ao longo da história da educação no Brasil, sendo marcante seu caráter suplementar, compensatório. Perceber que a EJA não é um “apêndice” da educação, mas uma modalidade com características próprias, caminhos e conquistas, é também concorrer com um currículo que venha atender com eficácia e eficiência aos proponentes dessa educação.

Parafraseando Coll (1996), é necessário que façamos escolhas curriculares e que saibamos quais conteúdos são imprescindíveis para que os educadores continuem aprendendo, e quais são os conteúdos que podem ser trabalhados em outros momentos. Nessa perspectiva, temos que também validar os saberes que são aprendidos fora dos muros escolares, uma vez que as aprendizagens se dão em todos os âmbitos e espaços. Devemos levar em consideração a existência de diferentes saberes, frutos das vivências dos docentes e discentes, bem como os saberes pedagógicos, disciplinares e curriculares.

A prática pedagógica de base libertadora, humanística e emancipatória, refletidas na concepção freiriana através das interações desenvolvidas no processo de ensino-aprendizagem, bem como suas implicações na produção de sentido no cotidiano é que nortearam nossas reflexões. O estudo possibilitou a análise dos saberes previstos na Proposta Curricular para o 1º segmento da Educação de Jovens e Adultos e como estes se materializam nas práticas vivenciadas no âmbito das turmas de EJA.

O conhecimento humano se dá pela troca de experiências com o outro diferente e semelhante, perpassando pela socialização de saberes. O permitir-se conhecer e vivenciar por meios dos mais diversos e diferentes saberes o que é desconhecido, deve ser o papel da educação na atualidade. A educação deve possibilitar a vivência com o diferente, seja na interação social com o meio ou na interação com o outro.

A proposta curricular para EJA 1º segmento deve ser refletida, de modo a suscitar novas reformulações de currículos e planos de ensino. Não se trata de uma proposta pronta e acabada. Diante do atual contexto social, a educação voltada para jovens, adultos e idosos que em um dado momento de suas vidas acabaram interrompendo a sequência dos estudos, não pode ter as mesmas finalidades seculares, visto que para se manter diante de um cenário altamente competitivo, excludente, onde o individualismo se reverbera, não só a qualificação interessa, mas também a emancipação dos sujeitos, tornando-os cada vez mais conscientes das questões sociopolíticas e econômicas que permeiam a sociedade atual.

A Proposta Curricular Nacional para a EJA, publicada em 2001, voltada para os anos iniciais do ensino fundamental, elaborado a partir de uma iniciativa da ONG Ação Educativa, destaca entre os blocos de conteúdo e objetivos didáticos a serem trabalhados nesse segmento da EJA: o educando e o lugar de vivência, o corpo humano e suas necessidades, cultura e diversidade cultural, os seres humanos e o meio ambiente, atividades produtivas e as relações sociais e cidadania e participação. Tais blocos de conteúdos servem de auxílio aos educadores na seleção, organização e interação de temas a serem abordados com jovens e adultos trabalhadores. O ideal é que tais conteúdos sejam trabalhados de acordo com as necessidades apresentadas pelos estudantes, proposta pedagógica da escola e planejamento dos professores.

A efetivação de tais objetivos na prática de sala de aula é posta em “cheque” ao deparar-se com práticas formativas que se resumem apenas ao ensino e aprendizagem da habilidade de leitura e escrita e resolução de cálculos.

Nesse sentido, na Proposta Curricular para EJA 1º segmento, postula-se que

O processo de iniciação dos jovens e adultos trabalhadores no mundo da leitura e da escrita deve contribuir para o aprimoramento de sua formação como cidadãos, como sujeitos de sua própria história e da história de seu tempo. Coerente com este objetivo, a área de Estudos da Sociedade e da Natureza busca desenvolver valores, conhecimentos e habilidades que ajudem os educandos a compreender criticamente a realidade em que vivem e nela insere-se de forma mais consciente e participativa. (PROPOSTA CURRICULAR 2011, p.167).

Diante disso, uma Proposta Curricular mais ampla que os currículos prescritos, pensada com e para os autores da EJA, estudantes, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, precisa se fazer presente no cotidiano das escolas. Os saberes socializados nos espaços escolares pressupõem desenvolvimento de habilidades que estejam além do aprender a ler, escrever e realizar cálculos, e devem estar relacionadas a um contexto formativo amplo. Os conteúdos precisam ter uma relação direta com as vivências sócio, histórico e culturais dos sujeitos imbricados nesse processo. Efetivar uma proposta curricular que considere o

estudante trabalhador da EJA em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas é um desafio a ser superado, tendo vista as reformulações ocorridas na Educação e nas configurações do mundo do trabalho.

Santos (2016, p. 48) reforça nosso pensamento quando reafirma que

[...] a compreensão de que as diretrizes e propostas curriculares não são um manual a seguir, contudo refletem ações intencionais que estão imbricadas no contexto escolar, pois estas direcionam o que ensinar. Daí se instala um dos maiores desafios no contexto da EJA: pensar os currículos e diretrizes que realmente deem conta de processos educativos críticos emancipatórios.

A Rede Municipal de Ensino de Salvador tem adotado no período de sete anos uma proposta curricular voltada para o desenvolvimento e socialização de saberes. Os saberes se configuram nessa proposta como indicadores da avaliação e referência pedagógica para o planejamento do professor, e estão organizados por áreas do conhecimento (disciplinas). O educador, conforme consta no documento Saberes para os Tempos de Aprendizagem - EJA I em (CENAP, 2014), pode articular os saberes na construção do planejamento, sendo contemplados nos objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas, considerado uma sequência lógica e gradativa de expectativas de aprendizagens. Cada área (disciplina) tem um número específico de indicadores de aprendizagem, ou seja, SABERES, a serem construídos pelos educandos no decorrer do ano letivo.

No entanto, dos saberes que constam no referido documento, dois fazem referência ao contexto do estudante trabalhador no eixo saberes estudos da sociedade e da Natureza, respectivamente nas disciplinas de História e Geografia:

ESNH6- Conhece as relações de trabalho existentes entre indivíduos e classes, compreendendo as implicações destas, na vida individual e coletiva.
ESNG13- Identifica condicionantes das desigualdades econômicas no Brasil (distribuição de renda, exclusão social etc.).

Trata-se de uma abordagem ainda restrita e que não contempla uma diversidade de fatores que se configurem numa proposta que possibilite uma integração-interlocação entre práticas educativas e o mundo do trabalho na EJA ensino fundamental I que envolva currículo e práticas sociais, culturais, políticas e históricas. Atualmente a EJA tem se configurado como espaço de circulação de diversos saberes (NEVES, A.S 2015, p. 40), sem levar em conta as singularidades e coletividade das ações cotidianas, contando muitas vezes com uma descontinuidade ou até mesmo falta de uma formação docente efetiva e um currículo que não atende às especificidades do estudante em seus diferentes contextos.

É necessário dialogar com Santos (2016, p.43), na medida em que propõe pensar o currículo para além das organizações formais que dizem respeito ao que deve ser ensinado na escola, tais como leis, diretrizes e propostas, uma vez que a política curricular também se constitui na prática, no chão da escola, integrando processos formais e informais, possibilitando que normativas sejam interpretadas de diferentes formas, sendo frequentemente subvertido e transformado. De certa forma, estas considerações se tornam um desafio para professores e estudantes da EJA, pois muitas vezes estão acostumados aos processos de ensino e aprendizagem, movidos pela cópia e repetição.

Desta maneira, torna-se imprescindível a incorporação dos saberes dos mundos do trabalho, bem como outros mundos que envolvem todo um contexto social e que integrem as experiências de estudantes e educadores nas propostas curriculares da educação de jovens e adultos, na compreensão de que

[...] O direito ao conhecimento do qual somos profissionais tem como conteúdo a compreensão desse núcleo de sentidos: os processos cotidianos de interação, de sociabilidade, nos quais tecemos nosso formar-nos como humanos, como cidadãos e trabalhadores, membros dos diversos coletivos de geração, gênero, orientação sexual, classe, etnia, raça, campo, periferia. Entender os processos de sermos submetidos às relações sociais, classistas, racistas, sexistas de produção e de trabalho em que produzimos nossas identidades, nossos saberes. (ARROYO, 2017, p.150)

Definimos saberes escolares, como aqueles saberes que fazem parte do cotidiano das escolas e dos cotidianos externos a esse espaço tais como núcleo familiar, associação de moradores, sindicatos, espaços religiosos etc. São formadores de conhecimentos a serem legitimados por educandos e educadores, nesse contexto da EJA, ressignificando o currículo, dando espaço a consolidação de novos paradigmas para educação de jovens, adultos e idosos: trabalhadores, empregados, desempregados, na formalidade ou informalidade, aposentados.

A proposta é que no currículo os saberes do trabalho e das experiências sociais sejam concebidos como direito de todos. Para tanto, é inerente a mobilização de aprendizados formais e não-formais, que venham incluídos, nos currículos, não somente conteúdos, mas vivências e práticas, permitindo a participação e o envolvimento do estudante.

Sendo assim, Capucho (2012, p. 75) leva-nos a refletir a identidade da educação de jovens e adultos, em uma perspectiva democrática, na qual firma a importância de uma prática pedagógica emancipatória e propulsora de transformações. Os estudantes da EJA, sejam jovens, adultos ou idosos devem ser vistos como o são, essencialmente cidadãos que não tiveram o direito à educação, e tantos outros direitos assegurados em outras fases da vida. Portanto, a Educação em Direitos Humanos na EJA não a descaracteriza, mas fortalece seu diálogo com a perspectiva inclusiva de educação.

5 PRESSUPOSTOS DA EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA NO BRASIL E EM PORTUGAL

“Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.
Paulo Freire

O presente capítulo pretende dialogar sobre alguns dos pressupostos da Educação Popular e Economia Solidária, abordando suas proximidades dialógicas e potencialidades vivenciadas no Brasil e em Portugal, abrangendo as esferas social, ambiental, cultural, educacional e política.

No âmbito da educação de jovens e adultos, identificamos, ao longo do século XX, convergências que não qualificam positivamente as políticas empreendidas no Brasil e em Portugal (RUMMERT; ALVES, 2010, p.511). Destacamos a falta de um estatuto social, político e pedagógico para essa modalidade de ensino, a baixa escolarização da população jovem e adulta e os elevados índices de analfabetismo que ainda se constituem no século XXI, como características comuns entre os dois países.

Outro ponto em comum que merece destaque é o fato de Brasil e Portugal terem sido palcos de longos períodos ditatoriais (RUMMERT; ALVES, 2010, p.512), no século XX: em Portugal o “Estado Novo”, ou período salazarista, presente entre 1926 e 1974; no Brasil, de 1937 a 1945, a ditadura de Vargas, também denominada como “Estado Novo”; e entre os anos de 1964 a 1985, a ditadura militar. Em qualquer desses momentos não havia compromisso efetivo do Estado com a escolarização plena da população. Brasil e Portugal registravam nesse período um alto índice de analfabetismo entre a população adulta.

Conforme Rummert e Alves (2010, p.513-514), a lógica de política econômica, concentrada na riqueza material e simbólica, repercutiu de forma negativa na educação, através de um quadro de escassez da oferta de ensino público à população em idade escolar, que impôs à classe trabalhadora um baixo grau de escolarização. O processo de industrialização no Brasil e em Portugal foi marcado pelo predomínio de baixos salários e uma força de trabalho pouco qualificada, visto que a formação não constituía fator relevante para o processo produtivo.

A análise dessas convergências nos permite perceber que a desvalorização atribuída à Educação de pessoas Jovens e Adultas da classe trabalhadora é histórica e persiste na atualidade, mesmo que os discursos e falas daquele que deveria efetivar a política, o Estado, se apresente de forma contraditória no cotidiano da EJA.

Entretanto, ambos os países desenvolvem ações que, se efetivadas, poderão contribuir para mudança desse quadro desfavorável: a educação nessa modalidade de ensino. Entendemos que uma aprendizagem efetiva se desenvolve com a participação ativa dos indivíduos na construção e organização dos saberes mobilizados na prática educativa.

Os desafios atualmente apresentados à EJA, sejam em um contexto nacional ou internacional, demandam a ampliação de investimentos para qualidade da educação; isso inclui qualidade de vida, inserção social, direito à educação, exercício da cidadania e demais direitos consagrados nas políticas educacionais. Através da discussão das temáticas Educação Popular e Economia Solidária nos contextos de Brasil e Portugal, apresentamos alguns pressupostos pedagógicos com enfoque nas ações desenvolvidas nesses países frente às demandas educativas e socioeconômicas dos trabalhadores em processo de escolarização, de modo a contribuir para garantia do direito à educação de forma universal, como está previsto nas leis nacionais e internacionais.

Nesse contexto, concebemos educação e trabalho coletivo-solidário como elementos indissociáveis ao desenvolvimento da prática educativa para EJA, na perspectiva de uma formação humana e social.

De acordo com Zitkoski (2011, p.98) [...] “a educação popular constitui-se em uma diversidade de experiências pedagógicas e de formação humana, que convergem para o desafio da emancipação social e da reinvenção nas formas de produzir a vida em sociedade. Ao tempo que o trabalho associativo, organizado coletivamente mediante experiências de economia solidária desponta como uma perspectiva de educação popular diretamente engajada na luta por um novo projeto de sociedade para além da lógica capitalista”.

Assim destacamos ações referentes a Educação Popular e Economia Solidária adotadas por Brasil e Portugal, buscando diferentes formas de difundir leitura e escrita, criticidade e empoderamento, através da promoção da formação elementar de jovens e adultos trabalhadores com necessidade de alfabetização, escolarização e proteção social.

No Brasil, as experiências de educação popular e economia solidária iniciadas nos movimentos populares trouxeram importantes contribuições para EJA. Destacamos nesse contexto o Movimento Brasileiro de Economia Solidária iniciado no ano de 1990 como alternativa de geração de trabalho e renda através da ajuda mútua entre os envolvidos nos processos de produção, distribuição, troca e consumo de bens e serviços, através da prática autogestionária.

Conforme Adams e Santos (2013, p.260) “a partir da prática autogestionária potencializada pela economia solidária, os trabalhadores compõem uma condição de sujeito

econômico, social e político que considera a reprodução social da vida frente às regras das relações capitalistas de produção”. Esse entendimento corrobora com o processo de emancipação do trabalhador que na configuração capitalista acaba ocupando a posição de explorado, estando na maioria das vezes sujeitos a formas de trabalho precarizado.

Essa situação impulsiona o movimento de economia solidária no Brasil, estimulado pelo Fórum Brasileiro de Economia Solidária (FBES), que de acordo com Adams e Santos (2013, p.260) [...] vem provocando uma série de questionamentos em torno das dimensões educativas do trabalho associado, compreendendo a necessidade de articulação dos saberes fragmentados pela organização capitalista do trabalho. Através do Fórum de Economia solidária (FBS), surgem os “Centros de Formação em Economia Solidária (CFES), com discussões pautadas no trabalho associado como espaço privilegiado da Educação Popular”.

A respeito dos Centros de Formação em Economia Solidária (CFES), Adams e Santos (2013, p.262) pontuam:

O CFES é um projeto de política pública da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES) que reflete uma das demandas do movimento de economia solidária que há muito vem sendo construída a partir dos indicativos apontados pelos diferentes atores envolvidos. Estes foram dando a tônica do que se esperava de uma política de educação em economia solidária através de indicativos que apontavam para necessidade estratégica de fazer a educação em suas múltiplas facetas, para dentro do movimento de economia solidária.

O fórum de Economia Solidária, os Centros de Formação em Economia Solidária e o Projeto de Política Pública da Secretaria Nacional de Economia Solidária, impulsionaram a definição de princípios e diretrizes metodológicas da formação/educação em economia solidária, Adams e Santos (2013, p.266), política pública de formação/educação em economia solidária; e rede nacional de formadores/ educadores em economia solidária e reconhecimento do trabalho como princípio educativo.

Dessa forma, consideramos que a união entre economia solidária e a educação popular tem impulsionado o desenvolvimento de metodologias participativas e o reconhecimento do trabalho coletivo-solidário e potencial educativo da economia solidária, em especial em comunidades desprovidas de proteção social.

Em Portugal, as experiências de educação popular e economia solidária surgem como alternativa para lidar com a crise econômica europeia levando-se em conta, assim como no Brasil, experiências comunitárias e informais direcionadas para o fortalecimento da educação, cultura, ação política para a transformação social.

Conforme Hespanha e Namorado (2009, p.3), “a designação de Economia Solidária ainda não está muito difundida entre os portugueses”. “Paradoxalmente, a economia solidária, em Portugal, parece estar a sofrer um rápido processo de institucionalização[...], agentes políticos utilizam o discurso de economia solidaria como forma de estimular as populações mais marginalizadas a resolverem os seus próprios problemas”. A conceituação desse modelo econômico é identificada por alguns agentes políticos como economia social, tal como é entendida na Europa. Ainda de acordo com Hespanha e Namorado (2009, p.4)

Como algumas investigações levadas a cabo em países com diferentes graus de desenvolvimento económico demonstraram, os fenómenos de dinamismo e mobilização da sociedade civil assumem características distintas, fruto do seu enquadramento em realidades sociais e económicas diferenciadas. Contudo, a comparação das experiências ocorridas em contextos diferentes é muito rica. Ela ajuda a compreender, desde logo, o modo como as lógicas de cooperação solidária se podem plasmar em diferentes configurações práticas sem perder a sua força; depois, permite detectar como os mesmos factores globais podem desencadear respostas distintas de acordo com as especificidades nacionais; ainda, ajuda a compreender a importância que têm, no processo de desenvolvimento da economia solidária, factores como a cultura participativa da sociedade civil, o grau de autonomia desta face ao Estado ou o papel dos movimentos sociais na procura de soluções alternativas à economia baseada na competição

A apreensão da experiência de diferentes realidades socioeconômicas próximas e, ao mesmo tempo, distintas evidenciam a necessidade de relacionarmos a economia solidária às questões locais, contribuindo para reavaliação das políticas públicas voltadas para populações vulneráveis, ensejando assegurar direitos historicamente negados.

Namorado (2009, p. 68) diz que “ pelo menos em Portugal, se quisermos mostrar quais as organizações que em concreto consideramos como fazendo parte da economia solidária, podemos falar de cooperativas, mutualidades, instituições particulares de solidariedade social, fundações, diversos tipos de associações, misericórdias, comunidades gestoras de baldios, empresas sociais, empresas de inserção social [...] refletem a identificação entre economia solidária e social.”

No que diz respeito à organização de cooperativas em Portugal Amorim, J.P (2006, p.40) nos apresenta a experiência da Educação e Formação de Adultos (EFA), bem como do patrimônio histórico de aprendizagens herdado da Cooperativa de Produção dos Operários Pedreiros Portuenses (CPOPP):

Em 1999, foi premiado no Concurso S@BER +, Concurso Nacional de Boas Práticas de Educação e Formação de Adultos promovido pela ANEFA, o projecto Escola Popular de Lavra (ANEFA, 1999), desenvolvido pela organização em intercooperação com a CooPAng — Cooperativa de Solidariedade Social em Trabalho Cooperativo Multi-Sectorial (sic) da Praia de Angeiras, onde participaram,

essencialmente, jovens e mulheres de grupos sociais mais desfavorecidos, desempregados e formalmente pouco escolarizados e qualificados. Nesse projecto, que visava “apoiar a integração profissional dos adultos”, “apoiar a obtenção da escolaridade obrigatória e níveis posteriores” e promover a “melhoria de condições de vida, concretizada pelos objectivos de inserção para a recuperação e candidaturas ao Rendimento Mínimo Garantido e Desempregados de Longa Duração” (ANEFA, 2000a: 105), privilegiou- -se “a valorização dos saberes de que as formandas eram portadoras, a partir da qual se questionaram práticas no sentido de desenvolvimento de capacidades e aquisição de competências básicas. [...].

Nesse sentido, as experiências desenvolvidas no Brasil e em Portugal, aqui apresentadas, fornecem importantes elementos para construção dos pilares de um projeto sócio educacional contra-hegemônico, comprometidos com um modelo social mais democrático e igualitário, sendo estes, países próximos pela língua e distantes pela localização geográfica, diversidade cultural e heranças históricas.

À luz destas concepções, a EJA requer a adoção de práticas educativas que aproximem os estudantes das questões peculiares ao seu cotidiano, impulsionando o reconhecimento de diferentes saberes, potencializados dentro e fora do ambiente escolar em uma dinâmica emancipatória dos trabalhadores.

Nessa perspectiva, Gadotti (2014, p.26) afirma que

Uma nova política de EJA precisa assentar-se nos princípios da Educação popular que são, entre outros: a gestão democrática, a organização popular, a participação cidadã, a conscientização, o diálogo/ conflito, o respeito à diversidade, a cultura popular, o conhecimento crítico e uma perspectiva emancipatória da Educação.

A EJA traz na sua essência os princípios de popularidade e diversidade advinda dos espaços onde se concentram as escolas destinadas ao atendimento às populações presentes nas periferias das grandes cidades. Atualmente não tem como conceber processos educativos dissociados dos acontecimentos cotidianos do meio popular. Os saberes dos grupos populares precisam dialogar com o currículo proposto nas escolas.

Quanto a esta questão, Capucho (2012, p. 64) destaca que “[...] para esses sujeitos, o acesso à educação de qualidade social é condição para o empoderamento pessoal, social, econômico e político, bem como para que exerçam e apliquem seus direitos”. Os estudantes da EJA, trazem consigo vivências, saberes, habilidades e conhecimentos práticos que devem ser tomados como norteadores da prática pedagógica.

Se em uma aula a prática pedagógica se desenvolve por meio do diálogo e troca de informações ente professor e aluno, aluno e professor e aluno e aluno, todas as vozes permeiam a prática discursiva e nela se fazem presentes, com maior ou menor ênfase, a depender do tema proposto, do local, de quem pergunta, enfim, do contexto em que são produzidas.

A produção de sentidos dá-se frente à relação entre os tempos históricos e suas transformações vivenciadas pelos diferentes grupos e sociedades ao longo do tempo. Os estudantes da EJA, em meio a suas diversidades, chegam às escolas com conhecimentos baseados em seu contexto sócio-histórico e cultural, que necessitam ser respeitados e valorizados. As ações educativas devem possibilitar ao sujeito pensar sobre si mesmo e sobre o mundo.

A compreensão das práticas discursivas leva em conta tanto as permanências como, principalmente, as rupturas históricas, relacionadas aqui aos conhecimentos adquiridos, permitindo o confronto de inúmeras vozes. Seguindo ao que propõem as práticas discursivas em uma visão construcionista, a troca de conhecimentos se processa no contexto da ação social, a voz do professor enquanto única e predominante, no discurso, torna-se incabível.

Amorim (2012, p. 73) destaca com muita precisão que

Quando as pessoas participam de um diálogo franco e aberto, conseguem estabelecer um grau de relevância nas conversas e promovem o surgimento de atitudes positivas. Consequentemente diminui a distância na comunicação e na participação entre as pessoas, elimina certas hierarquias que são prejudiciais ao exercício didático em sala de aula, efetiva as ações educacionais, fazendo com que haja objetividade e dinamismo nos processos didáticos.

Seja nas escolas ou em espaços de vivências e práticas de currículo inovadoras e participativas, uma prática com viés emancipatório e consciência política e cidadã de jovens, adultos e idosos, acaba contribuindo para permanência destes estudantes nos espaços educativos, bem como sucesso na aprendizagem.

Um educador de EJA, na verdade, tem que querer antes de tudo, ser e sentir-se educador de jovens, adultos e idosos, tem que estar imbricado na ação pedagógica com jovens e adultos, que difere em muitos aspectos da ação realizada com crianças. O ato de ensinar precisa incluir efetivamente esses sujeitos que passam por diferentes formas de exclusão.

Diante do relato das especificações desse modelo de escola, Ventura (2018, p. 31), enfatiza que o fazer pedagógico

[...] expressa acima de qualquer dúvida, um romper com a visão instrumental de EJA. Por exemplo, considerar a atualidade nos moldes da escola-comuna como ponto de partida significa pensar a organização do processo educativo a partir de uma crítica, não só à sociedade capitalista, mas também à escola dela advinda; ao seu conteúdo livresco e descolado da concretude da vida – aspecto que aproxima Freire (1987 e 2008) dos revolucionários russos: “Para fugir da escola antiga, livresca, o conteúdo da escola tem que estar ‘justificado’ pela vida” (FREITAS, 2017).

A escola na atual conjuntura, enquanto espaço social, cultural e político, deve ser um ambiente onde os(as) estudantes sejam capazes de se relacionar frente às diversidades étnico-raciais, de gênero, religiosa, de orientação sexual, idade, classe social. A EJA deve configurar-se diante de tais questões, rompendo com discursos homogêneos, fazendo valer as diferentes opiniões e expressões, e o educador de EJA diante de tais questões exerce um papel fundamental para difusão de novas maneiras de repensar a escola, o currículo e a prática pedagógica para esta modalidade de ensino.

Assim, as vivências partilhadas na EJA devem atender à diversidade presente no processo educativo, com objetivo de permitir que esses/essas estudantes se tornem cada vez mais protagonistas na vida social, política e econômica. Visto que a emancipação destes passa pela experiência da alteridade, têm na educação uma possibilidade para efetivação da construção socioeducativa nesse processo.

Em meio ao cenário de ampla desigualdade social, num ambiente de elevado desemprego, onde a falta de oportunidades está atrelada, dentre outros fatores, à baixa escolarização do trabalhador e inabilidade para atuação diante do advento das novas e cada vez mais avançadas tecnologias, são necessárias iniciativas que contribuam para ressignificação da política pública de EJA, diante do atual contexto socioeconômico. Contexto este, totalmente desfavorável a trabalhadores que atuam em um mercado formal precarizado e a aqueles que se encontram na informalidade, desempregados, na inatividade e em situação de analfabetismo.

Dados da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), apontam o Brasil entre os 10 (dez) países com maiores índices de analfabetismo entre pessoas adultas, considerando os maiores de 15 anos. Conforme 3º Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (2016), a maioria dos países que se encontram com alto índice de analfabetismo na fase adulta não alcançou a meta da Educação para Todos, de atingir 50% de melhoria nos níveis de alfabetização de adultos até 2015. Já se passaram 03 (três) anos do ano limite para o cumprimento da meta e o resultado permanece insatisfatório. Atingir proficiência em alfabetização e em habilidades básicas para adultos permanece como grande prioridade da maioria dos países, independentemente da renda econômica.

Ainda segundo o relatório, a educação de adultos deve ser construída por meio de uma abordagem holística e intersetorial, demandando um trabalho entre os setores, de modo a estabelecer parcerias entre saúde, educação, área social e econômica, visto que a alfabetização é um direito que implica na efetivação de outros direitos humanos.

Pretendemos, com essa proposta, o estreitamento da relação educação e trabalho na sua configuração mais ampla, ou seja o trabalho no seu sentido ontológico, humanizador, que traz uma concepção de desenvolvimento para além do conceito econômico, dando visibilidade aos direitos aprendidos em situações concretas de trabalho, permitindo formar sujeitos produtores de saberes, capazes de aprender os saberes que se aprende nas diversas situações de trabalho, fazendo-os pensar, refletir e desenvolver habilidades acerca do trabalho/ocupação que ora está sendo executado.

Garantir o acesso, a permanência e o sucesso escolar na EJA tem sido um dos maiores desafios dessa modalidade de ensino. Com o fechamento das escolas, o acesso tem se tornado mais restrito, a cada ano. Nessas convicções, fica difícil falar em equidade, visto que não é uma educação para todos. E como mensurar qualidade da educação na EJA? Para Freitas (2019), qualidade da educação se configura como mutável e inconstante, uma vez que é conceituada como temporal e mutante. A qualidade da educação está condicionada à multiplicidade de questões que envolvem cultura, economia, política, ciências, tecnologia, valores e demais questões sociais.

A educação de qualidade para EJA deve possibilitar antes de tudo o acesso à educação para todos, sem ter em conta a idade ou tempo cronológico. Uma educação de qualidade precisa acompanhar as transformações que estão ocorrendo no mundo e se relacionar com elas, além de ser uma aprendizagem contínua e interligada com os diversos setores.

Práticas e ações necessitam ser reinventadas, ressignificadas, não cabe na EJA e em nenhuma outra modalidade, um ensino restrito à utilização tão somente do quadro branco e do pincel anatômico. Faz-se necessária a adoção dos diversos recursos disponíveis, desde os dispositivos de áudio, virtuais, aos reciclados, para desenvolvimento das aulas. As propostas de aulas extraclases também são válidas nesse processo.

5.1 EDUCAÇÃO POPULAR E ECONOMIA SOLIDÁRIA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL E NECESSÁRIA À PRÁTICA EDUCATIVA NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DESENVOLVIMENTO TERRITORIAL

Um dos maiores desafios educacionais pautados na educação de jovens e adultos trabalhadores, está em incluir na agenda das políticas educacionais o mundo do trabalho, não como uma política de caráter mercadológico, voltado apenas para atendimento ao capital, mas como um eixo articulador e potencializador de ações educativas. O enfrentamento desse desafio tem a articulação entre EJA e o mundo do trabalho como uma de suas dimensões estruturantes.

A relação entre o saber experiencial e o saber sistemático é uma prática que ocorre em meio a ações pontuais entre uma instituição de ensino ou outra, por meio da ressignificação de seus currículos e fazeres pedagógicos. Um dos grandes desafios para EJA no atual cenário educacional brasileiro é a necessidade de articulação entre educação e formação para a vida, que valorize o trabalho, a cultura e as experiências dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem.

Os desafios dessa ação são históricos e estruturais, dependem dos desdobramentos e engajamentos na gestão da escola e no olhar atento e focado para as particularidades da EJA e nos processos formativos e sociopolíticos dos educadores para empoderar e mover os(as) estudantes.

Assim, as políticas públicas existentes para EJA no Brasil ainda não refletem a formação integral dos(das) estudantes, de modo a capacitá-los para o exercício pleno da cidadania, para a vida. Diante desse contexto, ainda é perceptível em algumas escolas que atendem a EJA uma prática educativa geralmente pensada para o ensino regular, e adaptada para a EJA, não levando em conta as particularidades desses estudantes.

Ao falarmos sobre EJA, não podemos passar despercebidos diante das especificidades de Jovens, Adultos e Idosos em sua maioria analfabetos, e em número significativo de analfabetos funcionais. Não podemos esquecer que estes educandos que estão nas salas de aula são fundamentalmente trabalhadores em condição de subemprego ou desempregados, submetidos à dificuldade de mobilidade urbana, alternância de turnos de trabalho, cansaço, fome por não conseguirem ir até suas casas fazer uma refeição antes da aula, dificuldade de frequentar a aula por não terem com quem deixar os filhos menores, etc.

Nossas reflexões em torno das questões socioeducacionais nos levam a crer que, em uma sociedade pautada no ideário de justiça e consolidação dos direitos humanos, o indivíduo valeria mais que as coisas, onde respeito, solidariedade e tolerância, seriam valores principais, o poder seria exercido no coletivo, os até então dominados, buscariam sair de tal situação, seus direitos e deveres e os direitos humanos básicos teriam que ser acessíveis a todos: educação, saúde, segurança, moradia, alimento, lazer, saneamento (água, energia, esgoto).

Consideramos as práticas de educação e educação popular necessárias e possíveis de serem desenvolvidas no contexto da EJA, por se tratarem de iniciativas com viés socioeducativo de caráter democrático e igualitário das camadas populares.

De acordo com Singer (apud GADOTTI, 2009, p.13 e 15),

A economia solidária é antes de tudo um processo contínuo de aprendizado de como praticar a ajuda mútua, a solidariedade e a igualdade de direitos no âmbito dos empreendimentos e ao mesmo tempo fazer com que estes sejam capazes de melhorar a qualidade de seus produtos, as condições de trabalho, o nível de ganho dos sócios, a preservação e recuperação dos produtos naturais colocados à sua disposição. [...] O aprendizado contínuo que a vida na economia solidária proporciona é amplo e combina as diferentes práticas acima arroladas, regidas por princípios que hoje não são os dominantes. Quem se engaja na economia solidária trabalha e ganha a pela dissolução do poder nelas, em todos e todas. Por isso, a educação é essencial para o avanço da economia solidária.

Assim sendo, é essencial que educadores e educadoras criem momentos para problematização de questões sobre o mundo do trabalho e outros mundos que envolvem o cotidiano dos estudantes da EJA. Trazer as vivências dos estudantes para as salas de aula propicia a sua efetiva participação nos temas apresentados.

Nessa direção, é importante considerar a diversidade presente na EJA, que já se difere por conter em uma sala de aula pessoas de diferentes idades, geralmente de 15 a 80 anos, ou mais. Há de se considerar também neste conjunto, o perfil socioeconômico, étnico, de gênero, de regionalidade, de participação. Sendo assim, as políticas publicadas, pensadas para esta modalidade de ensino, devem levar em conta estes fatores.

Para Gadotti (2014, p.26),

O termo “popular” pode ser entendido como tudo aquilo que atende às necessidades populares, às demandas dos excluídos. Tem a ver com o quantitativo – que atende a todos – e com o qualitativo, uma certa concepção de Educação. Entendemos o “popular” da Educação na perspectiva da emancipação, da transformação. Seria, então, tudo o que se realiza na perspectiva da transformação, da libertação, da conscientização. É o sentido mais utilizado pelos militantes dos movimentos sociais. Com base nessa visão de mundo em transformação, eles propõem lutas e metodologias que visam mudar a situação de miséria vivida pelo povo.

Em relação à EJA, o que precisa ser desenvolvido são questões voltadas para o mundo do trabalho, por meio de uma proposta integradora que contemple educação e formação. Essa é a questão apresentada na tese: Como se dá a inserção desses estudantes no mundo do trabalho, sem estarem sendo educados e preparados para tal? Os estudantes precisam ter conhecimentos necessários juntamente com suas vivências para que possam ter condições de integração no mundo do trabalho de forma consciente e efetiva.

Percebemos que mesmo sendo postas conceitualmente de maneira diferente, a Educação Popular e a Economia Solidária se assemelham. Dentre estas semelhanças, citamos a implementação de ações que possam contribuir para alfabetização e escolarização dos trabalhadores, emancipação desses sujeitos, combate ao abandono escolar, garantia do direito ao trabalho digno através da autogestão, coletividade e solidariedade. Outro aspecto que nos

chama atenção é o perfil do público alvo formado por jovens e adultos em vulnerabilidade e exclusão social, desempregados, desafiados na tentativa de conciliar estudo e trabalho e até mesmo as adversidades apontadas têm estreita relação com a realidade dos estudantes brasileiros e portugueses.

Uma nova economia possível, baseada na coletividade e solidariedade, perpassa pelo delineamento de uma prática voltada para autogestão e incursão de ações em benefício do desenvolvimento da comunidade local, articulada com os pressupostos da Educação Popular como campo de saberes e práticas. Nesse sentido julgamos importante a adoção de ações educativas articuladas também com as políticas de desenvolvimento territorial solidário e sustentável a partir de estratégias advindas dos saberes de comunidades locais dos subúrbios e periferias que concentram populações desassistidas economicamente. Nas práticas de economia solidária os recursos obtidos nos meios de produção são coletivos e contam com a participação de todos que nela trabalham.

Na EJA, as práticas de economia solidária podem se iniciar através de trabalhos colaborativos, desenvolvidos por grupos de estudantes, a exemplo do cultivo de uma horta, fabricação de produtos artesanais e de culinária, dentre outros trabalhos que possam beneficiar a comunidade escolar e local. Assim, partimos da perspectiva do trabalho como direito humano fundamental e social, no sentido de assegurar as necessidades básicas e materiais para uma vida digna.

Ambas as ações educativas poderiam servir de subsídio à escolarização-formação em todos os níveis da EJA, e não só ao Ensino Fundamental II e Ensino Médio, para atender à EJA Fundamental I e demais modalidades do ensino, desde que dispusesse de uma estrutura que atendesse às especificidades desse público em especial. Tais iniciativas precisariam partir da perspectiva humanizadora da formação humana em todos os aspectos, físico, mental, intelectual, prático, laboral, social e político, combinando mundo do trabalho e escolarização. Trata-se de pensar educação e trabalho em um contexto amplo, no qual educação e trabalho possam propiciar ao jovem, adulto e idoso, a produção de benefícios para si e para o outro, onde o produto do trabalho seja igualmente distribuído, contrário a formas de trabalho marcado pela precariedade, no qual prevalece o trabalho simples e sua funcionalidade à lógica do capital.

5.2 KRUPSKAIA E O PRINCÍPIO DA OMNILATERALIDADE NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS TRABALHADORES NÃO ESCOLARIZADOS

Ao abordarmos a educação e trabalho no contexto da EJA, foi necessário recorrer aos aspectos do seu contexto histórico e social, onde é necessária a educação voltada para a classe operária que encontram em Krupskaia fundamentos para uma formação humana e de trabalho produtivo construtivo para o desenvolvimento de uma proposta pedagógica de escolarização para jovens e adultos trabalhadores, em uma perspectiva emancipatória.

Conforme Ventura (2018, p.30), é o trabalho que prende a escola à atualidade; é o marcador entre a escola e o meio: princípio educativo da escola socialista. Nesse contexto, a escola apresenta-se como espaço para continuidade dos processos educativos externos: espaços sociais, familiar, da igreja, e do mundo do trabalho, contrapondo a ideias da escola enquanto meio de preparação para atuação dos indivíduos nesses outros espaços também formativos.

A pedagogia socialista teve como objetivo a escolarização da classe operária; um dos ideais era a participação do proletariado, por meio de uma educação voltada para todos com base nos ideais da classe trabalhadora, já que a escola no modelo capitalista não foi criada para formar estudantes com postura crítica e questionadora da lógica do capital. Assim, a grande representante da época era a mulher de pensamento inovador e revolucionário “a educadora Krupskaia, com grandes contribuições ao debate educacional socialista em seu contexto histórico” (CORRÊA, 2018. P. 236). As experiências da Pedagogia Socialista com base em Krupskaia, nos levam a refletir sobre a EJA na perspectiva de construção de uma consciência política e de luta da classe trabalhadora, assim como nos lembra Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido* (1970) e *Educação como Prática de Liberdade* (1967).

A esse respeito, Ventura (2018, p.31) afirma que

Uma proposta pedagógica dessa natureza -que articula a atualidade e o trabalho à dinâmica das relações sociais para desenvolver a capacidade de autogerir-se e para construir personalidades comprometidas com a transformação social-potencializada, sem dúvidas, a elaboração de um fazer pedagógico contra-hegemônico para EJA. Em primeiro lugar, contribui para superar a visão instrumental de EJA e avançar em uma proposta de formação mais ampla para jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira.

Essa afirmativa se contrapõe ao caráter instrumental e pragmático da escolarização de jovens e adultos trabalhadores, que reduz a EJA a uma formação para o trabalho simples, preconizado e com baixas remunerações. Ventura (2018, p. 31) aponta que apesar das exceções, as propostas curriculares de diferentes programas na modalidade de EJA ainda

operam com práticas subordinadas à lógica de conformação ao capital, atendendo aos princípios de competitividade, empregabilidade e empreendedorismo.

De acordo com Corrêa (2018, p.243) “Krupskaia, educadora e revolucionária, teve grande importância na construção do processo revolucionário russo, com contribuição acentuada no tocante à educação”. Suas convicções giravam em torno da educação integral, onde não bastava aprender a ler e escrever, era preciso estabelecer relação entre teoria e prática, com propósito de buscar novos caminhos para formação continuada do “novo sujeito” através de preceitos de solidariedade, trabalho e vida coletiva.

Fundamentada nos ideais de Krupskaia sobre a pedagogia, a autora Corrêa (2018, p.240) enfatiza que “A educação permite a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, realizada por sujeitos conscientizados”. Ou seja, é essencial correlacionar as experiências vividas pelo homem e seu aprendizado de forma integral. Da mesma forma, consideramos neste estudo, a interlocução entre práticas educativas e do mundo do trabalho como elementos essenciais para o processo de formação do estudante trabalhador da Educação de Jovens e Adultos, onde os saberes devem ser pensados e aplicados às necessidades da vida.

Na visão de Corrêa (2018, p.240), “a educação permite a transformação do sujeito e, por consequência, a transformação de toda sociedade, realizada por sujeitos conscientizados.” Em contraponto, o autor aborda que Krupskaia, questionava a educação – formação da classe burguesa em relação à educação doutrinária aplicada ao filho do pequeno burguês e para o filho dos proprietários. A divisão de classe mantinha-se no ensino, de forma que ao filho do operário caberia um ensino limitado, ao filho do pequeno burguês um ensinamento para cargos administrativos e burocráticos, enquanto o filho da elite era e ainda é nos dias de hoje, preparado para desfrutar da vida e para governar. A escola para o trabalhador era uma escola limitada, basicamente voltada para aprender a ler e escrever.

Uma formação que relaciona educação-trabalho encontra em Marx o entendimento de homem omnilateral, na defesa de um conhecimento crítico-reflexivo. Referimo-nos a uma proposta educacional que considera as especificidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem e que contempla o seu desenvolvimento intelectual, social, educacional, cultural, histórico, político e econômico. Ou seja, a formação de um ser “fora da caixa” e envolto em um contexto amplo.

A respeito, Frigotto (1989, p.25) cita que

A concepção de omnilateralidade do homem centra-se na apreensão do homem enquanto uma totalidade histórica que é, ao mesmo tempo “natureza”, individualidade e, sobretudo, relação social. Uma unidade na diversidade física, psíquica e social; um ser de necessidades imperativas (mundo da necessidade material) em cuja satisfação se funda suas possibilidades de crescimento em outras esferas (mundo da liberdade).

A proposta de EJA, ainda que contemple o mundo do trabalho, não permite que os(as) estudantes reflitam efetivamente sobre os saberes necessários a uma formação para vida, o que não exclui uma reflexão, também para o mundo do trabalho. Essa compreensão ampla ainda é um desafio para a EJA, que precisa estar relacionada com as demais políticas, frente uma configuração intersetorial que atenda às especificidades desse público de forma ampla, visto que só ler e escrever não é suficiente, para que os estudantes trabalhadores exerçam sua cidadania, socialização e qualificação.

Trabalho e educação são partes constitutivas da organização da vida sócio-humana (AMBONI NETO; BEZERRA, 2013, p.273). “As relações sociais nascem do trabalho, ou seja, de como os homens produzem sua existência material e determinam um conjunto de ações historicamente produzidas nas suas interações, entre elas, a educação”. O trabalho, enquanto princípio educativo, concebe trabalho e educação como atividades especificamente humanas, sendo assim instrumentos indissociáveis dos processos sociais.

Diante dessa necessidade, foi realizada em 1997 a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Hamburgo, Alemanha. Essa conferência trouxe, como contribuição, um conceito ampliado de EJA, em que foi destacada a presença da relação educação e trabalho, ou seja, a integração entre o ensino, a teoria, a prática, o trabalho e a comunidade, como elementos importantes para participação social dos sujeitos na produção de bens, bem como da satisfação de suas necessidades individuais.

Ainda considerando educação e mundo do trabalho, Neves (2015, p.72) pondera que os saberes do mundo do trabalho contemplados nos currículos podem contribuir para emancipação e empoderamento dos educandos trabalhadores da EJA, bem como para alienação e exclusão ao abordar o trabalho do ponto de vista ideológico dominante a depender do direcionamento do fazer pedagógico. É por isso que Pereira (2010, p.10) afirma que

A operacionalização do currículo integrado, exigindo transformações dos processos desenvolvidos no âmbito das Instituições, quer de caráter pedagógico, quer de caráter administrativo. Esse processo requer dinamismo, flexibilidade, autocrítica e gestão democrática, como caminhos a serem trilhados, a fim de reconhecer limites e superações, em face da objetividade em seu fazer.

O trabalho, como princípio educativo, compreende a relação entre educação e mundo do trabalho, no qual adquire um caráter formativo e a educação neste contexto promove a humanização por meio do desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano.

[...] o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano. Reconhecer o direito ao trabalho e aos saberes sobre o trabalho terá de ser um ponto de partida para indagar os currículos. Ter como referente ético o direito dos educandos ao trabalho e o direito aos conhecimentos e saberes dos mundos do trabalho irá além do referente mercantil, do aprendizado de competências (ARROYO, 2007, p.27).

Destacamos que as diretrizes curriculares da Educação de Jovens e Adultos da Rede Pública Municipal de Ensino de Salvador (2006) preveem que o currículo deve considerar:

Saberes intrínsecos a diversidade cultural e social dos sujeitos da EJA na formulação do projeto político pedagógico da escola voltado a: aprender a ser, organizar novas lógicas de economia solidária, incorporar ao seu fazer o uso das novas tecnologias da informação, potencializar as relações de qualificação para o mundo do trabalho, reconhecer os seus direitos como cidadão na perspectiva da formação do educando-trabalhador. (Resolução do CME Nº 011 de 21/12/2007).

Contudo, ainda é perceptível no ensino da EJA a transmissão de saberes desarticulados das vivências e realidades dos estudantes. O educando-trabalhador na EJA deve apoiar-se em uma educação que lhe possibilite alicerces teórico-metodológicos para a aquisição de novas habilidades, visando tornar-se mais competente para fazer, pensar e interagir sobre sua realidade, considerando as dimensões técnica e socioeducacional da sua formação como cidadão.

Nessa perspectiva, Arroyo (2013, p.96) traz a abordagem sobre trabalho como princípio educativo ao afirmar que

O trabalho não é princípio educativo apenas porque nós produzimos nos processos de produzir, porque nos humanizamos ao trabalhar, mas porque nas lutas pelo trabalho, pelos direitos e saberes do trabalho que a classe operária é o sujeito histórico, aprendemos os direitos e saberes da cidadania, da condição de sujeitos políticos. Sujeitos de direitos.

Ao conceber o trabalho como princípio educativo, o currículo deve contemplar a integração do estudante da EJA na sua forma plena, por meio de um ensino de qualidade e que atenda às suas particularidades, permitindo-lhes o desenvolvimento da criatividade e construção de conhecimentos que contemplem educação e mundo do trabalho. Ao problematizarmos os saberes produzidos em diversos espaços de formação, acolhendo as falas dos estudantes e colocando-os na condição de protagonistas, o professor estará contribuindo para seu posicionamento ativo e participativo nas diferentes esferas sociais.

Para que o trabalho se configure como princípio educativo, conforme Neves (2015, p. 74) a política educacional deve romper com a visão socialmente disseminada da EJA como uma educação de menor qualidade, e com objetivo apenas de certificação. Vivemos em uma sociedade baseada na economia capitalista, onde a função primordial da educação formal é a preparação para o trabalho e para vida em sociedade; portanto, não podemos discutir os processos educativos formais sem compreender o mundo do trabalho, concebendo-o como princípio educativo e demais questões que englobam o meio social. Assim, faz-se necessária a discussão ampliada da EJA à luz da pedagogia socialista como possibilidade de refletirmos em torno das questões teórico-metodológicas e políticas para essa modalidade de ensino.

5.3 ABANDONO ESCOLAR: UM DESAFIO A SER SUPERADO NA EJA

O fenômeno do abandono escolar na EJA tem sido alvo de recentes debates na esfera educacional e tem se apresentado como um dos grandes desafios a essa modalidade de ensino. Há escolas onde o número de alunos evadidos chega a ser superior ao número de alunos aprovados. As motivações apresentadas para evasão dos estudantes envolvem questões pedagógicas, sociais e familiares, questões internas e externas ao ambiente escolar: condições de moradia, estado de saúde, violência no bairro, falta de dinheiro para o transporte, dificuldade em conciliar horários do trabalho/escola, metodologia de ensino inadequada, falta de uma rede de apoio para cuidar dos filhos enquanto frequenta as aulas, dentre outros fatores. Mesmo diante das possíveis motivações apresentadas para explicar a evasão na EJA, faz-se necessária a criação de estratégias para que o estudante possa permanecer na escola e garantir o direito à aprendizagem.

A aplicação de questionários, o desenvolvimento do grupo focal com os estudantes da EJA e dados cedidos pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador, permitiram conhecer o contexto, o perfil e as especificidades destes estudantes que deixam de frequentar as aulas. O estudo das causas e consequências da evasão escolar possibilitou avaliar medidas que visam o retorno dos alunos evadidos e a manutenção dos que permanecem, para que não venham desistir dos estudos.

Nesse contexto, Ceratti (2008, p. 29) enfatiza que a distância entre as pretensões da escola e do aluno continuam evidentes nos espaços escolares. Considera a autonomia do ato de ensinar da escola como ponto determinante para efetivação da aprendizagem e diminuição da evasão, haja vista que a escola deve cumprir o seu papel, que é de ensinar e ensinar bem.

O estudante que retoma os estudos, o faz por diferentes motivações, dentre elas a possibilidade de galgar um futuro promissor, que na maioria das vezes está condicionado também à conclusão das etapas de escolarização, à conquista de um emprego formal ou abertura do seu próprio negócio. Assim, é preciso garantir a sua permanência e sucesso na aprendizagem, contudo cabe às instituições educacionais e secretarias de educação, realizar um estudo diagnóstico acerca das reais causas da evasão escolar na EJA e propor formas de superação dessa realidade.

Independentemente do espaço no qual a educação se desenvolva, seja este espaço formal ou informal, deve ser um lugar de construção social e coletiva. Os atores do processo educacional precisam assumir o papel de instrumentos de transformação social.

Frente a esta questão, Gadotti (2000, p.75) afirma que

Cidadania é, essencialmente, consciência / vivência de direitos e deveres. Não há cidadania sem democracia embora possa haver exercício não democrático da cidadania. A democracia fundamenta-se em três direitos: direitos civis como: segurança e locomoção; direitos sociais, como: trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc.; direitos políticos, como: liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos, sindicatos, etc.

A Educação de Jovens e Adultos na atualidade configura-se enquanto espaço de circulação de diversos saberes e de subjetividades múltiplas, refletidas em meio à precariedade do ensino, que conta muitas vezes com professores despreparados, currículo desconectado das vivências dos estudantes, sem levar em conta suas especificidades, seu contexto sócio-histórico e cultural e a não efetivação da política pública de EJA. Uma trajetória marcada pela falta de acesso à educação dita universal e de qualidade, pela evasão e repetência; questões que se fazem presentes em uma sociedade altamente excludente que acabam ganhando expressividade diante das mais diferentes formas de violência.

Atualmente, o analfabetismo de jovens, adultos e idosos se traduz pela falta de acesso a um ensino de qualidade e a negação dos direitos sociais, dentre estes à educação de forma geral. Tal circunstância configura-se como ato de negligência e omissão às pessoas que devido às diferentes contingências da vida não deram sequência aos estudos, e que ao retornarem acabam não encontrando fundamentos que garantam sua permanência.

A aprendizagem é um processo que ocorre ao longo da vida, e a escolarização em um sentido mais amplo abrange direitos, exercício da cidadania, inserção social com igualdade de oportunidades. Vivemos em uma sociedade onde o TER tem mais valor que o SER, onde o que mais importa é formação da mão de obra para o capital, em detrimento da formação do cidadão na sociedade e, sobretudo, um cidadão capaz de criticar e transformar esta sociedade.

Segundo Amaro (2012, p.108):

É preciso resgatar o potencial humano que está sufocado pela pobreza, corrupção, medo e individualidade e construir um novo ser social. Assim, se nos dispomos a superar as questões sociais que adentram na educação, ou mais precisamente no ambiente escolar, precisamos, processualmente, conscientizar, humanizar e mobilizar os grupos ou indivíduos socialmente mais vulneráveis, em benefício de si próprios e da coletividade escolar-dado que com a autoestima restaurada, as tensões e dificuldades de caráter relacional no geral acabam sendo superadas ou reduzidas.

A EJA abrange número expressivo de brasileiros, que além do impedimento ao acesso a uma educação de qualidade, são também excluídos do atendimento hospitalar adequado, do acesso à moradia, segurança, saneamento básico, questões fundamentais ao desenvolvimento da cidadania na sua forma plena. As necessidades básicas aqui evidenciadas configuram-se enquanto condição à inserção social dos indivíduos de forma participativa. Necessidades essas que, bem atendidas colaboram para o seu processo de emancipação.

A Política de EJA deve articular-se às demais políticas: sociais, de saúde, de moradia, de segurança de modo a atender a essa parcela da população na sua integralidade. A EJA, na perspectiva de Educação Global, concebe a educação de bases populares e é entendida e desenvolvida na perspectiva dos direitos humanos, de emancipação humana e social dos educandos, levando-se em conta a sua natureza. Não se trata de simples acúmulo de informações, mas sim de um processo contínuo, flexível, de formação crítica em meio à realidade em que estamos inseridos.

Conforme Andrade (2004, p. 25),

Nas ciências sociais, são inúmeros os estudos que correlacionam os níveis educacionais com os mais diferentes benefícios sociais e econômicos ou ainda ao comportamento político. Não é consequência direta, entretanto, a conclusão de que tais benefícios sejam os mesmos quando a educação se realiza na idade adulta. Assim, estudos que buscam identificar os impactos da educação e alfabetização na idade adulta constituem campo próprio de suma importância para a orientação das políticas educacionais e para justificar investimentos nesse campo, dando concretude e sentido à noção de educação como direito que se interliga a garantia de outros direitos sociais, econômicos e culturais.

Essa análise reflete a educação em sua forma global, abarcando o desenvolvimento do educando na sua integralidade. O objetivo com os educandos vai além dos princípios básicos do ato pedagógico. Envolve mais do que aprender a ler, a escrever e resolver operações. A educação pensada na sua forma global é uma educação voltada para as vivências, experiências e o conhecimento de mundo, tornando estes educandos conscientes dos seus direitos, diante de um contexto social que evidencia tão somente os seus deveres.

Emerge hoje na EJA a luta por políticas públicas que efetivem o direito à educação em qualquer fase da vida. O jovem, o adulto e o idoso, cada um com suas particularidades possuem anseios que vão além do ato de apreensão da leitura e da escrita. É fundamental reconhecer que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, onde os educandos da EJA seguem constituindo-se enquanto conhecedores dos seus direitos e deveres, de modo a exercer a cidadania.

Dar uma nova conotação à imagem dos jovens, adultos e idosos estigmatizados, presentes nas classes de EJA, requer pensar e desenvolver ações que, de alguma forma, possam assegurar o direito à educação, tão violado na sua dimensão de qualidade. A EJA pensada tão somente como meio para jovens, adultos e idosos recuperarem um “tempo perdido”, através da escolarização acaba excluindo esses educandos de um contexto educacional mais amplo, que não os estigmatizariam pela condição de analfabetismo. Essa concepção acerca da EJA e de seus atores necessita ser revista e transformada, pois acaba contribuindo de forma impactante no abandono escolar de muitos jovens e adultos da nossa sociedade brasileira.

Diversas são as questões que interferem no processo de abandono escolar. Entendemos que o processo de abandono escolar por parte do estudante não ocorre voluntariamente, isso ocorre por causa da família, do trabalho, por conta da saúde e até mesmo por não encontrar na escola meios para suprir suas necessidades pedagógicas.

Destacamos, na EJA, o despreparo de professores para atuarem nessa modalidade de ensino, a utilização de material didático inadequado para o trabalho com adultos, conteúdo sem significado e sem relação com o cotidiano dos estudantes, a falta de metodologias diversificadas, horários de aula inadequados ao cotidiano do trabalhador, desrespeito ao ritmo de aprendizagem. Essas questões que também contribuem para evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos, e demandam a realização de um estudo aprofundado.

Desta forma, seria necessário repensar a forma de ensino e a sua relação com o mundo do trabalho, pensar em horários alternativos para atendimento ao estudante trabalhador, pensar em espaços de acolhimento para os filhos dos estudantes, pensar em métodos de ensino diversificados; estas iniciativas poderão ser aliadas na redução da evasão na EJA.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26, reconhece a educação como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana” e como uma necessidade de fortalecer o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. A garantia deste direito para os estudantes da EJA só se configurará por meio da efetivação de políticas

públicas que colaborem para o acesso, permanência e continuidade dos estudos em outros níveis educacionais.

O fortalecimento dessas políticas é de fundamental importância para que a EJA ultrapasse a condição de políticas e programas emergenciais e se constitua numa política mais efetiva, que leve em consideração as características e o contexto no qual estão inseridos os sujeitos diretamente envolvidos, sendo acompanhada e avaliada desde a sua execução, implementação e desenvolvimento.

6 ANÁLISE DOS DADOS

“Um dos inúmeros aspectos positivos de um trabalho como este é, sem dúvida, fundamentalmente, o reconhecimento do direito que o povo tem de ser sujeito da pesquisa que procura conhecê-lo melhor”.

Paulo Freire (1982, p.34)

O desenvolvimento de uma pesquisa é sempre um desafio posto ao pesquisador. É o momento em que se estabelece uma conexão entre teoria e prática. Trata-se de uma interlocução entre as verbalizações de estudiosos de uma temática e as verbalizações cotidianas dos sujeitos imbricados. As interlocuções entre prática educativa e o mundo do trabalho em escolas de EJA - fundamental I, situadas no Subúrbio Ferroviário de Salvador, foi o foco deste estudo.

Neste capítulo, apresentamos os resultados obtidos com a coleta de dados, tendo por base as categorias previamente sistematizadas para análise adequada das informações e apresentação dos resultados da pesquisa, tomando como referência Gil (2002). O estabelecimento de categorias é uma tarefa simples em muitas situações, como no caso das investigações que tiveram os dados obtidos a partir de instrumentos padronizados. Na pesquisa em evidência, agrupamos os participantes por sexo, faixa etária, escolarização e atividades laborais desenvolvidas.

Utilizamos a abordagem qualitativa, tendo em vista a multiplicidade de instrumentos utilizados na pesquisa. A análise documental e estudo de caso múltiplo enquanto procedimentos técnicos, e tendo como instrumentos: revisão bibliográfica, revisão documental (fontes escritas e hemerográficas), entrevistas on-line semiestruturadas com professores, coordenação e gestores da EJA, questionário on-line com estudantes matriculados na EJA das escolas pesquisadas no ano de 2020 e grupo focal on-line com os estudantes da EJA que abandonaram os estudos em 2019. As discussões possibilitaram a interlocução entre as abordagens teóricas, documentos, e informações coletadas, as quais foram tabuladas, mapeadas e interpretadas.

A análise qualitativa dos dados permitiu evidenciar os objetivos a que se propõe essa pesquisa, através das verbalizações dos participantes, materializadas nas entrevistas, questionário e grupo focal, no conhecimento acerca das peculiaridades das escolas, por meio da atuação do pesquisador em uma delas e por conhecimento da outra unidade escola através de encontros pedagógicos formativos, ocorridos antes da pandemia da COVID-19 e conversas informais com a gestora.

Apresentamos o caminho percorrido para análise dos dados coletados no desenvolvimento da pesquisa.

No delineamento prévio das escolas municipais pesquisadas, realizamos a análise de documentos norteadores da prática educativa: Proposta Curricular de EJA 1º Segmento da Rede Municipal de Ensino de Salvador e da Proposta Curricular de EJA fundamental I em âmbito nacional, análise do Projeto Político Pedagógico (PP), Regimento escolar, Planos de aula e Projetos didáticos. Buscamos, nesses documentos, referências ao mundo do trabalho e sua relevância no contexto educacional da Educação de Jovens e Adultos.

Em relação à escola Y, a proposta de analisar os documentos de forma mais aprofundada durante a pesquisa de campo, infelizmente não aconteceu, sendo inviabilizada e prejudicada devido ao fechamento das escolas por conta da pandemia da COVID-19.

Embora com todas as adversidades encontradas na busca dos dados e informações relevantes nos documentos, verificamos que a categoria Educação e Mundo do trabalho está inserida nesses documentos das Escola X e Y, porém de forma ainda insipiente e pouco aplicada no contexto das instituições educacionais.

Conforme dados educacionais extraídos do Portal da Educação do município de Salvador, a Secretaria Municipal de Educação de Salvador conta, em 2020, com 17.552 estudantes matriculados em escolas de Educação de Jovens e Adultos e com 905 professores que atendem a essa modalidade de ensino. Os dados sobre o número de escolas que ofertam a EJA fundamental I no subúrbio I não constam no Portal da Educação. Obtivemos através de informações fornecidas pela Gerência Regional Subúrbio I que este possui atualmente 08 (oito) escolas que dispõem de 40 turmas de EJA I em funcionamento, distribuídas entre essas escolas no ano 2020.

Ao dar continuidade às análises, elaboramos quadros onde destacamos nas escolas X e Y, o número de matrículas na modalidade EJA – Ensino Fundamental I em 2020, número de matrícula inicial e final, número e taxa de abandono entre os(as) estudantes matriculados(as) entre os anos de 2016 e 2019, número e taxa de aprovação e reprovação de alunos(as) de ambas as escolas entre os anos de 2016 e 2019.

Deparamo-nos anualmente com a queda no número de matrículas na EJA. A inexistência de uma política de Estado que contemple as especificidades de jovens, adultos e idosos em grande maioria formada por trabalhadores, bem como a limitação da oferta de vagas, fruto da nucleação das turmas, aceleração do processo de aprendizagem, tempo reduzido para o desenvolvimento da prática pedagógica, escassez de materiais didáticos e a falta de uma formação voltada para o ensino na EJA favorecem o fenômeno de esvaziamento

das escolas que atendem a essa modalidade de ensino, bem como a evasão, abandono e reprovação. Tais questões têm como atenuantes fatores de ordem social e econômica que não são considerados no momento da elaboração das políticas públicas para EJA, como podemos observar nos dados que constam nos quadros 4 e 5 a seguir:

Quadro 4: N° de matrículas na modalidade EJA – Ensino Fundamental I noturno na escola X em 2020.

Anos	Número de matrículas - EJA I
2020	81

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela escola X, em setembro de 2020

Quadro 5: N° de matrículas na modalidade EJA – Ensino Fundamental I noturno na escola Y em 2020.

Anos	Número de matrículas - EJA I
2020	77

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela escola Y, em setembro de 2020

Quanto ao número de matrículas na EJA das escolas pesquisadas no ano de 2020, a escola X apresentou um quantitativo de 81 matrículas, enquanto que a escola Y apresentou 77 matrículas. Porém, em relação à participação das atividades propostas de forma remota, esses números não correspondem, devido à dificuldade que grande parte dos estudantes estão enfrentando em manter os estudos nesta nova modalidade. Os estudantes permanecem matriculados, porém sem uma participação efetiva nas ações propostas pelas escolas X e Y, neste período.

Quadro 6: N° de matrícula inicial, número e taxa de abandono entre os(as) estudantes matriculados(as) entre os anos de 2016 a 2019 em classes de EJA Fundamental I da escola X.

ANOS	NÚMERO DE MATRÍCULA INICIAL	NÚMERO DE ABANDONO	%
2016	129	50	65%
2017	111	17	19%
2018	118	11	13%
2019	127	33	41%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela escola X, em setembro de 2020

Quadro 7: N° de matrícula inicial, número e taxa de abandono entre os(as) estudantes matriculados(as) entre os anos de 2016 a 2019 em classes de EJA Fundamental I da escola Y.

ANOS	NÚMERO DE MATRÍCULA INICIAL	NÚMERO DE ABANDONO	%
2016			
2017	113	09	10,17%
2018	79	0	0%
2019	81	21	17,01%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela escola Y, em setembro de 2020.

Referente à matrícula inicial e taxa de abandono entre os estudantes da EJA das escolas X e Y, entre os anos de 2016 e 2019, observamos que a escola X obteve os maiores índices de matrícula nesse período, contudo a escola Y obteve as menores taxas de abandono.

A escola X tem matriculado um quantitativo considerável de estudantes, no entanto não tem conseguido que estes permaneçam e deem continuidade ao processo de escolarização básica até o final.

Em 2020 a escola tem desenvolvido ações em atendimento ao momento de pandemia e para o pós pandemia com objetivo de reduzir os altos índices de abandono, conforme foi informado nas entrevistas realizadas com os educadores da escola. Destacamos: busca ativa de estudantes que não têm participado das atividades remotas, acolhida dos(as) estudantes, reforçando os laços sociais e de auxílio, realização de pesquisas com objetivo de saber a realidade dos estudantes para melhor atender e entender suas necessidades, desenvolvimento de aulas on-line, interações e intervenções através do grupo de WhatsApp da EJA, distribuição de atividades impressas.

Pensando no retorno às aulas após este período de pandemia, a equipe escolar tem estruturado ações como: realização de avaliação diagnóstica para saber do conhecimento atual dos(as) estudantes, partindo do que foi proposto antes da pandemia e dos seus conhecimentos prévios, manutenção das aulas remotas, realização de agrupamentos produtivos para participação das aulas presenciais e on-line, manutenção de atividades através de temas geradores, palavras chave e sequência didática, dar continuidade à realização de entrega de bloco de atividades impressas, elaboração de módulo com atividades de reforço partindo de sequências didáticas, organização do PDI (Plano de Desenvolvimento Individual) dos(as) estudantes com dificuldade de aprendizagem ou outras questões de ordem psicológica, atividades reforço com base na leitura, escrita, interpretação, pesquisa, situações-problemas do cotidiano.

A escola Y também tem matriculado um quantitativo considerável de estudantes, e em comparação à escola X tem conseguido que estes permaneçam e deem continuidade ao processo de escolarização básica até o final.

Em 2020 a escola tem desenvolvido ações em atendimento ao momento de pandemia com objetivo de manter o vínculo com estudantes e evitar o abandono no momento de retorno às aulas. De acordo com a gestora, apesar dos esforços realizados pelos professores para que os estudantes participem das atividades remotas, esta participação é muito tímida. Eles se dirigem à escola semanalmente para receber as atividades impressas disponibilizadas pelos professores e ao final de cada mês para recebimento de cestas básicas disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador. Quanto às atividades visando o retorno às aulas, encontra-se em fase de planejamento e organização nos momentos de plantão pedagógico entre a gestão, equipe pedagógica e professores.

Os dados sobre número de matrícula final, percentual de aprovação e reprovação nas escolas X e Y, refletem a permanência de um número significativo de estudantes ao final do ano letivo nas escolas. Contudo, em especial na escola X, o número reprovação entre os anos de 2016 e 2018 apresentou uma taxa elevada. Ressaltamos que não foram disponibilizados os dados do ano de 2016 da escola Y.

Quadro 8: Nº de matrícula final, número e taxa de aprovação e de reprovação de alunos(as) em classes de EJA Fundamental I da Escola X entre os anos de 2016 a 2019.

ANOS	NÚMERO DE MATRÍCULA FINAL	APROVAÇÃO	%	REPROVAÇÃO	%
2016	79	46	58,2%	31	39,2%
2017	97	65	67%	28	28,8%
2018	82	40	48,7%	37	45%
2019	73	72	98%	12	16%

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela escola X, em setembro de 2020

Quadro 9: Nº de matrícula final, número e taxa de aprovação, número e taxa de reprovação de alunos(as) em classes de EJA Fundamental I da Escola Y entre os anos de 2016 a 2019

ANOS	NÚMERO DE MATRÍCULA FINAL	APROVAÇÃO	%	REPROVAÇÃO	%
2016					
2017	78	67	85,8%	11	8,58%
2018	67	34	50,7%	33	25,74%
2019	58	41	70,6%	17	9,86 %

Fonte: Quadro elaborado pela pesquisadora com base em dados fornecidos pela escola Y, em setembro de 2020.

Os dados iniciais referentes às taxas de abandono, que envolvem número de matrícula inicial e final, bem como taxas de aprovação e reprovação nas escolas X e Y têm atenuantes nas falas de estudantes e educadores verbalizadas nas entrevistas, questionários e grupo focal, como veremos no decorrer desta descrição.

A análise dos dados, obtidos através de entrevistas realizadas por meio da plataforma digital Google Meet com os professores, coordenadores e gestores das escolas, o grupo focal, através da mesma plataforma, realizado com os estudantes da EJA que abandonaram os estudos em 2019, e o questionário on-line realizado através do Google Forms com os estudantes matriculados no ano de 2020, serviram de aporte para aprofundamento das discussões referentes à prática educativa e mundo do trabalho nas escolas em que atuam e estudam.

É importante ressaltar que discussões sobre mundo do trabalho e o perfil socioeconômico e educacional dos estudantes participantes da pesquisa se materializaram através dos depoimentos e informações prestadas, contribuindo significativamente com a prática docente na relação ensino e aprendizagem.

O estudo contou com análise de indicadores, a exemplo das fontes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), Índice Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF), Centro de Pesquisa e desenvolvimento (CENPES), Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Índice de Desenvolvimento Humano (IDH).

Os indicadores socioeconômicos e educacionais se constituem enquanto instrumentos de diagnóstico da realidade social permitindo, conforme Jannuzzi (2001), uma divulgação mais ampla dos resultados de pesquisas socioeconômicas realizadas pelas agências estatísticas. É um recurso metodológico empiricamente utilizado para informar algo sobre um aspecto da realidade social ou sobre mudanças que nela vêm se processando.

Buscamos utilizar os indicadores sociais e educacionais para apresentar aspectos peculiares à realidade atual dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e na Bahia, mais especificamente em Salvador, tendo como objetivo oferecer dados substanciais para formulação e reformulação de políticas públicas que atendam à natureza dessa modalidade de ensino com vistas à resolução de questões referentes à qualidade da educação, distribuição de renda, desemprego e criminalidade, dentre outros fatores que intensificam as discussões em torno da EJA.

Os indicadores sociais ofereceram subsídios para o trabalho de campo. Quanto à pesquisa de campo, Minayo (2009, p.26) afirma que

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa. Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento de material documental e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria. O trabalho de campo é uma fase tão central para o conhecimento da realidade que Lévy- Strauss (1975) o domina “ama de leite” de toda pesquisa social.

A pesquisa de campo que aconteceu em um contexto virtual, com pouca interação com os sujeitos, nos possibilitou vivenciar e compreender situações que até então estavam sendo analisadas e interpretadas no campo teórico. Na prática, tivemos a oportunidade de analisar como se dá a interlocução entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) Escolas Municipais de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador no período de 2016 a 2020. Pudemos, também, observar o contexto dessa modalidade de ensino na Rede Municipal de Ensino de Salvador, nas duas escolas pesquisadas, o que possibilitou atender aos objetivos deste estudo que se reverberou através do resultado da aplicação de entrevistas a 06 (seis) educadores, grupo focal realizado com 05 (cinco) estudantes e questionário com 42 (quarenta e dois) estudantes matriculados na EJA das escolas pesquisadas no ano de 2020.

Sendo assim, as leituras e reflexões sobre o tema e análise dos discursos e escritos de estudantes, professores, coordenadores e gestores, responderam aos objetivos a que se propõe o estudo:

- Identificar, por meio do relato dos(das) estudantes trabalhadores(as) da EJA I, o interesse destes no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas situações didáticas propostas pelo professor;
- Retratar como o mundo do trabalho está inserido nos documentos norteadores da prática educativa: Proposta Curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Projeto Político Pedagógico (PP), Regimento escolar, Planos e Projetos didáticos;
- Verificar quais são as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e pelos professores em sala de aula, visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas, e como estas atendem aos interesses do estudante trabalhador.

Através da realização de entrevistas, grupo focal e questionários realizados de forma on-line, identificamos, por meio do relato dos(das) estudantes trabalhadores(as) da EJA I, o seu interesse no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas situações

didáticas propostas pelo professor e, por fim, verificar quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e pelos professores, conforme descrito no último objetivo.

A fim de evidenciar os resultados obtidos nessa pesquisa, utilizamos como procedimento, a realização de um instrumento de registro das observações, onde foram feitas as anotações de fatos relevantes ao estudo por meio da realização de entrevista semiestruturada e grupo focal, tendo como participantes os educandos da EJA. O objetivo foi elucidar o problema da pesquisa, analisando as percepções e impressões da configuração deste na escola apontando os pontos positivos e negativos.

Basilado em Vergara (2004, p, 56),

Grupos focais é um grupo reduzido de pessoas com as quais o pesquisador discute sobre o problema a ser investigado, de modo a obter mais informações sobre ele, dar-lhe um foco, um afunilamento bem como uma direção ao conteúdo dos instrumentos de coleta de dados.

A intenção é subsidiar a educadores e educadoras recursos conceituais e práticos para efetivação de ações voltadas para o desenvolvimento da temática ‘Educação e Mundo do Trabalho, em escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador’, de modo que a prática educativa possa superar a fragmentação do conhecimento ressignificando o currículo, através da inclusão do educando em diferentes contextos: sócio-histórico, educacional, político e econômico.

Observamos nos capítulos anteriores que a EJA tem sido pauta de grandes discussões, embora se apresente enquanto política pública, de forma insipiente, frente à emergência de práticas de ensino que deem conta de atender ao estudante trabalhador em suas necessidades escolares e da vida cotidiana.

Ao concebermos a EJA enquanto direito, várias são as verbalizações elencadas ao questionarmos a sua real efetividade na vida das pessoas que estudam e nela trabalham, através das verbalizações dos atores da EJA que buscamos mostrar o resultado das nossas análises.

Iniciamos a pesquisa de campo com base na atuação da pesquisadora no campo empírico, enquanto gestora em uma das escolas pesquisadas e conversa informal com a gestora da outra escola, onde pudemos conhecer e descrever aspectos da rotina e práticas desenvolvidas nas escolas loci desta pesquisa, seguidos da aplicação de entrevistas com professores, coordenadores e gestora, a serem abordados no relato a seguir.

As aulas à noite, em ambas as escolas X e Y iniciam às 18:00, com a ida dos estudantes ao refeitório para o lanche. A maior parte destes estudantes sai do trabalho direto para a escola, depois de terem enfrentado um dia cansativo de atividade diária, sem falar do atraso

ocasionado pelos engarrafamentos. Assim, as aulas precisam ser significativas, dinâmicas, a atuação dos estudantes deve ser de coparticipação, envolvendo o fazer e o pensar sobre o fazer, de modo que essa tarefa não seja exclusivamente do professor.

As verbalizações dos professores de ambas as escolas X e Y demonstram o esforço em fazer das salas de aula espaços acolhedores e de socialização de saberes docentes e discentes. Ao serem questionados sobre como costumam selecionar os temas abordados nas aulas, os professores das escolas responderam:

Através do planejamento anual (deste retira-se temáticas que fazem sentido para o aluno, temas geradores). Nos esforçamos para dar sentido as aulas, o planejamento é pensado de modo a atender todos. As ações são pensadas no coletivo, é importante que façam sentido para os nossos alunos (Professora A da Escola X).

A escolha dos temas é individual e coletiva frente a necessidades dos alunos, seus saberes. (Professora B da Escola Y).

Durante a jornada pedagógica, temas geradores dos projetos são discutidos diante da realidade dos alunos. Os temas surgem das demandas lançadas pelos alunos. O planejamento é flexível. (Professora C da Escola Y).

Sentamos com a equipe escolar para montar o projeto didático junto aos saberes. O diferencial é a abordagem que cada professor faz na sala de aula junto aos estudantes. (Professora D da Escola Y).

Através de reuniões com o grupo onde se escolhe a temática, temas relacionados a vida do aluno, ao trabalho, as questões cotidianas (Professora E da Escola X).

Discutimos com os estudantes temas da atualidade. Utilizamos jornais como recurso (Professora F da Escola X).

Notamos então que nas Escolas X e Y, as aulas se desenvolvem inicialmente através da exposição oral, discussões em grupo, desenvolvimento de atividades escritas, aulas coletivas e individuais. Os temas abordados geralmente são de interesse dos educandos, conforme relato dos professores, pois os educandos participam do processo de escolha dos temas. O planejamento das atividades curriculares acontece quinzenalmente de forma coletiva, há uma participação ativa entre os educadores, onde refletem acerca da prática, socializam suas experiências, realizam sessões de estudo e planejam as atividades diárias.

O papel do Coordenador pedagógico nesse contexto é de suma importância, pois é através da sua mediação e intervenção que o currículo será refletido e discutido no coletivo, geralmente nos encontros para planejamento e desenvolvimento de atividades formativas nos espaços escolares.

A respeito dos aspectos considerados no momento da elaboração do currículo desenvolvido nas escolas X e Y, bem como se dá a participação dos estudantes na seleção das

temáticas a serem contempladas no currículo da EJA nas escolas, os coordenadores das escolas pesquisadas nos informam que:

Busca-se o que é de interesse do aluno (a) através de encontros para discussão de temáticas (bimestrais) alunos, professores, coordenação e gestão (Coordenadora da Escola X).

Consideramos as especificidades dos alunos, através do diagnostico com base nos saberes (Coordenadora da Escola Y).

Os estudantes participam de momentos de discussões que mobilizam o surgimento de temáticas a serem trabalhadas no decorrer do ano letivo (Coordenadora da Escola X).

Os estudantes participam da elaboração, mas com os jovens é mais difícil (Coordenadora da Escola Y).

As informações dos coordenadores das escolas X e Y revelam que o foco está centrado no interesse dos(as) estudantes, a relação professor/aluno ocorre de forma dialógica, favorecendo o desenvolvimento da aprendizagem, a socialização dos saberes. Os aspectos dos estudantes são considerados e os mesmos são motivados durante as interações pedagógicas, mediante metodologias de ensino que possibilitam a troca de experiências, a participação ativa dos educandos, e os saberes de cada grupo são respeitados.

Ainda identificamos nas falas dos coordenadores das Escolas X e Y que o professor, neste contexto, é o mediador do processo ensino e aprendizagem, não é o detentor do saber; nessa relação, os saberes dos educandos são valorizados, configurando-se na prática e nas vivências dos estudantes. Quanto às especificidades dos educandos da EJA, as escolas têm a preocupação em realizar atividades que atendam a jovens, adultos e idosos em suas múltiplas características: Agrupamentos produtivos, sequências didáticas, exposições e seminários realizados pelos estudantes com temáticas de interesse da turma, aulas expositivas, oficinas, dentre outras.

Ao transcrever e interpretar as informações obtidas, diagnosticamos que os professores da Escola X e Y sinalizam dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da prática educativa na EJA Fundamental I.

Há dificuldade de encontrar materiais adequados para este segmento. Materiais que sirvam de suporte para alfabetização e letramento, que não infantilizem e que façam o estudante desenvolver uma consciência crítica (Professor A da Escola X).

Dificuldade em trabalhar a inclusão dos alunos especiais. Falta de materiais didáticos, temos que pesquisar materiais específicos. O fato das turmas serem multisseriadas também dificulta ao fazer planejamento, o nível de desenvolvimento diferenciado e a infrequência as aulas (Professora B da Escola Y).

Escassez de materiais, o fato de ter muitos idosos, 35 a 45 (a maioria vem para escola para se socializar) (Professora C da Escola Y).

Falta de recursos e materiais pedagógicos (didáticos) voltados para o segmento, a falta de formação para o corpo docente (Professor D da Escola Y).

A diversidade do público da EJA e os níveis diferenciados de aprendizagem dificultam, se o público fosse mais homogêneo seria mais fácil (Professora E da Escola X).

Dificuldade de encontrar material pedagógico que contemple a realidade dos alunos, evasão também, dificuldade em realizar um acompanhamento individualizado por conta do tempo, rotatividade e infrequência (Professora F da Escola X).

Na mesma linha de raciocínio, questionados sobre como têm contribuído para o avanço dos estudantes com dificuldade de aprendizagem, professores das escolas explicam:

Realizo avaliação diagnóstica para perceber as situações quais se encontram cada aluno e quais saberes serão contemplados. Trabalho com sequência didática, de atividades. Porém não se tem material específico, aliado com a base alfabética e ao trabalho com atividades diferenciadas (Professora A da Escola X).

Desenvolvo atividades que contemple os alunos com dificuldade, aposta tem sido nas atividades diferenciadas (Professora B da Escola Y).

Nas reuniões de conselho se é verificado a dificuldade das turmas e dividimos as atividades em grupos, com realidades aproximadas. No TAP III, a maioria dos alunos já estão em um desenvolvimento bom. Reavisamos agrupamentos pelo nível de escrita (atividades diferenciadas). Necessidade de ter mais atividades extraclasse (extracurriculares), os alunos não saem. Precisamos de formação para os professores terem condições de dar mais suporte (Professora C da Escola Y).

Desenvolvo atividades diferenciadas frente a ideia da mediação através de VIGOSTHI. Os alunos são motivados a participarem das aulas através dos questionamentos levantados, realizamos intervenções individuais e em grupo, dupla. Mantenho-me próxima aos estudantes que possuem mais dificuldade (Professor D da Escola Y).

Faço acompanhamento individualizado na medida do possível, atividade diferenciada e atendimento multidisciplinar (Professora E da Escola X).

Faço reforço com os alunos com maiores dificuldades (Professora F da Escola X).

Os recortes apresentados evidenciam que os professores das escolas X e Y se empenham na promoção de um ensino que atenda às particularidades dos estudantes da EJA e buscam uma aproximação com a realidade destes. Contudo, esbarram no descompasso entre o que se é posto enquanto necessidade dos educandos e o que a estes é disponibilizado nas escolas para atendimento à EJA, o que demanda a intensificação de momentos formativos para o professor e a disponibilidade de recursos adequados para atendimento aos alunos com dificuldade de aprendizagem, bem como a necessidades de serem acompanhados por uma

equipe multidisciplinar formada por psicólogos, pedagogos, psicopedagogos e assistentes sociais.

Dificuldades também são evidenciadas por uma das gestoras das escolas X e Y, no que diz respeito a necessidades para o atendimento à EJA Fundamental I na escola e o alto índice de desistência dos educandos entre os anos de 2014 e 2019, fatores que contribuem para desistência, bem como a falta de procura pelo ensino da EJA, o que tem feito muitos gestores e professores realizarem a busca ativa por pessoas que necessitam iniciar ou dar continuidade ao processo de escolarização. Estas questões acabam comungando com aquelas levantadas anteriormente nas falas de professores e coordenadores.

Assim a gestora (da escola Y) entrevistada aponta que

Faz-se necessários o desenvolvimento de temas e propostas que entendam os estudantes enquanto pessoas. A escola poderia estimular o desenvolvimento das múltiplas habilidades dos estudantes. [...] O retorno do trabalho pra casa, acaba dificultando que alguns estudantes deem continuidade aos estudos devido ao cansaço. A falta de incentivo da escola, da família, até mesmo a coação sofrida por parte de alunas pelos seus companheiros, também contribuem para desistência. [...] O trabalho e o cansaço são os fatores mais relevantes para desistência. [...] A ação da equipe escolar em busca de estudantes para EJA ao invés do contrário, ou seja, dos estudantes estarem buscando esse ensino deve-se a falta de incentivo dos familiares e a falta de ações de conscientização e busca ativa a ser realizada através de iniciativas da Secretaria Municipal de Educação.

Segundo a gestora (da Escola X),

[...] as maiores dificuldades da EJA Ensino Fundamental I estão centradas na invisibilidade historicamente posta a esta modalidade de ensino e que prevalece até os dias de hoje. Essa invisibilidade está atrelada a necessidade de reestruturação curricular da EJA I, a identificação acerca de quem são os estudantes da EJA, onde vivem? como vivem? E quais as suas reais necessidades. Estando atrelada a estas questões a importância dos modos de vida e de trabalho fazer parte do currículo da EJA, seja Ensino Fundamental I ou II.

Assim, ficou evidenciado que nas escolas X e Y, segundo informações das gestoras supramencionadas, a frequência dos educandos oscila muito durante o ano. A justificativa mais utilizada pelos educandos para falta às aulas é a dificuldade em conciliar o horário do trabalho com o horário das aulas.

Outro desafio enfrentado é não ter com quem deixar os filhos para frequentar as aulas, alguns também se sentem desmotivados diante da dificuldade de aprendizagem. Os professores devem contemplar nas aulas recursos variados, que vão além do quadro e do giz, incluindo diferentes tipos textuais, vídeo, músicas. Como podemos observar, os sujeitos participantes da entrevista apresentam, nas verbalizações, questões que interferem nas suas formas de atuação nas escolas.

O abandono, frequência irregular, dificuldade de aprendizagem dos estudantes e escassez de recursos e financiamentos, são questões anunciadas pelos educadores enquanto entraves ao desenvolvimento da prática educativa na EJA. Tais questões também são configuradas como dificuldades trazidas pelos estudantes: cansaço, atraso e a violência que circunda os bairros, falta de uma proposta pedagógica específica para a EJA proveniente de Secretaria/Rede Municipal de Ensino, materiais didáticos voltados para a realidade/especificidade da EJA (material de alfabetização). Estas foram questões citadas o por educadores no momento das entrevistas por estudantes que responderam ao questionário, bem como grupo focal.

A comunidade escolar, sabendo da importância de proporcionar aos educandos diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem, precisa promover atividades extraclasse com apoio da secretaria de educação, pois algumas ações independem dos esforços da equipe escolar. Ressaltamos que as atividades extraclasse, quando ocorrem, geralmente é no turno noturno e ou aos sábados, para possibilitar a participação de estudantes que trabalham durante a semana e ou desenvolvem atividades diárias.

No que se refere ao contexto do mundo do trabalho, as escolas vêm realizando oficinas e debates acerca da temática ‘mundo do trabalho’, contudo de forma ainda restrita, haja vista o leque de atividades possíveis de fazer dentro deste contexto conforme identificamos nos relatos dos(das) professores(as) da EJA Fundamental I. Essa temática é abordada nas aulas, considerando as ações pensadas no momento do planejamento, elaboração e execução do currículo, conforme relatam também os coordenadores das escolas X e Y.

Discutindo sobre esta questão, os educadores das escolas X e Y, foram unânimes ao mencionar a falta de investimentos para EJA por parte da Secretaria Municipal de Educação, o que segundo eles, acaba inviabilizando o desenvolvimento de algumas ações, conforme evidenciam ao serem questionados sobre como são desenvolvidas as ações relacionadas ao mundo do trabalho nas escolas.

O planejamento contempla o mundo do trabalho. Fazemos uma ficha de anamnese para saber as atividades que os alunos desenvolvem e atrelados ao conhecimento das atividades desenvolvidas pelos estudantes trabalhamos questões referentes a direitos, deveres, cidadania (Professora A da Escola X).

Educação financeira e empreendedorismo, as ações eram pontuais ou alguns conteúdos através dos projetos. Na verdade, foi uma ação da EJA II (Professora B da Escola Y).

Iniciamos na escola um projeto de empreendedorismo, que teve que ser interrompido por conta da pandemia da COVID 19. Havíamos realizado pesquisas sobre o trabalho informal desenvolvido por grande parte dos estudantes e suas

relações com o empreendedorismo, visto que alguns se identificaram como empreendedores (Professora C da Escola Y).

Trabalhamos com temas geradores, projetos, miniprojetos, oficinas de profissões, como se comportar em uma entrevista. Contudo nos deparamos com a falta recursos e materiais específicos. Faz-se necessário um novo olhar para esse currículo, instituições como SEBRAE poderiam atuar na escola (Professor D da Escola Y).

A escola liberar espaço para comercialização de materiais, produtos de limpeza, beleza e perfumaria, salgados, doces, bolos etc, como incentivo a geração de renda entre os alunos (Professora E da Escola X).

Realizamos palestras, oficinas de trabalhos realizados pelos alunos frente suas atividades diárias (Professora F da Escola X).

As professoras B e C da Escola Y citam a prática do mundo do trabalho na EJA relacionada ao empreendedorismo. Porém, há autores como Rummert e Ventura (2007, p.30) que tecem críticas ao empreendedorismo, informando que este representa “[...] arranjos da mesma lógica que sempre presidiu as Políticas para Educação de Jovens e Adultos no Brasil, [...] que com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para classe trabalhadora”, em atendimento a uma capacitação de ordem estritamente mercadológica.

Quando, nas aulas, conteúdos de diferentes áreas são utilizados como ferramenta para despertar nos estudantes o desejo de empreender e transformar sua realidade e da comunidade, como forma de subsistência e movimentação do comércio local, gerando bem e serviços, a prática passa a não ser um fim em si mesma, estimulando uma postura criativa e responsável.

Quanto ao currículo atualmente desenvolvido na EJA contemplando saberes e fazeres do mundo do trabalho, foi informado pelos educadores das Escolas X e Y que:

O currículo contempla o mundo do trabalho, mas gostaríamos de contar com o apoio de parceiros como: SENAI e SENAC (Coordenador da Escola X).

Ainda deixa a desejar (poderia ter alguns cursos) as ações ficam mais por conta da escola. A escola trabalhou com o projeto educação financeira (Coordenadora da Escola Y).

Em que perspectiva?

Desenvolvimento discursivo das vivências práticas e atividades diárias (Coordenadora da Escola X).

Na perspectiva do trabalho desenvolvido junto ao agente de empreendedorismo, a escola realizou com EJA II muitas atividades relacionadas ao mundo do trabalho, as ações agregaram também a EJA I (Coordenadora da Escola Y).

A Pandemia da Covid-19 tornou-se pauta de discussões nesse estudo, ao passo que tem evidenciado as desigualdades educacional, econômica e social presentes na Educação de jovens e adultos trabalhadores ao longo de sua história. A educação da classe trabalhadora sempre esteve ameaçada; nesse cenário, tem se configurado em meio à falta de condições tecnológicas, financeiras e de assistência à saúde. As verbalizações dos educadores demonstram como a pandemia tem acarretado sérios problemas à educação.

As ações desenvolvidas nesse período não têm atraído o número expressivo de estudantes matriculados no ano de 2020, contudo tem contribuído para não perder o vínculo com aqueles e aquelas que de alguma forma não se desvincularam totalmente da escola e dos estudos nesse período.

Os coordenadores das escolas X e Y, ao serem questionados acerca de como tem acontecido o planejamento das ações pedagógicas com os professores, no contexto da pandemia, responderam:

Realizamos observação das aulas através do meet e das interações realizadas através do grupo de WhatsApp. Sugerimos temáticas, refletimos nos momentos de planejamento sobre as ações e práticas realizadas nesse momento. As atividades são desenvolvidas diariamente frente a prática do professor, o que tem possibilitado momentos de troca com a coordenadora (Coordenadora da Escola X).

Estamos realizando reunião remota, na medida do possível, pois esbarram na resistência de alguns educadores frente a inabilidade com as tecnologias. Reunimos com os professores mensalmente e avaliamos os temas geradores (Coordenadora da Escola Y).

O Coordenador Pedagógico é o mediador dos processos curriculares e a Prática desenvolvida nas escolas. A construção coletiva do currículo, dentre outras ações pedagógicas que perpassa pela reflexão em torno do currículo proposto, construção do projeto político pedagógico, do plano de ação, planejamentos de ensino, aqui já citadas, se dá através da intermediação desse profissional necessário em todas as modalidades de ensino, incluindo a EJA. Percebemos que tais ações são desenvolvidas pelos coordenadores das Escolas X e Y, conforme suas falas.

A evasão é um fenômeno que tem preocupado os educadores de ambas as escolas pesquisadas. Assim, ações pedagógicas têm sido desenvolvidas para evitar esse fenômeno em grandes proporções no período pós pandemia:

Temos mantido o vínculo com os alunos através do grupo do WhatsApp, realizamos ligações, aula no meet e busca ativa (Coordenadora da Escola X).

Realizamos ligações para entrar em contato com os alunos(as). O importante agora é a chamada pública através da Secretária Municipal de Educação e formação para os professores (Coordenadora da Escola Y).

Questionados sobre como tem mantido o vínculo com os estudantes no contexto da pandemia, os professores das escolas X e Y responderam:

Desde que se iniciou a pandemia vimos a necessidade em mantê-los cada vez mais próximo. Foi criado um grupo no WhatsApp e depois em maio aulas on-line, tudo que é feito, é trazido para o grupo do WhatsApp e as atividades impressas enviadas pela escola (Professora A da Escola X).

A direção tem contato com os alunos no grupo do whatsApp e ligações para alguns que tem contato. (Professora B da Escola Y).

Atividades remotas e bloco de atividades com temas pertinentes escolhidos pelos professores e coordenadores. A maioria dos alunos são idosos e não tem celular com WhatsApp, não tem internet em casa. O aparelho de muitos só faz ligar e receber. A maioria dos alunos que tem whatsApp são os alunos do EJA II (Professora C da Escola Y).

Impressão de atividades organizadas pela coordenação e professores. Fazemos um esforço para evitar a evasão, contudo falta um olhar político em relação a educação. As políticas deveriam ser mais efetivas. Para a valorização da educação, reverberar nas pessoas, nas instituições de ensino. Pouca valorização nacional (Professor D da Escola Y).

Considero o fato de nem todos os alunos terem acesso aos meios tecnológicos excludente (Professora E da Escola X).

A direção tem contato com os alunos no grupo do whatsApp e ligações para alguns que tem contato. (Professora B da Escola Y)

Dentre as contribuições e informações fornecidas pelos educadores das escolas X e Y nessa pesquisa, destacamos também as verbalizações dos gestores de escolas de EJA. O relato da gestora entrevistada incide sobre as maiores necessidades para atendimento à EJA Fundamental I na escola e quais as ações realizadas visando minimizar os efeitos da evasão e abandono nesta modalidade de ensino e os efeitos da Pandemia. Verificamos também quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e equipe escolar, visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho na escola e como estas atendem aos interesses do estudante trabalhador.

Quanto às ações realizadas antes da pandemia, visando a frequência e participação dos estudantes trabalhadores nas aulas, as gestoras das escolas X e Y responderam:

As ações da escola têm como objetivos: a inserção, permanência e sucesso nos estudos na EJA: encontros para discussão de diversas temáticas entre os alunos(as) da EJA, contemplando as diferentes idades, realização de palestras conduzidas pelos próprios alunos e alunas sobre temas de interesse destes. Os estudantes pesquisavam sobre as temáticas eleitas por meio de sorteio para apresentação. Dentre as ações destacamos também as rodas de conversa entre estudantes jovens, adultos e idosos do turno noturno com as crianças que estudam no diurno (Gestora da Escola X).

Realização de palestras, formações com o SEBRAE, oficinas de empreendedorismo (Gestora Y).

Sabendo dos desafios encontrados para manutenção do vínculo com os(as) estudantes, bem como manter uma rotina de estudos pelos mesmos em casa, no contexto da pandemia da COVID-19, questionamos como os gestores têm avaliado a participação dos(as) estudantes nas atividades propostas pela escola nesse período de pandemia:

A participação nas aulas on-line através das plataformas zoom ou meet tem ocorrido de forma insatisfatória levando em consideração a baixa participação dos estudantes por não dispor de meios tecnológicos para acesso as plataformas. No entanto a disposição de atividades e cards pelo WhatsApp tem atraído um quantitativo maior de estudantes, bem como a retirada de atividades impressas na escola. A retirada de atividades impressas tem mais efetividade no momento da distribuição de cestas básicas, ação realizada como assistência em período de pandemia (Gestora da Escola X).

A participação está muito tímida, falta estímulo (a devolução das atividades não ocorrem de forma satisfatória) (Gestora da Escola Y).

A que se deve tal situação?

A dificuldade de acessar uma plataforma e de fazer as atividades impressas sozinhos (Gestora Y).

Quais as propostas para atendimento aos estudantes e professores(as) da EJA no retorno às aulas após a pandemia?

Pensamos em acolher afetivamente a estudantes e professores, com atenção as questões psicológicas que tem permeado as relações em família, as questões que envolvem o trabalho realizado ou ausência deste, as relações sociais, as perdas que ocorreram nesse período dentre outras questões pertinentes. Ressaltamos a busca ativa pelos (as) alunos (as) que deixaram de frequentar, realizar um diagnostico acerca das aprendizagens já consolidadas seguido de avaliações (Gestora da Escola X).

Ainda está em organização devido as questões da pandemia. Estamos refletidos nos nossos encontros pedagógicos sobre cada ponto que envolve a rotina da escola nesse momento (Gestora da Escola Y).

O gestor atua como articulador das ações escolares, mobilizando a participação de professores, estudantes e comunidade, estando sempre atentos às questões que permeiam o espaço escolar. A função do gestor escolar hoje, abrange um universo que vai além das questões administrativas, ele deve ter uma visão geral acerca das questões que envolvem o ambiente escolar e, dentre estas questões, está o pedagógico.

No mês de março de 2020 as escolas brasileiras foram fechadas. Diante da impossibilidade de aulas presenciais, professores e redes de ensino têm empreendido esforços para manter o vínculo dos estudantes com o ambiente escolar mesmo à distância, o que tem demandado um esforço muito grande por parte do gestor frente à gerência das escolas nessa

crise pandêmica. Neste universo, além das ocupações de ordem administrativa, financeira e pedagógica tem assumido questões de apoio aos estudantes e à comunidade como distribuição de cestas básicas e atividades impressas aos estudantes para que consigam manter um mínimo possível de rotina de estudos.

Neste cenário estão nossos estudantes da EJA entre os grupos dos mais afetados pela pandemia por se tratar de trabalhadores informais, autônomos e também desempregados, dependentes dos auxílios prestados pelo governo. Tais situações interferem na necessidade e condições em dar continuidade aos estudos de forma remota e a necessidade de subsistência diante dessa crise sanitária. O trabalho doméstico, o cuidado com filhos e com pessoas idosas da família, além do acesso limitado aos recursos tecnológicos, são outros fatores que prejudicam o esforço de quem busca concluir os estudos.

Partimos agora para um segundo momento após análise das verbalizações dos educadores das Escolas X e Y, seguindo com as verbalizações dos estudantes que abandonaram a escola no ano 2019, que se desenvolveu através da técnica de grupo focal com o propósito de responder aos seguintes objetivos:

- Identificar por meio do relato dos(das) estudantes trabalhadores(as) da EJA I, quanto ao seu interesse no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas aulas.
- Examinar os desdobramentos da interlocução prática e educativa e mundo do trabalho no processo de escolarização dos estudantes da EJA I nas escolas pesquisadas.

Os participantes deste grupo foram selecionados através WhatsApp da escola X. Os estudantes manifestaram o desejo de participar, e informaram sobre a condição de acesso à plataforma Google Meet. Infelizmente ficamos inviabilizados em contar com a participação dos estudantes da escola B no grupo focal por não terem acesso ao Google Meet, forma escolhida para a realização, atendendo ao distanciamento físico diante da possibilidade de contágio propenso pela pandemia.

Quadro 10: Perfil dos estudantes da EJA da Escola X, quanto ao sexo, idade e TAP - tempo de aprendizagem, no ano 2020

Estudantes	Sexo	Idade	Tempo de Aprendizagem
A	Feminino	62	TAP II
B	Masculino	45	TAP III
C	Feminino	58	TAP II
D	Feminino	42	TAP III
E	Feminino	38	TAP II

Fonte: Quadro desenvolvido pela pesquisadora.

Indagados acerca dos motivos que os fizeram abandonar os estudos no ano de 2019, os estudantes entrevistados da Escola X apresentam alguma relação com o trabalho e família como motivos da desistência dos estudos, como ilustram as citações:

Parei de frequentar a escola por questões familiares e de saúde (Estudante A).

A dificuldade que tinha em aprender me desestimulou e devido ao cansaço causado pelo trabalho braçal. Abandonei porque não conseguir aprender (Estudante B).

O lugar que trabalhava era muito distante, acabava chegando tarde na escola, não acompanhava o início da aula (Estudante C).

Parei de estudar por não consegui unir o estudo com o trabalho (Estudante D).

Meu trabalho dificultou muito (Estudante E).

Essas verbalizações nos ajudam a compreender os motivos da desistência e retorno à escola. Dentre os cinco posicionamentos dos estudantes, referentes às causas que os fizeram não ter frequentado a escola anteriormente ou se afastado após ter iniciado os estudos, quatro estão diretamente relacionados ao trabalho.

Muitos estudantes da EJA deixam de frequentar as aulas por não conseguirem conciliar estudo e trabalho. O mundo do trabalho está presente nas ações desenvolvidas em ambas as escolas, porém de forma ainda insipiente. As escolas geralmente não abordam questões referentes à realidade e condições de trabalho a que são submetidos esses estudantes-trabalhadores da EJA.

Quanto ao(s) motivo(s) que fizeram retomar os estudos, os estudantes entrevistados citaram o reconhecimento social e profissional, que se confirmam através das citações a seguir:

Para ganhar mais segurança. Unir a oportunidade com a vontade de aprender, não preciso mais da ajuda de ninguém para pegar ônibus ou utilizar o caixa eletrônico do banco (Estudante A).

O fato de encontrar apoio e ajuda da companheira (Estudante B).

Ficou sem sinal de internet (Estudante C).

Para ajudar os filhos e ser independente (Estudante D).

O desejo de conseguir um emprego melhor (Estudante E)

Quanto ao que **esperam conseguir com os estudos na EJA**, os estudantes entrevistados afirmaram como um dos motivos de terem retomado os estudos, o reconhecimento social e profissional, conforme se pode verificar nas citações a seguir:

Espero aprender a ler mesmo, com autonomia. Sinto vergonha ao depender de outras pessoas (Estudante A).

Aprender a ler para fazer faculdade de ED. Física e viajar para fora do país novamente (Estudante B).

Ser mais independente (Estudante C).

Aprender mais e fazer uma faculdade (Estudante D).

Receber uma boa remuneração para ajudar minha família (Estudante E)

Percebe-se em meio às falas que um dos motivos de maior destaque que **fez estes estudantes retomarem os estudos após terem ficado um período fora da escola**, foi a importância do estudo em suas vidas.

Questionados acerca de como a EJA tem lhes ajudado, os estudantes da escola X informaram:

Tem ajudado a me desenvolver e adquirir mais conhecimento. Esses tempos têm ajudado também na minha alimentação através da cesta básica que tenho recebido (Estudante A).

Apoio nos estudos e por meio das cestas básicas (Estudante B).

O sinal de internet caiu (Estudante C).

Ajudou a arrumar um emprego (Estudante D).

Tem me ajudado minha atuação na vida (Estudante E).

Quanto às profissões desempenhadas pelos estudantes que abandonaram a escola X obtivemos as seguintes respostas:

Marisqueira (Estudante A).

Pedreiro e Marceneiro (Estudante B).

Serviços Gerais e dona de casa (Estudante D).

Não tenho uma profissão (Estudante E).

A estudante C não conseguiu retornar para a atividade. O filho que auxilia havia se ausentado de casa.

Quanto às atividades laborais, é percebido que estas são de pouco prestígio, informais sem garantias trabalhistas, o que torna cada vez mais precarizadas as atividades desenvolvidas pelos estudantes da Escola X, sendo explicitado por meio do grupo focal que são atividades que eles desenvolvem sem carteira assinada e demais garantias e direitos trabalhistas; apenas um revelou não ter profissão.

Ao serem questionados sobre **o que gostariam de aprender nas aulas**, obtivemos as seguintes respostas:

Ler palavras, textos. Ler a bíblia, placa de ônibus (Estudante A).

Preciso aprender Matemática, aprender a ler, entender a história do país, da Bahia, de Salvador (Estudante B).

Quero aprender a ler e fazer cálculos (Estudante D).

Quero me desenvolver mais na leitura e na escrita. As contas eu até sei (Estudante E).

Acerca da abordagem, das discussões e ações que contemplam o mundo do trabalho nas aulas, os estudantes informaram:

A professora fala sobre trabalho e emprego nas aulas (Estudante A).

A professora fala sobre as formas de contrato de trabalho, como se comportar em uma entrevista e como saber dos nossos direitos e deveres (Estudante B).

A professora fala muito sobre nossas profissões (Estudante C).

As aulas falam sobre segurança no trabalho, como se comportar em uma entrevista (Estudante D).

A professora fala muito sobre os direitos trabalhistas e segurança no trabalho (Estudante E).

Questionados acerca de **outros temas que gostariam que fossem discutidos durante as aulas**, os estudantes responderam:

Religião, discriminação, raça, opção sexual (Estudante A).

Sobre o dia a dia, trabalho, profissões (Estudante B).

Sobre religião (Estudante C).

Violência contra as mulheres (Estudante D).

Saúde da mulher e do homem (Estudante E).

Questionados quanto às **dificuldades encontradas para estudar de forma remota, considerando seus tempos e seu cotidiano**, obtivemos as seguintes respostas dos estudantes que abandonaram a escola X entrevistados, como ilustram as citações:

Tenho dificuldade para participar das aulas on-line. Preciso da ajuda de minha filha (Estudante A).

Tenho dificuldade para pegar as atividades impressas na escola por conta do horário do trabalho (Estudante B).

O estudante C ficou sem conexão.

Não tenho dificuldade (Estudante D).

Eu pego as atividades na escola para fazer em casa quando tenho tempo (Estudante E).

Pensar uma prática educativa que efetivamente se articule aos interesses e especificidades dos estudantes trabalhadores da EJA, estes formados por jovens, adultos e idosos muitos deles já aposentados, porém ainda em atividade, demanda o rompimento das barreiras impostas a esses estudantes e a modalidade de ensino da EJA. Dentre estas, o entendimento e acolhimento aos diversos conhecimentos e as diferentes formas de alcançá-los. Os conhecimentos do mundo do trabalho devem estar atrelados aos conhecimentos culturais e das múltiplas formas como estes trabalhadores produzem sua existência. Acreditamos ser este um dos grandes desafios postos à EJA.

No tocante ao desenvolvimento de um currículo relacionado ao mundo do trabalho, percebemos que este tem se configurado de forma restrita nos espaços escolares, e as falas dos educadores denunciam a falta de incentivos da Secretaria Municipal de Educação. As ações devem ser intensificadas, de acordo com as demandas sinalizadas pelos educandos em suas falas ao dizer que o trabalho foi motivo da desistência dos estudos e também pelo seu retorno.

Nos tempos de hoje, torna-se impossível conceber o ensino de EJA desarticulado das questões sociais: saúde, moradia, mundo do trabalho, transporte, saneamento básico, cultura e lazer, fundamentais e essenciais à vida de todo cidadão. Entende-se que o retorno dos estudantes à escola está diretamente relacionado a essas questões que extrapolam os muros das escolas e merecem espaço no currículo de EJA.

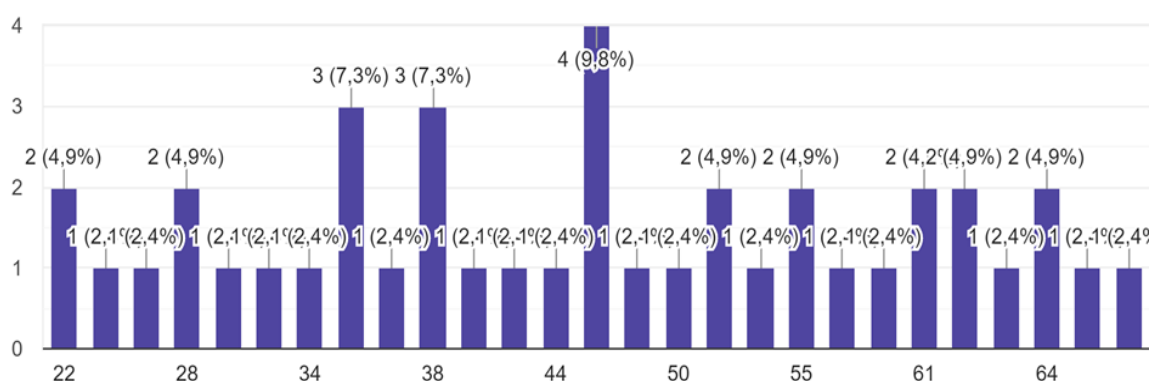
O questionário foi outra técnica utilizada para coleta de dados, objetivando conhecer as opiniões, crenças, interesses, expectativas e vivências dos participantes/estudantes matriculados na EJA das escolas pesquisadas no ano de 2020.

Consideramos que a escuta e o registro das vozes dos estudantes nos possibilitaram renomear e compartilhar experiências bem como potencializar o fazer pedagógico e conseqüentemente processos formativos e de escolarização. Essas questões foram apresentadas através dos enfoques aqui apresentados.

Gráfico 1: Idade dos estudantes

IDADE

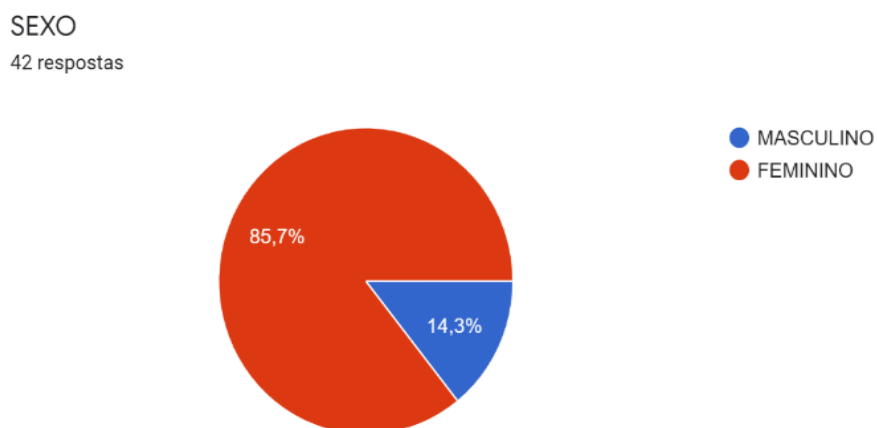
41 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora.

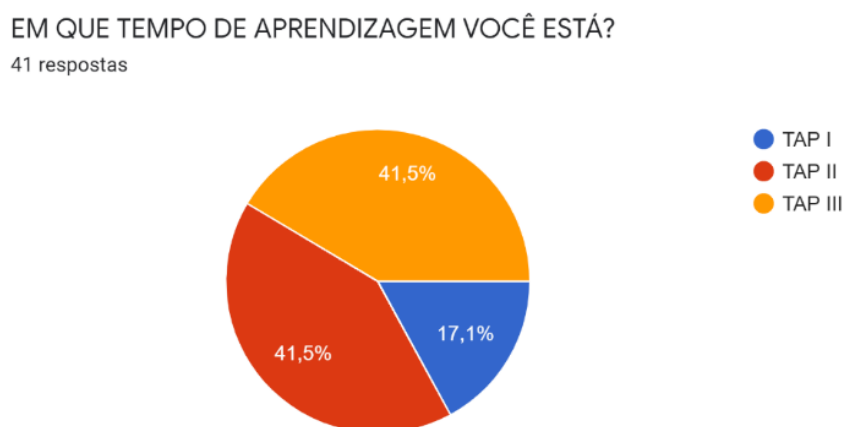
Um dado que nos chama a atenção nesse gráfico diz respeito à faixa etária dos estudantes matriculados na EJA das Escolas X e Y no ano de 2020. As turmas de EJA têm como característica a diversidade cronológica, o que permeia diferentes anseios e necessidades, incluindo modos diferenciados de aprendizagem, e inserção no mundo escolar, no mundo do trabalho e das relações sociais. Podemos perceber que a faixa etária se concentra entre 20 e 60 anos, com maior predominância de 45 anos.

A diversidade presente na EJA subsidia a construção de saberes diversos no coletivo, favorecendo o fortalecimento da prática educativa, imprimido significado às ações desenvolvidas no chão das escolas.

Gráfico 2: Gênero dos participantes

Fonte: elaborado pela pesquisadora

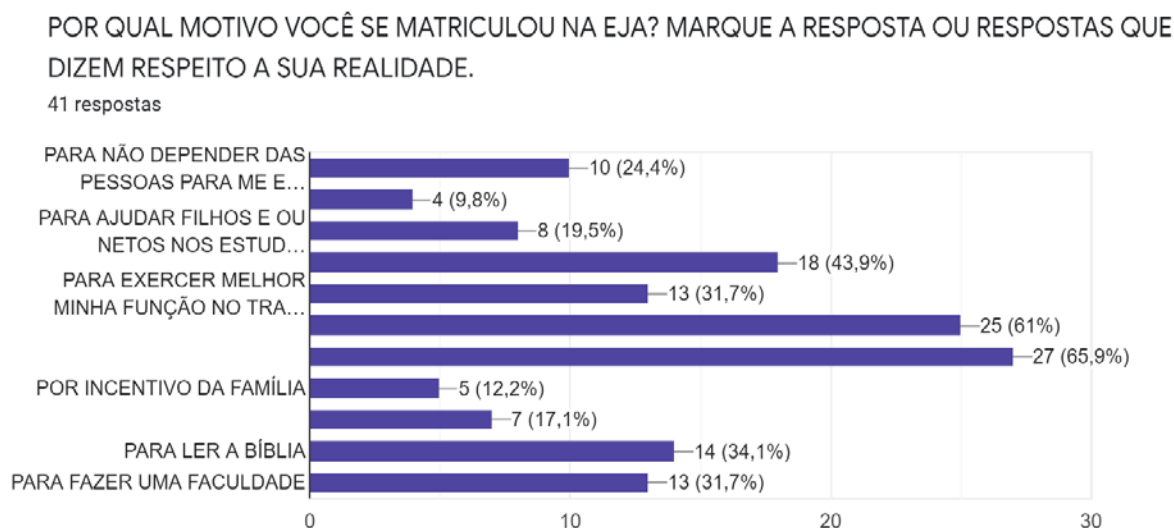
Esse gráfico evidencia que a predominância nas Escolas X e Y é de mulheres em relação aos homens. O público que respondeu ao questionário é formado por 85,7% de mulheres e 14,3% por homens. Essa é a realidade atual de várias escolas de EJA pelo país.

Gráfico 3: Tempo de Aprendizagem

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes participantes das Escolas X e Y estão cursando os Tempos de Aprendizagem II (correspondente ao 2º e 3º anos do ensino fundamental I) e III (correspondente ao 4º e 5º anos do ensino fundamental I).

Gráfico 4: Motivo de matrícula



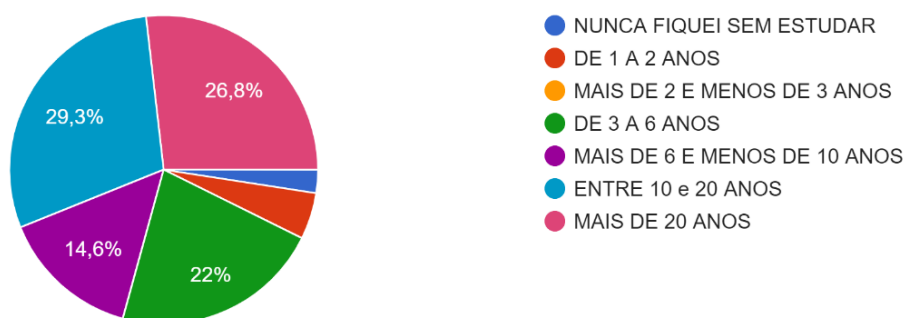
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os motivos que levam os(as) estudantes da EJA retomarem os estudos após um período afastados da escola estão entre os mais diversos. O trabalho configura-se na EJA, como um dos motivos que fazem os educandos retomarem os estudos com o intuito de se qualificar para o trabalho, ter autonomia e ter êxito profissional. Contudo, há também outras motivações que precisam ser consideradas e que implicam em políticas públicas que garantam e efetivem a sua permanência na escola com sucesso, o que se confirma através da configuração do gráfico acima. A necessidade de melhor exercer as funções no trabalho é a questão mais evidenciada pelos estudantes com (65,9%), seguida da necessidade de ajudar filhos ou netos nos estudos com (44,9%) das respostas.

Gráfico 5: Tempo sem estudar

ANTES DE INGRESSAR NA EJA VOCÊ ESTAVA A QUANTO TEMPO SEM ESTUDAR?

41 respostas



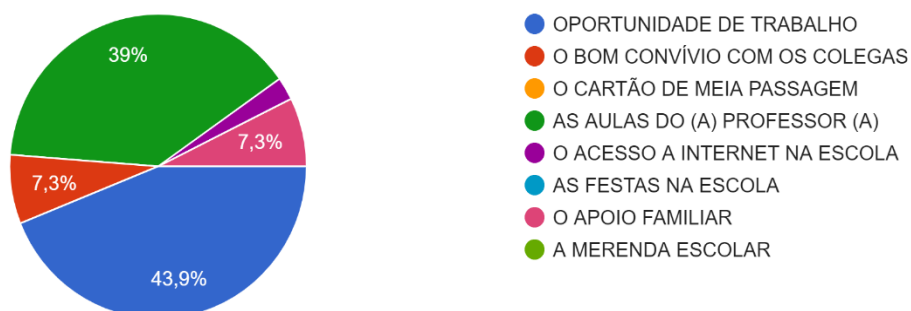
Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Os estudantes participantes, antes de ingressarem na EJA, estavam há mais de 20 anos fora da escola, conforme demonstra o gráfico. A nossa atuação nas escolas de EJA nos permite ouvir diariamente dos(as) estudantes, diferentes razões para justificar o longo período de afastamento da escola: dificuldade em conciliar estudo com trabalho, o fato de terem constituído família no período, escolas distantes das residências, sucessivas repetências na mesma série, dificuldade de aprendizagem. Há registros também de pais e esposos que impediam filhas e esposas de irem para as escolas.

Gráfico 6: Motivos que estimulam a permanecer matriculado

DE ACORDO COM OS ITENS ABAIXO, MARQUE O QUE MAIS LHE ESTIMULA A PERMANECER MATRICULADO NA EJA.

41 respostas



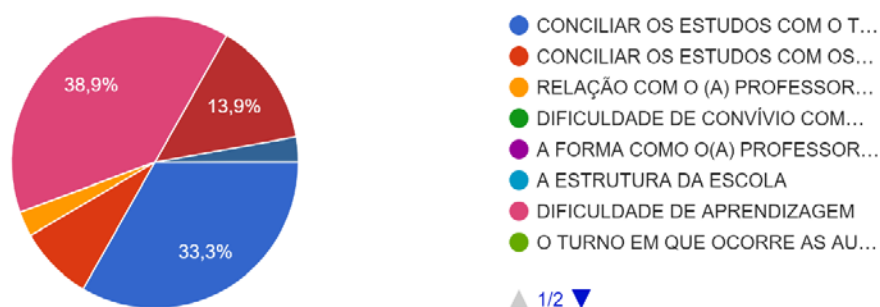
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dentre os fatores que mais estimulam os(as) estudantes a permanecerem matriculados na EJA estão a oportunidade de conseguir trabalho e a merenda escolar atualmente substituídas pelo recebimento de cestas básicas em decorrência do fechamento das escolas, causado pela pandemia da COVID-19. Observamos que ambas as motivações colocadas pelos estudantes dizem respeito às necessidades básicas de subsistência e encontram-se em maior evidência o trabalho com 43,9% e alimentação com 39%. Estas necessidades se tornam ainda maiores em momentos de pandemia.

Gráfico 7: Motivos que desestimulam a permanecer matriculado

DOS ITENS ABAIXO, MARQUE O QUE MAIS LHE DESESTIMULA A PERMANECER MATRICULADO NA EJA.

36 respostas



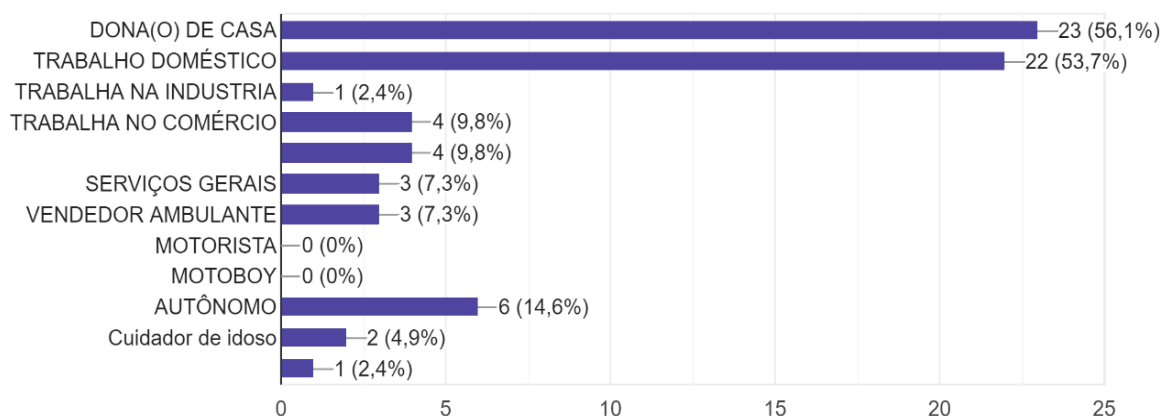
Fonte: elaborado pela pesquisadora

A dificuldade de aprendizagem (38,9%) e o fato de ter que conciliar os estudos com o trabalho (33,3%), estão respectivamente entre os fatores que mais têm desestimulado os(as) estudantes a permanecerem matriculados(as) e dar continuidade aos estudos na EJA. O tempo de aprendizagem desses estudantes e os tempos de trabalho precisam ser respeitados, bem como as características apresentadas por essas pessoas. Faz-se necessário buscar meios para consolidação da aprendizagem na EJA.

Gráfico 8: Atividades que desenvolvem

MARQUE A ATIVIDADE OU ATIVIDADES QUE DESENVOLVE DIARIAMENTE?

41 respostas



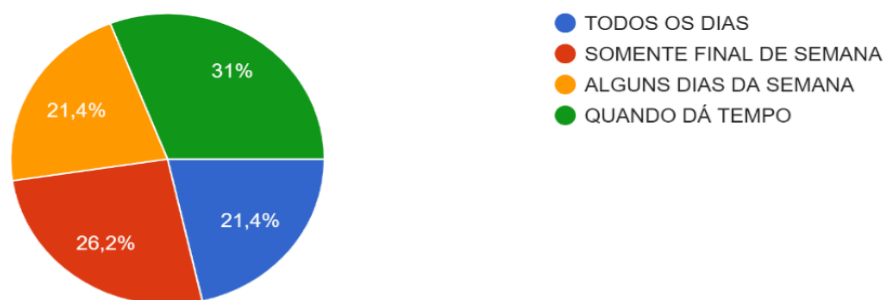
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Dentre as atividades desenvolvidas diariamente pelos estudantes estão os serviços de casa e o trabalho doméstico, como as mais desenvolvidas pelos estudantes.

Gráfico 9: Preparação das atividades escolares

COM QUE FREQUÊNCIA ESTUDA E PREPARA SUAS ATIVIDADES ESCOLARES?

42 respostas



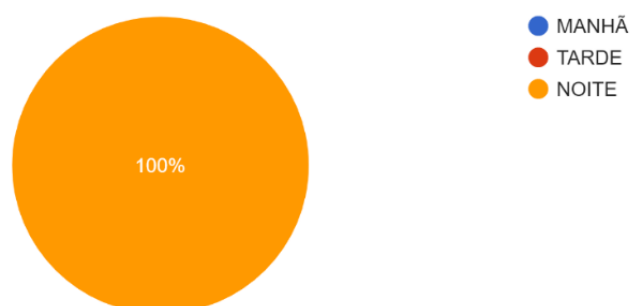
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Quanto à frequência com que estudam e preparam suas atividades escolares, 31% dos estudantes informaram depender do tempo disponível, quando têm. Muitos dos nossos estudantes da EJA trabalham durante todo o dia e encontram dificuldades em manter uma rotina de realização das atividades escolares, visto que estas acabam competindo também com os trabalhos domésticos, cuidados com as famílias, e atividades desenvolvidas fora dos seus lares.

Gráfico 10: Horário que frequenta a escola

QUAL O MELHOR HORÁRIO PARA FREQUENTAR A ESCOLA?

41 respostas



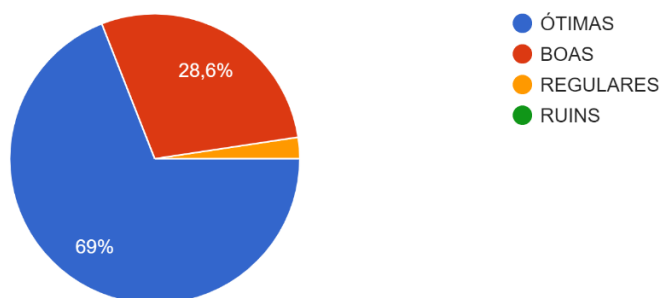
Fonte: elaborado pela pesquisadora

Questionados quanto ao melhor horário para estudar, os estudantes responderam unanimemente ser o turno da noite com 100% das respostas. Creditamos esse percentual ao fato dos estudantes desenvolverem durante o dia suas atividades durante o dia.

Gráfico 11: Abordagem do tema trabalho nas aulas

O QUE VOCÊ ACHA DAS AULAS QUE ABORDAM O TEMA TRABALHO NA ESCOLA?

42 respostas



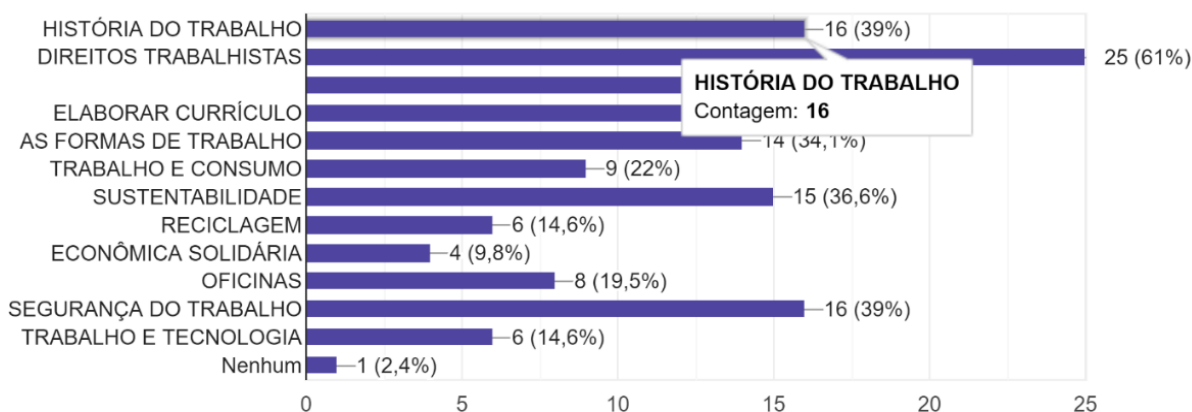
Fonte: elaborado pela pesquisadora

69 % dos estudantes validam as aulas que abordam a temática ‘trabalho’ como ótimas. Mais uma questão que demonstra a centralidade da temática ‘mundo do trabalho’ nas salas de aula de EJA, visto que essa é uma modalidade de ensino formada na sua grande maioria por trabalhadores, quer estejam empregados, desempregados, aposentados ou à procura por trabalho.

Gráfico 12: Aprendizagem nas aulas

O QUE TÊM APRENDIDO NAS AULAS SOBRE TRABALHO? MARQUE O QUE RESPONDE A SUA REALIDADE.

41 respostas

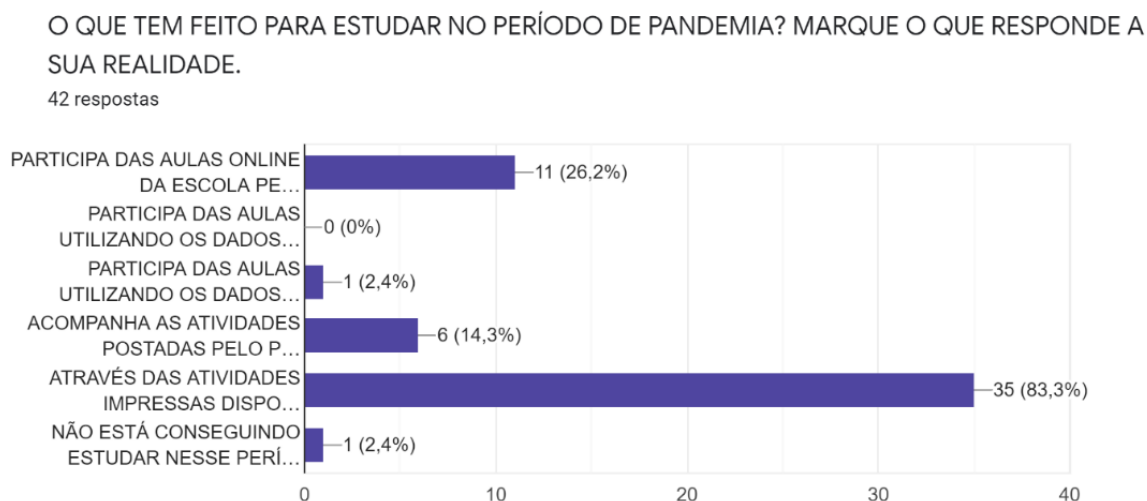


Fonte: elaborado pela pesquisadora

Por ser a EJA formada por um número expressivo de trabalhadores, demanda a essa modalidade de ensino contemplar concepções, currículos e metodologias que dialoguem com

o mundo do trabalho e com os modos de vida de jovens, adultos e idosos. Este gráfico reflete os temas de interesse dos estudantes a serem abordados nas aulas. Direitos trabalhistas (61%) e História do trabalho (39%), estão entre os conteúdos mais aprendidos e discutidos pelos estudantes das Escolas X e Y nas turmas de EJA.

Gráfico 13: Estudo no período de pandemia



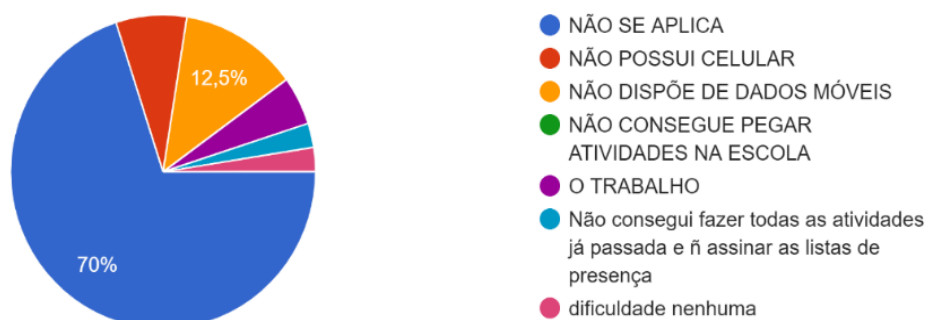
Fonte: elaborado pela pesquisadora

O período de pandemia tem sido marcado por desafios antes postos à EJA que se intensificaram e ganharam visibilidade e têm sido motivos de impedimento para que os(as) estudantes consigam manter uma rotina de estudos a distância: falta de acesso aos meios e ferramentas tecnológicas, muitos apresentam dificuldade em operar as tecnologias, dificuldade em conciliar a rotina de trabalho e ou familiar com o estudo em casa na modalidade remota, necessidade de intervenção constante do professor frente às atividades a distância, bem como a manutenção da rotina de entrega e devolução de atividades impressas a serem realizadas pelos estudantes. A forma que tem auxiliado um maior número de estudantes a manterem uma rotina de estudos nesse período de pandemia nas escolas X e Y, tem sido através das atividades impressas com 83,3% de adesão, seguido da participação das aulas on-line 26,2%.

Gráfico 14: Dificuldade de estudar em tempo de pandemia

CASO NÃO ESTEJA CONSEGUINDO ESTUDAR NESSE PERÍODO DE PANDEMIA, O QUE MAIS TEM DIFICULTADO?

40 respostas



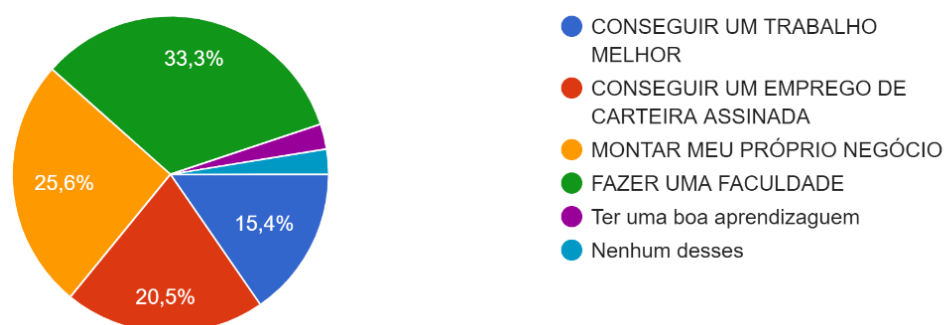
Fonte: elaborado pela pesquisadora

70% dos estudantes revelaram não encontrar dificuldades para estudar remotamente nesse período de pandemia. Porém 12% dos respondentes trouxeram a indisponibilidade de dados móveis como complicador dos estudos neste momento.

Gráfico 15: Pretensão após conclusão dos estudos

APÓS CONCLUIR OS ESTUDOS NA EJA, QUAL A SUA PRETENSÃO?

39 respostas



Fonte: elaborado pela pesquisadora

Um fato gratificante e surpreendente no final desta análise de dados foi o número de estudantes desejosos de cursar uma faculdade correspondendo a 33,3% dos respondentes. Mais uma vez ponderamos que as necessidades do(a) estudante trabalhador(a) da EJA estão acima do ato de aprender a ler e escrever como única finalidade do retorno e continuidades de jovens, adultos e idosos na EJA, seguido da pretensão em montar o próprio negócio (25,6%) e conseguir um emprego de carteira assinada (20,5%).

7 CONSIDERAÇÕES E PROPOSIÇÕES: TESSITURAS DAS VIVÊNCIAS E PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA FUNDAMENTAL I

*“Não é no silêncio que os homens se fazem,
mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*
Paulo Freire

Procuramos, nesta última sessão da pesquisa, apresentar os percursos redesenhados, necessários para obter os dados e as informações que foram imprescindíveis para responder os objetivos propostos nesta tese.

O enviesamento dos teóricos com os achados da investigação e atenção aos detalhes revelados, visualizados e analisados através das informações obtidas com a aplicação de questionários, entrevistas e grupo focal, num contexto muito delicado devido à pandemia da COVID-19, nos permitiu dimensionar a EJA no universo das escolas loci desse estudo, bem como em outros espaços sociais de atuação de estudantes e educadores: família, comunidade, trabalho, igreja, associações, dentre outros.

O estudo se delineou através da discussão de temáticas expostas em cinco capítulos: introdução, delineamento metodológico, um breve panorama da Política Pública de EJA e suas contribuições para formação, permanência e sucesso escolar do estudante trabalhador, discussões em torno das práticas educativas na EJA I e suas interlocuções com o mundo do trabalho, onde propomos a ressignificação da prática educativa na EJA e análise das concepções de currículo e Educação em todas as fases da vida, e a formação do(a) professor(a) da EJA. Os pressupostos da educação popular e economia solidária e suas imbricações no contexto da EJA considerando as vivências nas esferas nacionais onde apresentamos considerações sobre o Brasil, e internacionais, quando abordamos neste mesmo campo as questões de Portugal, também fizeram parte desse estado. A discussão das questões aqui elucidadas nos leva a reflexões e aproximações com o campo empírico.

Ao discutir a temática e o objeto de estudo desta pesquisa: **Interlocuções entre prática educativa e o mundo do trabalho na EJA fundamental I em 2 (duas) escolas no subúrbio ferroviário de Salvador - Bahia**, o primeiro questionamento que fazemos é: para quem essa prática educativa está direcionada? Quem são essas pessoas? O que buscam com o ensino na EJA? Quais os interesses dos estudantes da EJA I frente ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho no espaço escolar? Como a categoria educação e mundo do trabalho está inserida na proposta curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador e nos documentos norteadores da prática educativa nas escolas pesquisadas, dentre

estes, o Projeto Político Pedagógico (PPP), Regimento Escolar, Planos e Projetos Didáticos? Quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador e pelos professores em sala de aula, visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas?

Essas questões subsidiaram o problema da pesquisa: Como se dá a interlocução entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) Escolas Municipais de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador no período de 2016 a 2020?

O mundo do trabalho no contexto da EJA tornou-se evidente através dessas provocações e das verbalizações dos seus atores, que se fundamentaram por meio desta pesquisa.

Diante dessas provocações, chegamos às considerações provisórias, pois o conhecimento emerge e se processa conforme contexto de cada tempo histórico-cultural, advindos das mais diversas experiências e saberes dos autores e participantes desse processo.

Assim, com propósito de responder ao problema da pesquisa, baseado nas verbalizações dos participantes, foi utilizada a entrevista on-line que possibilitou um maior ajustamento entre a proposta da tese e os objetivos que foram descritos. Devido ao contexto da pandemia, a realização das entrevistas foi redirecionada para estratégias via internet, através da Plataforma Google Meet, sendo respondidas e desenvolvidas por 06 (seis) professores, 02 (dois) coordenadores e 01 (um) gestor. Além da entrevista, o questionário on-line com estudantes matriculados no ano de 2020 na EJA e o grupo focal com estudantes que abandonaram os estudos no ano de 2019, também possibilitou essa imersão teórico-empírica.

O objetivo desta investigação foi analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador – Ba, entre os anos de 2016 e 2019 e, ao mesmo tempo, provocar discussões e debates em torno do tema. As análises dos dados extraídos das consultas em documentos norteadores da prática, entrevistas com os educadores, grupo focal e questionário com os estudantes da EJA, evidenciaram que na prática educativa da EJA ensino fundamental I, o mundo do trabalho ainda não se configurou de forma integral e integrada nas questões da vida cotidiana dos estudantes.

O desenvolvimento da prática educativa de EJA, atualmente, implica em conceber um currículo com e para jovens, adultos e idosos trabalhadores. Sendo assim, currículo e prática precisam contemplar uma formação humana integral omnilateral, partindo da concepção de trabalho como princípio ontológico educativo. Nessa direção, à luz da educação de jovens e adultos trabalhadores, para além da discussão do mundo do trabalho nas diferentes disciplinas

que compõem o currículo da EJA, propomos a interlocução dessa temática com processos fundamentais da vida cotidiana e a construção e reconstrução de novas aprendizagens, novos conceitos e teorias.

A ênfase está na autogestão do trabalho como forma de satisfazer as necessidades vitais com vistas à realização das necessidades dos sujeitos, acolhendo as especificidades da educação de jovens e adultos e sua inserção no currículo da EJA.

O presente estudo nos levou a analisar desenvolvimento da prática educativa em consonância com ações e projetos da EJA I integrada ao mundo do trabalho, presentes nas escolas X e Y, enfatizando em quais pontos se aproximam e em quais pontos convergem. Percebemos a necessidade de compreender a realidade social e educacional de pessoas privadas do direito à educação pública de qualidade, e agir para transformar o ensino da EJA em perspectiva de melhoria das condições de vida, trabalho, saúde, nutrição, habitação e saneamento básico da classe trabalhadora.

Ficou evidente na pesquisa o esforço dos educadores em melhor desempenharem suas atividades. A equipe escolar de X e Y verbalizou a dificuldade que encontra em dispor de recursos para o desenvolvimento de ações práticas e mais específicas ao mundo do trabalho no ensino básico da EJA.

Entendemos a associação educação-escolarização ao mundo do trabalho de forma integrada, como um dos desafios postos à EJA nesse cenário, mediante necessidade de romper nessa perspectiva com práticas mercadológicas que ainda se configuram nessa modalidade de ensino e no imaginário de estudantes que acabam assumindo essa visão. A visão mercadológica advinda dos estudantes se encontra na culpabilidade por não conseguirem emprego-trabalho ou melhores condições sociais devido à impossibilidade de ter se escolarizado e concluir ou dar continuidade aos estudos em idade convencional.

O ideário de educação e mundo do trabalho ao qual nos detemos nesses escritos não condiz com o princípio da formação e treinamento de mão de obra para o desenvolvimento dos trabalhos simples ou de menor remuneração. Os estudantes precisam ser estimulados a transcender esta concepção, precisam entender que podem e têm o direito de ser e exercer as atividades que melhor lhes convierem. O questionário realizado com os estudantes elucida essa questão, ao passo que estes manifestaram o desejo de, após concluírem os estudos na EJA, cursarem uma faculdade e montarem seu próprio negócio, a fim de suprir suas necessidades.

Frente à elucidação do problema: Como se dá a interlocução entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em 02 (duas) Escolas Municipais de EJA Fundamental I

no Subúrbio Ferroviário de Salvador no período de 2016 a 2020? Identificamos que a interlocução entre prática educativa e mundo do trabalho nas escolas X e Y ainda ocorre de forma insipiente, apesar dos esforços empreendidos por educadores: Professores, Coordenadores e Gestor. Os estudantes ainda concebem o trabalho como forma de ocupação e a educação como passaporte para o mercado de trabalho. A visão destes sobre o mundo do trabalho ainda se configura de forma restrita embora nas suas verbalizações o trabalho esteja sempre relacionado a um contexto mais amplo, envolvendo história, cultura, economia, social, saúde, política. A Secretaria Municipal de Educação não tem tido um olhar cuidadoso para com as especificidades dos estudantes trabalhadores da EJA I, questão evidenciada nas verbalizações dos educadores, ficando tão somente a cargo destes, o atendimento às demandas dos estudantes, confirmando a hipótese deste estudo frente à forma fragmentada e descontextualizada do mundo do trabalho na EJA I.

Os estudantes trabalhadores precisam ser estimulados a refletir criticamente sobre suas experiências e saberes, oriundos de suas relações consigo mesmo, no trabalho, com a família e diferentes grupos sociais dos quais participam. Assim vislumbramos nas práticas de educação popular e economia solidária como potencializadoras dos processos de ensino-aprendizagem e EJA - mundo do trabalho. O ideal é que os saberes e experiências dos estudantes possam potencializar modificações nas práticas educativas e nos próprios docentes.

Os estudantes que hoje buscam as escolas de EJA, possuem interesses e motivações que estão além da escolarização e esses precisam ser refletidos nas aulas com o incremento de práticas mediadas pelo diálogo, exercício crítico da cidadania, socialização dos conhecimentos e desenvolvimento de habilidades que possam ser úteis no cotidiano laboral, bem como para a vida. Apesar dos desafios que se colocam frente à interlocução entre prática educativa e mundo do trabalho na EJA fundamental I tais como: como desenvolver conteúdos que atendam a essa perspectiva? Como contemplar as especificidades de jovens, adultos e idosos em suas múltiplas características?

A partir das questões levantadas, algumas considerações podem ser feitas. Inicialmente, evidenciamos a importância de se desenvolver uma prática educativa pensada com e para o estudante trabalhador da EJA. A participação dos(as) estudantes nos processos educativos os motiva, empodera e torna a relação professor–aluno mais próxima. Percebemos que dentre as inquietações citadas pelos professores, a escassez de recursos e financiamentos para EJA, descontinuidade, ausência de formações para docentes e ações voltadas para o incentivo à continuidade dos estudos por estudantes trabalhadores têm se tornado desafios a serem superados. As verbalizações de educadores e educandos revelam desafios ainda não

superados, mas também apontam possibilidades para superação destes. A pesquisa nos chama a atenção para a importância de se desenvolver um currículo à luz de uma prática que contemple os saberes e experiências que os estudantes trazem consigo. A prática educativa a ser desenvolvida na EJA precisa superar a fragmentação do conhecimento para que possamos melhor compreender e transformar a realidade dos estudantes trabalhadores. Salientamos ainda que a articulação entre prática educativa, os mundos do trabalho e outros mundos, implica no desenvolvimento de uma relação dialógica entre professor e aluno, um currículo que atenda às especificidades do jovem, adulto e idoso, adoção de um ensino voltado para formação humana, criticidade e autonomia, valorização dos saberes dos educandos, saberes advindos das experiências de vida e do trabalho. São questões que precisam estar presentes na configuração da EJA enquanto política para que possa ser efetivada na prática.

É de extrema necessidade o reconhecimento da EJA como direito, a ampliação e qualificação da oferta de Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação básica, dispondo de múltiplas formas e espaços formais e não formais de ensino e aprendizagens, garantir a continuidade da escolarização dos estudantes que concluem o ensino na EJA, desenvolver a formação continuada de qualidade aos educadores, como fatores importantes para efetivação de uma proposta curricular socioemancipatória.

Nossa pretensão é oferecer a ideia de como prática educativa e o trabalho como princípio educativo podem caminhar juntos, não distantes de uma formação para a vida socioeconômica e cultural dos estudantes da EJA, que buscam em suas trajetórias a consolidação de suas conquistas pessoais e de sua formação integral.

Assim, questionamos qual o lugar do mundo do trabalho na EJA series iniciais? O fato desses estudantes estarem em processo de alfabetização/escolarização deve privá-los de uma atuação social, no mundo do trabalho e em outros mundos? O que podemos fazer enquanto escola?

A EJA não tem centralidade, nem parece ocupar posição alguma nas políticas educacionais da cidade de Salvador diante de tamanha invisibilidade da modalidade de ensino. As políticas encontram-se centradas no atendimento às crianças através da Educação Infantil e Ensino Fundamental para crianças. Entendemos que a educação-escolarização da criança é tão importante quanto a dos adultos que com elas convivem e que precisam entender e se dar conta da sua atuação no acompanhamento desse processo que ocorre nas escolas e que precisa ter uma continuidade nas residências.

A EJA é refletida, na perspectiva do desafio de ao final de cada ano letivo o(a) estudante poder concluir os estudos com a certeza de continuidade no próximo ano, o que não

é garantia, devido aos constantes fechamentos de escolas e turmas. Essa situação configura-se em mais uma forma de negação do direito à educação de estudantes trabalhadores, refletindo no seu processo de escolarização-formação.

Emerge na EJA a luta por políticas públicas que efetivem o direito à educação independentemente da idade e de uma atuação mais efetiva advinda dos espaços escolares. O jovem, o adulto e o idoso, cada um com suas especificidades, possuem anseios que vão além do ato de apreensão da leitura e da escrita. Na maioria das vezes são pessoas que têm ou tiveram uma inserção precoce no mundo do trabalho e inserção tardia nos processos educacionais. É fundamental reconhecer que a luta pelo direito à educação implica, além do acesso à escola, na produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social. É nesses espaços, que os educandos da EJA seguem constituindo-se enquanto sujeitos ávidos pela conquista de direitos que em pleno século XXI ainda lhes são inacessíveis, impedindo-os de exercer a cidadania plena que advém do domínio do idioma oral e escrito, das operações matemáticas básicas do domínio e manejo das novas tecnologias que perpassam o mundo social e do trabalho.

A inexistência de uma efetiva política pública de EJA em Salvador, é acentuada pela inexistência de ações intersetoriais que venham possibilitar o desenvolvimento de uma formação integral e que contemple as diferentes formas de atuação social. Educar crianças é importante, mas educar quem educa a criança também é.

A pandemia tornou evidentes situações socialmente precárias que estavam até então esquecidas por quem não as vivencia cotidianamente: falta de assistência à saúde, desemprego, moradia, alimentação, acesso ao ensino de qualidade e às tecnologias da informação entre outras necessidades. O questionário com estudantes da EJA também mostrou o quanto é de grande importância para essas pessoas formadas em 85, 7% por mulheres, com idade entre 20 e 60 anos, com predominância maior da faixa etária de 45 anos, donas de casa, que também desenvolvem atividades domésticas em outras casas, são diaristas, babás e cuidadoras de idosos e que desenvolvem suas atividades escolares quando dispõem de um tempo, diante das demandas do dia a dia. Importante destacarmos que 41,5% dessas pessoas encontram-se matriculadas no Tempo de Aprendizagem II (corresponde ao 2º e 3º anos do ensino fundamental I), e que encontram na possibilidade de conseguir um trabalho e na merenda escolar (hoje devido à pandemia, substituídas pelo recebimento de cestas básicas) motivações para permanecerem matriculadas na EJA.

Diante da trajetória social, educacional, familiar e econômica de um público formado por homens e mulheres, com trajetórias de exclusão social, estigmatizados e estigmatizadas

por serem mulheres e homens, negros e negras, em situação de analfabetismo, desempregados e desempregadas, inseridas no mercado de trabalho informal e/ou em busca por inserção no mercado formal. Com histórias marcadas por lutas diárias pela efetivação de direitos básicos, como direito à cidadania, direito de serem tratados(as) com respeito e dignidade diante de um contexto social que os exclui por questões raciais, de gênero, classe social, tempo de escolarização dentre outras questões.

Trazemos, como proposta, a criação de uma turma de EJA experimental em cada escola do município de Salvador, que possa funcionar independentemente de turno, para atendimento a pessoas em situação de analfabetismo e ou vulnerabilidade social, responsáveis por crianças em idade escolar. Que o espaço escolar possa possibilitar além da escolarização, aproximações com as práticas de Educação Popular e Economia Solidária. Estas pessoas serão identificados através de busca ativa, chamada pública, preenchimento de questionário social, realizados pelas escolas e Secretaria Municipal de Educação na comunidade escolar e no seu entorno, considerando-se que o contexto da pandemia trouxe também a necessidade de pais e responsáveis participarem do processo de escolarização das suas crianças e buscar novos meios de garantir trabalho e renda diante dos altos índices de desemprego que assolam a sociedade.

A luta pela participação social dos e das estudantes perpassa pela efetivação de direitos humanos fundamentais, educação de qualidade e oportunidade de trabalho digno. Vale ressaltar que esta parcela da população ainda sofre os reflexos do estigma do analfabetismo que acaba interferindo em sua vida escolar, familiar e sócio econômica. A formação de um sujeito social-crítico exige uma pedagogia que lhe possibilite tal formação; para tanto o ensino na EJA deve propiciar aos estudantes o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante uma prática educativa articulada ao desenvolvimento de um conhecimento sistematizado, que desperte o desejo de aprender-ensinar-aprender, de modo que os espaços escolares sejam espaços de resistência e efetivação da cidadania.

Efetivar uma proposta curricular que considere os estudantes da EJA em suas múltiplas dimensões e potencialidades humanas é um desafio a ser superado, bem como os desafios de articulação da prática com a teoria, de desenvolver um sistema educacional que atenda às especificidades de todos e todas, privilegiando suas atividades humanas produtivas, de um processo educativo voltado para um contexto social amplo e diverso, com vistas ao exercício democrático. A comunidade escolar e com as instâncias governamentais, devem estar imbuídas na superação destes desafios, já que vivemos em um contexto de segregação social que acaba por fortalecer os diferentes estigmas.

Após análises das verbalizações e das experiências relatadas pelos participantes da pesquisa, destacamos que a EJA precisa atender às particularidades dos seus atores, respeitando as diferenças, fazendo da escola um espaço democrático de diversidade e pluralidade, que o diálogo entre as divergências possa se construir em um ambiente de produção coletiva, de respeito à singularidade de cada um, de desenvolvimento da autonomia e, sobretudo, como espaço em que os sujeitos criem seus próprios significados, não perdendo de vista o contexto sociocultural mais geral e o conhecimento historicamente construído e exigido, na busca por tornar os sujeitos autônomos e ativos na transformação de suas vidas e das diversas representações de mundos do trabalho.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, T.; SANTOS, A. M. dos S. Economia Solidária: Um espaço peculiar de Educação Popular. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M.T. (orgs). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ALVARENGA, M. S. A educação de Jovens e Adultos no PNE 2014 – 2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v.13, n. 33, p. 121-138, 2016.
- AMARO, S. **Serviço Social na educação: bases para o trabalho profissional**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2012.
- AMBONI, V.; NETO, L. B.; BEZERRA, M. C. dos S. Trabalho e educação na construção da Rússia socialista. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, no 51, p. 266-278, jun. 2013.
- AMORIM, A. **Políticas Públicas em educação, tecnologia e gestão do trabalho docente**. Salvador: EDUNEB, 2012.
- AMORIM, A. **Abordagem qualiquantitativa ou quantiquantitativa ou métodos combinados ou integrados ou mistos de pesquisa**. Salvador: PowerPoint, 2017. 24 slides, color.
- AMORIM, J. P. Reconhecimento de aprendizagens prévias: **Breve ensaio sobre novas oportunidades de cumprir a aprendizagem ao longo da vida**. Cadernos de Pedagogia Social, 4, 43-73, 2012.
- AMORIM, J. P. O impacto da educação e formação de adultos no desenvolvimento vocacional e da cidadania – **A Metamorfose das Borboletas**. Lisboa: Direcção-Geral do Emprego e das Relações de Trabalho, Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, 2006.
- ANDRADE, E. R. de. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004a. p. 43-51.
- ARROYO, M. G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. *In*: SILVA, Tomaz Tadeu. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- ARROYO, M. G. Educandos e educadores: seus direitos e o currículo. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.
- ARROYO, M. G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In*: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. (orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.19-50.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEISIEGEL, C. R. Considerações sobre a política da União para educação de jovens e adultos analfabetos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo. n. 4, p. 26-34, jan./abr.1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/518231>. Acesso em: 13 jul. 2019.

BRASIL. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Nacionais Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Parecer CEB 11/2000**. Relator: Carlos Jamil Cury. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 33, de 18 de julho de 2002**. Aprova a assistência financeira suplementar a projeto educacional, no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, para o ano de 2002. Disponível em: <https://www.fnde.gov.br/index.php/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/5570-resolucao-cd-fnde-n-33,-de-18-de-julho-de-2002>. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 5.478, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 27 jun. 2005. Seção 1.

BRASIL. Congresso Nacional. Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 14 jul. 2006a. Seção 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília: MEC, 2006b. Documento Base.

BRASIL. Secretaria Nacional de Juventude. **Projeto Pedagógico Integrado do ProJovem Urbano**. Brasília: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano), 2008. Acesso em: 01 set. 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7690-2-marco-2012-612507-publicacaooriginal-135434-pe.html>. Acesso em: 14 out. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 12 nov. 2018

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos.** Brasília: MEC, 2016. 152 p. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002446/244673POR.pdf>. Acesso em: 12 nov. 2018

BRASIL. **Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRASIL. **Relatório de desemprego no Brasil.** Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/explica/desemprego.php>. Acesso em: 29 nov. 2019.

BRITO, I. M. L. de. **Mudar trajetórias de vida:** escola de segunda oportunidade: o caso da Escola de Matosinhos. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação), Universidade Católica Portuguesa - Faculdade de Educação e Psicologia. Porto, 2012.

BOURDIEU, P. **Por uma sociologia reflexiva.** O poder Simbólico. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro; Bertrand Brasil, 1989.

BORGES, A. As novas configurações do mercado de trabalho urbano no Brasil: notas para discussão. **Caderno CRH**, v. 23, p. 619-632, 2010.

BORGES, A. Mercado de Trabalho. *In:* IVO, A. B. L. (Coord.), **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social.** São Paulo: Annablume, p. 303-309, 2013.

CANDAU, A. F. B.; MOREIRA, V. M. **Currículo, Conhecimento e Cultura.** Indagações sobre o currículo. Ministério da Educação. p. 17 a 48, Brasília, 2007.

CAPUCHO, V. **Educação de Jovens e Adultos:** Prática Pedagógica e Fortalecimento da Cidadania. São Paulo: Cortez, 2012.

CARVALHO, I. M. M. de. Trabalho Infantil No Brasil Contemporâneo. **Cad. CRH**, Salvador, v. 21, n. 54, p. 551-569, set/dez 2008.

CARVALHO, I. M. M. de; PEREIRA, G. C. A Cidade Como Negócio. **Revista EURE.** Santiago: v.39, n.118, 2013.

CERATTI, M. R. N. **Evasão escolar:** causas e consequências. 2008. Disponível em: <https://docplayer.com.br/19255605-Evasao-escolar-causas-e-consequencias.html>. Acesso em: 18 fev. 2020.

CIAVATTA, F. M. A. Trabalho como Princípio Educativo. *In:* PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. (Orgs.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde.** 2. ed. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. Rio de Janeiro, 2008.

CIAVATTA, F. M. A. O ensino integrado, a politécnica e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v.23 n.1 p. 187-205 jan./abr. 2014.

COLL. César. **Psicologia e Currículo**. São Paulo: Ática, 1996.

COSTA, G. dos S. Currículo e Multiculturalismo reflexões em torno da formação do/a professor/a. **Revista, FAEBA**, v.16, p. 145-156, 2001.

DANTAS, T. R. A formação de professores em educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da inclusão social. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**, Canoas, v. 24, n. 1, p. 29-39, 2019. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/4570/pdf>. Acesso em: 20 set. 2020.

DANTAS, T. R.; SANTOS, J. J. R.; CONCEIÇÃO, A. P. S. (orgs). **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da educação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2018.

DEMO, P. **Metodologia Científica em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1981.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O.; RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos cedes**, Campinas, v.21, n.55, nov. 2001.

ESPINHEIRA, G. Imagem da cidade feia e desumana: Salvador no Subúrbio Ferroviário. **Panoramas Urbanos: reflexões sobre a cidade**. Salvador: EDUFBA, 2003.

ESTEBAN, M. T.; TAVARES, M. T. G. Educação popular e a escola pública: antigas questões e novos horizontes. In: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M.T. (orgs). **Educação popular: lugar de construção social coletiva**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

FREITAS, K. S. Uma inter-relação: políticas, gestão democrático-participativa na escola pública e formação da equipe escolar. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n. 72, p.47-59, 2000.

FREITAS, K. S. Educação de qualidade para todos: que qualidade? **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, Brasília/DF, v. 1, n. 3, Núm. Esp. p. 02-13, 2019.

FREITAS, K. S. Educação e Políticas Sociais. In: IVO, Anete B. L. (Coord.), **Dicionário Temático Desenvolvimento e Questão Social**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2020. p. 264-268.

FREITAS, K. S; PILLA, S. B. Gestão democrática da educação. PRADINE. **Caderno de Textos**, n.3, p. 15- 70. Brasília, MEC, 2006. Disponível em: [Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cadernos/tex_3.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Pradime/cadernos/tex_3.pdf). Acesso em: 11 fev. 2019.

FREITAS, L. C. Todo o projeto educativo da revolução está ligado à construção do socialismo. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz, Rio de Janeiro, 2017. **Entrevista concedida à Cátia Guimarães**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/todo-o-projeto-educativo-da-revolucao-esta-ligado-a-construcao-do-socialismo>. Acesso em: 13 jan. 2020.

FRIGOTTO, G. (Org.). **Trabalho e conhecimento, dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 1987.

GADOTTI, M. **Educação de Adultos como Direito Humano**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009a.

GADOTTI, M. **Economia Solidária como práxis pedagógica**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009b.

GADOTTI, M. **Por uma Política Nacional de Educação Popular de Jovens e de Adultos**. São Paulo: Ed. Moderna, 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. **Educação de Jovens e Adultos: Teoria, prática e proposta**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2011.

GALVÃO, A. M. O.; DI PIERRO, M. C. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2007.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro. Resumos de Pesquisa Qualitativa, 2005.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. (org.). **Métodos de Pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GRACIANO, M.; LUGLI, R. G. Educação de Jovens e Adultos na diversidade e inclusão social: algumas reflexões. *In.*: GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário Genta (Orgs.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos** [recurso eletrônico]. - 1. ed. - São Paulo: Alameda, 2017

HESPANHA, P.; NAMORADO, R. Os desafios da economia solidária. **Revista Crítica de Ciências Sociais** [En ligne], 84 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2012. Disponível em: URL: <http://journals.openedition.org/rccs/536>. Acesso em: 09 fev. 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/rccs.536>

HOLSTON, J. **Cidadania insurgente. Disjunções da democracia e da modernidade no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

INAF. INDICADOR DE ALFABETISMO FUNCIONAL. **INAF Brasil 2018: resultados preliminares**, Indicador. Instituto Paulo Montenegro. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEI6/view>. Acesso em: 20 fev. 2018.

JANNUZZI, P. M. **Indicadores sociais no Brasil**: conceitos, fonte de dados e aplicações. Campinas: Alínea, 2001, p. 9-64.

LENOIR, Y. Comunicação proferida no 13º Congrès International de l'Association mondiale des sciences de l'éducation (AMSE) intitulada **L'interdisciplinarité dans la formation à l'enseignement**: des lectures distinctes en fonction de cultures distinctes. Université de Sherbrooke. Québec, Canadá. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, M. C. C.; DUQUES, M. L. F.; FREITAS, K.S. Políticas de Educação de Jovens e Adultos e o Currículo Integrado. *In*: AMORIM, A.; FERREIRA, M. da C. A.; ALVES, É. V. (orgs). **Gestão Escolar, Políticas Públicas, Projeto Político Pedagógico em Educação de Jovens e Adultos**: Caminhos transformadores da qualidade da escola pública de EJA, Salvador, EDUNEB,2015.

MARICATO, E. MetrÓpole, legislação e desigualdade. **Revista Estudos Avançados**. São Paulo: n. 17, v. 48, 2003.

MESQUITA, L. São precisas mais escolas de segunda oportunidade em relação à escolaridade formal. **A página da educação**. Edição nº 185, serie II, 2009. Disponível em: <https://www.apagina.pt/?aba=7&cat=522&doc=13550&mid=2>. Acesso em: 20 out. 2019.

MINAYO, M. C. S. et al. Qualitativo- quantitativo: oposição ou complementariedade? **Cadernos de Saúde Pública**. Rio de Janeiro,1993.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2009.

MINAYO, M. C. S. Disciplinaridade, interdisciplinaridade e complexidade. **Emancipação**, Ponta Grossa, n.10, v.2, p.435-442, 2010.

NAMORADO, R. Para uma economia solidária – a partir do caso português. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n. 84, p.65-80, 2009.

NEVES, A. S.; Educação de jovens e adultos no atual contexto do mundo do trabalho: desafios para efetivação de uma proposta curricular sócio emancipatória. **Anais (on-line)**. Salvador, 2015. Disponível em: <http://ri.ucs.br:8080/jspui/handle/123456730/176>. Acesso em: 20 out. 2019.

NEVES, A. S. D.; FREITAS, K. S. de. EJA: Ações essenciais à efetivação do direito à educação e ao trabalho digno. V ALFAEJA – Pré-Abertura Do Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. **Anais (on-line)**. Salvador, 2018. Disponível: <https://drive.google.com/drive/u/0/folders/1IFBcO3VgboWkf9PWXAPRbjVIp8SxKfFb>. Acesso em: 05 jul. 2019.

NEVES, A. S. D; FREITAS, K. S. de; AMORIM, A.; LEPIKSON M. de F. P. EJA na perspectiva da educação em direitos humanos: implicações no contexto social. **Revista Mbote**, Salvador, Bahia, v. 1, n.1, p.001-019. jan./jun., 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/mbote/index>. Acesso em: 20 out. 2020.

ONU - ASSEMBLEIA GERAL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948**. 2017.

OVÍDIO, M. F. C. M.; CONCEIÇÃO, A. P. S.; AQUINO, M. S.; SILVA, F. de P. S. da. Educação de Jovens e Adultos, o mundo do trabalho e as competências para os jovens e adultos trabalhadores. *In*: AMORIM, A.; FERREIRA, M. da C. A.; MATTA, A. E da; SANTOS, J. Z.; SILVA, F. de P. S. da (Orgs.). **Educação, Trabalho e Tecnologia: Um olhar reflexivo sobre formação e experiências pedagógicas da escola da EJA**. Salvador: EDUFBA, 2019. p.51-70.

PAIVA, V. P. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 5. Ed. São Paulo: Edições Loyola. Ibrades, 1987.

PEREIRA, U. Á.; FRANÇA, M. **Projetos implementados pela ETERN e CEFET no período (1995-2005):** implicações para o Ensino Médio e a Educação Profissional. Disponível em: http://www.senept.cefetmg.br/galerias/anais_2010/artigos/gt_1/projetos_implementados.pdf. Acesso em: 20 set. 2019.

Plano Municipal de Educação de Salvador - BA. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/plano-municipal-de-educacao>. Salvador-BA. Acesso em 05 dez. 2020.

REGIS, I. S. R. **Lobato e Paripe no contexto da Avenida Suburbana: uma análise socioespacial** / Imaira Santa Rita Regis. Salvador, 2007.

RIBEIRO, V. M. (Org.). Educação para Jovens e Adultos: **Proposta Curricular para o 1º segmento do Ensino Fundamental**. São Paulo: Ação Educativa – Brasília: MEC, 2001.239 p. Disponível em: <https://pedagogiaaopedaletra.com/wp-content/uploads/2012/05/propostacurricular.pdf>. Acesso em: 20 out. 2019.

RUMMERT, S. M. A “Marca Social” da Educação de Jovens e Adultos trabalhadores / The “social stamp” of the young and adults workers education. **Trabalho & Educação**, [S. l.], v. 17, n. 3, p. 13-29, 2010.

RUMMERT, S. M.; ALVES, N. Jovens e adultos trabalhadores pouco escolarizados no Brasil e em Portugal: alvos da mesma lógica de conformidade. **Revista Brasileira de Educação** v. 15 n. 45 set./dez. 2010.

RUMMERT, S. M.; VENTURA, J. P. Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade: considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SCHMIDT, J. P. Para entender as políticas públicas: aspectos conceituais e metodológicos. *In*: REIS, J. R.; LEAL, R. G. (orgs.). **Direitos sociais e políticas públicas: desafios contemporâneos**. Tomo 8. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2008.

SCOCUGLIA, A. C. A educação de Jovens e Adultos na História do tempo presente. *In*. DINIZ, A. V. S.; SCOCUGLIA, A. C.; PRESTES, E. T. **A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos**: possibilidades e contribuições ao debate. (Org.). João Pessoa: Ed. Universitária da UFPB, 2010.

SERPA, Â. (org). **Fala Periferia!** Uma reflexão sobre a produção do espaço periférico metropolitano. Salvador: EDUFBA, 2001.

SILVA, A. M. M. **Políticas e Fundamentos da Educação em Direitos Humanos**. 1. ed., São Paulo: Cortez, 2010.

SILVA, A. M. M.; COSTA, G. S.; LIMA, I. M. S. O. (Org.). **Diálogos sobre educação em direitos humanos e a formação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016.

STRECK, D. R. Territórios de Resistência e Criatividade: reflexões sobre os lugares de Educação Popular. *In*: STRECK, D. R.; ESTEBAN, M.T. (orgs). **Educação popular**: lugar de construção social coletiva. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

TORRES, R. M. **Educação para Todos**: a tarefa por fazer. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. TERCEIRO RELATÓRIO GLOBAL SOBRE APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS: **O impacto da aprendizagem e da educação de adultos na saúde e no bem-estar, no emprego e no mercado de trabalho, e na vida social, cívica e comunitária**. Brasília: UNESCO, 2016. 156 p. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247056>. Acesso em: 6 set. 2018.

VEIGA, I. P. A.; CARDOSO, M. H. F. **Escola fundamental**: currículo e ensino. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1996.

VENTURA, J. A EJA e os desafios da formação docente nas licenciaturas. **Revista da Faeeba - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 37, p. 71-82, 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/458/398>. Acesso em: 7 out. 2020.

VENTURA, J. As relações entre os sentidos do trabalho e a educação de jovens e adultos trabalhadores. *In*: MENDES, Claudia Lucia Silva; JULIÃO, Elionaldo Fernandes; VIRGÍLIO, Soraya Sampaio (org). **Educação, Socioeducação e Escolarização**. Rio de Janeiro, Degase, p. 20-40, 2017.

VENTURA, J. P.; SERRA, E.; ALVARENGA, M.; REGUERA, E. Interrogando o direito à educação: oferta e demanda por educação de jovens e adultos no estado do Rio de Janeiro. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v. 3, n. 3, p. 25-41, ago./dez.2017.

VENTURA, J. P.; OLIVEIRA, F.G. Inspirações da Rússia Revolucionária: Potencialidades da Pedagogia do meio para a Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 26-35, ago. 2018.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**. Como ensinar. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

ZITKOSKI, J. J. **Educação popular e economia solidária**: um diálogo possível e necessário. Revista Diálogo. Jul-Dez 2010.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ EDUCADORES



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/ EDUCADORES

Convidamos a você educador(a) da EJA a participar da pesquisa INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA, que tem como pesquisadora responsável a professora Adna Santos das Neves.

O motivo que leva estudar esse assunto é analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, entre os anos de 2016 e 2019. Os benefícios que esperamos alcançar com este estudo são: a discussão ampla sobre o tema Mundo do Trabalho nas escolas de EJA fundamental I da Rede Municipal Ensino de Salvador e/ou análise do currículo.

Prezado(a) educador (a), coordenador (a), professor(a) e gestor(a), sua participação consiste em ser entrevistado(a) por meio da plataforma Google Meet, com duração de 1h, onde responderá perguntas relacionadas à temática ‘mundo do trabalho no contexto escolar e a sua prática’. Solicito autorização para gravação dessa entrevista. O material ficará guardado por um período de 5 anos como reza a Resolução CNS nº 510/2016.

Estará livre para participar ou recusar-se. Sua participação é voluntária, posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo (pesquisadora) ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema

relacionado à pesquisa você terá o direito ao amparo gratuito que será prestado por mim (pesquisador), garantindo assim o acompanhamento e assistência.

As informações desta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Só serão utilizadas imagens (fotos) dos participantes voluntários ou qualquer identificação, mediante autorização dos mesmos.

Este documento enviado através do e-mail da escola para o e-mail dos participantes. Este deverá ser assinado e encaminhado para o e-mail da pesquisadora responsável, caso aceite participar da pesquisa. A partir dessas observações, é pertinente esclarecer que os participantes desta pesquisa não terão nenhum tipo de despesa. Eventuais gastos para garantia da ocorrência dos encontros para coleta de dados relevantes ao estudo ficarão por conta da pesquisadora.

Caso haja alguma dúvida em relação a esta pesquisa, disponibilizamos informações de nomes, endereço e telefones da responsável, no caso da pesquisadora. Depois de compreender do que se trata a pesquisa e se concordar em participar dela você pode assinar este documento. Asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá informações sobre a pesquisa bem como uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido mediante recurso virtual devido à pandemia da Covid-19.

O link para participação será enviado aos participantes e será disponibilizado com 30 min para iniciar a entrevista em dia e horário previamente agendados.

Pesquisadora responsável:

Adna Santos das Neves
Telefones: (71) 98893-7108/ WhatsApp
E-mail nevesadna@yahoo.com.br

Orientadora:

Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Telefone: (71) 98859-5943
E-mail katia.freitas@pro.ucs.br

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UCSAL

Av. Cardeal da Silva, n. 205, Federação. Salvador /Ba – CEP:40.231-902
Telefone: (71) 3203-8913
E-mail: cep@ucs.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex- INAN- Unidade II- Ministério da Saúde CEP: 70.750-521- Brasília - DF

Contatos Conep:
(61) 3315-5878
E- mail: conep@saude.gov.br

Salvador - BA, Outubro de 2020

Participante da pesquisa

Pesquisadora
Adna Santos das Neves

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/
ESTUDANTES – GRUPO FOCAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/
ESTUDANTES – GRUPO FOCAL**

Convidamos você estudante da EJA a participar da pesquisa INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA, que tem como pesquisadora responsável a professora Adna Santos das Neves.

Esta pesquisa pretende analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, entre os anos de 2016 e 2019. Acreditamos na sua importância por possibilitar a estudantes e educadores da EJA uma discussão ampla sobre o tema ‘Mundo do Trabalho nas escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador’.

Prezado(a) estudante, sua participação consiste em responder virtualmente por meio da Plataforma Zoom as perguntas do grupo focal. Queremos com as perguntas desse grupo focal saber o interesse do (a) estudante no desenvolvimento do tema educação e mundo do trabalho nas aulas e sobre as ações realizadas na escola sobre este tema.

As informações fornecidas nesta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Só serão utilizadas imagens (fotos) dos participantes voluntários ou qualquer identificação, mediante autorização dos responsáveis. Solicito autorização para gravação do grupo focal. Esse material ficará guardado pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos, como reza a Resolução CNS nº 510/2016.

O (a) estudante estará livre para participar ou recusar-se. Sua participação é voluntária, posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer

benefício. Este documento enviado através do grupo de WhatsApp da escola deverá ser assinado por você e enviado por meio de foto para o WhatsApp da pesquisadora responsável, caso aceite participar da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo (pesquisadora) ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado à pesquisa você terá o direito ao amparo gratuito que será prestado por mim (pesquisadora), garantindo assim o acompanhamento e assistência.

A partir dessas observações, é pertinente esclarecer que os participantes desta pesquisa não terão nenhum tipo de despesa. Eventuais gastos para garantia da ocorrência dos encontros para coleta de dados relevantes ao estudo ficarão por conta da pesquisadora. Depois de compreender do que se trata a pesquisa e se concordar em participar dela você pode assinar este documento. Asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá informações sobre a pesquisa bem como uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido mediante recurso virtual, devido à pandemia da Covid-19.

O link para participação será enviado aos participantes e será disponibilizado com 30 min para começar o grupo focal em dia e horário previamente agendados.

Diante do exposto, eu _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, aceito participar como participante voluntário na pesquisa.

Pesquisadora responsável:

Adna Santos das Neves
Telefones: (71) 98893-7108/ WhatsApp
E-mail nevesadna@yahoo.com.br

Orientadora:

Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Telefone: (71) 98859-5943
E-mail katia.freitas@pro.ucs.br

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UCSAL

Av. Cardeal da Silva, n. 205, Federação. Salvador /Ba – CEP:40.231-902
Telefone: (71) 3203-8913
E-mail: cep@ucs.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex- INAN- Unidade II- Ministério da Saúde CEP: 70.750-521- Brasília - DF

Contatos Conep:

(61) 3315-5878

E- mail: conep@saude.gov.br

Salvador - BA, Outubro de 2020

Participante da pesquisa

Pesquisadora
Adna Santos das Neves

**APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/
ESTUDANTES - QUESTIONÁRIO**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)/
ESTUDANTES-QUESTIONÁRIO**

Convidamos você estudante da EJA para participar da pesquisa INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA, que tem como pesquisador responsável a professora Adna Santos das Neves.

Esta pesquisa pretende analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, entre os anos de 2016 e 2019. Acreditamos na sua importância por possibilitar a estudantes e educadores da EJA uma discussão ampla sobre o tema Mundo do Trabalho nas escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador.

Prezado(a) estudante, sua participação consiste em responder virtualmente ao questionário por meio do Google Forms. Queremos com as perguntas desse questionário saber o interesse do(a) estudante no desenvolvimento do tema educação e mundo do trabalho nas aulas e sobre as ações realizadas na escola sobre este tema. O(a) estudante estará livre para participar ou recusar-se. Sua participação é voluntária, posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

As informações fornecidas nesta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Só serão utilizadas imagens (fotos) dos participantes voluntários ou qualquer identificação, mediante autorização dos responsáveis. Essas informações serão guardadas pela pesquisadora responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos, como reza a Resolução CNS nº 510/2016.

Este documento enviado através do grupo de WhatsApp da escola deverá ser assinado por você e enviado por meio de foto para o telefone da pesquisadora responsável que também é WhatsApp, caso aceite participar da pesquisa.

Durante todo o período da pesquisa você tem o direito de tirar qualquer dúvida ou pedir qualquer outro esclarecimento, bastando para isso entrar em contato comigo (pesquisadora) ou com o Conselho de Ética em Pesquisa. Em caso de algum problema relacionado à pesquisa você terá o direito ao amparo gratuito que será prestado por mim (pesquisador), garantindo assim o acompanhamento e assistência.

A partir dessas observações, é pertinente esclarecer que os participantes desta pesquisa não terão nenhum tipo de despesa. Eventuais gastos para garantia da ocorrência dos encontros para coleta de dados relevantes ao estudo ficarão por conta do pesquisador.

Depois de compreender do que se trata a pesquisa e se concordar em participar dela você pode assinar este documento. Asseguramos que você terá todos os seus direitos respeitados e receberá informações sobre a pesquisa bem como uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido mediante recurso virtual devido à pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, eu _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, aceito participar como participante voluntário na pesquisa.

Se deseja participar da pesquisa, clique neste link e responda o questionário: <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdY0zqn3X0WYUa6kaSJpyQm6MNNrUxh0c0lasw-6O6biKjZ6w/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Pesquisadora responsável:

Adna Santos das Neves
Telefones: (71) 98893-7108/ WhatsApp
E-mail nevesadna@yahoo.com.br

Orientadora:

Dra. Kátia Siqueira de Freitas
Telefone: (71) 98859-5943
E-mail katia.freitas@pro.ucs.br

Comitê de Ética em Pesquisa-CEP/UCSAL

Av. Cardeal da Silva, n. 205, Federação. Salvador /Ba – CEP:40.231-902
Telefone: (71) 3203-8913
E-mail: cep@ucs.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa- CONEP

SEPN 510 NORTE, BLOCO A 1º SUBSOLO, Edifício Ex- INAN- Unidade II- Ministério da Saúde CEP: 70.750-521- Brasília - DF

Contatos Conep:

(61) 3315-5878

E- mail: conep@saude.gov.br

Salvador - BA, Outubro 2020

Participante da pesquisa

Pesquisadora
Adna Santos das Neves

**APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)/
ESTUDANTES - GRUPO FOCAL**

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)/ ESTUDANTES-
GRUPO FOCAL**

Solicitamos a sua autorização para que o (a) menor pelo(a) qual você é responsável participe da pesquisa: INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS NO SUBÚRBBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA, que tem como pesquisadora responsável a professora Adna Santos das Neves.

Esta pesquisa pretende analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, entre os anos de 2016 e 2019. Acreditamos na sua importância por possibilitar a estudantes e educadores da EJA uma discussão ampla sobre o tema Mundo do Trabalho nas escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador.

Caso autorize, o (a) estudante participará virtualmente através da plataforma Zoom de um grupo focal. Queremos com as perguntas do grupo focal saber o interesse do(a) estudante no desenvolvimento do tema educação e mundo do trabalho nas aulas e sobre as ações realizadas na escola sobre este tema. Esclareceremos sobre qualquer dúvida que tiverem. O (a) estudante estará livre para participar ou recusar-se. Sua participação é voluntária, posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

As informações fornecidas nesta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Só serão utilizadas imagens (fotos) dos participantes voluntários ou qualquer identificação, mediante autorização dos responsáveis. Solicito autorização para gravação do grupo focal. Esse material ficará guardado pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos, como reza a Resolução CNS nº 510/2016.

Este documento enviado através do grupo de WhatsApp da escola deverá ser assinado pelo responsável e enviado por meio de foto para o WhatsApp da pesquisadora responsável, caso autorize a participação do (a) estudante na pesquisa. Depois de compreender do que se trata a pesquisa e se concordar com a participação dela, o Sr. / Sr^a pode assinar este documento. Asseguramos que o participante terá todos os seus direitos respeitados e receberá informações sobre a pesquisa bem como uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido mediante recurso virtual devido à pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, eu _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com a pesquisadora responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, autorizo a participação do (a) estudante na pesquisa.

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____, aceito participar deste estudo como voluntário. A pesquisadora me falou sobre tudo que vai acontecer na pesquisa e o que terei que fazer, ficando claro, para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação.

Pesquisadora responsável:

Adna Santos das Neves

Telefones: (71) 98893-7108/ WhatsApp

E-mail nevesadna@yahoo.com.br

Assinatura do voluntário ou de seu responsável legal

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE E - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)/ESTUDANTE- QUESTIONÁRIO



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE)/ESTUDANTE- QUESTIONÁRIO

Solicitamos a sua autorização para que o (a) menor pelo(a) qual você é responsável participe da pesquisa: INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICA EDUCATIVA E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS NO SUBÚRPIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA, que tem como pesquisadora responsável a professora Adna Santos das Neves.

Esta pesquisa pretende analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador – BA, entre os anos de 2016 e 2019. Acreditamos na sua importância por possibilitar a estudantes e educadores da EJA uma discussão ampla sobre o tema Mundo do Trabalho nas escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador. Caso autorize, o (a) estudante deverá participar respondendo virtualmente ao questionário do Google Forms.

Queremos com esse questionário saber o interesse do(a) estudante no desenvolvimento do tema educação e mundo do trabalho nas aulas e sobre as ações realizadas na escola sobre este tema. Esclareceremos sobre qualquer dúvida que tiverem. O (a) estudante estará livre para participar ou recusar-se. Sua participação é voluntária, posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício.

As informações fornecidas nesta pesquisa serão confidenciais e serão divulgadas apenas em eventos ou publicações científicas, não havendo identificação dos voluntários, a não ser entre os responsáveis pelo estudo, sendo assegurado o sigilo sobre sua participação. Só serão utilizadas imagens (fotos) dos participantes voluntários ou qualquer identificação, mediante autorização dos responsáveis. Essas informações serão guardadas pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos, como reza a Resolução CNS nº 510/2016.

Este documento enviado através do grupo de WhatsApp da escola deverá ser assinado pelo responsável e enviado por meio de foto para o telefone do pesquisador responsável que também é WhatsApp, caso autorize a participação do (a) estudante na pesquisa. Depois de compreender do que se trata a pesquisa e se concordar na participação dela, o Sr. / Sra. pode assinar este documento. Asseguramos que o participante terá todos os seus direitos respeitados e receberá informações sobre a pesquisa bem como uma via do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido mediante recurso virtual devido à pandemia da Covid-19.

Diante do exposto, eu _____, após a leitura (ou a escuta da leitura) deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, autorizo a participação do (a) estudante na pesquisa.

ASSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____, aceito participar deste estudo como voluntário. O pesquisador me falou sobre tudo que vai acontecer na pesquisa e o que terei que fazer, ficando claro, para mim, que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, inclusive sobre os possíveis riscos e benefícios envolvidos na minha participação.

Se deseja participar da pesquisa, clique neste link e responda o questionário:

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdY0zqn3X0WYUa6kaSJpyQm6MNNrUxh0c0lasw-6O6biKjZ6w/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Pesquisadora responsável:

Adna Santos das Neves

Telefones: (71) 98893-7108.

E-mail nevesadna@yahoo.com.br

Assinatura do voluntário ou de seu responsável legal

Data: ____ / ____ / ____

APÊNDICE F - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM COORDENADORES DA EJA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

Prezados coordenadores como estão? Espero que estejam todos e todas bem.

Convidamo-los a responder estas questões de modo a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa: INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS EJA I NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA. O objetivo desta pesquisa é analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em (duas) 2 escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA. A participação e comentários de vocês são muito importantes para meus estudos. Conto com a colaboração de todos.

Desde já agradeço pela colaboração.

Doutoranda: Adna Santos das Neves

Tema: Educação de Jovens e Adultos - Práticas Educativas e Mundo o Trabalho

Objetivos:

- a) Identificar por meio do relato dos (das) coordenadores (as) da EJA I, como a temática mundo do trabalho é abordada no contexto escolar, considerando as ações pensadas no momento do planejamento, elaboração e execução do currículo;
- b) Saber como tem acontecido o planejamento das ações pedagógicas com os professores no contexto da pandemia.

Duração prevista: 1h.

Participantes da pesquisa: 2 Coordenadores

Questões:

- 1º) Quais aspectos são considerados no momento da elaboração do currículo desenvolvido na escola?
- 2º) O currículo atualmente desenvolvido na EJA contempla saberes e fazeres do mundo do trabalho?
- 3º) Em que perspectiva?
- 4º) Como se dá a participação dos estudantes na seleção das temáticas a serem contempladas no currículo da EJA na escola?
- 5º) Como tem realizado o planejamento das atividades curriculares com os professores no contexto de pandemia do Covid-19?
- 6º) Com qual frequência essas atividades são desenvolvidas?
- 7º) Quais ações pedagógicas têm sido desenvolvidas para evitar a evasão em grandes proporções após o período de pandemia?

APÊNDICE G – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM PROFESSORES DA EJA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

Prezados professores como estão? Espero que estejam todos e todas bem.

Convidamo-los a responder estas questões de modo a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa: INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS EJA I NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA. O objetivo desta pesquisa é analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em (duas) 2 escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA. A participação e comentários de vocês são muito importantes para meus estudos. Conto com a colaboração de todos.

Desde já agradeço à colaboração.

Doutoranda: Adna Santos das Neves

Tema: Educação de Jovens e Adultos- Práticas Educativas e Mundo o Trabalho

Objetivos:

- a) Identificar por meio do relato dos (das) professores (as) da EJA Fundamental I, como a temática mundo do trabalho é abordada nas aulas, considerando as ações pensadas no momento do planejamento, elaboração e execução do currículo.
- b) Saber como tem mantido o vínculo com os estudantes no contexto da pandemia.

Duração prevista: 1h.

Participantes da pesquisa: 8 professores (as)

Questões:

1º) Quais as maiores dificuldades enfrentadas como professor(a) para o desenvolvimento da prática educativa na EJA Fundamental I?

2º) Como costuma selecionar os temas abordados nas aulas?

3º) Como são desenvolvidas as ações relacionadas ao mundo do trabalho na escola?

4º) De que forma você tem contribuído para o avanço dos estudantes com dificuldade de aprendizagem?

5º) Diante do contexto da pandemia do Covid-19, o que têm feito para manter o vínculo com os (as) estudantes?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA COM GESTORES DA EJA



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

Prezados gestores como estão? Espero que estejam todos e todas bem.

Convidamos vocês para responderem estas questões de modo a contribuir para o desenvolvimento da pesquisa: INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO TRABALHO NA EJA FUNDAMENTAL I EM 2 (DUAS) ESCOLAS DE EJA I NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR - BAHIA. O objetivo desta pesquisa é analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em (duas) 2 escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador - BA. A participação e comentários de vocês são muito importantes para meus estudos. Conto com a colaboração de todos.

Desde já agradeço pela colaboração.

Doutoranda: Adna Santos das Neves

Tema: Educação de Jovens e Adultos- Práticas Educativas e Mundo o Trabalho

Objetivos:

- a) Identificar por meio do relato dos (das) gestores (as) da EJA I, quais as maiores necessidades para atendimento a EJA Fundamental I como forma de evitar a evasão.
- b) Verificar quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação Salvador e equipe escolar visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho na escola e como estas atendem aos interesses do estudante trabalhador.
- c) Saber como avalia a participação dos estudantes frente às atividades propostas pela escola em tempo de pandemia.

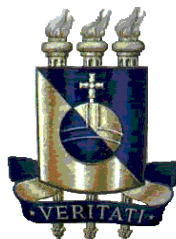
Duração prevista: 1h.

Participantes da pesquisa: 2 gestores

Questões:

- 1º) Quais as maiores necessidades para atendimento à EJA Fundamental I na escola?
- 2º) Quais as ações realizadas antes da pandemia visando a frequência e participação dos estudantes trabalhadores nas aulas?
- 3º) Como você avalia o índice de desistência dos educandos da EJA entre os anos de 2014 e 2019 na escola?
- 4º) Para você qual ou quais seriam os fatores mais relevantes para essa desistência?
- 5º) A que você atribui a ação da equipe escolar em busca de estudantes para EJA ao invés do contrário, ou seja, dos estudantes estarem buscando esse ensino?
- 6º) Como você tem avaliado a participação dos (as) estudantes nas atividades propostas pela escola nesse período de pandemia?
- 7º) A que se deve tal situação?
- 8º) Quais as propostas para atendimento aos estudantes e professores (as) da EJA no retorno as aulas no período pós pandemia?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DO GOOGLE FORMS COM ESTUDANTES MATRICULADOS NA EJA I NO ANO DE 2020



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOUTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

Objetivos:

- a) Identificar por meio das respostas dos estudantes no questionário, se há o interesse destes no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas aulas.
- b) Examinar os desdobramentos da interlocução prática e educativa e mundo do trabalho no processo de escolarização e na vida dos estudantes da EJA I nas escolas pesquisadas.
- c) Verificar se ações desenvolvidas pelos professores (as) das unidades escolares pesquisadas têm atendido aos anseios do estudante trabalhador

Temas: Educação de Jovens e Adultos- Práticas Educativas e Mundo o Trabalho

<https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdY0zqn3X0WYUa6kaSJpyQm6MNNrUxh0c0lasw-6O6biKjZ6w/viewform?vc=0&c=0&w=1&flr=0>

Participantes da pesquisa: 60 estudantes matriculados na EJA Fundamental I em 2019.

APÊNDICE J – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES QUE ABANDONARAM OS ESTUDOS NA EJA NO ANO DE 2019



UNIVERSIDADE CATÓLICA DO SALVADOR-UCSAL
SUPERINTENDÊNCIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DOCTORADO EM POLÍTICAS SOCIAIS E CIDADANIA

Funções:

Mediador, observador e digitador

Tema: Educação de Jovens e Adultos - Práticas Educativas e Mundo o Trabalho

Objetivos:

- a) Identificar por meio do relato dos(das) estudantes trabalhadores (as) da EJA I, se há o interesse destes no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas aulas.
- b) Examinar os desdobramentos da interlocução prática e educativa e mundo do trabalho no processo de escolarização dos estudantes da EJA I nas escolas pesquisadas.

Duração prevista: 1h 45 min.

Participantes da pesquisa: 05 estudantes

Prezados estudantes como estão? Espero que estejam todos e todas bem.

Proponho a discussão das questões que lhes serão apresentadas. A participação e comentários de vocês são muito importantes para meus estudos. Conto com a colaboração de todos.

Questões:

- 1º) Por que não frequentou a escola no ano passado (2019)?
- 2º) Por que resolveu retornar para escola?
- 3º) O que espera conseguir com os estudos na EJA?
- 4º) Como a EJA o tem ajudado?
- 5º) Qual a sua profissão?
- 6º) Qual trabalho desenvolve atualmente?
- 7º) O que você gostaria de aprender nas aulas?
- 8º) Como ocorrem as discussões sobre trabalho na sala de aula? Pode falar um pouco sobre isto?
- 9º) Que outros temas gostariam que fossem discutidos durante as aulas?
- 10º) Você tem encontrado dificuldades para estudar de forma remota? Caso sim, quais as dificuldades?

ANEXO A – TERMO DE ACEITE INSTITUCIONAL

Secretaria da
Educação

**GERÊNCIA DE CURRÍCULO/DIRETORIA PEDAGÓGICA**

Salvador, 29 de julho de 2020

ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, Edna Rodrigues de Souza, Gerente de Currículo da Secretaria Municipal da Educação – SMED estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada *"INTERLOCUÇÕES ENTRE PRÁTICAS EDUCATIVAS E O MUNDO DO TRABALHO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS-EJA NÍVEL FUNDAMENTAL I EM DUAS ESCOLAS NO SUBÚRBIO FERROVIÁRIO DE SALVADOR-BAHIA-BRASIL"*, que tem como objetivo geral analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador-Ba-Brasil-entre os anos de 2016 e 2020. A referida pesquisa será desenvolvida na Escola Municipal Senhor do Bonfim e na Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhaes Peixoto, pela doutoranda **Adna Santos das Neves**, do Programa de Doutorado em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador – UCSAL sob orientação da Profa. Dra. Kátia Siqueira de Freitas.

Atenciosamente,

Edna Rodrigues de Souza
Matricula: 3081817
Gerente de Currículo/SMED

Edna Rodrigues de Souza
Gerente de Currículo
DIPE/SMED

ANEXO B – TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**TERMO DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR**

Eu, Adna Santos das Neves, declaro estar ciente das Normas e Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos e que o projeto intitulado **Interloquções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos-EJA- Nível Fundamental I em duas escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil** sob minha responsabilidade será desenvolvido em conformidade com as Resoluções 446/12 e 510/16, do Conselho Nacional de Saúde, respeitando a autonomia do indivíduo, a beneficência, a não maleficência, a justiça e equidade. Garantindo assim o zelo das informações e o total respeito aos indivíduos pesquisados. Ainda, nestes termos, assumo o compromisso de:

- Apresentar os relatórios e/ou esclarecimentos que forem solicitados pelo Comitê de Ética (CEP)
- Tornar os resultados desta pesquisa públicos quer sejam eles favoráveis ou não;
- Comunicar ao CEP qualquer alteração no projeto de pesquisa e encaminhadas via Plataforma Brasil, sob a forma de relatório ou comunicação protocolada;
- Apresentar os resultados da pesquisa das instituições proponente coparticipante, no CEP após o seu término conforme exigência das Resoluções 466/12 e 510/16.

Salvador, 17 de agosto de 2020.
Adna Santos das Neves

Assinatura do responsável pelo projeto

ANEXO C – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: **“Interloções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos- EJA- Nível Fundamental I em duas escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil”**

Pesquisador responsável :Adna Santos das Neves

Demais pesquisadores;

Instituição/Departamento: Universidade Católica do Salvador

Local da coleta de dados: Escola Municipal Senhor do Bonfim e Escola Municipal Senador Antônio Carlos Magalhaes Peixoto.

O/A(s) pesquisador/a do projeto intitulado **“Interloções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos- EJA- Nível Fundamental I em duas escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil”** se compromete a garantir a privacidade dos sujeitos da pesquisa cujos dados serão coletados através de campo junto a gestão, coordenação, professores e alunos da Educação de Jovens e Adultos- EJA Anos Iniciais da referida das escolas: Municipal Senhor do Bonfim e Municipal Senador Antônio Carlos Magalhaes Peixoto através de entrevistas semiestruturada gravadas e grupo focal realizados coletivamente e de forma virtual através da Plataforma Google Meet e WhatsApp devido a pandemia da COVID 19, pensando na preservação da saúde e bem estar dos sujeitos envolvidos, concorda com a utilização dos dados única e exclusivamente para execução do projeto e seus produtos (relatórios, artigos, etc.). Informa que a divulgação das informações só será realizada de forma anônima e sendo os dados coletados bem como os termos de consentimento livre e esclarecido mantidas na residência do pesquisador localizada na rua Pantaleão, nº 17, Macaúbas, Salvador- Ba, CEP 40300-600, por um período de 5 anos sob a responsabilidade de Adna Santos das Neves. Após este período, os dados serão destruídos, conforme acordado entre pesquisador e sujeito da pesquisa no ato da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Salvador, 11 de agosto de 2020

Nome do Membro da Equipe Executora	Assinatura
<i>Adna Santos das Neves</i>	<i>Adna Santos das Neves</i>

ANEXO D – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Interlocuções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho na Educação de Jovens e Adultos- EJA- Nível Fundamental I em duas escolas no Subúrbio Ferroviário de Salvador-Bahia-Brasil

Pesquisador: Adna Santos das Neves

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 37128320.4.0000.5628

Instituição Proponente: Universidade Católica do Salvador

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.322.992

Apresentação do Projeto:

A pesquisa tem como objeto de estudo as Interlocuções entre Práticas Educativas e o Mundo do Trabalho no âmbito de escolas de Educação de Jovens e Adultos- EJA- nível Fundamental I. O problema da pesquisa é: Como se dá a interlocução entre as práticas educativas e o Mundo do Trabalho em escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador no período de 2016 a 2020? A metodologia a ser empregada será revisão bibliográfica e documental, segue uma abordagem qualitativa e estudo de caso múltiplo. Para coleta de dados, serão utilizadas informações disponibilizadas no portal da Secretaria de Educação de Salvador e pelas 2 escolas pesquisadas remotamente de forma virtual através entrevista semiestruturada a ser realizada com 8 professores, 2 gestores e 2 coordenadores pedagógicos, questionário do Google Forms com 60 estudantes matriculados no ano de 2020 e grupo focal com 5 estudantes que não deram continuidade aos estudos no ano de 2019 nas escolas. Devido pandemia da COVID-19, pensando na preservação da saúde e bem estar dos participantes envolvido, as entrevistas serão realizadas coletivamente e de forma virtual através da Plataforma Google Meet ou WhatsApp Ambos os participantes são das duas escolas de EJA Ensino Fundamental I pesquisadas. Os dados coletados serão interpretados através da análise qualitativa. A escolha das escolas deve-se a referência que ambas possuem no trabalho com a EJA no Subúrbio Ferroviário de Salvador.

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador.Campus Federação. Comitê de Ética. Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 4.322.992

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo primário: Analisar como se materializam as interlocuções entre as práticas educativas e o mundo do trabalho em 2 (duas) escolas de EJA Fundamental I no Subúrbio Ferroviário de Salvador-BA, entre os anos de 2016 e 2019.

Objetivos Secundários: a) Identificar, por meio do relato dos (das) estudantes trabalhadores(as) da EJA I, o interesse destes no desenvolvimento da temática educação e mundo do trabalho nas situações didáticas propostas pelo professor. b) Retratar como o mundo do trabalho está inserido nos documentos norteadores da prática educativa: Proposta Curricular de EJA I da Rede Municipal de Ensino de Salvador, Projeto Político Pedagógico-PP, Regimento escolar, Planos e Projetos didáticos. c) Verificar quais as ações propostas pela Secretaria Municipal de Educação Salvador e pelos professores em sala de aula visando ao desenvolvimento da temática mundo do trabalho nos espaços escolares de EJA I nas escolas pesquisadas e como estas atendem aos interesses do estudante trabalhador.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Possibilidade de constrangimento ao participar da entrevista e ou grupo focal, desconforto, medo, vergonha, cansaço ao responder as perguntas.

Benefícios: Subsidiar a educadores e educadoras recursos conceituais e práticos para efetivação de ações voltadas para o desenvolvimento da temática; Educação e Mundo do Trabalho, em escolas da Rede Municipal Ensino de Salvador, de modo que a prática educativa possa superar a fragmentação do conhecimento ressignificando o currículo, através da inclusão do educando em diferentes contextos: sócio-histórico, educacional, político e econômico.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Estudo nacional, de caráter acadêmico, realizado para obtenção de título de Doutor, pelo Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais e Cidadania da Universidade Católica do Salvador. Patrocinador, o próprio pesquisador.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo “Conclusões ou pendências e lista de inadequações”

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador.Campus Federação. Comitê de Ética. Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 4.322.992

Recomendações:

Sem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto contempla todos os termos de apresentação obrigatória, estando de acordo com os preceitos éticos.

Considerações Finais a critério do CEP:

O Colegiado acata o parecer do relator e alerta que cabe ao pesquisador responsável encaminhar os relatórios parciais e o relatório final da pesquisa por meio da Plataforma Brasil para que sejam apreciados pelo CEP, em conformidade com a Norma Operacional nº 01/13, item XI.2.d.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1608168.pdf	03/10/2020 00:22:24		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	02/10/2020 03:07:36	Adna Santos das Neves	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	02/10/2020 02:49:09	Adna Santos das Neves	Aceito
Outros	Grupofocal.pdf	02/10/2020 02:47:23	Adna Santos das Neves	Aceito
Outros	Questionario.pdf	02/10/2020 02:42:28	Adna Santos das Neves	Aceito
Outros	Entrevistas.pdf	02/10/2020 02:34:33	Adna Santos das Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	02/10/2020 02:26:38	Adna Santos das Neves	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Assentimento.pdf	02/10/2020 02:26:05	Adna Santos das Neves	Aceito
Outros	Confidencialidade.pdf	28/08/2020 13:15:04	Adna Santos das Neves	Aceito
Outros	Aceite.pdf	28/08/2020 13:04:11	Adna Santos das Neves	Aceito
Declaração de concordância	Termo.pdf	28/08/2020 13:00:07	Adna Santos das Neves	Aceito
Declaração de	Compromisso.pdf	28/08/2020	Adna Santos das	Aceito

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador.Campus Federação. Comitê de Ética. Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE
SALVADOR - UCSAL



Continuação do Parecer: 4.322.992

Pesquisadores	Compromisso.pdf	12:59:05	Neves	Aceito
Folha de Rosto	folha.pdf	28/08/2020 12:29:04	Adna Santos das Neves	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SALVADOR, 06 de Outubro de 2020

Assinado por:
Eliana Sales Brito
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Cardeal da Silva, 205 - Universidade Católica do Salvador. Campus Federação. Comitê de Ética. Prédio G
Bairro: FEDERAÇÃO **CEP:** 40.231-902
UF: BA **Município:** SALVADOR
Telefone: (71)3203-8913 **E-mail:** cep@ucsal.br

ANEXO E – MATRIZ CURRICULAR EJA



PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO

MATRIZ CURRICULAR							
EJA I – 1º SEGMENTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS							
Dias Letivos: 200 Semanas letivas: 40 Dias Semanais: 05 Duração hora/aula: 50 min - 4 Tempos Pedagógicos (diários)							
ÁREA DO CONHECIMENTO		Tempo de aprendizagem I		Tempo de aprendizagem II		Tempo de aprendizagem III	
		C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.	C.H.
Base Nacional Comum	Língua Portuguesa	10	400	08	320	08	320
	Matemática	06	240	08	320	08	320
	Estudos da Sociedade e da Natureza	04	160	04	160	04	160
Carga Horária		20	800	20	800	20	800
Carga Horária Total – 2400							



**PREFEITURA MUNICIPAL DE SALVADOR
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO**

Observações

- 1 - A Matriz Curricular da Educação de Jovens e Adultos está em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96, com o Parecer CNE/CEB nº. 11, de 07 de junho de 2000 e a Resolução CNE/CEB nº. 1, de 5 de julho de 2000 que estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, com a Resolução nº 3 de agosto de 2010 que estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos, com a Resolução do CME nº. 41 de 10 dezembro de 2013 que dispõe sobre a reestruturação da modalidade de Educação de Jovens e Adultos no Sistema Municipal de Ensino de Salvador.
- 2 - A Estrutura Curricular do 1º Segmento da Educação de Jovens e Adultos – EJA I, denominada como Tempo de Aprendizagem I, II e III, com duração de três anos e estrutura anual, define que a organização do currículo escolar da Educação de Jovens e Adultos deve incluir:
 - I - A **Lei nº. 10.639/2003** e a **Lei nº 11.645/2008**, que estabelece a obrigatoriedade do ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” a obrigatoriedade da temática “ História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, respectivamente.
 - II - As **Diretrizes Municipais de Educação Ambiental** implementada pela Secretaria de Educação em 2006 e as discussões de Desenvolvimento Sustentável.
 - III- As discussões dos componentes **Economia Solidária e Desenvolvimento Sustentável**;
 - IV - A **informática** , contemplando o acesso as novas tecnologias da informação, associada as práticas sociais;
- 3 - A Área do conhecimento definida como Estudos da Sociedade e da Natureza engloba os componentes curriculares Geografia, História e Ciências Naturais.
- 4 - Para casos omissos, tratar com a Diretoria Pedagógica – DIPE.

SALVADOR, JULHO DE 2015
SECRETARIA DA EDUCAÇÃO.

ANEXO F – DOCUMENTO REFERENCIAL CURRICULAR EJA

Secretaria da Educação



Saberes EJA I

Tempo de Aprendizagem I

Educação de Jovens e Adultos - EJA I

Apresentação

O ano letivo de 2014 será sem dúvida desafiador para a Educação de Jovens e Adultos da Rede Municipal de Ensino de Salvador. A nova estrutura proposta para esta modalidade, fruto das avaliações e construção coletiva.

Os Saberes da EJA foram elaborados pela Equipe Técnica da CENAP/EJA em parceria com as CRE's, professores de Escolas, Comissão de Alfabetização e o Grupo de Discussão da EJA-GD. Estes Saberes foram construídos com base em documentos legais (Proposta Curricular para o 1º e 2º Segmento da EJA/MEC e Documento de Referência Curricular para EJA II, outras produções da SMED) que subsidiarão a construção do planejamento e avaliação na EJA em cada disciplina que compõe a Matriz Curricular da EJA I e II.

Ressaltamos que estas contribuições foram compartilhadas e discutidas pelo grupo e por professores de áreas de conhecimento específico no intuito de enriquecer, valorizar e fundamentar objetivos e conteúdos que serão desenvolvidos em sala de aula. No entanto, estes Saberes devem estar em constante processo de construção, atentando para o movimento de ação-reflexão-ação.

Os Saberes são a base para o planejamento e a avaliação do processo formativo na EJA e estarão disponíveis na plataforma *on line*. Eles estão organizados de acordo com os seguintes componentes curriculares:

- EJA I: Língua Portuguesa, Matemática e Estudos da Sociedade e da Natureza (História, Geografia e Ciências).
- EJA II: Língua Portuguesa, Língua Estrangeira, História, Geografia, Educação Física, Arte, Ciências e Matemática.

ORIENTAÇÕES

- Os SABERES são indicadores de avaliação e referência pedagógica para o planejamento do professor.
- Os SABERES estão distribuídos por áreas do conhecimento (disciplinas) onde o educador poderá articular na construção do planejamento os objetivos, conteúdos, estratégias e situações didáticas.
- Os SABERES foram construídos considerando uma sequência lógica e gradativa de expectativas de aprendizagens;
- Cada área (disciplina) tem um número específico de indicadores de aprendizagem, ou seja, SABERES, a serem construídos pelos educandos no decorrer do ano letivo.
- O professor deverá definir o quantitativo de SABERES para construção do planejamento do bimestre, e conseqüentemente do processo avaliativo dos educandos, de acordo com a tabela a seguir:

EJA I - Área do conhecimento (disciplina)	Mínimo	Máximo	EJA II - Área do conhecimento (disciplina)	Mínimo	Máximo
Língua Portuguesa	0	07	Língua Portuguesa	02	04
Matemática	05	07	Matemática	02	04
Estudos da Sociedade e da Natureza	05	07	História	01	02
			Geografia	01	02
			Ciências	01	02
			Arte	01	02
			Língua Estrangeira Moderna	01	02
			Educação Física	01	02

- Cada SABER será avaliado na perspectiva da ampliação dos conhecimentos já construídos e lançados no Sistema *on line*, que atribuirá aos mesmos, no final de cada bimestre, um valor numérico a depender do parecer:

Parecer	Escala
AC A CONSTRUIR	0 a 2,5
EP EM PROCESSO	2,5 a 5,0
C CONSTRUÍDO	5,0 a 10

- O cálculo da média BIMESTRAL se dará com base na soma dos valores atribuídos ao SABERES por área de conhecimento, assinaladas pelo professor de acordo com o desempenho do educando, dividido pela quantidade de saberes trabalhados ao longo do bimestre.
- Saliệtamos que o Tempo de Aprendizagem I não terá a opção AC (A Construir) devido a progressão continuada estabelecida na Resolução nº 41 /2013.
- A média ANUAL será definida com base nos somatórios das médias atribuídas aos SABERES nos bimestres, divididas por quatro.
- Os SABERES assinalados **Em processo** em um bimestre, poderão ser retomados no planejamento da avaliação do bimestre posterior.
- O Parecer Descritivo presente no Diário de Classe impresso, deve ser composto pelos avanços do educando no semestre em relação ao desenvolvimento dos SABERES.
- Os valores das médias geradas pelo Sistema *on line* deverão ser registrados no Diário de Classe.

LP11	Lê para localizar informações em um texto cujo conteúdo seja conhecido no âmbito de práticas de estudo, com auxílio do professor e dos colegas.								
LP12	Conhece a organização de jornais, seleciona e lê notícias, com auxílio do professor e dos colegas.								
CÓDIGO	ESCRITA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
		EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
LP13	Produce textos espontaneamente, mesmo sem o completo domínio do sistema alfabético de escrita ou com marcas da oralidade.								
LP14	Elabora textos informativos com auxílio do professor, a partir do levantamento de informações pertinentes sobre o assunto, considerando o propósito social.								
LP15	Escreve textos, com o auxílio do professor, considerando as características dos diferentes gêneros textuais.								
LP16	Escreve, com o auxílio do professor, utilizando os padrões da escrita: ortografia, acentuação, uso de maiúscula, pontuação.								
LP17	Escreve textos a partir de elementos gráficos já conhecidos, a exemplo: fotografias, desenhos, figura, gráficos, mapas, com o auxílio do professor.								
LP18	Registra informações relevantes retiradas de um texto com auxílio do professor e dos colegas.								
LP19	Reescreve textos, coletivamente, a partir de informações retiradas do texto e discutidas no grupo, observando as características dos diferentes gêneros textuais.								
LP20	Revisa textos, individual ou coletivamente, buscando identificar e resolver problemas discursivos e ortográficos, com auxílio do professor.								

ESNG10	Observa o modelo e orientação espaço-temporal, familiarizando-se com a linguagem cartográfica.								
ESNG11	Constrói representações gráficas do espaço para localizar-se e direcionar-se.								
ESNG12	Conhece as principais características geográficas (vegetação, relevo e clima) da cidade de Salvador, compreendendo a formação do seu território.								
ESNG13	Identifica condicionantes das desigualdades econômicas no Brasil (distribuição de renda, exclusão social etc).								
ESNG14	Conhece a importância de preservação do meio ambiente como forma de organização do espaço coletivo.								
CÓDIGO	CIÊNCIAS	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
		EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
ESNC15	Reconhece-se como ser integrante da natureza, compreendendo as relações que os homens estabelecem com os demais elementos.								
ESNC16	Compreende a importância de um ambiente saudável para a sobrevivência pessoal e coletiva (prevenção de doenças, cuidados com alimentação, dentre outros)								
ESNC17	Compreende a importância do planejamento familiar.								
ESNC18	Conhece os cuidados necessários para a saúde sexual.								
ESNC19	Identifica as formas de poluição e outras agressões do meio ambiente de sua região.								
ESNC20	Reconhece a importância do ciclo da água para a natureza e os seres humanos (preservação, tratamento, saneamento).								

SABERES MATEMÁTICA

CÓDIGO	NÚMEROS E OPERAÇÕES	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
		EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
M1	Reconhece e utiliza números no contexto diário.								
M2	Usa números como sistemas de registro e organização de informações								
M3	Identifica regularidades na série numérica para nomear, ler e escrever números.								
M4	Valoriza a Matemática como instrumento para interpretar informações sobre o mundo, reconhecendo sua importância em nossa cultura.								
M5	Conta em escala ascendente e descendente: de um em um, de dois em dois, de cinco em cinco, de dez em dez etc, a partir de qualquer número dado.								
M6	Ordena e identifica a posição ocupada por um fato ou acontecimento numa listagem sem que seja necessário memorizá-la integralmente.								
M7	Resolve situações-problema compreendendo diferentes significados da adição e da subtração.								
CÓDIGO	MEDIDAS	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
		EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
M8	Percebe a grandeza como uma propriedade de determinados objetos.								
M9	Adquire consciência sobre o tamanho das diferentes unidades de medidas.								
M10	Conhece e utiliza o calendário como referência para medir o tempo.								
M11	Estabelece relações entre os valores monetários de cédulas e moedas em situações-problema do cotidiano.								
M12	Conhece as unidades usuais de medida de comprimento: metro, centímetro, milímetro e quilômetro, estabelecendo relações entre elas.								

CÓDIGO	GEOMETRIA	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
		EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
M13	Desenvolve no sentido espacial, a percepção intuitiva do próprio entorno e dos objetos nele presente.								
M14	Localiza-se no espaço com base em pontos de referência e algumas indicações de posição.								
M15	Conhece as representações gráficas que são as bases da construção das relações espaciais que caracterizam o pensamento geométrico.								
M16	Identifica as características das formas geométricas que estão presentes em elementos naturais e nos objetos criados pelo homem.								
M17	Reconhece características comuns aos corpos redondos como esfera, cone e cilindro.								
CÓDIGO	TRATAMENTO DA INFORMAÇÃO	1º BIMESTRE		2º BIMESTRE		3º BIMESTRE		4º BIMESTRE	
		EP	C	EP	C	EP	C	EP	C
M18	Interpreta informações do cotidiano explorando a função do número como código na interpretação dos dados (linhas de ônibus, telefones, placas de carros, registros de identidade, bibliotecas, roupas, calçados).								
M19	Interpreta informações organizadas em diagramas, gráficos, tabelas e listas organizadas com dados do cotidiano.								
M20	Coleta e organiza dados e informações, sob forma de registros gráficos.								

EP – Em Processo C – Construído

ANEXO G – PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE SALVADOR

05/12/2020

Plano Municipal de Educação de Salvador - BA

PUBLICIDADE



LEI Nº 9105/2016

Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências.

O PREFEITO MUNICIPAL DO SALVADOR, CAPITAL DO ESTADO DA BAHIA, Faço saber que a Câmara Municipal decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º Fica aprovado o Plano Municipal de Educação - PME de Salvador, com vigência por dez anos, a contar da publicação desta Lei, em consonância com o disposto no art. 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE.

Art. 2º São diretrizes do Plano Municipal de Educação - PME:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - melhoria da qualidade da educação em todos os seus níveis de atuação;
- III - aprimoramento do regime de colaboração entre os entes que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Salvador;
- IV - compartilhamento de responsabilidades, a partir das funções e especificidades de cada um em relação às metas e estratégias deste Plano;
- V - valorização dos (as) profissionais da educação;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - garantia de padrões mínimos para construção de unidades educacionais voltadas à Educação Infantil e Ensino Fundamental, especialmente para a rede municipal de ensino;
- VIII - articulação entre saúde e educação como garantia do atendimento global e desenvolvimento integral e integrado das crianças;
- IX - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto

05/12/2020

Interno Bruto - PIB, de modo a assegurar atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;

X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental;

XI - superação das desigualdades educacionais com ênfase na promoção das igualdades racial e regional.

Art. 3º As metas previstas no Anexo Único desta Lei serão cumpridas no prazo de vigência deste PME, desde que não haja prazo inferior definido para metas e estratégias específicas.

Art. 4º As 20 (vinte) metas e suas estratégias, previstas no Anexo Único desta Lei, estão referenciadas em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, do Censo Demográfico, do Censo Escolar da Educação Básica e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES.

Parágrafo único. O Poder Público Municipal buscará ampliar o escopo das pesquisas com fins estatísticos, de forma a incluir informação detalhada sobre o perfil da população com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculada na rede municipal de ensino.

Art. 5º A execução do PME de Salvador e o cumprimento das metas estabelecidas serão objetos de monitoramento contínuo e avaliações periódicas, realizadas pelas seguintes instituições:

I - Comissão de Educação da Câmara de Vereadores;

II - Secretaria Municipal da Educação - SMED;

III - Conselho Municipal de Educação - CME de Salvador;

IV - Fórum Municipal de Educação.

§ 1º Compete, ainda, às instituições referidas no caput deste artigo:

I - divulgar os resultados do monitoramento e das avaliações nos respectivos sítios institucionais da internet;

II - analisar e propor políticas públicas para assegurar a implementação das estratégias e o cumprimento das metas;

III - analisar e propor a revisão do percentual de investimento público em educação.

§ 2º A coordenação e avaliação do PME caberá à Secretaria Municipal da Educação - SMED, com a participação de representantes das instâncias indicadas nos incisos II, III e IV do caput deste artigo e o apoio de especialistas, institutos de pesquisa, universidades, outras instituições e órgãos colegiados de caráter consultivo, na forma do Regulamento.

§ 3º A divulgação e aferição da evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo Único desta Lei ocorrerá a cada 02 (dois) anos e terá como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, em bases a serem atualizadas e observadas ao longo do processo de acompanhamento deste PME, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes.

05/12/2020

Art. 6º Será constituído, no primeiro ano de vigência desta Lei, o Fórum Municipal de Educação, instância de caráter consultivo e organizativo, com regimento próprio e competência para acompanhar o cumprimento das metas do PME de Salvador, propor a realização de conferências municipais de educação e promover a articulação das políticas públicas em educação no Município.

Art. 7º O Município atuará em regime de colaboração com a União e o Estado, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias deste PME.

§ 1º É de responsabilidade do Prefeito a adoção de medidas necessárias ao alcance das metas previstas neste PME.

§ 2º O Município acompanhará e integrará o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, nos termos do art. 11 da Lei 13.005/2014, constituindo-se como fonte de informação para a avaliação da qualidade da Educação Básica e para a orientação das políticas públicas desse nível de ensino.

§ 3º Será objeto de regime de colaboração específico a implementação de modalidades de educação escolar que necessitem considerar territórios étnico-educacionais e a utilização de estratégias que levem em conta as identidades e especificidades socioculturais e linguísticas de cada comunidade envolvida, assegurada a consulta prévia e informada a essa comunidade.

§ 4º As estratégias definidas neste PME não excluem a adoção de medidas adicionais em âmbito local ou de instrumentos jurídicos que formalizem a cooperação entre os entes federados, podendo ser complementadas por mecanismos nacionais e locais de coordenação e colaboração recíproca.

Art. 8º O Município atuará nos limites de sua competência e observada a política de colaboração, a capacidade de atendimento e o esforço fiscal de cada ente federado, para, em consonância com os artigos 212 e 214, inciso VI, da Constituição Federal, e o artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, alcançar a meta 20 do Anexo Único deste PME.

§ 1º A meta progressiva do investimento público em educação será avaliada no quarto ano de vigência do PME e poderá ser ampliada por meio de lei, para atender às necessidades financeiras do cumprimento das demais metas.

§ 2º O Plano Plurianual (PPA), as diretrizes orçamentárias e os orçamentos anuais do Município serão formulados de maneira a assegurar a consignação de dotações orçamentárias compatíveis com o disposto neste artigo

e nas diretrizes, metas e estratégias deste PME, a fim de viabilizar sua plena execução.

Art. 9º O Poder Executivo Municipal encaminhará à Câmara de Vereadores, até o final do primeiro semestre do ano final de vigência deste PME, sem prejuízo das prerrogativas deste Poder, o projeto de lei referente ao Plano Municipal de Educação, a vigorar no período subsequente, que incluirá diagnóstico, diretrizes, metas e estratégias.

Art. 10 Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

GABINETE DO PREFEITO MUNICIPAL DO SALVADOR, em 29 de julho de 2016.

05/12/2020

ANTONIO CARLOS PEIXOTO DE MAGALHÃES NETO
Prefeito

LUIZ ANTONIO GALVÃO
Chefe do Gabinete do Prefeito, em exercício

JOELICE RAMOS BRAGA
Secretária Municipal da Educação, em exercício

SÔNIA MAGNÓLIA LEMOS DE CARVALHO
Secretária Municipal de Gestão

ANEXO ÚNICO METAS E ESTRATÉGIAS

Meta 1 - Universalizar, até 2016, a Educação Infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de Educação Infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de 0 (zero) a 3 (três) anos, durante o período de vigência do Plano Nacional de Educação - PNE, de acordo com a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, e 60% (sessenta por cento) até o último ano deste Plano Municipal de Educação - PME.

ESTRATÉGIAS:

1.1 fortalecer a adesão ao programa nacional de construção e reestruturação de escolas, bem como ao programa de aquisição de equipamentos, visando à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas de Educação Infantil;

1.2 realizar e publicar, com articulações intersetoriais, levantamento da demanda por creche e pré-escola, como forma de planejar a oferta e verificar o atendimento da demanda manifesta;

1.3 definir, em regime de colaboração com a União e o Estado, metas de expansão das redes públicas de Educação Infantil, segundo padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais;

1.4 promover a busca ativa de crianças em idade correspondente à Educação Infantil, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, preservando o direito de opção da família em relação às crianças de até 3 (três) anos;

1.5 articular a oferta de matrículas gratuitas em creches certificadas como entidades beneficentes de assistência social;

1.6 ampliar o acesso das crianças de até 3 (três) anos oriundas do quinto de renda familiar per capita mais baixo à Educação Infantil;

1.7 garantir o atendimento na Educação Infantil das comunidades quilombolas e das populações do campo, indígenas e itinerantes nas respectivas comunidades, de forma a atender suas especificidades, assegurada a consulta prévia e informada;

1.8 promover a Educação Infantil, inclusive em orfanatos, hospitais, casas lares e presídios, para todas as crianças, independentemente de sua origem familiar, sexo, classe social, etnia e credo religioso;

05/12/2020

1.9 fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, assegurando a educação bilíngue para crianças surdas e a transversalidade da Educação Especial nessa etapa da Educação Básica;

1.10 assegurar que os convênios e o repasse de recursos públicos para as creches comunitárias, filantrópicas e confessionais sejam feitos somente com as instituições de Educação Infantil autorizadas e/ou reconhecidas pelo Conselho Municipal de Educação;

1.11 implementar ações intersetoriais para a regularização do funcionamento das instituições de Educação Infantil privadas, filantrópicas, comunitárias e confessionais;

1.12 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento da permanência das crianças na Educação Infantil, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância;

1.13 promover programas de atendimento às famílias de alunos da Educação Infantil através de articulações intersetoriais, visando apoiar o desenvolvimento integral da criança;

1.14 fortalecer a participação dos pais nos Conselhos Escolares e/ou Associações de Pais e Mestres - APM, visando à responsabilidade compartilhada na tomada de decisões referentes ao cuidado, à educação e à proteção às crianças;

1.15 promover articulação da Educação Infantil com a etapa escolar seguinte, visando ao ingresso do aluno de 6 (seis) anos de idade no Ensino Fundamental;

1.16 manter, nas instituições de Educação Infantil, programas de alimentação adequados a cada faixa etária, garantindo a toda criança de 0 (zero) até 5 (cinco) anos duas refeições em cada período;

1.17 garantir o atendimento das crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos em estabelecimentos que atendam a parâmetros nacionais de qualidade, propiciando o desenvolvimento de suas potencialidades e habilidades;

1.18 implantar avaliação institucional da Educação Infantil, com base nos parâmetros: infraestrutura física, quadro de pessoal, condições de gestão, recursos pedagógicos e situação de acessibilidade;

1.19 garantir no currículo da Educação Infantil as interações e brincadeiras como eixo nas propostas pedagógicas;

1.20 assegurar que todas as instituições de Educação Infantil tenham incluído em seus projetos pedagógicos a valorização da cultura local, os direitos humanos e a educação ambiental;

1.21 estimular o acesso à Educação Infantil em tempo integral para todas as crianças de 0 (zero) a 5 (cinco) anos, conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil;

1.22 promover a formação inicial e continuada dos (as) profissionais da Educação Infantil, garantindo, progressivamente, o atendimento por profissionais com formação superior;

1.23 incentivar a produção e a socialização do conhecimento no campo da Educação Infantil através da

05/12/2020

articulação entre a academia e a Secretaria Municipal da Educação e da valorização de práticas e experiências locais, contribuindo para formulação de políticas públicas inovadoras;

1.24 ampliar o atendimento pedagógico, hospitalar e domiciliar para garantir a continuidade dos estudos aos alunos matriculados no segmento Educação Infantil, na pré-escola, impossibilitados de frequentar a escola regular por motivos de patologia ou trauma, e que mantenham condições de aprendizagem.

Meta 2 - Universalizar o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que, pelo menos, 85% (oitenta e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PME.

ESTRATÉGIAS:

2.1 criar mecanismos para o acompanhamento individualizado dos alunos do Ensino Fundamental;

2.2 garantir a implementação da base nacional comum curricular do Ensino Fundamental, utilizando conceitos teóricos de desenvolvimento de competências e habilidades;

2.3 estabelecer o primeiro ano desse PME como marco para elaboração e/ou reelaboração do Projeto Político Pedagógico de todas as escolas de Salvador;

2.4 garantir a adequação da estrutura física das unidades de ensino a um padrão municipal de qualidade que seja alinhado aos parâmetros nacionais, bem como garantir que a construção de novas escolas esteja de acordo com esse padrão;

2.5 promover a busca ativa de crianças e adolescentes fora da escola, em parceria com órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.6 estimular a oferta do Ensino Fundamental, em especial dos anos iniciais, para as populações do campo, indígenas e quilombolas, nas próprias comunidades;

2.7 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento da permanência dos alunos no Ensino Fundamental, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.8 fortalecer o acompanhamento e o monitoramento das situações de discriminação, preconceito e violência na escola, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

2.9 incentivar a participação dos pais ou responsáveis no acompanhamento das atividades escolares dos filhos, por meio do estreitamento das relações entre as escolas e as famílias;

2.10 promover projetos pedagógicos voltados para alunos em distorção idade- série, que visem ao avanço nos estudos e à conclusão do Ensino Fundamental;

2.11 fomentar ações que visem reduzir o abandono e a repetência no Ensino

FUNDAMENTAL;

05/12/2020

2.12 garantir a organização flexível do trabalho pedagógico, incluindo adequação do calendário escolar de acordo com a realidade local, a identidade cultural e as condições climáticas da região;

2.13 fomentar práticas pedagógicas que levem em conta a realidade local, combinando a organização das atividades didáticas com o ambiente comunitário;

2.14 promover a relação das escolas com instituições e movimentos culturais, garantindo a oferta regular de atividades culturais dentro e fora dos espaços escolares;

2.15 oferecer atividades extracurriculares que estimulem as habilidades dos estudantes e propiciem, inclusive, sua participação em concursos nacionais;

2.16 promover atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas, interligadas a um plano de disseminação do desporto educacional e de desenvolvimento esportivo nacional;

2.17 assegurar que as questões voltadas para o respeito às diversidades cultural, religiosa e étnica sejam objeto de tratamento didático-pedagógico e integrem os currículos escolares, bem como a formação de professores para essa etapa da educação.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PME, a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 80 % (oitenta por cento).

ESTRATÉGIAS:

3.1 acompanhar e auxiliar a institucionalização do programa nacional de renovação do Ensino Médio em Salvador;

3.2 acompanhar e auxiliar a implementação da base nacional comum curricular do Ensino Médio no Município;

3.3 colaborar com o Estado na adequação da estrutura física das unidades de Ensino Médio ao padrão nacional de qualidade, considerando as peculiaridades locais, bem como a construção de novas escolas de acordo com esse padrão;

3.4 auxiliar o Estado no redimensionamento da oferta de Ensino Médio nos turnos diurno e noturno, bem como na distribuição territorial das escolas de Ensino Médio, de forma a atender a toda a demanda;

3.5 trabalhar em articulação com o Estado na busca ativa da população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos fora da escola, em articulação com os serviços de assistência social, saúde e proteção à adolescência e à juventude;

3.6 estabelecer ações de cooperação técnica, apoio ou parceria entre Município, Estado e organizações não governamentais, compartilhando responsabilidades com a universalização da oferta do Ensino Médio, assegurando, principalmente, a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos egressos do Ensino Fundamental;

05/12/2020

3.7 apoiar o acompanhamento e o monitoramento da permanência dos alunos no Ensino Médio, em especial dos beneficiários de programas de transferência de renda, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

3.8 apoiar o acompanhamento e o monitoramento das situações de discriminação, preconceito e violência na escola, práticas irregulares de exploração do trabalho, consumo de drogas e gravidez precoce, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e juventude;

3.9 implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito ou qualquer forma de discriminação;

3.10 manter e ampliar programas e ações de correção de fluxo do Ensino Fundamental, por meio do acompanhamento do aluno com rendimento escolar defasado e pela adoção de práticas específicas para reposicioná-lo no ciclo escolar de maneira compatível com sua idade;

3.11 promover a elevação progressiva do nível de desempenho dos alunos mediante a implantação de programa de monitoramento que utilize os indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica;

3.12 auxiliar na oferta de vagas em cursos que integrem o Ensino Médio e Educação Profissional, fomentando parcerias com instituições que atuam neste campo;

3.13 fomentar a expansão das matrículas gratuitas do Ensino Médio, integrado à Educação Profissional, observando-se as peculiaridades das populações do campo, das comunidades indígenas e quilombolas e das pessoas com deficiência;

3.14 incentivar a ampliação da prática desportiva nas escolas, integrada ao currículo escolar.

Meta 4: Universalizar, para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

ESTRATÉGIAS:

4.1 fomentar parcerias com os Centros de Atendimento Educacional Especializados - CAEE, melhorando o atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial da Educação Infantil ao Ensino Fundamental;

4.2 fomentar a implementação de salas de recursos multifuncionais nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental;

4.3 fomentar a formação continuada de professores para atendimento de alunos da Educação Especial nas escolas urbanas, do campo, indígenas, das comunidades quilombolas e em áreas onde vivem povos de comunidades tradicionais e itinerantes;

4.4 promover, nas formas complementar e suplementar, atendimento para alunos da Educação Especial

05/12/2020

matriculados na rede pública em salas de recursos multifuncionais nos hospitais, no CAEE e/ou em serviços especializados, públicos ou conveniados, conforme necessidade identificada por meio de avaliação, ouvidos o aluno e a família;

4.5 implantar núcleos de atendimentos multidisciplinares de apoio, pesquisa e assessoria nas diversas áreas administrativas de Salvador, articulados com instituições acadêmicas e integrados por profissionais das áreas de saúde, assistência social, pedagogia, fonoaudiologia e psicologia, para apoiar o trabalho dos professores da Educação Básica no trato com os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.6 manter e ampliar programas que promovam a acessibilidade nas instituições públicas, por meio da adequação arquitetônica, da oferta de transporte acessível, da disponibilização de material didático próprio e de recursos de tecnologia assistiva;

4.7 assegurar, no contexto escolar, em todas as etapas, níveis e modalidades de ensino, a identificação dos alunos com altas habilidades ou superdotação;

4.8 garantir a oferta de educação bilíngue em Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua aos alunos surdos e com deficiência auditiva, em escolas e classes bilíngues, nos termos do art. 22 do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, e dos artigos 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos;

4.9 fortalecer o monitoramento do acesso à escola e ao atendimento educacional especializado dos alunos da Educação Especial, beneficiários de programas de transferência de renda, bem como acompanhar a permanência e o desenvolvimento desses alunos;

4.10 combater situações de discriminação, preconceito e violência contra alunos da Educação Especial, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;

4.11 fomentar pesquisas voltadas para o desenvolvimento de metodologias, materiais didáticos, equipamentos e recursos de tecnologia assistiva, com vistas à promoção do ensino e da aprendizagem, bem como das condições de acessibilidade dos estudantes da Educação Especial;

4.12 promover o desenvolvimento de pesquisas interdisciplinares para subsidiar a formulação de políticas públicas intersetoriais que atendam às especificidades educacionais de estudantes da Educação Especial;

4.13 promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos, ofertados no diurno e noturno, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;

4.14 ampliar as equipes de profissionais da educação para atender à demanda do processo de escolarização dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, garantindo a oferta de professores do atendimento educacional especializado, profissionais de apoio ou auxiliares, tradutores e intérpretes de Libras, guias-intérpretes para surdos-cegos, professores de Libras, prioritariamente surdos, e professores bilíngues;

05/12/2020

4.15 desenvolver indicadores específicos de avaliação da qualidade da Educação Especial, bem como da qualidade da educação bilíngue para surdos, com o aval do Conselho Estadual de Educação, em comum acordo com o Conselho Municipal de Educação;

4.16 utilizar, em articulação com União e o Estado, os indicadores de qualidade e política de avaliação e supervisão, para o funcionamento de instituições públicas e privadas que prestam atendimento a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.17 promover, através de articulações intersetoriais, a obtenção de informação detalhada sobre o perfil das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos;

4.18 incentivar a inclusão nos cursos de licenciatura e nos demais cursos de formação para profissionais da educação, inclusive em nível de pós-graduação, observado o disposto no caput do art. 207 da Constituição Federal, dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação;

4.19 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação matriculadas nas redes públicas de ensino;

4.20 promover parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas, sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo;

4.21 garantir, na proposta curricular, ampliação do tempo de permanência na escola aos alunos público-alvo da Educação Especial a partir de 16 anos e oferta de cursos de qualificação técnica que possibilitem a sua inserção no mercado de trabalho, em parceria com os CAEE e outras instituições parceiras e em regime de colaboração com o Estado e a União.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do Ensino Fundamental.

ESTRATÉGIAS:

5.1 estruturar os processos pedagógicos de alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental, articulando-os com as estratégias desenvolvidas na pré-escola, com qualificação dos professores alfabetizadores e com apoio pedagógico específico;

5.2 manter instrumentos de avaliação periódicos e específicos para aferir a alfabetização das crianças com a aplicação anual, de forma a estimular o automonitoramento das medidas pedagógicas, para alfabetizar todos os alunos matriculados até o final do terceiro ano do Ensino Fundamental.

5.3 fomentar a implantação de práticas de apoio a alunos com dificuldade de aprendizagem, visando à melhoria do fluxo escolar;

5.4 selecionar e divulgar práticas educacionais para a alfabetização de crianças, bem como verificar os

05/12/2020

resultados dessas práticas nas escolas em que forem desenvolvidas;

5.5 fomentar o desenvolvimento de tecnologias educacionais e de práticas pedagógicas inovadoras que assegurem a alfabetização e favoreçam a melhoria do fluxo escolar e a aprendizagem dos alunos, consideradas as diversas abordagens metodológicas e sua efetividade;

5.6 promover e estimular a formação inicial e continuada de professores para a alfabetização de crianças, com o conhecimento de novas tecnologias educacionais e práticas pedagógicas inovadoras, estimulando a articulação entre programas de pós-graduação stricto sensu e ações de formação continuada de professores para a alfabetização;

5.7 apoiar a alfabetização de crianças do campo, indígenas, quilombolas e de populações itinerantes, com a produção de materiais didáticos específicos, e desenvolver instrumentos de acompanhamento que considerem o uso da língua materna pelas comunidades indígenas e a identidade cultural das comunidades quilombolas;

5.8 apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 70% (setenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da Educação Básica.

ESTRATÉGIAS:

6.1 participar de programa nacional de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.2 participar de programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da formação de recursos humanos e da produção de material didático para a educação em tempo integral;

6.3 fomentar a inclusão de visitas a diferentes locais públicos e espaços educativos, culturais e esportivos nas atividades das escolas que oferecem educação em tempo integral;

6.4 estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar em escolas comunitárias, filantrópicas e confessionais vinculadas à rede pública;

6.5 orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de Educação Básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6 ampliar a oferta de educação em tempo integral nas escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.7 ampliar a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado, complementar e suplementar, ofertado em salas de

05/12/2020

recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas.

Meta 7: Fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, de modo a atingir os seguintes resultados de Ideb para o Município:

IDEB	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do Ensino Fundamental	4,2	4,5	4,8	5,1
Anos finais do Ensino Fundamental	3,9	4,2	4,5	4,7
Ensino Médio	-	-	-	4,7

ESTRATÉGIAS:

7.1 promover e incentivar ações que visem elevar a proporção de alunos com nível de conhecimento adequado ao seu ano de escolarização, atingindo as metas de Ideb com menor diferença de aprendizagem entre os alunos;

7.2 colaborar com os entes federados no estabelecimento de diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e da base nacional comum dos currículos, com direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, e atuar em sua implementação;

7.3 colaborar com a União e o Estado na construção de um conjunto nacional de indicadores de avaliação institucional com base no perfil do alunado e do corpo de profissionais da educação, nas condições de infraestrutura das escolas, nos recursos pedagógicos disponíveis, nas características da gestão e em outras dimensões relevantes, considerando as especificidades das modalidades de ensino;

7.4 fomentar a implementação dos parâmetros nacionais de qualidade dos serviços de Educação Básica nas escolas, considerando as especificidades locais;

7.5 promover a regulação da oferta da Educação Básica pela iniciativa privada, de forma a garantir a qualidade e o cumprimento da função social da educação;

7.6 fomentar a informatização da gestão das escolas;

7.7 participar do sistema estadual e nacional de avaliação da Educação Básica;

7.8 promover ações que visem à redução das diferenças entre as escolas com os menores e os maiores resultados de Ideb;

7.9 reforçar o entendimento do Ideb e de outros indicadores educacionais pelos profissionais da área, bem como orientar sua utilização pela equipe das escolas, visando à melhoria da aprendizagem dos alunos;

7.10 incentivar, orientar e acompanhar o processo contínuo de autoavaliação das escolas de Educação Básica por meio de indicadores institucionais, desenvolvidos em colaboração entre a União e os entes federativos ou próprios;

7.11 assegurar que o Plano de Ações Articuladas - PAR seja executado em todas as suas dimensões,

05/12/2020

garantindo sua divulgação e a capacitação dos agentes envolvidos em sua implementação;

7.12 auxiliar a gestão escolar nos processos de solicitação de recursos financeiros dos programas federais;

7.13 assegurar a todas as escolas públicas de Educação Básica o acesso à energia elétrica, ao saneamento básico e ao manejo dos resíduos sólidos;

7.14 aderir ao programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos para escolas públicas;

7.15 fomentar a ampliação da relação computador/aluno e o acesso à rede mundial de computadores em banda larga de alta velocidade nas escolas, promovendo a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação;

7.16 ampliar a quantidade de instituições educacionais que possuem biblioteca, inclusive com acesso a computadores e internet;

7.17 promover a formação de leitores através da implementação do Plano Nacional do Livro e da Leitura ou de programas próprios;

7.18 mobilizar as famílias e setores da sociedade civil, articulando a educação formal com experiências de educação popular e cidadã, com os propósitos de que a educação seja assumida como responsabilidade de todos e de ampliar o controle social sobre o cumprimento das políticas públicas educacionais;

7.19 promover a articulação intersetorial para assegurar a educação ambiental e as práticas agroecológicas entre estudantes, servidores da educação e demais profissionais que atuam na rede municipal de ensino;

7.20 incluir a Educação Ambiental e Cidadã na estrutura curricular da rede municipal de ensino, para que possam ser apresentados aos estudantes os principais impactos ambientais vivenciados no ambiente urbano, bem como as ações mitigadoras que podem ser tomadas pela sociedade e pelo Poder Público para coibi-los;

7.21 apresentar aos servidores e demais profissionais da rede pública municipal de ensino aspectos da legislação e das políticas ambientais, bem como introduzir práticas agroecológicas que favoreçam a formação estudantil no ambiente escolar;

7.22 assegurar a integração do percentual mínimo de 30% das unidades de ensino da rede pública municipal aos sistemas de coleta seletiva e compostagem, até o final da vigência deste Plano;

7.23 fomentar a reciclagem de materiais no ambiente escolar;

7.24 fomentar práticas agroecológicas junto a estudantes e servidores, por meio da organização de hortas nas escolas, incentivando a preferência por alimentos orgânicos, do cultivo de plantas para paisagismo e promoção, junto à comunidade, dos cuidados com as reservas florestais, costeiras e fluviais;

7.25 garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à formação de educadores para detecção dos sinais de suas causas;

7.26 fomentar o desenvolvimento, selecionar e divulgar tecnologias e práticas educacionais para a

05/12/2020

Educação Infantil e Ensino Fundamental, bem como verificar os resultados dessas práticas nas escolas em que forem implementadas;

7.27 estabelecer políticas de incentivo às escolas e/ou equipes escolares que melhorarem o aprendizado de seus alunos.

7.28 promover a articulação dos programas da área de educação com os de outras áreas, como saúde, trabalho e emprego, assistência social, esporte e cultura, possibilitando a criação de rede de apoio integral às famílias, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.29 promover, através de articulação intersetorial, ações de prevenção, promoção e atenção à saúde aos estudantes da Educação Básica da rede pública municipal;

7.30 estabelecer ações efetivas especificamente voltadas para a promoção, prevenção, atenção e atendimento à saúde e à integridade física, mental e emocional dos profissionais da educação, como condição para a melhoria da qualidade educacional;

7.31 desenvolver currículos e propostas pedagógicas específicas para educação escolar das escolas do campo e para as comunidades indígenas e quilombolas, incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades e considerando o fortalecimento das práticas socioculturais e da língua materna de cada comunidade, produzindo e disponibilizando materiais didáticos específicos, inclusive para os alunos com deficiência;

7.32 garantir transporte gratuito para todos os estudantes da educação do campo na faixa etária da educação escolar obrigatória, buscando financiamento compartilhado, com participação da União, proporcional às necessidades dos entes federados, visando reduzir a evasão escolar e o tempo médio de deslocamento a partir de cada situação local;

7.33 implementar políticas de inclusão e permanência na escola para adolescentes e jovens que se encontram em regime de liberdade assistida e em situação de rua, assegurando os princípios da Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 - Estatuto da Criança e do Adolescente.

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano para as populações do campo e os 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

ESTRATÉGIAS:

8.1 implementar e consolidar programas de correção de fluxo, desenvolvendo tecnologias que permitam o acompanhamento pedagógico individualizado e o atendimento às especificidades dos jovens, adultos e idosos, bem como o acompanhamento da gestão pedagógica, garantindo o direito de aprender dos envolvidos e a continuidade dos estudos, considerando as especificidades destes segmentos populacionais;

8.2 garantir, na proposta curricular, ampliação do tempo de permanência na escola com oferta de cursos de qualificação técnica, que possibilite a inserção de jovens e adultos negros, não negros, quilombolas, indígenas, população do campo e comunidades tradicionais no mercado de trabalho, em regime de colaboração com o Estado e a União;

05/12/2020

8.3 garantir a continuidade de escolarização, após a alfabetização inicial, conclusão e certificação dos cursos do Ensino Fundamental e Médio, por meio de políticas públicas que promovam iniciativas de geração de trabalho e renda para os povos das comunidades tradicionais, negras, quilombolas, campo e indígenas em regime de colaboração com o Estado e a União;

8.4 implantar a oferta gratuita de educação técnica profissional, em parceria com instituições que ofereçam tais serviços, considerando as particularidades dos segmentos populacionais específicos, criando mecanismos de implementação, acompanhamento e avaliação no Sistema Municipal de Ensino;

8.5 promover, em parceria com as áreas de saúde e assistência social, o acompanhamento e o monitoramento do acesso à escola específicos para os segmentos populacionais considerados, identificando os motivos de absenteísmo, garantindo a frequência e apoio à aprendizagem, de maneira a estimular a ampliação do atendimento desses (as) estudantes na rede pública regular de ensino;

8.6 estimular a oferta de cursos de formação continuada para professores, abordando a História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, considerando a necessidade de novas abordagens e especificidades dos segmentos populacionais envolvidos na correção de fluxo, em parceria com a Secretaria da Reparação;

8.7 implementar programas de aperfeiçoamento e sensibilização de profissionais de educação, por meio de eventos específicos para a desconstrução do racismo e da intolerância religiosa, em permanente colaboração interfederativa e as áreas de assistência social, saúde e proteção à juventude, objetivando a consolidar o apoio à aprendizagem;

8.8 ofertar atendimento educacional especializado complementar e suplementar para o público-alvo da Educação Especial, matriculado na modalidade EJA, em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola da rede pública e/ou em instituições conveniadas e centros de atendimento educacional especializado;

8.9 implementar programas para uso e produção de tecnologias digitais e multimídias na EJA, equipando as escolas com computadores em condições efetivas de uso e capacitando professores que atuam nesta modalidade para uso didático-pedagógico das TICs;

8.10 promover, em parceria com as Instituições de Ensino Superior, oferta de cursos de pós-graduação, inclusive na modalidade stricto sensu, na área de Educação de Jovens e Adultos, priorizando a formação dos profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Meta 9: Erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

ESTRATÉGIAS:

9.1 assegurar, em articulação com os entes federados, a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos - EJA àqueles que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;

9.2 colaborar com a União na realização de avaliação que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;

05/12/2020

- 9.3 realizar estudos do perfil dos municípios com Ensino Fundamental e/ou Médio incompleto, identificando a demanda por vagas na Educação de Jovens e Adultos;
- 9.4 realizar chamadas públicas regulares para Educação de Jovens e Adultos, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.5 desenvolver propostas metodológicas e currículo próprio para Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social, bem como promover sua implementação;
- 9.6 executar ações de atendimento ao estudante da Educação de Jovens e Adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, incluindo atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos em articulação com a área da saúde;
- 9.7 promover ações voltadas às informações e cuidados de saúde para estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a fim de reduzir danos e evitar o uso de drogas, dentro e fora do ambiente escolar;
- 9.8 inserir, no ambiente escolar, informações referentes aos danos causados à saúde e à sociabilidade pelo uso de álcool e outras drogas, por meio de parcerias com profissionais de Saúde e instituições de comprovada experiência em prevenção e Redução de Danos;
- 9.9 promover a formação de professores sobre o uso de drogas e álcool, com o objetivo de facilitar o diálogo com os alunos matriculados na rede municipal de ensino;
- 9.10 possibilitar palestras, manuais e outros meios de informação sobre o uso de drogas e álcool, por meio de parceria com instituições que promovam orientações e acompanhamento na perspectiva de prevenção;
- 9.11 promover parcerias com os Centros de Atendimento Psicossocial, da Prefeitura e do Governo do Estado, com intuito de informar os membros da rede municipal sobre as possibilidades de atendimento no âmbito da saúde mental e do uso de álcool e outras drogas;
- 9.12 estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados com a oferta das ações de alfabetização e de Educação de Jovens e Adultos;
- 9.13 articular parcerias com os Governos Federal e Estadual e instituições da sociedade civil organizada, para implantação de programas de educação, economia solidária, trabalho, emprego e renda para os educandos;
- 9.14 viabilizar o acesso dos educandos de Educação de Jovens e Adultos a variados ambientes de aprendizagem e às novas tecnologias de informação e comunicação, através de parcerias e/ou utilização de bibliotecas, videotecas, laboratórios e centros de informática e videoaulas;
- 9.15 criar centros de referência multidisciplinares para atendimento integral aos sujeitos da EJA, garantindo o atendimento das demandas educativas, culturais e sociais;
- 9.16 promover ações voltadas à redução do abandono escolar na Educação de Jovens e Adultos, considerando o perfil dos alunos e seu contexto social;

05/12/2020

9.17 implementar programas de capacitação tecnológica para a população jovem e adulta com baixo nível de escolarização formal e para pessoas com deficiência, visando à efetiva inclusão social e produtiva dessa população;

9.18 ampliar, em articulação com os entes federados, a oferta da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e Médio, às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais;

9.19 selecionar e divulgar práticas educacionais para a Educação de Jovens e Adultos, bem como verificar os resultados dessas práticas nas escolas em que forem desenvolvidas.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 30% (trinta por cento) das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional.

ESTRATÉGIAS:

10.1 manter programa nacional de Educação de Jovens e Adultos voltado à conclusão do Ensino Fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da Educação Básica;

10.2 aderir a programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência;

10.3 promover parcerias entre órgãos públicos, empresas e o terceiro setor para ampliar a oferta de vagas de Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional, bem como auxiliar a colocação desses alunos no mercado de trabalho;

10.4 fomentar a produção de material didático, currículos, metodologias específicas e instrumentos de avaliação, bem como promover a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional;

10.5 estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e relacionando teoria e prática;

10.6 fomentar a oferta da Educação de Jovens e Adultos integrada à Educação Profissional para as comunidades quilombolas e para as populações do campo, indígenas e itinerantes, considerando suas especificidades;

10.7 ampliar o acesso da população jovem e adulta com baixo nível de escolarização formal e deficiência à Educação de Jovens e Adultos, integrada à Educação Profissional, aumentando suas oportunidades profissionais;

10.8 fomentar a expansão da oferta de Educação de Jovens e Adultos, articulada à Educação Profissional, de modo a atender às pessoas privadas de liberdade nos estabelecimentos penais.

Meta 11: Triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

ESTRATÉGIAS:

11.1 estimular, em articulação com a União e o Estado, a ampliação da oferta gratuita de Educação Profissional Técnica de nível médio em Salvador;

11.2 fomentar a oferta de matrículas gratuitas de Educação Profissional técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional;

11.3 estimular a expansão do estágio na Educação Profissional Técnica de nível médio e do Ensino Médio regular, preservando seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno;

11.4 colaborar com programas nacionais e estaduais de expansão da oferta de ensino técnico de nível médio para populações do campo, comunidades indígenas e quilombolas;

11.5 colaborar com programas nacionais e estaduais de expansão da oferta de ensino técnico de nível médio para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na Educação Superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas no segmento público.

ESTRATÉGIAS:

12.1 otimizar a capacidade instalada da estrutura física e de potencial humano das instituições públicas de Educação Superior, mediante ações planejadas, articuladas e coordenadas com as Instituições de Educação Superior, de forma a ampliar o acesso aos espaços de formação universitária aos alunos e professores do Sistema Público Municipal de Ensino, visando aproximar a Educação Superior da Educação Básica;

12.2 articular um conjunto diversificado de Instituições de Educação Superior que possam atender às demandas, com funções diferenciadas entre si, instituindo um plano de crescimento da oferta à população jovem na faixa etária de 18 a 24 anos de idade;

12.3 articular, com os Governos Federal e Estadual, a ampliação da oferta de vagas, por meio da expansão da Rede Federal e Estadual de Educação Superior, de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, do Sistema Universidade Aberta do Brasil, bem como a oferta de vagas públicas em relação à população na idade de referência com base na densidade populacional de Salvador e na projeção de conclusão dos estudos dos alunos da Educação Básica e modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA);

12.4 identificar a oferta de Educação Superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de docentes para a Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e outras demandas identificadas de formação, visando atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

12.5 elaborar e implementar políticas municipais de inclusão e de assistência estudantil, dirigidas aos estudantes de instituições públicas, bolsistas de instituições privadas de Educação Superior e beneficiários do Fundo de Financiamento Estudantil - FIES, de que trata a Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001, na Educação Superior, de modo a reduzir as desigualdades étnico-raciais e ampliar as taxas de acesso e permanência na Educação Superior de estudantes egressos da escola pública, afrodescendentes e indígenas, de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou

05/12/2020

superdotação e itinerantes, de forma a apoiar seu sucesso acadêmico;

12.6 articular com as IES ações para assegurar que, no mínimo, 10% (dez por cento) do total de créditos curriculares exigidos para a graduação em programas e projetos de extensão universitária ocorram, prioritariamente, para áreas de grande pertinência social: saúde, educação e assistência social;

12.7 criar programa de promoção, acompanhamento e monitoramento de oportunidades de estágio em instituições e órgãos públicos municipais, como parte da formação dos estudantes da Educação Superior;

12.8 articular e implantar programas de estágios para estudantes da graduação na Rede Pública Municipal e Comunitária conveniada ao Sistema Municipal de Ensino, no intuito de promover a aproximação entre os estudantes da Educação Superior e da Educação Básica;

12.9 assegurar condições de acessibilidade e permanência às instituições de Educação Superior, na forma da legislação, visando promover a mobilidade aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, a população dos grupos historicamente desfavorecidos e moradores de áreas periféricas de Salvador;

12.10 criar programas e ações de incentivo à mobilidade estudantil, no Município, para estudantes da Educação Superior, em âmbito nacional e internacional, oriundos de escolas públicas, e para servidores municipais, tendo em vista o enriquecimento da formação e o desenvolvimento profissional desses servidores, visando à atuação no sistema e à criação de condições de melhorias para a gestão municipal;

12.11 atrair estudos e pesquisas que articulem formação, currículo, pesquisa e mundo do trabalho, considerando as necessidades econômicas, sociais e culturais do Município;

12.12 mapear a demanda e a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do Município, a inovação tecnológica, a criatividade e a melhoria da qualidade da Educação Básica, articulada com os grupos de pesquisa das universidades;

12.13 desenvolver ações de inovação em Educação Básica e Educação Superior, prevendo a articulação com as IES e Institutos de Ciência e Tecnologia - ICTs, visando ao uso das redes físicas de laboratórios multifuncionais aos estudantes e docentes da Rede Pública Municipal e Comunitária conveniada ao Sistema Público Municipal de Ensino;

12.14 instituir, em articulação com o Governo Estadual, uma política de continuidade de estudos no nível superior para a população egressa da Educação de Jovens e Adultos - EJA, nas IES públicas e privadas, na modalidade presencial e à distância;

12.15 identificar os projetos, programas e as agências de financiamento de bolsistas de graduação em licenciatura e articular a oferta de bolsas de iniciação científica para estudantes do Ensino Fundamental, para atuar no Sistema Público Municipal de Ensino;

12.16 articular com as IES alterações nos currículos dos cursos de Licenciaturas, visando à utilização como créditos acadêmicos e atividades desenvolvidas nas escolas por docentes da Educação Básica;

12.17 articular com o Governo Federal ações do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, e com o Governo Estadual o acesso à segunda licenciatura aos profissionais da Educação Básica da

05/12/2020

Rede Pública Municipal e Comunitária conveniada ao Sistema Público Municipal de Ensino;

12.18 promover, no prazo de 3 (três) anos de vigência do Plano, a integração das IES e unidades escolares de Educação Básica, de forma que os currículos dos cursos de licenciatura contemplem as demandas deste nível de educação;

12.19 fomentar a criação de projetos que viabilizem a aplicação de temas transversais aos currículos escolares, tendo em vista o desenvolvimento local e o aprofundamento da relação escola/comunidade, com a participação efetiva das escolas das redes pública e privada;

12.20 desenvolver projetos e programas integrados que viabilizem a melhoria de processos de alfabetização e letramento, em toda a extensão do conhecimento e, destacadamente, na alfabetização na língua materna, alfabetização matemática, educação científica no campo das ciências humanas e das ciências da natureza.

Meta 13: Ampliar em 7,3 % a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de Educação Superior, e em 8,3 % a participação de doutores nesse corpo docente, visando elevar a qualidade da Educação Superior.

ESTRATÉGIAS:

13.1 acompanhar os processos instaurados para garantia da permanência de mestres e doutores das IES junto aos cursos de formação de professores, inicial e continuada, nos cursos de pedagogia e licenciaturas;

13.2 mobilizar as Instituições de Educação Superior - IES, visando à melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura, por meio da apresentação do resultado da avaliação dos estagiários que ingressam na Rede Pública Municipal de Ensino e das demandas e necessidades da Educação Básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias para conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos, combinando formação geral e específica com a prática didática, incluindo a educação para as relações étnico-raciais, a diversidade e as necessidades das pessoas com deficiência nos seus diversos aspectos;

13.3 articular a oferta de cursos pelas IES, com vistas a potencializar a atuação no Município, inclusive por meio de plano de desenvolvimento institucional integrado, assegurando o desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão destinadas à população de Salvador.

Meta 14: Incentivar a elevação gradual do número de matrículas na pós-graduação stricto sensu, elevando a titulação anual de mestres em 21 % (vinte e um por cento) e de doutores em 45 % (quarenta e cinco por cento) até o final da vigência deste PME.

ESTRATÉGIAS:

14.1 identificar a oferta de Educação Superior pública e gratuita prioritariamente para a formação de docentes da Educação Básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática e demais áreas diagnosticadas de formação, visando atender ao déficit de profissionais em áreas específicas;

14.2 articular um programa de bolsas de estudos voltado a pós-graduação stricto sensu para os servidores municipais;

05/12/2020

14.3 expandir, a partir de convênios, a oferta de cursos de pós-graduação stricto sensu, utilizando, inclusive, metodologias, recursos e tecnologias de educação à distância para os profissionais da educação da Rede Pública Municipal e Comunitária conveniada ao Sistema Público Municipal de Ensino;

14.4 firmar parceria com as IES para realização de cursos de pós-graduação para as áreas que apontam tendência de expansão, como forma de atrair investimentos, ampliando a arrecadação de impostos para o Município;

14.5 incentivar ações para reduzir as desigualdades étnico-raciais e locais para favorecer o acesso da população moradora das regiões de periferia e subúrbio, das comunidades tradicionais e itinerantes a programas de mestrado e doutorado;

14.6 estimular, junto aos profissionais de educação do Sistema Público Municipal de Ensino do Salvador, a participação das mulheres nos cursos de pós- graduação stricto sensu, em particular aqueles ligados às áreas de Engenharia, Matemática, Física, Química, Informática e outros no campo das ciências;

14.7 auxiliar a promoção de intercâmbio científico e tecnológico, nacional e internacional, entre as instituições de ensino, pesquisa e extensão cujos temas sejam relevantes para o desenvolvimento do Município;

14.8 identificar junto as IES o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação e à criatividade, bem como incrementar a formação de profissionais para atuar com inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica e o crescimento dos órgãos e instituições públicas municipais;

14.9 estimular o aumento qualitativo e quantitativo do desempenho científico e tecnológico do Município e a competitividade internacional da pesquisa brasileira, ampliando a cooperação científica com empresas, Instituições de Educação Superior - IES e demais Instituições Científicas e Tecnológicas - ICTs;

14.10 estimular a pesquisa científica e de inovação e promover a formação de recursos humanos que valorize a diversidade municipal e a biodiversidade, bem como a gestão de recursos hídricos e geração de emprego e renda no Município;

14.11 estimular a pesquisa aplicada, no âmbito das IES e das ICTs, de modo a incrementar a inovação e a produção e registro de patentes.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União e o Estado, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PME, política municipal de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurando que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

ESTRATÉGIAS:

15.1 atuar conjuntamente, com base em plano estratégico que apresente diagnóstico das necessidades de formação dos profissionais da educação e da capacidade de atendimento, por parte das instituições de nível superior existentes no Município, e defina obrigações recíprocas entre os partícipes;

05/12/2020

15.2 fortalecer a articulação entre os cursos de formação de professores e o Sistema Municipal de Ensino, a fim de aprimorar a formação de profissionais para atuar no magistério da Educação Básica;

15.3 criar plataforma eletrônica para conhecer a demanda por matrículas em cursos de formação inicial e continuada, bem como para divulgar e atualizar os currículos eletrônicos dos profissionais da educação do Sistema Municipal de Ensino;

15.4 implementar programas específicos voltados à formação de profissionais da educação, para escolas do campo, de comunidades indígenas, quilombolas e para Educação Especial;

15.5 valorizar as práticas de ensino e os estágios nos cursos de formação de nível médio e superior dos profissionais da educação, visando ao trabalho sistemático de articulação entre a formação acadêmica e as demandas da Educação Básica;

15.6 assegurar formação específica na Educação Superior, nas respectivas áreas de atuação, aos docentes com formação de nível médio na modalidade normal, não licenciados ou licenciados em área diversa da de atuação docente, em efetivo exercício;

15.7 estimular a oferta de cursos técnicos de nível médio e tecnológicos de nível superior, destinados à formação, nas respectivas áreas de atuação, dos profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério;

15.8 implantar política municipal de formação continuada para os profissionais da educação de outros segmentos que não os do magistério, construída em regime de colaboração entre os entes federados;

15.9 criar mecanismos para acompanhamento dos processos de elaboração e ou adequação de conteúdos para formação inicial e continuada dos profissionais, valorizando as práticas de ensino e os estágios acadêmicos;

15.10 promover programas de formação inicial e continuada para os profissionais da educação que estejam atuando com educação destinada àqueles privados de liberdade ou em cumprimento de medida socioeducativa.

Meta 16: Formar, em nível de pós-graduação, 65% (sessenta e cinco por cento) dos professores da Educação Básica até o último ano de vigência deste PME, e garantir a todos os profissionais da Educação Básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

ESTRATÉGIAS:

16.1 promover a qualificação, observando diretrizes e parâmetros curriculares, de 100% dos trabalhadores da educação das redes públicas, comunitárias e confessionais, através de programas, em parceria com a União, Estado, instituições públicas e privadas de nível superior;

16.2 garantir aos profissionais da educação participação em cursos de especialização, nas Instituições Públicas e Privadas nas áreas de ensino e, em particular, para Educação Infantil, Educação Especial, EJA e gestão escolar;

16.3 assegurar a 100% dos trabalhadores da educação cursos de formação continuada nas áreas de

tecnologia da informação e comunicação, educação ambiental e Educação Especial, voltados para a qualidade do trabalho na sua área de atuação;

16.4 estabelecer convênios com espaços culturais com a finalidade de aprimorar e enriquecer os conhecimentos dos educadores, assegurando o acesso gratuito e com meia entrada a 100% dos trabalhadores da educação;

16.5 ampliar parcerias com as universidades públicas, visando à oferta de curso de especialização, mestrado e doutorado, voltados para área educacional, assegurando a sua gratuidade;

16.6 ampliar os cursos de profissionalização destinados à formação de pessoal de apoio para as áreas de multimeios didáticos, alimentação escolar, infraestrutura material e ambiental;

16.7 garantir programas de formação continuada de professores que atuam na Educação Infantil na perspectiva da indissociabilidade entre o educar e o cuidar, bem como de alfabetizadores;

16.8 fomentar a participação de profissionais da educação em cursos de pós- graduação voltados à formação em Libras, português escrito para surdos, alfabetizadores em língua portuguesa, como segunda língua para surdos e alfabetizadores para o atendimento educacional especializado.

Meta 17: Valorizar os profissionais do magistério das redes públicas de Educação Básica, de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PME.

ESTRATÉGIAS:

17.1 constituir fórum permanente, com representação de órgãos públicos e da sociedade civil, para acompanhamento da atualização progressiva do valor do piso salarial nacional e do Plano de Carreira para os profissionais do magistério público da Educação Básica;

17.2 definir como tarefa do fórum permanente o acompanhamento da evolução salarial por meio de indicadores da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, periodicamente divulgados pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE;

17.3 valorizar os profissionais do magistério, através da garantia do piso salarial estabelecido, definindo assim os percentuais interníveis e referências, respeitando a titulação ou habilitação específica, independentemente do nível de ensino ou área de atuação;

17.4 valorizar os demais trabalhadores de educação através de uma política salarial que garanta piso profissional a partir da sua qualificação, experiência e titulação na Rede Pública;

17.5 criar política de acesso à cultura, garantindo criação de cotas para gratuidade e meia entrada em eventos culturais para todos os profissionais do magistério;

17.6 requalificar o Estatuto do Magistério Público Municipal.

Meta 18: Assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de carreira para os profissionais da Educação Básica e superior pública de todos os sistemas de ensino; e, para o Plano de Carreira dos Profissionais da Educação Básica Pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional,

05/12/2020

definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal/88.

ESTRATÉGIAS:

18.1 assegurar aos profissionais da educação, no primeiro ano de vigência deste Plano, horário reservado para estudos, avaliações e reuniões periódicas, conforme previsto na legislação;

18.2 assegurar o equilíbrio biopsicossocial dos profissionais (psicólogo, assistente social, fonoaudiólogo), garantindo a qualidade no desempenho de suas funções;

18.3 implantar, nas redes públicas de Educação Básica e superior, acompanhamento dos profissionais iniciantes, supervisionados por equipe de profissionais experientes, a fim de fundamentar, com base em avaliação documentada, a decisão pela efetivação após o estágio probatório e oferecer, durante esse período, curso de aprofundamento de estudos na área de atuação do professor, com destaque para os conteúdos a serem ensinados e as metodologias de ensino de cada disciplina;

18.4 aderir à iniciativa do Ministério da Educação, para obter subsídios à realização de concursos públicos de admissão de profissionais do magistério da Educação Básica pública;

18.5 participar do censo dos profissionais da Educação Básica de outros segmentos que não os do magistério;

18.6 considerar as especificidades socioculturais das escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas no provimento de cargos efetivos para essas escolas;

18.7 estimular a existência de comissões permanentes de profissionais da educação de todas as redes de ensino do Sistema Municipal de Ensino para subsidiar os órgãos competentes na elaboração, reestruturação e implementação dos respectivos Planos de Carreira.

Meta 19: Aprimorar as condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a consolidação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União, do Estado e do Município.

ESTRATÉGIAS:

19.1 atualizar a legislação sobre a gestão democrática, considerando a conjuntura político-pedagógica soteropolitana;

19.2 desenvolver política de formação dos profissionais do magistério e dos conselhos vinculados à educação municipal, favorecendo a ampliação dos conhecimentos sobre gestão democrática;

19.3 fortalecer os instrumentos de gestão democrática assegurados na legislação vigente, possibilitando o aprimoramento da eleição direta dos dirigentes escolares;

19.4 constituir fóruns permanentes de educação com o intuito de coordenar as conferências municipais e efetuar o acompanhamento da execução do PME, visando à melhoria da educação municipal;

19.5 estimular as escolas a constituir e fortalecer grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-

05/12/2020

lhes espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas em articulação com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.6 estimular a formulação e revisão dos projetos político-pedagógicos, currículos, planos de gestão e regimentos escolares, assegurando a participação dos profissionais da educação, alunos e familiares;

19.7 favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira nos estabelecimentos de ensino, assegurando os critérios de avaliação, acompanhamento e resultados da gestão escolar.

Meta 20: Garantir, nos próximos dez anos, a ampliação e a qualidade do investimento municipal em educação, com foco nas metas e estratégias definidas pelo Plano Municipal de Educação.

ESTRATÉGIAS:

20.1 garantir os investimentos necessários para o financiamento da Educação Básica no Município, destinando recursos além do limite constitucional mínimo, sempre que necessário, a fim de assegurar o cumprimento das metas do PME;

20.2 manter a articulação com outras esferas do governo a fim de garantir o financiamento dos programas e convênios pactuados no âmbito da educação;

20.3 aperfeiçoar a transparência em relação à origem e aplicação dos recursos públicos destinados à educação por meio de audiências públicas, portais de acompanhamento de recursos públicos e publicações periódicas;

20.4 fortalecer o controle social, garantindo condições de fiscalização e articulação qualificada e permanente por meio do Conselho Municipal de Educação, Conselho do Fundeb e demais instituições colegiadas;

20.5 fortalecer a autonomia e gestão financeira das unidades de ensino por meio de programa descentralizado e periódico de transferências de recursos para manutenção e desenvolvimento da educação;

20.6 definir critérios municipais de qualidade que tomem como referência o Custo Aluno Qualidade (CAQ) nacional e efetivem os parâmetros legais vigentes;

20.7 desenvolver estudo comparativo sobre o CAQ na realidade soteropolitana;

20.8 alocar e adequar os investimentos necessários em educação no Município de modo a atender o CAQ.

Data de Inserção no Sistema LeisMunicipais: 03/08/2016

PUBLICIDADE