



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



DÉBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX

**MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NAS VOZES DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2022



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



DÉBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX

**MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NAS VOZES DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

VITÓRIA DA CONQUISTA
2022

DÉBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX

**MÚLTIPLAS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NAS VOZES DE
ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Linha de Pesquisa: Ensino, políticas e práticas educativas.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

**VITÓRIA DA CONQUISTA
2022**

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da
educação de jovens e adultos**

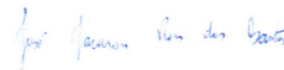
Autora: Débora de Andrade Fonseca Felix

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

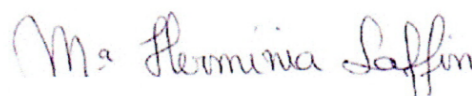
Este exemplar corresponde à redação final da dissertação defendida por Débora de Andrade Fonseca Felix e aprovada pela Comissão Avaliadora.

Data: 24/03/2022

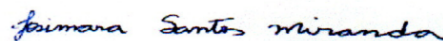
COMISSÃO AVALIADORA



Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos (Orientador)



Prof. Dra. Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin (UFSC)



Prof. Dra. Josimara Santos Miranda (CEPGFM – SSA/BA)



Prof. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

F316m

Félix, Débora de Andrade Fonseca.

Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da Educação de Jovens e Adultos. / Débora de Andrade Fonseca Félix, 2022.

275f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2022.

Inclui referência F. 176 – 191.

1. Docência – Educação de Jovens e Adultos. 2. Dimensões da docência. 3. Narrativas – Educandos da EJA. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

CDD 374

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

UESB – Campus Vitória da Conquista – BA

Dedico este trabalho à minha mãe, Maria José, e ao meu pai, Emanuel (*in memoriam*). Eles sempre reconheceram e me ensinaram a importância da educação, da empatia e do amor ao próximo. Quero registrar a minha gratidão, em especial, ao meu **PAI**, que partiu, recentemente, quando eu ainda escrevia este texto. Apesar do seu “pouco estudo”, sempre foi uma pessoa sábia, nas palavras e nas ações. O seu legado, certamente, foi e será sempre o meu alicerce.

A todos os educandos com os quais convivi em minha trajetória ao longo dos meus 31 anos como educadora. Aqueles, com os quais eu mais aprendi, que ensinei. Aprendi a ser (re)existência, aprendi a conviver com as diferenças, a ter esperança quando nada mais parecia dar certo. Gratidão!

Dedico, também, a todos os educadores, que, assim como eu, acreditam que é possível (re)construir as relações que envolvem o processo educativo, fazendo com que a sua práxis seja referendada pela interrelação teoria-prática e tecida sobre um alicerce que contemple as dimensões ética, afetiva, social, política, utópica, técnica, pedagógica, cultural e estética.

AGRADECIMENTOS

São inúmeros os agradecimentos a fazer, por ocasião do desenvolvimento deste trabalho. Inicialmente, agradeço a **Deus, minha fortaleza**, sem o qual, certamente, não teria chegado até aqui. Foi nEle que, nos momentos de desânimo, de cansaço, de angústia, me reabasteci de força e de energia. A Ele, toda honra e toda glória. **À Maria (minha mãe celestial)**, que, por muitas vezes, nas madrugadas, mesmo que, instintivamente, clamei: “Minha Mãe do Céu, me ajude!” Mas, foram nestes e em outros tantos momentos, que percebi a Sua presença e a Sua serenidade a me acalantar.

Ao longo do Mestrado, tive a oportunidade de conviver com muitas pessoas (mesmo que, a maioria delas, de forma remota) que contribuíram, cada uma a sua maneira, para que eu chegasse até aqui. Citar todas elas seria impossível, mas não posso deixar de registrar os nomes daqueles que estiveram mais próximos e sempre me estimularam/ajudaram nesse percurso.

Aos meus pais, Emanuel (*in memoriam*) e Maria José, a minha gratidão eterna! Vocês são e sempre serão a minha referência. A inspiração advinda da observação da maneira respeitosa e humana com que sempre trataram a todas as pessoas, independentemente de cor, credo, condição social, foi um pilar basilar, sobre o qual construí o meu caráter. Gratidão pelo amor incondicional que vocês sempre nos deram.

Às minhas irmãs Graciete, Marília e Patrícia e a André, meu irmão. Só tenho a agradecer pela generosidade da escuta, da partilha e do acolhimento, nos momentos mais difíceis, e, também, pelo incentivo e apoio constante.

Ao meu esposo, Luiz Felix, companheiro incondicional, parceiro de todas as horas, que ao longo destes dois anos soube compreender os momentos de ausência, de angústias, mas, mesmo assim, nunca reclamava, ao contrário, me amparava e vibrava comigo a cada nova conquista.

Aos meus filhos, Yago e Emanuel, razão da minha existência. Yago, que mesmo distante, acompanhou o percurso até aqui e a cada passo trilhado nessa trajetória, partilhava comigo o sabor da conquista. Emanuel, meu instrutor nas

traduções, parceiro de muitas tardes de estudo regadas a pipoca, e, por tantas vezes, ao me ver adentrar na madrugada, nas leituras e escritas, tinha sempre o cuidado de se fazer presente e disponível.

À minha sobrinha, Sarah Emanuelle, que, no processo de transcrição das entrevistas, esteve sempre ao meu lado; foi um ombro amigo, um ouvido atento e uma mão dinâmica.

À minha amiga, Gláucia Portela, que me motivou e apoiou para que eu realizasse a seleção para o Mestrado e esteve sempre disponível para me ajudar.

À minha amiga, Virgínia Ferreira, gratidão pelo apoio e colaboração nas revisões deste texto.

Ao meu orientador, o professor Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos, um querido, ser humano incrível! Obrigada pelo seu olhar atento e acolhedor, principalmente no contexto em que fiz o Mestrado. Nos momentos mais difíceis que vivenciei em minha vida, com a partida do meu pai, a sua generosidade, sua escuta sensível, atenta e respeitosa, permitiu que eu continuasse. Além disso, a sua competência como orientador fez com que este percurso de dois anos, embora de muito trabalho, tenha sido prazeroso. Por isso, a minha gratidão! Só posso dizer que você é um ser humano e um profissional que inspira!

Ao Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino) da Uesb, pelo acolhimento, apoio e suporte necessário nesta trajetória.

A todos(as) os(as) professores(as) do Mestrado em Ensino por contribuírem na ampliação dos meus conhecimentos. Sempre acessíveis, dedicados e acolhedores.

Às integrantes da banca avaliadora, Prof^a Dr^a Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin, Prof^a. Dr^a. Sandra Márcia Campos Pereira, Prof^a Dr^a Josimara Santos Miranda por aceitarem o convite e contribuírem com o nosso trabalho, a partir das reflexões e sugestões propostas.

Aos colegas Danilo, Andiara, Hanna, Cristiane, Tânia e Manoel pela parceria e disponibilidade nas discussões no grupo de pesquisa, nos pareceres e contribuições para pensar a pesquisa.

Aos colegas de turma, que apesar da distância física, em decorrência da pandemia, conseguimos estabelecer vínculos, alguns vi, pessoalmente, apenas uma vez ao longo de todo este processo, mas as contribuições e a partilha de conhecimentos foram uma constante.

Aos colegas educadores e funcionários das Escolas Municipais Arthur Seixas e José Rodrigues do Prado que, tão carinhosamente, me receberam e sempre dispostos a contribuir com a pesquisa.

Aos educandos da EJA, que participaram deste estudo, obrigada por me acolherem e possibilitarem que esta experiência fosse um constante processo de reflexão e (re)construção da minha prática pedagógica.

A todas as pessoas que, embora não tenha citado nominalmente, contribuíram para tornar mais leve os momentos dolorosos vivenciados ao longo desta jornada. Ao longo desses dois anos, pude experienciar de maneira muito intensa, a expressão popular: “Ninguém solta a mão de ninguém”. A todos, a minha gratidão!

Quero a utopia, quero tudo e mais
Quero a felicidade nos olhos de um pai
Quero a alegria muita gente feliz
Quero que a justiça reine em meu país.

Quero a liberdade, quero o vinho e o pão
Quero ser amizade, quero amor, prazer
Quero nossa cidade sempre ensolarada
Os meninos e o povo no poder, eu quero ver.

São José da Costa Rica, coração civil
Me inspire no meu sonho de amor Brasil
Se o poeta é o que sonha o que vai ser real
Bom sonhar coisas boas que o homem faz
E esperar pelos frutos no quintal.

Sem polícia, nem a milícia, nem feitiço, cadê poder?
Viva a preguiça viva a malícia que só a gente é que sabe ter
Assim dizendo a minha utopia eu vou levando a vida
Eu vou viver bem melhor
Doido pra ver o meu sonho teimoso, um dia se realizar.

(BRANT; NASCIMENTO, 1981)

FELIX, Débora de Andrade Fonseca. Múltiplas dimensões da docência nas vozes de estudantes da educação de jovens e adultos, 2022. 275 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

RESUMO

Este trabalho situa-se no contexto das discussões sobre múltiplas dimensões da docência na Educação de Jovens e Adultos, tendo como referência vozes de educandos dessa modalidade da educação básica. Duas questões foram nucleares no desenvolvimento da pesquisa: Quais dimensões da docência estão presentes nas narrativas de educandos da EJA? Que características são apontadas pelos educandos da EJA como necessárias a uma prática docente que desperte neles o desejo de *Ser Mais*? Compreender as dimensões da docência, a partir das percepções e características apontadas por educandos da EJA como necessárias à prática docente, tornou-se, portanto, o objetivo geral do estudo, acompanhado dos seguintes objetivos específicos: a) caracterizar e compreender as trajetórias de educandos da EJA, sujeitos da pesquisa; b) analisar a percepção de educandos da EJA em relação à escola e aos docentes; c) identificar e compreender as dimensões da docência presentes nas narrativas de educandos da EJA; d) compreender, com base nas narrativas dos educandos, características necessárias à prática docente. De abordagem qualitativa e inspirados na Fenomenologia Social de Alfred Schutz, metodologicamente, foram trilhados dois caminhos: O primeiro, partindo de uma revisão de literatura na tentativa de construir um alicerce teórico para a pesquisa. O segundo, por meio de uma pesquisa de campo, ancorada nas narrativas de educandos da EJA e em diários de campo escritos pela pesquisadora. O estudo empírico foi realizado com 10 educandos da EJA, em 2021, matriculados nos anos finais do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas localizadas no município de Vitória da Conquista, Estado da Bahia. A organização e a análise dos dados foram realizadas na perspectiva da abordagem compreensivo-interpretativa, inspirada na “Leitura em Três Tempos” (SOUZA, 2004, 2014), com a utilização do software Atlas.ti, apoiando-se em autores como Arroyo (2006, 2017, 2018), Laffin (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), Santos, J. (2009, 2010, 2011), Soares (2006, 2011, 2016, 2019), Candau (1982, 2012, 2014, 2020), Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c), Rios (2010, 2012, 2020). No seu conjunto, os autores apontam para o caráter multidimensional da docência, embora não haja consenso entre eles em relação à(s) dimensão(ões) fundante(s) na/da prática docente. No processo de análise das narrativas dos estudantes, foi possível identificar a presença das dimensões ética, política, cultural, utópica, pedagógica, técnico-científica, afetiva, estética e social. As dimensões mais recorrentes foram as dimensões pedagógica e afetiva, enquanto a dimensão política aparece de forma muito superficial e tímida. Apesar de reconhecer a importância de todas as dimensões, cinco delas foram indicadas, neste trabalho, como as que ancoram o quefazer do educador da EJA: a ética, a política, a utópica, a pedagógica e a afetiva. O fazer político-pedagógico dos docentes da EJA necessita estar atravessado por múltiplas dimensões para que a sua prática contribua para o processo de vivência de uma educação libertadora. O seu compromisso político e ético, assim como sua capacidade de sonhar e lutar, estão relacionados à educação que acreditam: uma educação para a adaptação ou uma educação para a transformação social.

Palavras-chave: Docência. Dimensões da docência. Educação de Jovens e Adultos. Narrativas.

FELIX, Débora de Andrade Fonseca. Multiple dimensions of teaching in the voices of students in youth and adult education, 2022. 275 f. Dissertation (Master in Teaching). State University of Southwest Bahia, Vitória da Conquista, 2022.

ABSTRACT

This work is situated in the context of discussions about the multiple dimensions of teaching in Youth and Adult Education, with reference to the voices of students in this modality of basic education. Two questions were core in the development of the research: What dimensions of teaching are present in the narratives of YAE learners? What characteristics are pointed out by YAE students as necessary for a teaching practice that awakens in them the desire to *Be More*? To understand the dimensions of teaching, based on the perceptions and characteristics pointed out by YAE students as necessary to the teaching practice, became, therefore, the general objective of the study, accompanied by the following specific objectives: a) to characterize and understand the trajectories of the students (EJA), subjects of the research; b) to analyze the perception of YAE students in relation to school and teachers; c) to identify and understand the dimensions of teaching present in the narratives of YAE students; d) to understand, based on the students' narratives, the characteristics necessary to the teaching practice. With a qualitative approach and inspired by Alfred Schutz's Social Phenomenology, two paths were followed methodologically: The first, starting with a literature review in an attempt to build a theoretical foundation for the research. The second, by means of field research, anchored in the narratives of YAE students and in field diaries written by the researcher. The empirical study was carried out with 10 YAE students, in 2021, enrolled in the middle school in two public schools located in the municipality of Vitória da Conquista, State of Bahia. Data organization and analysis were performed from the perspective of the comprehensive interpretive approach, inspired by the "Reading in Three Times" (SOUZA, 2004, 2014), using the Atlas. ti, relying on authors such as Arroyo (2006, 2017, 2018), Laffin (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), Santos, J. (2009, 2010, 2011), Soares (2006, 2011, 2016, 2019), Candau (1982, 2012, 2014, 2020), Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c), Rios (2010, 2012, 2020). As a whole, the authors point to the multidimensional character of teaching, although there is no consensus among them regarding the fundamental dimension(s) in teaching practice. In the process of analyzing the students' narratives, it was possible to identify the presence of ethical, political, cultural, utopian, pedagogical, technical-scientific, affective, aesthetic, and social dimensions. The most recurrent dimensions were the pedagogical and affective dimensions, while the political dimension appears in a very superficial and timid way. Despite recognizing the importance of all dimensions, five of them were indicated, in this work, as the ones that anchor the YAE educator's work: ethical, political, utopian, pedagogical, and affective. The political-pedagogical practice of YAE teachers needs to be crossed by multiple dimensions so that their practice contributes to the process of living a liberating education. Their political and ethical commitment, as well as their ability to dream and fight, are related to the education they believe in: an education for adaptation or an education for social transformation.

Keywords: Teaching. Dimensions of teaching. Youth and Adult Education. Narratives.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Localização do município de Vitória da Conquista.	41
Figura 2: Lócus de pesquisa.	45
Figura 3: Categorias e subcategorias de análise.	58
Figura 4: Ocorrência da categoria “Dimensões da Docência”.	59
Figura 5: Ocorrência da categoria "Saberes Docentes".	59
Figura 6: Exemplo de rede construída a partir do agrupamento das unidades de análise em UAT.	70
Figura 7: Analfabetismo no Brasil em %.	82
Figura 8: Dimensões da docência: autores seminais.	117
Figura 9: Rede de UAT 1: Os sujeitos da EJA.	132
Figura 10: Rede de UAT 2: Percursos escolares dos sujeitos entrevistados.	132
Figura 11: Rede 3 de UAT: Percepções dos estudantes.	132
Figura 12: Dimensões da docência identificadas nas narrativas dos estudantes da EJA entrevistados: presença e frequência.	157

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Cronograma para a realização das entrevistas.....	50
Quadro 2: Perfil dos sujeitos entrevistados.	52
Quadro 3: Documentos normativos analisados.	53
Quadro 4: Pesquisas selecionadas: título e autor(a)	57
Quadro 5: Fases principais da entrevista narrativa.....	62
Quadro 6: Exemplo de resumo do diário de campo.	64
Quadro 7: Leitura em Três Tempos: uma análise compreensiva-interpretativa.....	67
Quadro 8: Modelo de como ocorreu a sistematização dos dados no Tempo II.....	68
Quadro 9: A educação de adolescentes, jovens, adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista a partir de 1975.....	87
Quadro 10: Oferta de estudos voltados à EJA no contexto das Universidades Federais Brasileiras.	102
Quadro 11: Dimensões anunciadas pelos autores seminais na bibliografia analisada.	127

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número de matrículas na Rede Municipal de Vitória da Conquista -2021....	42
Tabela 2: Turmas da EJA - Rede Municipal de Vitória da Conquista- BA – 2021.	43
Tabela 3: Pessoas de 15 a 29 anos de idade com nível de instrução inferior ao médio completo e que não frequentam escola: principal motivo de atualmente não frequentar – 2019.	74
Tabela 4: Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça (por mil).....	81
Tabela 5: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista que ofertam a EJA – 2021.	88
Tabela 6: Número de Matrículas da EJA por faixa etária - Brasil – 2020.	94
Tabela 7: Número de Matrículas da EJA por faixa etária -Vitória da Conquista-2020.	94

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Distribuição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por idade, segundo a etapa de ensino - Brasil-2020.	51
Gráfico 2: Brasil 2019: Analfabetos X Matrículas na EJA em %	82
Gráfico 3: Percentual de turmas por turno – 2021.	89
Gráfico 4: Percentual de matrículas da EJA em Vitória da Conquista.....	90
Gráfico 5: Matrículas na EJA - Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - 2017 a 2020.	90
Gráfico 6: Matrículas na EJA - Bahia - 2017 a 2020.	91
Gráfico 7: Matrículas na EJA - Brasil - 2017 a 2020.	91
Gráfico 8: Faixa etária dos educandos entrevistados.....	133
Gráfico 9: Grau de instrução dos pais e mães dos entrevistados.....	134
Gráfico 10: Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor/raça e nível de instrução... ..	135
Gráfico 11: Percursos e percalços nas trajetórias escolares dos educandos entrevistados	138
Gráfico 12: Características apontadas pelos educandos entrevistados como necessárias à prática docente na EJA.	153

LISTA DE ABREVIATURAS E/OU SIGLAS

Anped:	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD:	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC:	Base Nacional Comum Curricular
CEBs:	Comunidades Eclesiais de Base
CME:	Conselho Municipal de Educação
CMI:	Conselho Mundial de Igrejas
Confinteia:	Conferência Internacional de Educação de Adultos
Covid-19:	Coronavirus Disease - 2019 ¹
CRUB:	Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
DTB:	Divisão Territorial Brasileira
EaD:	Educação a Distância
EJA:	Educação de Jovens e Adultos
EMAS:	Escola Municipal Arthur Seixas
EMJRP:	Escola Municipal José Rodrigues do Prado
Fundef:	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT:	Grupo de Trabalho
IBGE:	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM:	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
Incrá:	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep:	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB:	LDB Lei de Diretrizes e Bases
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
Mpeja	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OMS	Organização Mundial de Saúde
PAS	Programa de Alfabetização Solidária
PIB	Produto Interno Bruto
PME	Plano Municipal de Educação

¹ Doença do coronavírus - 2019

PMVC	Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Ensino
ProJovem	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
Pronera	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
Reaja	Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
RSL	Revisão Sistemática de Literatura
SARS-CoV-2	Severe Acute Respiratory Syndrome Coronavirus 2 ²
SMED	Secretaria Municipal de Educação
Tale	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UAT	Unidade de análise temática
Uesb	Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
Uneb	Universidade do Estado da Bahia

² Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2

SUMÁRIO

O SONHO DA COLHEITA	22
1 CHEGANDO AO CAMPO E CONSTRUINDO O PERCURSO PARA PENSAR A COLHEITA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO	37
1.1 DESVELANDO A NATUREZA E TIPO DE PESQUISA	38
1.2 SITUANDO O CONTEXTO MAIS GERAL DA PESQUISA	41
1.2.1 O <i>lócus</i> de pesquisa	44
1.2.1.1 Escola Municipal Arthur Seixas	46
1.2.1.2 Escola Municipal José Rodrigues do Prado	47
1.2.2 Os sujeitos	48
1.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS	52
1.3.1 Revisão Sistemática de Literatura	55
1.3.2 Realização das entrevistas narrativas	61
1.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	66
2 (RE)CONHECENDO O CAMPO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CULTIVO	72
2.1 REFLEXÕES SOBRE A EJA	75
2.1.1 Contextualizando a EJA na Rede Municipal de Ensino	84
2.2 OS PROTAGONISTAS NA EJA	92
2.2.1 Os sujeitos da EJA	93
2.2.2 O docente “da EJA” ou “na EJA”?	97
2.2.2.1 Formação docente	99
2.2.2.2 Desafios para desenvolver a prática docente	104
3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA: FERRAMENTAS NECESSÁRIAS PARA O CULTIVO	110
3.1 UM DIÁLOGO SOBRE AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM OS AUTORES SEMINAIS	117

4 REFLETINDO SOBRE O CULTIVO: (DES)CONHECER, (RE)CONHECER PARA FINALMENTE COMPREENDER	130
4.1 RE(CONHECENDO) OS SUJEITOS ENTREVISTADOS	130
4.1.1 As raízes, intempéries e perspectivas	133
4.1.2 Trajetórias escolares: Percursos, percalços e perspectivas	138
4.1.3 Percepção dos sujeitos sobre si, sobre a escola e os docentes	142
4.2 CARACTERÍSTICAS DOCENTES NAS VOZES DOS ENTREVISTADOS ...	152
4.3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NAS VOZES DE ESTUDANTES DA EJA	155
4.3.1 Reflexões sobre outros desafios.....	167
A ESPERANÇA DA GERMINAÇÃO: UM CICLO CONTÍNUO	171
REFERÊNCIAS	176
APÊNDICES	192
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE	192
APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Tale	197
APÊNDICE C – Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos.....	201
APÊNDICE D – Autorização para coleta de dados	202
APÊNDICE E – Roteiro das entrevistas	203
APÊNDICE F – Autorização para uso do nome e de imagens das instituições....	205
APÊNDICE G – Codificação das entrevistas.....	207
APÊNDICE H – Transcrições	208
ANEXOS	272
ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP	272



EJA

O SONHO DA COLHEITA



O SONHO DA COLHEITA

Nunca falo da utopia como uma impossibilidade que, às vezes, pode dar certo. Menos ainda, jamais falo da utopia como refúgio dos que não atuam ou [como] inalcançável pronúncia de quem apenas devaneia. Falo da utopia, pelo contrário, como necessidade fundamental do ser humano. Faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia [...]. (FREIRE, 2014, p. 77)

Início³ a escrita deste texto dissertativo, inspirada nas palavras de Freire (2014) ao refletir sobre a importância do sonho e da utopia como necessidade do ser humano. Não os sonhos que se caracterizam como objetivos inatingíveis, mas os sonhos que são traduzidos como metas a serem alcançadas, sonhos que são, muitas vezes, molas propulsoras de uma esperança para alcançarmos os “inéditos-viáveis” (FREIRE, 2019a, 2019b).

Movida por muitos sonhos, mas também por muitas angústias, iniciei em março de 2020, o Mestrado em Ensino, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), *campus* de Vitória da Conquista. Nesse período, como todos os brasileiros, nós, alunos do Mestrado em Ensino, já estávamos inseguros com as notícias a respeito de um novo tipo de coronavírus, identificado na China, em dezembro de 2019, que, rapidamente, se espalhava pelo mundo, provocando a morte de milhares de pessoas. Em fevereiro de 2020, o novo coronavírus, causador da doença Covid-19 que, no início, foi, temporariamente, nomeado 2019-nCoV, recebeu o nome de SARS-CoV-2 (Síndrome Respiratória Aguda Grave Coronavírus 2)⁴. Enquanto vivenciava a primeira semana de aulas no Mestrado, a Covid-19 foi caracterizada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) como uma pandemia. Na semana seguinte, com o registro da primeira morte no Brasil, decorrente da Covid-19, passamos a conviver com as angústias e aflições em decorrência do aumento de mortes e das medidas de distanciamento social propostas

³ Embora consciente de que o texto dissertativo de um trabalho de pesquisa é fruto de muitas discussões e ideias que convergem para uma reflexão conjunta e, por esse motivo, assim como prevê a prática acadêmica, deve ser escrito na primeira pessoa do plural, nos tópicos que compõem a introdução deste trabalho, empregarei a primeira pessoa do singular, pois nesta seção do texto, estarei apresentando as minhas implicações pessoais para a realização desta investigação, que estão imbricadas com a minha concepção de mundo e com a prática pedagógica desenvolvida ao longo da minha trajetória profissional.

⁴ Informação disponível no site da Organização Pan-Americana da Saúde: <https://www.paho.org/pt/covid19/historico-da-pandemia-covid-19>

pelos governos em âmbito municipal e estadual. Com a suspensão das aulas, e cheia de incertezas, atravessei momentos de medo e instabilidade emocional, pensando, inclusive, em desistir do curso. Entretanto, com a retomada das aulas no formato online, movida pelos sonhos e esperança de dias melhores, resolvi, apesar de todas as dificuldades, continuar. Assim, esta dissertação, construída num contexto pandêmico, é fruto das pesquisas, diálogos, escutas, leituras e reflexões dos últimos dois anos, mas também do apoio e compromisso dos professores do Programa, em especial, do meu orientador e dos colegas de turma.

Nesta seção introdutória do texto, utilizo a metáfora da colheita, que remete à ideia de educação numa perspectiva cíclica, onde o que hoje é semente, amanhã poderá ser fruto, onde quem ensina, também aprende. Nesse processo, que é passivo de intempéries, que demanda a interação entre os sujeitos envolvidos e é permeado pelo cuidado, onde as ferramentas e o zelo podem interferir no resultado final, através de um relato da minha trajetória pessoal e profissional, apresento as minhas implicações para desenvolver a pesquisa, a concepção do meu objeto de estudo, que imbuído de meus sonhos, me moveu na esperança de colher os frutos deste trabalho. Informo, ainda, quais as questões e os objetivos que orientaram esta pesquisa e, por fim, a forma como organizei esta dissertação.

Fragmentos de mim... Narrativas de uma educadora em constante (re)construção

Embora, há muito tempo educadora e, mais recentemente, como pesquisadora, reconheço-me inicialmente como gente. Gente que tem história, que tem conflitos e que é portadora de crenças, percepções, e, sobretudo, de convicções, dentre elas, a de que vivemos em uma sociedade que necessita de mais respeito, cuidado e igualdade entre os povos. Necessitamos de uma sociedade em que todos, e cada um de nós, estejamos imbuídos da certeza de sua responsabilidade na (re)construção desta sociedade.

Essa certeza me acompanha desde cedo. Sou a quarta filha de um casal que teve cinco filhos. Nasci em Vitória da Conquista – Bahia, no ano de 1971. Meu pai, comerciante, e minha mãe, professora dos anos iniciais do Ensino Fundamental, que até aquele ano, era chamado de Ensino Primário. Durante a minha infância e adolescência, sempre fui muito curiosa, disposta a conhecer outras realidades e interagir com o maior número de pessoas possível, para assim socializar experiências.

Embora tenha estudado em instituições particulares, ao contrário de muitos colegas, a desigualdade social e a falta de liberdade de pensamento, sempre me incomodaram. No início do processo de redemocratização do Brasil, na década de 80, do século XX, eu ainda na escola, como estudante da Educação Básica, participei de grêmios estudantis e vários outros movimentos. Na Igreja, participava de grupos de jovens ligados às Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), onde promovíamos discussões e ações em comunidades carentes. Participava também de grupos de teatro e de movimentos estudantis, nos quais discutíamos a necessidade de uma sociedade mais justa e democrática. Em todas estas experiências, o aprendizado foi uma constante. Pude ver o mundo através das histórias vividas e também das histórias ouvidas; acredito que conhecer a história do outro é conhecer um pouco da nossa, pois somos todos humanos e vivemos em uma mesma sociedade.

Em 1988, aos dezessete anos, cursando o último ano do Magistério, no Colégio Diocesano de Conquista, tive uma experiência desafiadora durante o estágio supervisionado. Estaguei em uma turma muito heterogênea, diferente do que, romanticamente esperávamos, de tudo que ouvíamos durante o curso profissionalizante. Sobrevivi! Aprendi! Um ano após a formatura, apesar de muito jovem, me casei e, devido à necessidade de prover meu sustento, decidi não prestar vestibular.

Iniciei a minha trajetória, na condição de educadora, em 1990, em uma escola da rede privada de Vitória da Conquista, Bahia, atuando como docente na Educação Infantil. As crianças, com quem trabalhava, eram oriundas de famílias que possuíam um alto poder aquisitivo. Embora gostasse de trabalhar com a Educação Infantil, o contexto em que atuava, me levou a concluir que ali pouco poderia contribuir para mitigar algo que desde a mais tenra idade me incomodava: as injustiças sociais. Sentia o desejo de participar de um processo educativo direcionado às classes populares. Naquela época, assim como Soares (2019), conheci um pouco sobre as ideias de Paulo Freire, “[...] de que a educação, por si só, não muda o mundo, mas é capaz de mudar as pessoas, e estas, de mudar o mundo. Era o que eu sentia, naquele momento [...]” (SOARES, 2019, p. 29).

Entre os anos de 1990 e 1993, trabalhei na rede privada de ensino. Entretanto, sentia ainda um vazio, pois não conseguia vislumbrar uma contribuição social no trabalho que realizava, não na medida que eu desejava. Não estava feliz. Como diz Freire (2019c, p. 139), “[...] ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria.” Desse modo, em 1994, após aprovação em um concurso público, ingressei na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista. Passei a lecionar em

uma escola rural, no Povoado de Quatis, do mesmo município, onde atuava em dois turnos: no primeiro turno, em uma classe de alfabetização e, no outro, em uma classe multisseriada. Convivia com educandos de 7 a 17 anos, em sua maioria, negros, filhos de trabalhadores rurais e alguns já trabalhadores.

Os dois anos que convivi com aquela comunidade foram decisivos para que eu encontrasse a educadora que existia em mim. Trabalhava com uma turma no matutino, alfabetizando crianças e adolescentes. O material didático utilizado era um pequeno quadro negro, giz, experiências contadas pelos alunos e muita criatividade para confeccionarmos jogos pedagógicos, utilizando materiais tidos como “sucatas”. A maior parte dos alunos não tinha sequer um caderno e um lápis; os livros paradidáticos e os lápis coloridos eram doados por alguns amigos meus. As condições de trabalho no vespertino eram um pouco mais complicadas, pois, assim como no matutino, também faltava material e, além disso, a turma era multisseriada, composta por alunos da 1ª à 4ª série, que correspondem hoje do 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental (BRASIL, 1996). Entretanto, aí, as aulas eram ainda mais ricas, pois as experiências eram as mais variadas, os relatos de vida e de trabalho se constituíam em temas para os nossos estudos.

Apesar de todas as dificuldades, das carências vivenciadas, tenho doces e ricas lembranças dessa experiência. Aprendi muita coisa e ensinei algumas poucas. Cresci como profissional e, principalmente, como ser humano. A partir daí, a minha carreira como profissional docente esteve sempre ligada à educação de crianças e jovens das classes populares, pois é assim que me realizo como profissional e como pessoa. Hoje, revisitando a minha experiência naquela escola rural, minhas memórias, fatos e acontecimentos daquele período, acredito que talvez muita coisa eu faria diferente, mas outras, em nada eu mudaria. Parafraseando Freire (in LYRA, 1996), Quatis teve um papel enorme sobre mim. Lá, não fui eu quem chegou e educou aquelas crianças e jovens, em Quatis, eu cheguei, assustei-me, apaixonei-me e aprendi. Conviver com aquela comunidade, aqueles educandos, privados de muitos direitos, mas portadores de tantos sonhos, consolidou a minha opção pela docência, apoiada em minha concepção de educação, no sentido de uma educação que contribui para a libertação, que forma e transforma os sujeitos e, por consequência, a sociedade, em uma constante relação dialética (FREIRE, 2019a).

Após trabalhar na comunidade de Quatis, fui transferida, em 1996, para a Escola Municipal Vila Vicentina, que funcionava em um prédio cedido pela Igreja Católica, em

um bairro periférico na zona urbana. Lá trabalhei por 6 anos, atuei como alfabetizadora, coordenadora pedagógica e vice-diretora. Nesse período, com as condições de trabalho um pouco melhores, por estar na zona urbana, eu retomei os meus estudos. Em 1998, aprovada no vestibular, cursei Licenciatura Plena em Geografia na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb). Durante os quatro anos do curso, lecionava no diurno e, no noturno, estudava. Em 2003, após a conclusão do curso, resolvi atuar em minha área de formação, lecionando a disciplina geografia, em turmas do Ensino Médio. Aprovada no concurso público para Rede Estadual de Ensino da Bahia, fui trabalhar em Planalto, um município distante 47 quilômetros. Continuava a morar em Vitória da Conquista e, também, a trabalhar na rede municipal; duas vezes por semana viajava até Planalto. Apesar das dificuldades, da dupla jornada de trabalho, entendendo a importância de uma formação continuada, iniciei, em 2003, o curso de especialização em Ciências Ambientais na Uesb. Após concluir a Especialização, tinha o desejo de tentar o Mestrado, mas a necessidade de subsistência, com uma carga horária de 60 horas semanais, adiou o meu sonho. Resolvi então fazer uma outra especialização, que por ser no formato EaD (Educação a Distância) possibilitaria conciliar os estudos e o trabalho. Em 2007, iniciei a Especialização em Geografia do Brasil, nas Faculdades Integradas de Jacarepaguá, Rio de Janeiro. Relato aqui parte da minha trajetória formativa e profissional, na tentativa de explicitar uma realidade que é comum a tantos docentes, a dificuldade para conciliar a formação continuada e o trabalho docente.

A minha primeira experiência com a EJA ocorreu em 2005, na Escola Municipal Zélia Saldanha, no turno noturno, com estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Essa escola, situada no Bairro Campinhos, em uma área periférica do município de Vitória da Conquista, apresentava uma realidade complexa, assim como na maior parte das escolas que oferecem a EJA. Entretanto, apesar do conflito intergeracional, da vulnerabilidade social dos educandos, dos problemas decorrentes da violência urbana e familiar, do desemprego e do tráfico de drogas, que rondava a escola, essa foi uma experiência desafiadora. Após essa experiência, até o ano de 2016, a EJA sempre esteve presente em minha jornada profissional, seja atuando como docente, coordenadora pedagógica ou diretora escolar. Nesse contexto, descobri a necessidade de um fazer dialógico em minha prática pedagógica. Assim como Soares (2019, p.32), “[...] aprendi a ouvi-los em suas angústias e seus desejos, a entender suas limitações e a perceber seus potenciais, a dividir seus momentos de frustrações e a me juntar na luta pelos seus sonhos.”

Hoje, em 2021, tenho 31 anos de exercício da docência, e destes, 27 anos no ensino público. Durante todos esses anos de trabalho na rede pública de ensino, atuei como docente, coordenadora pedagógica e também diretora escolar. Experimentei diversas etapas da educação, como a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, nos anos iniciais e finais, o Ensino Médio e, também, a modalidade⁵ da EJA.

Embora, em minhas andanças, eu tenha identificado entraves e desafios em todas as etapas educativas, foi na modalidade EJA que me senti mais desafiada, muitas vezes angustiada, mas sempre provocada a conhecer melhor essa modalidade. Referendada em Arroyo (2018), entendo a EJA como um campo fecundo que propicia ao educador uma constante necessidade de reflexões acerca do fazer docente. Se, por um lado, os sujeitos da EJA trazem para a escola realidades marcadas por “vivências de opressão, exclusão e rejeição”, trajetórias onde a “reprovação social e escolar” estão muito presentes, por outro lado, trazem também consigo uma riqueza de conhecimentos e experiências que, se mobilizadas no processo educativo, produzirão muitos frutos. Quando os educadores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos, uma profícua e bela experiência pedagógica se descortina.

Assim, buscando no baú das minhas recordações, revivendo meus fragmentos de vida, posso certamente considerar que a minha prática pedagógica se constrói a cada dia: em cada experiência que partilho com os meus educandos, em cada história que ouço e que, de alguma forma, tento contribuir, para que se torne uma história com final feliz. Acredito na educação e na escola pública como instrumentos que possibilitam não só a aquisição do conhecimento, mas a transformação de vidas, de espaços, da sociedade. E eu, educadora que sou, faço parte desse processo, educo e sou educada todos os dias, transformo e sou transformada. É inspirador pensar como um olhar cuidadoso e a possibilidade de se entregar à partilha de trajetórias podem nos transformar como humanos e como profissionais.

Dessa forma, como docente, vejo-me como quem vem de uma prática cotidiana marcada pelas angústias das realidades sociais vivenciadas, das injustiças presenciadas, mas também, esperançosa das vezes que convivi com educandos que demonstraram um esforço quase sobre-humano para enfrentar e combater as adversidades que se descortinavam em seu percurso. Sempre ciente da responsabilidade social que deve

⁵ Em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da Lei nº 9.394, a EJA foi reconhecida como modalidade da Educação Básica, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, o que assegura o direito aos estudantes de que a oferta seja garantida, respeitando, inclusive, as especificidades que lhes são próprias.

permeiar a docência, procuro ao longo da minha trajetória refletir diariamente sobre a minha prática e, muitas vezes, sentindo-me impotente já pensei em desistir. Entretanto, o ser educador que vive em mim não permitiu que eu assim o fizesse e, numa busca constante de aperfeiçoar o meu fazer pedagógico e contribuir para que outros também o façam, iniciei uma nova jornada, na condição de educadora/pesquisadora. Para muitos, um pouco tarde; para mim, quando foi possível. Reconhecendo a importância da pesquisa, da formação continuada, da disponibilidade em aprender para ensinar e ensinar para aprender, faço minhas as palavras de Freire (2019a, p. 30-31) ao anunciar que: “[...] ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

No meu fazer cotidiano, faço da educação uma opção política, buscando inserir no contexto social sujeitos que se encontram excluídos e assim, conectada à concepção que sempre me acompanhou na esfera pessoal e também profissional, entendendo a educação como ferramenta que contribui para a conscientização e politização dos sujeitos, me vejo uma educadora inconclusa, consciente da necessidade da busca, “[...] sensível à boniteza da prática educativa [...], assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.” (FREIRE, 2019c, p. 70).

A concepção do objeto de pesquisa

No momento político em que vivemos, com o crescimento de movimentos racistas, fascistas e de políticas que ameaçam o Estado Democrático de Direito, na educação, de maneira geral e, na EJA, em especial, é possível perceber poucos avanços e tantos retrocessos. Assim, partindo do meu lugar de fala, enquanto cidadã e educadora, acredito que é necessário fortalecer, manter viva a capacidade humana de defesa à vocação ontológica do “ser mais”⁶.

Entendo a docência como um campo complexo, constituído de múltiplas faces e de interrelações entre o educador em sua totalidade (um ser profissional, mas também social) e o educando (sujeito social, portador de uma subjetividade). Nesse sentido, para

⁶ Freire (2019a) anuncia o caráter da vocação ontológica do homem em ser mais. Consciente da sua inconclusão, o destino do ser é transformar o mundo enquanto sujeito ativo e não mero objeto passivo. Nesse contexto, uma educação libertadora oportunizará o aprimoramento humano e, conseqüentemente uma sociedade mais justa e mais humana.

cumprir o papel a que se propõe, a práxis docente deve estar fincada em princípios sólidos que possam ser resistentes as ameaças que ora se apresentam. Para além da sua ideologia, das suas crenças e concepções, o docente necessita de uma formação que possibilite uma prática pedagógica tecida no entrelaçamento das questões éticas, políticas, pedagógicas e afetivas que permeiam o fazer docente.

Entretanto, atualmente, a formação docente não tem ocupado uma posição de centralidade na política educacional brasileira. Política essa, que tenta propor uma docência engessada, presa a amarras, em condição de subserviência em favor de uma educação que não busca a emancipação e sim a domesticação. Como exemplo, podemos citar o projeto Escola sem Partido, defendido pelo atual presidente da República, Jair Bolsonaro. Nesse projeto, seus apoiadores defendem uma educação neutra, apolítica, ameaçando a liberdade de pensamento e expressão dos educadores.

Nesse cenário, a pedagogia freiriana torna-se cada vez mais atual e necessária, pois ao pensar a sua Pedagogia do Oprimido, Freire (2019a) preocupava-se com a equidade, com uma educação comprometida com o oprimido, que pudesse, através de uma prática fundada numa perspectiva política, ética e plural, desenvolver e ampliar os processos de emancipação dos sujeitos. Pensar a educação como propõe Freire, torna-se cada vez mais necessário, pois nesses tempos sombrios em que estamos presenciando cada vez mais a reafirmação de uma sociedade neofascista, racista, onde grupos, cada vez mais sectários, colocam em xeque as liberdades, de expressão, de ação e de reflexão crítica, é preciso resistir, é preciso (re)existir.

Nessa perspectiva, saliento a importância do educador no contexto social e a relevância da atuação política desse profissional, para que, por meio da educação, seja capaz de despertar no educando o desejo de “ser mais”, o desejo de ser agente de transformação. A minha trajetória como educadora sempre foi marcada por inquietações frente aos problemas identificados e por uma busca constante de respostas.

Ao longo da minha vivência na EJA, muitas indagações surgiram: algumas no campo da aprendizagem, outras das relações interpessoais, nos aspectos emocionais ou comportamentais. Uma dessas indagações derivou do fato de perceber que os educandos, em sua maioria, jovens que vivenciaram muitas reprovações e/ou foram obrigados a abandonar a escola por diversas vezes, muitos deles, desmotivados e com uma *imagem desvalorizada de si*⁷ (LAFFIN, 2007, p. 169, grifo nosso), estabeleciam

⁷ Laffin (2006, 2007) discute sobre o termo “baixa autoestima” comumente utilizado para designar o sentimento que percebemos em muitos educandos quando ingressam na EJA. A autora destaca que o

uma relação diferenciada com alguns professores. Percebi que a relação entre os educandos e os educadores - e com as disciplinas com as quais lecionavam - era distinta. Por vezes, um mesmo sujeito apresentava comportamento e desempenho antagônico a depender do professor que ingressava na sala de aula. Indagados a respeito do motivo dessa diferença, os educandos, normalmente, atribuíam à figura do professor a afinidade ou não com a aula em questão. Essa e outras inquietações rondavam a minha prática, fazendo brotar muitos questionamentos: O que fazer para modificar a realidade que percebia nos diálogos estabelecidos com os educandos? Qual a percepção dos educandos da EJA acerca dos docentes que atuavam na modalidade? A minha prática pedagógica era uma prática emancipatória? Essas inquietações suscitaram as minhas questões de pesquisa, pois, ancorada em Arroyo (2017), acredito que, para atuar na EJA, o docente precisa saber quem são estes sujeitos, o que esperam da escola, de seus professores e da vida.

Respalhada em pesquisadores no campo da EJA, a exemplo de Arroyo (2006, 2007, 2017); Di Pierro (2014); Santos, V., Amorim e Miranda (2018); Soares (2006, 2011, 2019), entendo a EJA como uma modalidade educativa marcada pela diversidade, no que diz respeito às temporalidades de vida dos educandos, aos contextos de desenvolvimento das experiências educativas, às características dos sujeitos (sua história de vida, sua autoconcepção, sua motivação) e, também, às metodologias utilizadas pelos professores. É uma modalidade que requer um olhar peculiar, diferenciado e cauteloso. Porém, o que ocorre na realidade é bem diferente disso. A EJA, ao longo da sua história, no Brasil, sempre foi pensada de forma fragmentada, com a implantação de programas pontuais, não constituindo desta forma uma política de Estado, mas, sim, políticas de Governo. Autores como Haddad e Di Pierro (2000); Soares (2016); Di Pierro e Catelli Jr. (2017) confirmam essa afirmação, ao constatarem que muitos dos programas criados, visando ao atendimento dos jovens e adultos, embora implantados em épocas diferentes e com estratégias distintas, guardam algumas características comuns. Sobre estas similaridades, Soares (2016, p. 229) declara que:

Essas estratégias [...] tendem a reforçar os aspectos negativos atribuídos à EJA: ritmo acelerado, provisório, descontínuo. São marcas ‘deixadas’ pelas campanhas: ação emergencial, aligeiramento,

termo autoestima sugere pensar o ‘valor de si mesmo, considerado por si próprio’, o que, segundo a autora, “[...] seria legitimar a visão de que o problema da questão da distância do sujeito na sua relação com o saber estaria centrado no próprio sujeito, quando na realidade essa é efetivamente uma relação construída e inscrita nas práticas excludentes da história humana[...]”.(LAFFIN, 2006, p. 153)

atendimento rápido, a curto prazo: ação com base no voluntariado, despreparo, amadorismo, improviso e condições precárias.

Além dos aspectos apontados pelos autores supracitados, convém enfatizar que, em muitos casos, esses programas não conseguiram efetivamente atender às demandas educativas dos sujeitos da EJA, por não considerarem as especificidades dessa modalidade.

Arroyo (2017) assegura que é necessário nos questionarmos sobre quem são estes jovens e adultos. “De onde vem e por que voltam para a escola? *Com que olhar nos miram e exigem ser olhados?* Como entender seus percursos? Que radicalidades político-pedagógicas encontram nesse voltar a refazer seus itinerários escolares?” (ARROYO, p. 7, grifo nosso). Essas não são questões fáceis de responder, entretanto, não podem ser negligenciadas ao discutir esta modalidade educativa. Ao contrário, é preciso discutir essas e outras questões que conferem à EJA uma especificidade em aspectos como: “[...] currículo, reflexão teórico-prática, tempos-espacos, diversidade de sujeitos, material didático e formação de educadores [...]” (SOARES, 2011, p. 318).

Entendendo a complexidade de cada um destes aspectos e a impossibilidade de abarcar todos eles em um só estudo, em minha pesquisa, foquei em discutir as dimensões da docência na EJA, pois acredito que a docência enquanto profissão não se resume a um momento estanque da vida do profissional; ela é constituída por múltiplas dimensões⁸ e envolve, além das dimensões profissionais, também as dimensões pessoais.

Ao ingressar na docência, o educador, como ser social, traz consigo sua concepção de mundo, as suas experiências pessoais, suas crenças, ideologias e concepções filosóficas. Dessa forma, a prática docente é constituída por muitas dimensões e a trajetória de vida do educador imprime marcas nas dimensões que ele mobiliza em sua prática. Na tessitura da sua prática, o educador mobiliza diversos conhecimentos, experiências, ideologias e saberes que vão compor as diversas dimensões da docência: a dimensão ética, cultural, política, afetiva, pedagógica, dentre outras.

Freire (2019c) revela o caráter multidimensional da docência ao discutir a complexidade da prática a partir da diversidade dos saberes, mobilizados pelos educadores. Em consonância com as ideias do autor, compreender as dimensões da

⁸ Ao tratar das dimensões, nesse estudo, estamos abordando dimensões do campo filosófico, social e, também, dimensões no âmbito da atuação profissional docente.

docência constitui uma necessidade, na medida em que, “[...] como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.” (FREIRE, 2019c, p. 67).

Partindo desse pressuposto, este trabalho está inserido no contexto das dimensões da docência, especificamente dos docentes da Educação de Jovens e Adultos - EJA e tem como pano de fundo as narrativas de educandos sobre docentes. O objeto de estudo que possibilitou esta pesquisa foi assim definido: As múltiplas dimensões da docência na Educação de Jovens e Adultos. O interesse por esta temática surgiu em decorrência de vivências ao longo da minha trajetória profissional, lecionando e convivendo com sujeitos da EJA. Como explicitarei anteriormente, com base nos diálogos e escutas, percebi que algumas características dos docentes são vistas pelos educandos como um diferencial em seu processo de escolarização. Dessa forma, o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se nas seguintes questões: Quais dimensões da docência estão presentes nas narrativas de educandos da EJA? Que características são apontadas pelos educandos da EJA como necessárias a uma prática docente que desperte neles o desejo de “ser mais”? Movida pelas questões supracitadas, defini o objetivo central do trabalho: a) Compreender as dimensões da docência a partir das percepções e características apontadas por educandos da EJA como necessárias à prática docente. Para alcançar este objetivo central, outros 4 objetivos específicos foram traçados: a) Caracterizar e compreender as trajetórias dos estudantes da EJA, sujeitos da pesquisa; b) analisar a percepção de educandos da EJA em relação à escola e aos docentes; c) identificar e compreender as dimensões da docência presentes nas narrativas de educandos da EJA; d) compreender, com base nas narrativas dos educandos, características necessárias à prática docente.

A opção em delimitar o campo de pesquisa no contexto da docência, mais especificamente nas dimensões presentes nessa prática, utilizando para a compreensão deste fenômeno as narrativas discentes, emana da percepção de que há uma lacuna nas pesquisas sobre o tema com esta abordagem. Poucas pesquisas foram encontradas⁹ com uma abordagem das dimensões da docência na sua prática. Dentre as que foram

⁹ No capítulo metodológico, no tópico “O processo de seleção e produção dos dados”, discutiremos esta afirmação a partir da apresentação do resultado de uma pesquisa realizada por nós na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD e publicada em um artigo.

localizadas, elas discutem a temática, prioritariamente, partindo da trajetória e das experiências dos educadores.

Nesse contexto, busquei ampliar as discussões adotando uma abordagem baseada nas narrativas dos educandos. O desejo de ouvir os educandos, buscando identificar as dimensões da docência presentes nas práticas docentes do educador da EJA decorre da concepção de que a educação é construída na interação dos sujeitos enquanto atores sociais. Dessa forma, analisar as narrativas dos sujeitos permitirá uma compreensão do fenômeno por um outro prisma, considerando que educandos e educador são copartícipes no processo educativo, atuando em um mesmo campo, porém, com experiências e trajetórias particulares, subjetivas, embora complementares. Por esse caminho metodológico, subsidiada pela escuta e compreensão das experiências dos sujeitos da pesquisa acerca do fenômeno pesquisado e pelo diálogo com os autores que embasam este estudo, busco compreender a relação entre as concepções dos educandos e a base teórica sobre as dimensões da docência.

Além disso, ao propor essa reflexão, alvitando a participação dos discentes na construção desse conhecimento, vislumbrei, a partir da compreensão das narrativas dos educandos sobre as dimensões da docência, a possibilidade de uma meta-reflexão da postura que assumi até aqui enquanto educadora, buscando uma contribuição no tocante à minha formação permanente. Inspirada por Freire (2019c), entendo que, na formação continuada dos professores, é basilar a reflexão crítica sobre a prática, posto que “[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do estado de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica.” (FREIRE, 2019c, p. 40).

Concordando com Bicudo (2011 apud VAN MANEN,1990), entendo que a minha experiência de vida foi o ponto de partida da pesquisa, mas também o ponto de chegada. O ponto de partida, pois o objeto de pesquisa nasce da minha inquietação enquanto educadora e o ponto de chegada, uma vez que as reflexões no curso da pesquisa certamente não me conduziram a conclusões, mas contribuíram para um pensar dialético, onde a cada nova descoberta, novas possibilidades se descortinaram. Foi nesse contexto, que a fenomenologia ofereceu elementos para a minha investigação, ao desvelar que o fazer pedagógico deve ser um eterno incômodo, uma abertura à descoberta.

De acordo com Holanda (2003), numa pesquisa fenomenológica, o sujeito-pesquisador deve estar envolvido na pesquisa não apenas enquanto intérprete do

sentido, o engajamento deste no ato de pesquisar deve ser concreto, “[...] o que implicaria em discutir o sentido da própria escolha do objeto de pesquisa [...]” (HOLANDA, 2003, p. 175). O diálogo com o autor nos auxiliou na construção de uma atitude fenomenológica, onde a primeira ação do pesquisador é uma conexão com os sentimentos para, em seguida, deixar-se inundar pelo mundo, para, por meio da observação e da descrição, buscar uma compreensão e interpretação do fenômeno, traçando, assim, uma trajetória para o desenvolvimento desta pesquisa que apresento a seguir.

Organização da dissertação¹⁰

Esta dissertação encontra-se estruturada em uma introdução e quatro capítulos, seguidos das considerações finais. Na introdução, *O sonho da colheita*, que se encerra nesta seção, apresentamos um relato de parte da nossa trajetória como educadores, que está relacionada às implicações para realização desta pesquisa, traçando um percurso até a definição do objeto de estudo. Além da concepção do objeto, apresentamos as questões de pesquisa, os objetivos e a proposta de organização desta investigação.

No primeiro capítulo, intitulado: *Chegando ao campo e construindo o percurso para pensar a colheita: itinerário metodológico*, a expressão *campo* é utilizada tanto no sentido literal quanto de forma figurada. Literal por entendermos à EJA como um campo de estudo do qual precisávamos nos aproximar, e figurado, pois articulados com a metáfora que estamos utilizando neste texto dissertativo, concebemos a EJA como um campo fecundo, um local de cultivo, onde as relações sociopedagógicas podem produzir muitos frutos no contexto social e pessoal dos envolvidos no processo educativo. Nesse capítulo, narramos o processo de construção deste estudo, a concepção teórico-metodológica da pesquisa e a sua natureza. Apresentamos, ainda, o contexto da pesquisa e o processo de produção, organização e análise dos dados.

No capítulo seguinte, intitulado: *(Re)Conhecendo o campo e os sujeitos envolvidos no cultivo*, apresentamos algumas reflexões sobre a EJA e contextualizamos essa modalidade na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista por meio de um breve histórico. Na sequência, refletimos sobre os sujeitos que estão inseridos nessa


¹⁰ Ao contrário do texto escrito até aqui, em que utilizei a primeira pessoa do singular, por conter um relato mais pessoal, necessário para explicitar as motivações pessoais e profissionais desta pesquisa, a partir dessa subseção, o texto será escrito na primeira pessoa do plural, por reconhecer que esta pesquisa é fruto de muitas discussões, escutas e partilhas, constituindo-se, também, numa memória coletiva.

modalidade e os docentes que atuam neste campo, discutindo sobre a formação e desafios encontrados para desenvolver a prática docente.

Intitulado, *Dimensões da docência: ferramentas necessárias para o cultivo*, no terceiro capítulo estabelecemos um diálogo com os autores Candau (1982, 2012, 2014, 2020), Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c), Laffin (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), Rios (2010, 2012, 2020) e Santos, J. (2009, 2010, 2011) que discutem a docência e as dimensões imbricadas nesse contexto.

No quarto capítulo, *Refletindo sobre o cultivo: (des)conhecer, (re) conhecer para finalmente compreender*, apresentamos as nossas reflexões levando em conta os dados produzidos, numa perspectiva fenomenológica, estabelecendo um diálogo entre as fontes utilizadas: autores de referência, as narrativas dos sujeitos e a análise dos dados produzidos.

Cientes do caráter inconcluso do conhecimento e da pesquisa, intitulamos as considerações finais de: *A Esperança da Germinação: um ciclo contínuo*, momento no qual retomamos os nossos objetivos e expressamos o nosso esperar, respaldados na apresentação das considerações construídas no curso desta pesquisa, que, em nossa concepção, não são finais, mas um ponto de partida para novos estudos e novas reflexões acerca do nosso objeto de estudo.



**1 CHEGANDO AO CAMPO E
CONSTRUINDO O PERCURSO PARA
PENSAR A COLHEITA: ITINERÁRIO
METODOLÓGICO**

REDMI NOTE 9
QUAD CAMERA



Pátio interno da EMJRP

Fonte : Pesquisa direta da autora, 2021

Imagem de fundo - <https://www.canva.com/photos/>

1 CHEGANDO AO CAMPO E CONSTRUINDO O PERCURSO PARA PENSAR A COLHEITA: ITINERÁRIO METODOLÓGICO

O meu olhar é nítido como um girassol.
 Tenho o costume de andar pelas estradas
 Olhando para a direita e para a esquerda,
 E de vez em quando olhando para trás...
 E o que vejo a cada momento
 É aquilo que nunca antes eu tinha visto,
 E eu sei dar por isso muito bem...
 Sei ter o pasmo essencial
 Que tem uma criança se, ao nascer,
 Reparasse que nascera deveras...
 Sinto-me nascido a cada momento
 Para a eterna novidade do Mundo...

Creio no Mundo como num malmequer,
 Porque o vejo. Mas não penso nele
 Porque pensar é não compreender...
 O Mundo não se fez para pensarmos nele
 (Pensar é estar doente dos olhos)
 Mas para olharmos para ele e estarmos de acordo...
 (PESSOA, 2013, p. 37)

Iniciamos este capítulo, trazendo um trecho do poema de Caetano de Castro, heterônimo de Pessoa (2013): *O meu olhar é nítido como o girassol*, que propõe uma reflexão sobre a importância do olhar, pois acreditamos que, como educadores, é imprescindível estarmos sempre atentos ao que acontece em torno de nós, na sociedade e nos espaços nos quais convivemos. Foi em consequência desse olhar atento que brotaram as implicações para a definição do objeto de estudo que originou esta pesquisa. O título do capítulo, *Chegando ao campo e construindo o percurso para pensar a colheita: itinerário metodológico*, faz referência à necessidade de que o pesquisador seja também um observador atento, busque conhecer o seu *lócus* a fim de estabelecer uma metodologia clara que esteja alinhada aos seus objetivos, garantindo assim o rigor científico da pesquisa e a adequação entre o objeto, a abordagem, o método e as técnicas que orientarão a investigação.

Este capítulo, destinado à apresentação do itinerário trilhado durante a pesquisa, foi organizado em quatro seções. Na primeira seção, desvelamos a natureza e o tipo de pesquisa, justificando a nossa opção. Na seção seguinte, situamos a pesquisa, caracterizando o nosso *lócus* e os sujeitos envolvidos, bem como os critérios utilizados para convidar os estudantes. Na terceira e última seção, apresentamos o processo de

produção dos dados, descrevendo os procedimentos metodológicos, a técnica utilizada e também a abordagem adotada para a análise dos dados.

1.1 DESVELANDO A NATUREZA E TIPO DE PESQUISA

Discutir e pesquisar sobre educação é tão complexo quanto atuar neste processo enquanto educador. Considerando que a educação é uma prática social, que ocorre na interação dos sujeitos e é permeada pela subjetividade, concordamos com Amado (2009, p. 21) pois,

[...] ao tratar da complexidade do fenômeno educativo [...] sempre estamos em torno do mundo subjetivo dos sujeitos da investigação – procurando entender o sentido que dão às suas próprias ações, o sentido e a interpretação que dão à sua vida ou a aspectos circunscritos dela, as interpretações que fazem das situações em que estão ou estiveram envolvidos[...].

Pesquisar sobre o fenômeno educativo demanda, portanto, a utilização de um paradigma que contemple essa característica, a sua complexidade. Partindo dessa premissa, realizamos esta pesquisa subsidiados por uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, pois, respaldados em Garnica (1997), Minayo (2002), Gamboa (2003), Amado (2009), Bauer e Gaskell (2015) acreditamos que esta abordagem é a que melhor se adequa ao nosso estudo.

Garnica (1997) reverbera a importância da escuta dos sujeitos para a compreensão dos fenômenos. Para o autor, “[...] o pesquisador busca apreender aspectos do fenômeno por meio do que dele dizem outros sujeitos com os quais vive, interrogando-os de modo a focar seu fenômeno.” (GARNICA, 1997, p. 115). Seguindo essa linha de pensamento, Minayo (2002) assevera que a abordagem qualitativa se debruça sobre motivos, aspirações, atitudes, crenças e valores. Dessa forma, está ancorada na subjetividade, no mundo dos significados das ações e das relações humanas, viabilizando, portanto, a compreensão das relações sociais. Para Gamboa (2003, p. 395), a pesquisa qualitativa possui um “[...] caráter compreensivo e interpretativo que possibilita acessar a subjetividade dos fenômenos sociais.”

Diante do exposto, a escuta dos sujeitos permite compreender as suas percepções acerca do fenômeno em estudo. Podemos dizer que, para o pesquisador, a compreensão dos fenômenos sociais parte do significado atribuído por outros sujeitos a um objeto. Essa característica permite, portanto, acessar o seu objeto, analisando as relações entre

os atores sociais e destes com o mundo. Levando em consideração essas reflexões, justificamos a nossa opção pela abordagem qualitativa, pois “[...] entendemos que a pesquisa qualitativa está mais próxima da realidade social do indivíduo como ele é. Na pesquisa qualitativa, estamos mais propensos a descortinar dimensões ou situações da realidade cotidiana [...]” (EUGENIO; TRINDADE, 2017, p. 120).

Optamos pela concepção teórica fenomenológica, entendendo a fenomenologia como “[...] o estudo da experiência humana e dos modos como as coisas se apresentam elas mesmas para nós em e por meio dessa experiência [...]” (SOKOLOWSKI, 2004, p. 10). Fundamentados na fenomenologia social de Schutz que tem como base a filosofia de Husserl e a sociologia da ação de Weber e está voltada para a compreensão do “mundo da vida”, procuramos compreender as dimensões da docência a partir da experiência vivenciada pelos educandos da EJA em seu contato com os docentes desta modalidade, pois entendemos que na investigação fenomenológica-interpretativa, “[...] o que é central é a compreensão das intenções e significações – [...] percepções, representações, [...] concepções, etc. – que os seres humanos colocam nas suas próprias ações, em relação com os outros e com os contextos em que e com que interagem.” (AMADO, 2009, p. 70).

Embora a nossa trajetória enquanto educadores tenha deixado marcas e suscitado crenças e concepções acerca do nosso objeto de estudo, como pesquisadores, assumindo uma postura fenomenológica, cuidamos de colocar em suspensão crenças prévias, fazendo uma digressão no sentido de utilizar um olhar que não estivesse impregnado de preconceitos, teses e suposições, entendendo que olhar fenomenologicamente um objeto é ir além da percepção, é buscar os sentidos.

Autores como Martins; Boemer; Ferraz (1990), Bicudo (1994) asseveram que a pesquisa de cunho fenomenológico consiste em três momentos: a *epoché* (quando o pesquisador põe o fenômeno em suspensão, abandonando toda e qualquer crença, teoria ou explicações *a priori*; é o destituir-se dos conceitos prévios), a redução (quando descreve o visto, seleciona as partes da descrição que considera essenciais ao fenômeno) e a compreensão/interpretação fenomenológica (quando o pesquisador se dedica a interpretar). Sustentados por essa concepção, na trajetória da nossa pesquisa, assumir esta atitude fenomenológica nos permitiu suspender juízos de valor e pré-conceitos, dando liberdade para que os fenômenos se apresentassem em seus diversos aspectos.

Em virtude da nossa longa trajetória como docente, esta opção teórico-metodológica foi muito importante ao longo da pesquisa e, principalmente, no processo de produção e análise dos dados, permitindo que muitas falas e narrativas nos surpreendessem, pois, para a compreensão do fenômeno, precisamos “voltar as coisas mesmas”¹¹, acessar a sua essência. Esse olhar, a partir do olhar do outro, possibilitou um profícuo processo de desconstrução, construção e reconstrução do conhecimento que tínhamos acerca do nosso objeto.

A utilização das narrativas nas pesquisas qualitativas se justificativa pela necessidade de compreender a relação entre o sujeito e o objeto de estudo; possibilita entender a trajetória autobiográfica dos sujeitos no contexto social em que estão inseridos, pois, ao relatarem suas experiências e trajetórias, o sujeito constrói de maneira significativa uma relação entre o “mundo-vivido” e a compreensão da sua realidade. Dessa forma, subsidiados pelos referenciais da Fenomenologia Social de Alfred Schutz, utilizamos as narrativas para a produção dos dados por entendermos que com esse tipo de pesquisa poderíamos ter acesso às trajetórias escolares dos sujeitos e às suas experiências com os docentes, o que contribuiria para as nossas reflexões acerca do nosso objeto de estudo.

Considerando a especificidade existente na EJA, enquanto modalidade da Educação Básica, e dos sujeitos, marcados por trajetórias particulares, a fenomenologia social pode contribuir, por meio das narrativas, para clarificar as percepções dos entrevistados sobre as suas trajetórias educativas com um enfoque na compreensão das dimensões da docência. Como propõe Weller e Zardo (2013, p. 133), “[...] a fenomenologia social de Alfred Schütz representa um importante aporte para o estudo de narrativas, na medida em que instiga o pesquisador a desvelar o sentido que o ator atribui ao seu próprio ato.” Assim, no processo de interpretação e compreensão das falas dos sujeitos, buscamos uma conexão entre a subjetividade, os contextos vivenciados e o nosso objeto de estudo.

Dessa forma, a escolha pelas narrativas se deu devido à necessidade de compreender a temática, considerando a visão do educando, numa tentativa de dar à pesquisa, uma abordagem contextual, entendendo que o conhecimento é algo construído historicamente, numa relação de escuta e de diálogo.

¹¹ “Voltar às coisas mesmas” é uma proposição preliminar da fenomenologia de Husserl que visava acessar os fenômenos sem crenças, teorias ou conceitos prévios já postulados. É o princípio sobre o qual ele propõe a *epoché*.

Para Jovchelovitch e Bauer (2015), a entrevista narrativa como uma técnica de produção de dados é uma forma de entrevista não estruturada e a sua preparação e execução ocorrem em um ambiente e situação que encorajem e estimulem o entrevistado a relatar as suas experiências e trajetórias. Por esse motivo, apesar do contexto pandêmico que estávamos vivenciando durante o processo de produção dos dados, seguindo todos os protocolos estabelecidos pelos órgãos de saúde (distanciamento físico, uso de máscaras e álcool gel), realizamos as entrevistas no espaço escolar onde cada entrevistado estava matriculado, por entendermos que estar em um local que lhe é familiar deixaria o educando mais seguro e confortável.

1.2 SITUANDO O CONTEXTO MAIS GERAL DA PESQUISA

A nossa pesquisa foi realizada com dez educandos matriculados em duas escolas do município de Vitória da Conquista. O município está localizado no Sudoeste da Bahia, na mesorregião Centro Sul Baiano (Figura 1).

Figura 1: **Localização do município de Vitória da Conquista.**



Fonte: Base cartográfica: IBGE (2021); Organizado pela autora.

Com uma área de 3.254,186 km², Vitória da Conquista está distante 509 km de Salvador, capital do Estado. É a terceira maior cidade do Estado, possuía segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2010,

306.866 habitantes com estimativa de 341.128 pessoas em 2020. Com um Produto Interno Bruto (PIB) per capita de R\$ 20.761,05, em 2018, e um Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) de 0.678, é considerada uma capital regional B, exercendo forte influência em diversos municípios da sua mesorregião e, também, em municípios do norte de Minas Gerais (IBGE, 2021).

Além de polo econômico, o município também se destaca como um polo educacional, possuindo a 3ª maior rede de educação básica da Bahia, com 150 estabelecimentos que oferecem Educação Infantil, 211 que ofertam Ensino Fundamental e 35 estabelecimentos de Ensino Médio. A modalidade EJA, no Ensino Fundamental, é ofertada em 40 estabelecimentos (BRASIL, 2020c). No que diz respeito à Rede Municipal de Educação de Vitória da Conquista, ela possui, em 2021¹², 45.715 estudantes matriculados nas diversas modalidades de ensino, distribuídas em instituições localizadas nas zonas rural e urbana do município (Tabela 1).

Tabela 1: Número de matrículas na Rede Municipal de Vitória da Conquista - 2021.

	Zona Urbana	Zona Rural	Total de matrículas
Educação Infantil	6.676	1.967	8.643
Ensino Fundamental (anos iniciais)	12.870	5.258	18.128
Ensino Fundamental (anos finais)	10.962	3.717	14.679
EJA – Segmento I (anos iniciais)	460	220	680
EJA – Segmento II (anos finais)	2.544	1.041	3.585
TOTAL	33.512	12.203	45.715

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pela Gerência de Legalização Escolar e Estatística da SMED em 12 de abril de 2021.

De acordo com informações obtidas na Secretaria Municipal de Educação (SMED), a rede municipal de educação de Vitória da Conquista é composta atualmente por 161 unidades escolares, sendo: 129 escolas (77 na zona rural e 52 na urbana) e 32 creches. Os 45.715 estudantes matriculados são atendidos por 1.879 professores, destes, 736 são contratados e 1143 são efetivos¹³.

¹² Informações fornecidas pela “Gerência de Legalização Escolar e Estatística” da SMED -Vitória da Conquista, em visita realizada em 12 de abril de 2021 para levantamento de dados.

¹³ Informações fornecidas pela “Gerência de Legalização Escolar e Estatística” e pelo “Núcleo de Recursos Humanos” da SMED - Vitória da Conquista, em visita realizada em 12 de abril de 2021 para levantamento de dados.

Delimitando o nosso campo de pesquisa, partimos em busca das informações que contemplavam especificamente a EJA. Com dados obtidos na SMED, identificamos que 33 escolas da rede oferecem a modalidade, sendo 20 na zona urbana e 13 na zona rural. Na continuidade dos trabalhos, fizemos um levantamento das turmas da EJA existentes na rede municipal. Foi possível constatar que em alguns distritos¹⁴ da zona rural, não é ofertada a modalidade da EJA (Tabela 2).

Tabela 2: Turmas da EJA - Rede Municipal de Vitória da Conquista- BA – 2021.

Distrito	TURMAS DA EJA		
	EJA – Anos iniciais	EJA – Anos finais	Total
Sede / Vitória da Conquista	26	88	114
Bate - Pé	1	2	2
Cabeceira da Jiboia	1	3	4
Cercadinho	-	-	-
Dantilândia	-	-	-
Iguá	1	3	4
Inhobim	2	7	9
José Gonçalves	2	4	6
Pradoso	1	4	5
São João da Vitória	1	2	3
São Sebastião	-	-	-
Veredinha	1	2	3
TOTAL	36	115	150

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pela Gerência de Legalização Escolar e Estatística da SMED em 12 de abril de 2021.

A análise da tabela nos remete a uma reflexão sobre a política do Município para a EJA, pois, segundo a SMED, as localidades Cercadinho, Dantilândia e São Sebastião poderiam ofertar a EJA, caso existisse demanda suficiente para montar turmas nesses distritos. Segundo a SMED, como o número de estudantes que buscam a EJA nessas localidades é reduzido, eles são encaminhados para escolas em outros distritos¹⁵.

No entanto, os dados que tratam do número de jovens e adultos que ainda, não concluíram o Ensino Fundamental indicam que existe uma demanda, embora, conforme

¹⁴A Divisão Territorial Brasileira (DTB) determina a estrutura territorial do País, estabelecendo a sua divisão em Macrorregiões, Unidades da Federação (Estados e Distrito Federal), Mesorregiões, Microrregiões e Municípios. Além disso, a DTB detalha também as divisões intramunicipais em distritos e subdistritos, que são unidades administrativas pertencentes aos municípios. O município de Vitória da Conquista está dividido em 12 distritos, onde o distrito Sede, compreende a zona urbana e alguns povoados. Disponível em:

https://geoftp.ibge.gov.br/organizacao_do_territorio/estrutura_territorial/divisao_territorial/

¹⁵Essa política de fechamento de turmas e transferência dos estudantes da EJA para outras localidades constitui mais um obstáculo que dificulta o retorno e a permanência dos estudantes na escola. Em decorrência da afinidade com a comunidade, da ampla jornada de trabalho que enfrentam, do tempo e condições de deslocamento, muitos estudantes, não encontrando condições ideais para estudar, acabam sendo mais uma vez expulsos e excluídos do acesso à educação.

apresentamos no capítulo 2, por diversos motivos esses sujeitos não retornam à escola. Convém destacar que a meta 9 do Plano Municipal de Educação – PME, que trata da universalização da alfabetização e da educação básica para a população de pessoas jovens, adultas e idosas, prevê na estratégia 9.4, que sejam realizadas “[...] chamadas públicas, por meio de campanhas de mídia, [...] sensibilizando a população jovem, adulta e idosa para o retorno à escola e à continuidade dos estudos.” (PMVC, 2016).

A nossa vivência, como educadores na Rede Municipal de Ensino, e as informações coletadas durante o processo de produção dos dados, apontam que essa estratégia não tem sido implementada. Fato que compromete o número de matrículas em algumas localidades, principalmente, naquelas de difícil acesso e onde os índices de violência amedrontam a população, uma vez que a maior parte das turmas de EJA funcionam no noturno para atender à demanda dos estudantes trabalhadores.

Fundamentados no levantamento apresentado na Tabela 2, tendo conhecimento das escolas que possuíam turmas da EJA nos anos finais do Ensino Fundamental, iniciamos, assim, os contatos, apresentando um esboço do projeto e a proposta de pesquisa, na tentativa de definir o nosso *lócus*.

1.2.1 O *lócus* de pesquisa

Na etapa inicial da pesquisa, quando da elaboração do projeto, pensamos inicialmente em desenvolver o estudo em, ao menos, quatro escolas municipais, sendo 2 localizadas na zona urbana e 2 na zona rural. Entretanto, em virtude da necessidade de isolamento social em decorrência do contexto pandêmico, da dificuldade de estabelecermos contato com os educandos e da mudança no formato das aulas, de presenciais para ensino remoto, optamos em desenvolver a pesquisa somente em 2 escolas.

Após este redimensionamento, definimos então os critérios para a seleção do *lócus* da pesquisa: a) ser escola pública da rede municipal de ensino da zona urbana ou rural de Vitória da Conquista, Bahia; b) possuir turmas da EJA dos anos finais do ensino fundamental; c) demonstrar aceitação à nossa proposta de trabalho.

Após o contato com algumas diretoras, optamos por duas escolas, uma no distrito Sede, na zona urbana, e outra no distrito do Pradoso, na zona rural (Figura 2).

Figura 2: Lócus de pesquisa.



Fonte: Base cartográfica: PMVC, 2019. Organizado pela autora.

Além de atenderem aos critérios estabelecidos *a priori*, essas instituições demonstraram uma boa participação dos educandos nas atividades online, além de condições mais favoráveis para que, respeitando todos os protocolos e tomando todos os cuidados, as entrevistas fossem realizadas na escola nos momentos em que os educandos, eventualmente, fossem à instituição buscar os materiais impressos para os seus estudos.

Considerando o percurso descrito e a definição do *lócus* de pesquisa, na Figura 2, apresentamos um mapa do município onde estão retratados os 12 distritos e a localização das duas escolas selecionadas.

Para caracterizar melhor o nosso *lócus*, visitamos as escolas, buscamos informações junto ao corpo diretivo e também no Setor de Legalização da SMED. De acordo com os dados obtidos, apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização de cada uma das instituições.

1.2.1.1 Escola Municipal Arthur Seixas

A Escola Municipal Arthur Seixas (EMAS), representada no mapa pelo número 1, encontra-se na Sede do município. Situada na Avenida Bartolomeu de Gusmão, S/N, no bairro Jurema, a escola tem, em seu corpo diretivo, uma diretora, dois vice-diretores, uma coordenadora pedagógica e uma secretária escolar. Até 2017, essa instituição estava subordinada à rede estadual de educação do Estado da Bahia e funcionava apenas no matutino. Entretanto, em virtude de uma política de desresponsabilização, adotada pelo Estado, amparada nos Artigos 9º, 10º e 11º da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996) que versam sobre as atribuições de cada ente federado na organização da educação nacional, e estabelece que o Ensino Fundamental deve ser oferecido, *prioritariamente*, pelas redes municipais, essa e outras escolas da Rede Estadual, que ofertavam somente o Ensino Fundamental, foram municipalizadas.

Entretanto, cabe ressaltar que o texto da referida Lei, em seu Artigo 8º, prevê que a organização da Educação Nacional ocorra em regime de colaboração entre a União, os Estados e os Municípios, o que não desobriga o Estado da sua responsabilidade com o Ensino Fundamental. Porém, o que percebemos na prática, é que, em Vitória da Conquista e em diversas cidades da Bahia, o governo estadual, em uma interpretação tendenciosa do Artigo 10º, que trata das atribuições dos Estados, e em seu inciso VI afirma que o Estado deve “[...] *assegurar o ensino fundamental e oferecer, com prioridade, o ensino médio a todos que o demandarem*[...]” (BRASIL, 1996, grifo nosso) tem se eximido das responsabilidades com o Ensino Fundamental.

Assim sendo, em 2018, já municipalizada, a EMAS continuou a funcionar no mesmo prédio, porém, com profissionais vinculados à Rede Municipal de Ensino. Atualmente, sua estrutura física é composta por 9 salas de aulas, sala de professores, sala de direção, sala de coordenação, secretaria, sala de leitura, um pátio coberto, um depósito para os itens da alimentação escolar, um depósito para material de limpeza, uma cantina, 2 conjuntos de sanitários (masculino e feminino), um banheiro para os funcionários, uma área externa com piso cimentado onde são realizadas atividades nas aulas de Educação Física.

A EMAS atende a estudantes de vários bairros da cidade, em especial, dos bairros Jurema, Felícia, Centro, Boa Vista e Patagônia, que ficam em seu entorno. Essa escola oferta somente os anos finais do Ensino Fundamental e conta com 15

professores. Os 365 estudantes matriculados em 2021 estão distribuídos em 9 turmas no turno matutino e 5 turmas no turno vespertino.

Após a municipalização em 2018, durante a organização das turmas para o início do ano letivo, a direção da escola constatou que existia uma grande quantidade de educandos acima de 15 anos que estavam nas turmas do 6º e 7º ano. Nesse momento, foi implantada, na escola, uma turma da EJA – Segmento II – Módulo I¹⁶ que atenderia esses educandos. Atualmente, a escola tem 3 turmas da EJA – Segmento II, sendo 1 do Módulo 1 (que corresponde ao 6º e 7º ano) e 2 do Módulo II (que corresponde ao 8º e 9º ano), onde estão matriculados 72 jovens entre 15 e 17 anos. Como a EMAS não conta com o turno noturno, ao completarem 18 anos e não sendo aprovados para o Ensino Médio, os estudantes são transferidos para uma outra instituição da rede que atenda ao noturno, pois, de acordo com o Art. 8º, parágrafo 1º da Resolução 018/2013 (PMVC, 1998) poderão funcionar no diurno as turmas de adolescentes de 15 a 18 anos incompletos.

1.2.1.2 Escola Municipal José Rodrigues do Prado

A Escola Municipal José Rodrigues do Prado (EMJRP), representada no mapa pelo número 2, está situada na Praça Pascoal Viana, s/n, no distrito do Pradoso e é uma das escolas que compõe o Círculo Escolar Integrado de Pradoso¹⁷. O distrito está localizado a Oeste da área urbana, “com acesso a partir da rodovia BA 407/BA 262, distando 7 km a partir do anel viário da sede de Vitória da Conquista, seguidos por 3 km em estrada local, totalizando uma distância de 10 km até a sede do distrito de Pradoso.” (PMVC, 2019).

A Escola tem em seu corpo diretivo, uma diretora, dois vice-diretores, uma coordenadora pedagógica e um secretário escolar. Sua estrutura física é composta por 11 salas de aulas, sala de professores, sala de direção, sala de coordenação, secretaria,

¹⁶ A designação adotada na Rede Municipal, amparada pelo Art. 5º da Resolução 018/2013, para as turmas da EJA é a seguinte: EJA Segmento I (Módulos I, II e III) que correspondem aos anos iniciais do ensino fundamental, e EJA Segmento II (Módulos I e II) que correspondem aos anos finais do ensino fundamental (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013).

¹⁷ Para fins de organização da rede municipal de ensino, a SMED agrupa algumas escolas da zona rural localizadas em povoados próximos, em Círculos Escolares Integrados. Cada círculo é composto por uma escola Sede, a de maior porte do grupo, e outras escolas menores. No caso do Círculo Escolar Integrado do Pradoso, ele é composto por 4 escolas: Escola Municipal José Rodrigues do Prado – Sede (Distrito de Pradoso), Escola Municipal Orlando Espínola (Povoado de Baixão), Escola Municipal Jesuíno José de Deus (Povoado de Malhada) e a Escola Municipal Alfredo Brito (Povoado Lagoa de Maria Clemência). Em nosso estudo os dados apresentados correspondem somente a EMJRP.

uma sala onde funcionam o espaço de leitura e o laboratório de informática, um pátio coberto, um depósito de alimentação escolar, uma cantina, uma sala de recursos multifuncionais com banheiro, 2 conjuntos de sanitários para os educandos (masculino e feminino), um banheiro para os professores, um banheiro para os funcionários administrativos, uma área externa com piso cimentado, parque infantil, um espaço para horta escolar e um jardim.

Além dos estudantes residentes no Pradoso, essa escola atende a estudantes de 23 localidades (povoados)¹⁸, pois, apesar de alguns desses povoados possuírem escola, a EMJRP é a única do círculo que possui turmas dos anos finais do Ensino Fundamental e EJA. Essa escola conta com 61 professores. Os 886 estudantes matriculados em 2021 estão distribuídos em 13 turmas no turno matutino, 14 turmas no turno vespertino e 05 turmas no noturno. Como o prédio da escola só possui 11 salas de aula, para abrigar todas as turmas, no matutino e vespertino, utilizam um espaço alugado, com 4 salas de aula, próximo da escola.

Atualmente, a escola tem 5 turmas da EJA, todas no noturno, sendo: 1 turma do Segmento I e 4 turmas do Segmento II (2 do Módulo 1 e 2 do Módulo II), onde estão matriculados 150 educandos entre 15 e 52 anos.

1.2.2 Os sujeitos

Após a escolha das unidades de ensino e o contato com as diretoras, iniciamos o processo de contato e convite aos educandos da EJA para conseguirmos 10 sujeitos que se dispusessem a participar da pesquisa na condição de entrevistados. Durante o processo, o nosso intuito foi buscar entre os sujeitos matriculados em nosso *lócus* de pesquisa, perfis variados no que diz respeito à idade, ao turno em que estudam, região em que residem. Optamos por incluir educandos com idades variadas e matriculados em turnos diferentes, na tentativa de obtermos uma visão mais ampla acerca do objeto de estudo. As discussões construídas por Gaskell (2015) sobre a seleção dos entrevistados reforçam que o pesquisador deve considerar como o meio social onde se insere a pesquisa pode ser segmentado a fim de traçar os critérios de seleção. “Sejam quais

¹⁸Assentamento Dandara, Baixa do Arroz, Baixão, Cachoeira das Araras, Dezoito, Fazenda Mocô, Gameleira, Jurema, Lagoa da Jiboia, Lagoa de Maria Clemência, Lagoa Rasa, Laranjeira, Malhada, Manoel Antônio, Oiteiro, Poço de Aninha, Recrutinha, Retiro, Riacho de Teófilo, Saguim, Santa Helena, São Joaquim I e São Joaquim II.

forem os critérios, o objetivo é maximizar a oportunidade de compreender as diferentes posições tomadas pelos membros do meio social.”(GASKELL, 2015, p. 68–69).

No processo de seleção, utilizamos critérios definidos *a priori*: a) estar matriculado em uma das escolas selecionadas; b) aceitar, espontaneamente, ser sujeito da pesquisa; c) estar participando das atividades desenvolvidas nas aulas remotas; d) autorizar, por escrito, sua participação no trabalho e, no caso dos menores de 18 anos, apresentar também a autorização por escrito do responsável.

Em virtude do contingenciamento decorrente da Covid-19, para evitar o deslocamento dos estudantes até a escola, o primeiro contato foi realizado via whatsapp¹⁹. No momento do contato com os entrevistados, apresentamos a proposta de pesquisa e fizemos o convite aos estudantes para participarem da produção dos dados mediante a entrevista. Aqueles que se disponibilizaram para contribuir com a pesquisa, foram visitados por nós, em suas residências ou em local agendado por eles, para que assinassem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), no caso de maiores de 18 anos e dos responsáveis pelos menores e o Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Tale (Apêndice B) no caso dos educandos menores que 18 anos. Solicitamos também aos sujeitos e seus responsáveis a assinatura do Termo de Autorização para Uso de Imagens e Depoimentos (Apêndice C). Na oportunidade agendamos com eles a data e horário para a realização da entrevista.

Trabalhamos, ao longo desta pesquisa, com as narrativas de educandos e, como alguns deles eram menores de idade, atendendo o aspecto legal e ético da pesquisa científica, optamos por escolher pseudônimos de identificação dos sujeitos e, também, dos docentes citados por eles durante as entrevistas.

No Quadro 1, apresentamos o cronograma elaborado para a realização das entrevistas, em que cada sujeito é identificado pelo nome de uma árvore brasileira.

Na escolha dos pseudônimos dos entrevistados, optamos por espécies nativas da flora dos biomas da Mata Atlântica e da Caatinga, em referência à beleza das espécies destes biomas, sua força e resiliência frente às intempéries. Acreditamos que as espécies desses biomas, assim como a modalidade EJA e os seus sujeitos, apesar de enfrentarem inúmeras situações adversas, quando respeitados os seus tempos e espaços, florescem e possibilitam uma transformação no espaço onde vivem e se interrelacionam. Os

¹⁹“Whatsapp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para *smartphones*. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a *internet*.” Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

pseudônimos escolhidos para identificar os docentes são todos nomes de flores, em referência à beleza dessa atividade.

Quadro 1: **Cronograma para a realização das entrevistas.**

Código	Sujeito	Idade	Bioma de origem	Local da entrevista	Data	Horário
E1	Quaresmeira	33	Mata Atlântica	EMJRP	05/05/2021	8 horas
E2	Sibipiruna	37	Mata Atlântica	EMJRP	05/05/2021	10 horas
E3	Jurema	17	Caatinga	EMJRP	05/05/2021	14 horas
E4	Umbuzeiro	50	Caatinga	EMJRP	05/05/2021	19 horas
E5	Juazeiro	38	Caatinga	EMJRP	07/05/2021	20 horas
E6	Imburana	15	Caatinga	EMAS	02/06/2021	8 horas
E7	Baraúna	15	Caatinga	EMAS	02/06/2021	10 horas
E8	Ipê amarelo	16	Caatinga	EMAS	02/06/2021	12 horas
E9	Quixabeira	17	Caatinga	EMAS	02/06/2021	14 horas
E10	Grumixama	17	Mata Atlântica	EMAS	07/06/2021	9 horas

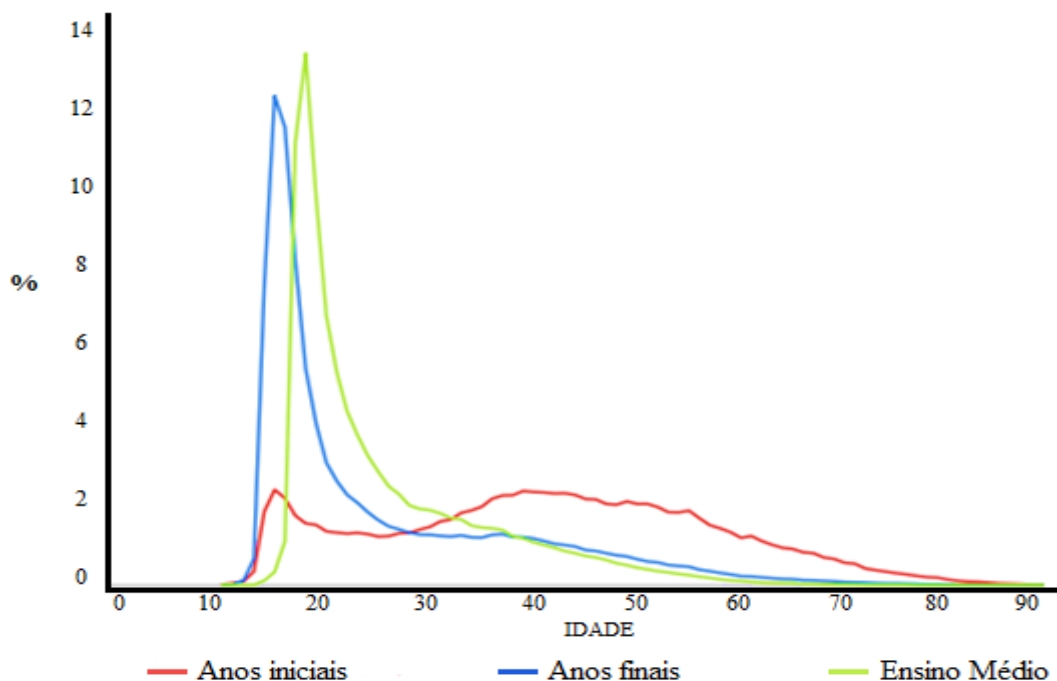
Fonte: Organizado pela autora, 2021.

Seguindo o cronograma estabelecido, realizamos as entrevistas e, com base nos relatos dos sujeitos, foi possível traçar um perfil dos entrevistados com informações que contribuíram para que, durante a nossa reflexão e análise dos dados, compreendêssemos melhor as falas dos sujeitos.

- Quando começou a estudar: Com relação à idade que começaram a estudar, apenas Umbuzeiro não frequentou a escola quando criança ou adolescente; os demais iniciaram sua trajetória escolar na infância, sendo: 03 com 5 anos, 01 com 6 anos, 04 com 7 anos e 01 com 9 anos. Vale ressaltar que, dentre os entrevistados, embora estudando, alguns começaram a trabalhar muito cedo, a exemplo de Juazeiro que, com 7 anos de idade, já trabalhava na roça e na colheita de café; Umbuzeiro que, com 8 anos, já trabalhava na roça; Sibipiruna que, aos 14 anos, já trabalhava como babá; Grumixama que, aos 13 anos, trabalhava como ajudante de vaqueiro; e Ipê Amarelo que, aos 14 anos, já trabalhava como ajudante de mecânico. Atualmente, dos 10 entrevistados, 06 trabalham.
- Quanto à idade: Os sujeitos entrevistados têm entre 15 e 50 anos. Destacamos que nas duas escolas pesquisadas, o estudante matriculado com maior idade tinha 52 anos, o que confirma a constatação que obtivemos durante a pesquisa

bibliográfica²⁰, de que os idosos são minoria dentre os educandos matriculados na EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Entretanto, conforme apresentamos no Gráfico 1, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, os idosos são maioria.

Gráfico 1: Distribuição dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por idade, segundo a etapa de ensino - Brasil-2020.



Fonte: Inep/ Censo Escolar 2020 - Disponível em:

https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2020/apresentacao_coletiva.pdf.

- Estado civil e filhos: Dos sujeitos entrevistados, 07 são solteiros e 03 casados ou vivem em união estável. Dos casados, todos têm filhos, com idades que variam de 6 a 23 anos. Todos os que se encontram nesta condição estão matriculados na EJA, no turno noturno.
- Quanto ao percurso escolar, 07 entrevistados afirmaram que nunca abandonaram a escola e que estão na EJA devido à repetência, sendo que 01 deles, Umbuzeiro, não estudou na infância. Os 03 estudantes que afirmaram ter abandonado a escola, o trabalho, a família e as dificuldades encontradas no processo de aprendizagem foram as justificativas. Além disso, Quaresmeira e Sibipiruna afirmaram que uma das vezes que abandonaram a escola foi por conta da gravidez. Todos eles tentaram retomar os estudos por diversas vezes, mas desistiam novamente. Juazeiro relata

²⁰ De acordo com a Sinopse Estatística da Educação Básica, o total de matrículas na EJA, no Brasil, em 2020, foi de 3.002.749, sendo que destas 2.306.610 correspondem a educandos de até 39 anos e 696.139 educandos com 40 ou mais (BRASIL, 2021b).

que já abandonou por 9 vezes, Sibipiruna por 4 vezes e Quaresmeira afirmou que nem se lembra mais quantas vezes desistiu. Ao serem questionados quanto ao motivo que os fez retornar, todos afirmaram que a escola é importante e que o estudo poderia contribuir para conseguir um trabalho melhor.

- Quanto à cor/raça: Embora no momento da entrevista não tenhamos solicitado a autodeclaração dos sujeitos quanto a sua cor ou raça, identificamos que 9 dos 10 entrevistados são negros, o que retrata a nossa percepção de que a EJA tem cor, e ela é negra²¹.

No Quadro 2, apresentamos uma síntese do perfil dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 2: Perfil dos sujeitos entrevistados.

Sujeitos	Gênero	Idade (anos)	Módulo que está cursando ²²	Idade que ingressou na escola pela primeira vez	Quantas vezes repetiu de ano	Quantas vezes abandonou a escola	Trabalha	Atividade que exerce	Carga horária diária
Baraúna	F	15	II	7 anos	1	-	Não	-	-
Grumixama	F	17	II	7 anos	3	-	Sim	Aux. de pedreiro	5h
Imburana	F	15	II	5 anos	2	-	Não	-	-
Ipê amarelo	M	16	II	6 anos	2	-	Sim	Aux. de mecânico	6h
Juazeiro	M	38	II	7 anos	3	9	Sim	Aux. de carpintaria	8h
Jurema	F	17	II	5 anos	4	-	Não	-	-
Quaresmeira	F	33	II	7 anos	2	Várias	Sim	Salgadeira	Varia
Quixabeira	F	17	II	5 anos	3	-	Não	-	-
Sibipiruna	F	37	II	9 anos	4	4	Sim	Diarista	8 a 10h
Umbuzeiro	M	50	II	40 anos	3	-	Sim	Motorista	8h

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021, inspirada em SOUZA (2014, p. 123).

1.3 O PROCESSO DE PRODUÇÃO DOS DADOS

O processo de produção de dados em campo ocorreu entre os meses de março e junho 2021, após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa pelo Conselho de Ética em reunião realizada em 18 de dezembro de 2020 e a emissão do parecer nº 4.479.278 em 20 de dezembro (ANEXO 1).

No percurso da pesquisa, amparados por Creswell (2014, p. 56) ao afirmar que na pesquisa qualitativa, o pesquisador deve apresentar o fenômeno a partir de múltiplas

²¹ Reconhecendo a importância dessa informação para a compreensão das percepções dos sujeitos, após o início da análise dos dados, mantivemos contato com os entrevistados para buscar esse dado.

²² Todos os sujeitos entrevistados estão matriculados no Segmento II da EJA. Segundo o Art. 5º da Resolução 018/2013, esse Segmento compreende os Módulos I e II que correspondem, respectivamente, aos 6º/7º e 8º/9º anos do Ensino Fundamental. (CONSELHO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013)

realidades, sendo o próprio “[...] pesquisador um instrumento de coleta, porém com foco nas visões dos participantes [...]”, percorremos dois caminhos para subsidiar a investigação e compreensão do fenômeno na tentativa de responder às nossas questões de pesquisa.

O primeiro caminho foi de natureza teórica, com o recurso da pesquisa bibliográfica. Nesse caminho, buscamos dialogar com pesquisadores de três campos: a EJA, a docência e o campo metodológico.

Na tessitura da pesquisa bibliográfica, diversos autores contribuíram para as nossas reflexões, a exemplo de: Arroyo (2006, 2007, 2017, 2018); Candau (1982, 2012, 2014, 2020); Di Pierro (2014); Di Pierro e Catelli Jr. (2017); Di Pierro e Haddad (2015); Freire (1967, 1978, 1981, 1982, 1991, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c); Laffin (2012, 2016, 2018); Laffin e Gaya (2013); Pimenta (2012); Pimenta, Franco e Fusari (2015); Rios (2010, 2012, 2020); Santos, J. (2009, 2010, 2011, 2020); Santos, J., Castro e Araújo (2020); Santos, J., Nunes e Santos, C. (2014); Shor e Freire (1986); Soares (2011, 2016, 2006); Soares, Giovanetti e Gomes (2018); Tardif (2014), dentre outros.

Além disso, neste percurso teórico, fizemos também uma busca documental de normativos que tratam da EJA no contexto nacional e do nosso *locus* de pesquisa, que contribuíram para respaldar as nossas análises (Quadro 3).

Quadro 3: Documentos normativos analisados.

Nº	Documento normativo	Descrição	Órgão expedidor e ano	Instância	Tipo de leitura
1	Lei nº 5.692	“Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências” (BRASIL, 1971).	Brasil, 1971	Federal	Parcial
2	Constituição da República Federativa do Brasil	Declara a educação como direito fundamental e estabelece o dever do Estado em ofertar ensino fundamental, gratuito a todos, inclusive aos que a ele não tiveram acesso na <i>idade própria</i> (BRASIL [CONSTITUIÇÃO (1988)], 2020 (grifo nosso)).	Brasil, 1988	Federal	Parcial
3	LDB nº 9.394	“Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”(BRASIL, 1996).	Brasil, 1996	Federal	Parcial

4	Resolução nº 016	“Fixa normas para o funcionamento dos cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental” (PMVC, 1998).	Conselho Municipal de Educação - PMVC, 1998	Municipal	Total
5	Parecer nº 11	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000).	Brasil, 2000	Federal	Total
6	Marco de Ação de Belém	Documento aprovado durante a VI Confinteia, realizada em 2009, em Belém do Pará, que estabeleceu recomendações e compromissos com base em sete eixos voltados para educação de jovens e adultos (UNESCO, 2010).	BRASIL, 2010	Internacional	Total
7	Resolução nº 015	Altera dispositivos da Resolução 016/1998 que tratam da organização dos cursos de Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (PMVC, 2000).	Conselho Municipal de Educação - PMVC, 2000	Municipal	Total
8	Resolução nº 039	“Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA” (PMVC, 2012).	Conselho Municipal de Educação - PMVC, 2012	Municipal	Total
9	Resolução nº 018	“Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA” (PMVC, 2013).	Conselho Municipal de Educação - PMVC, 2013	Municipal	Total
10	Lei nº 13.005	“Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências” (BRASIL, 2014).	Brasil, 2014	Federal	Total
11	Documento Nacional Preparatório CONFINTEA Brasil+6	Documento Nacional Preparatório à VI Confinteia, atualizado, considerando a publicação do Marco de Referência da Educação Popular para as Políticas Públicas e da aprovação do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024 (BRASIL, 2016).	Brasil, 2016	Federal	Total
12	Resolução nº 001	“Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos	Brasil, 2021	Federal	Total

		aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos à Distância” (BRASIL, 2021a).			
13	Resolução nº 008	“Modifica a redação do § 3º, do art. 5º, da Resolução 018/2013, que trata da organização dos períodos letivos e duração das aulas” (PMVC, 2021).	Conselho Municipal de Educação - PMVC, 2021	Municipal	Total
14	Lei Municipal nº 2.042	“Aprova o Plano Municipal de Educação – PME, e dá outras providências.” (PMVC, 2015)	PMVC, 2015	Municipal	Total
15	Lei Municipal nº 2.108	“Altera o Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências.”(PMVC, 2016)	PMVC, 2016	Municipal	Total

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021; quadro adaptado de Morais (2019).

O segundo caminho constituiu-se da análise de entrevistas narrativas com educandos, de observações e dados registrados no diário de campo.

Nas pesquisas qualitativas, o diário de campo é um importante instrumento, pois nele são registradas as observações do pesquisador, bem como informações colhidas ao longo da pesquisa. No caso específico do nosso estudo, construímos ao longo do processo de produção dos dados um diário de campo²³, buscando fazer os registros imediatamente após cada observação ou reflexão, minimizando, assim, o risco de que informações fossem esquecidas.

O entrecruzamento propiciado pelo diálogo construído com base nos dados produzidos foi utilizado por nós como estratégia de validação da nossa escrita e será apresentado no capítulo 4 desta dissertação.

1.3.1 Revisão Sistemática de Literatura

Ao ingressarmos no Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), trouxemos um anteprojeto, que apontava para o nosso desejo de pesquisar sobre a docência na EJA, entretanto, ele era ainda muito incipiente, muito vago e com um embasamento teórico ainda muito frágil. Buscando delimitar nosso objeto de pesquisa, e

²³ Trataremos do diário de campo na subseção 1.3.2 Realização das entrevistas narrativas.

aprofundar as nossas leituras no campo conceitual, realizamos uma investigação sobre as pesquisas já existentes no campo da docência na EJA, para que pudéssemos delinear a pertinência, a relevância do estudo e buscar nas pesquisas já realizadas, referências sobre EJA no Brasil, a prática pedagógica na EJA e as dimensões da docência que são mobilizadas pelos educadores que atuam nessa modalidade educativa.

Essa investigação foi realizada a partir de uma Revisão Sistemática de Literatura (RSL) com base nos dados disponibilizados na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e teve como objetivos “[...] identificar pesquisas que tratam da docência na EJA e analisar se as discussões construídas acerca da docência contemplam as múltiplas dimensões que permeiam esse processo.” (FELIX; SANTOS, J.; EUGENIO, 2021, p. 45494, tradução nossa).

Para a realização da RSL, a definição do intervalo temporal, entre 2009 e 2020, teve como referência a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI Confinteia), que foi realizada em Belém/Pará, Brasil, no período de 01 a 04 de dezembro de 2009, por entendermos que esse evento impulsionou o processo de discussão e pesquisas no país sobre a EJA, sua especificidade e a necessidade de se repensar a formação e atuação dos docentes que trabalhavam nessa modalidade educativa.

Embora o intervalo temporal definido tenha compreendido somente as pesquisas realizadas entre 2009 e 2020, constatamos que as discussões acerca da docência, da formação e dos saberes docentes antecedem esse período.

[...] é a partir da década de 1990 que se buscam novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes pedagógicos e epistemológicos relativos ao conteúdo escolar a ser ensinado/aprendido. Neste período, inicia-se o desenvolvimento de pesquisas que, [...] buscam resgatar o papel do professor, destacando a importância de se pensar a formação numa abordagem que vá além da acadêmica, envolvendo o desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente. (NUNES, 2001, p. 28)

No que se refere à docência na EJA, exemplificando essa tendência, podemos citar a pesquisa realizada por Laffin (2006), onde a autora discute a constituição da docência entre professores que atuam nos processos iniciais da escolarização de jovens e adultos, e as particularidades que caracterizam esse trabalho. Para a autora, a constituição da docência na EJA “[...] se dá pelas mediações das circunstâncias legais, pelas influências das concepções hegemônicas que permeiam a formação e pelo exercício cotidiano no âmbito do próprio trabalho.” (LAFFIN, 2006, p. 20).

Outro trabalho que retrata a tendência citada por Nunes (2001) é o livro *Formar educadoras e educadores de jovens e adultos*, organizado por Soares (2006), a partir de textos, de diversos autores, que foram apresentados no I Seminário Nacional sobre a Formação do Educador de Jovens e Adultos, na UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), em maio de 2006. Nesse livro, os autores discutem a importância da formação inicial e continuada dos educadores para atuarem na EJA, as especificidades dessa modalidade, bem como os saberes docentes que necessitam ser mobilizados pelos educadores em sua prática pedagógica.

Durante a pesquisa na base de dados da BDTD, utilizando os descritores: “docência”, “prática pedagógica”, “formação docente”, “EJA”, “Educação de jovens e adultos”, “dimensões da docência” e “saberes docentes” os autores localizaram 67 trabalhos. Utilizando a análise de conteúdo, inspirados em Bardin (1977), realizamos uma leitura flutuante, e aplicando os critérios de seleção definidos *a priori*²⁴, selecionamos 6 pesquisas (Quadro 4).

Quadro 4: **Pesquisas selecionadas: título e autor(a)**

Ordem	Título	Autor(a)
D1	Saberes construídos pelos professores nas práticas docentes da educação de jovens e adultos	Cunha Júnior, A. S.
D2	A prática pedagógica docente na perspectiva da humanização em Paulo Freire na EJA de Olinda	Leitão, E. S. S.
D3	Saberes construídos na prática pedagógica de professores na Educação de Jovens e Adultos	Nascimento, E. S.
T1	Os sentidos da mediação na prática pedagógica da educação de jovens e adultos	Losso, A. R. S.
T2	Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente	Rosado, C.T.C. L.
T3	Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos.	Santos, J. J. R.

Fonte: Felix, Santos, J. e Eugenio (2021, p. 45496, tradução nossa)

As pesquisas selecionadas foram identificadas com as letras “D” e “T”, onde “D” corresponde às dissertações e “T” corresponde às teses. Na etapa seguinte, após a constituição e organização do *corpus*, todas as pesquisas foram exportadas para o software de análise qualitativa ATLAS.ti²⁵ onde realizamos a “desmontagem” dos

²⁴ Para informações mais detalhadas consultar Felix, Santos e Eugênio (2021, p. 45495).

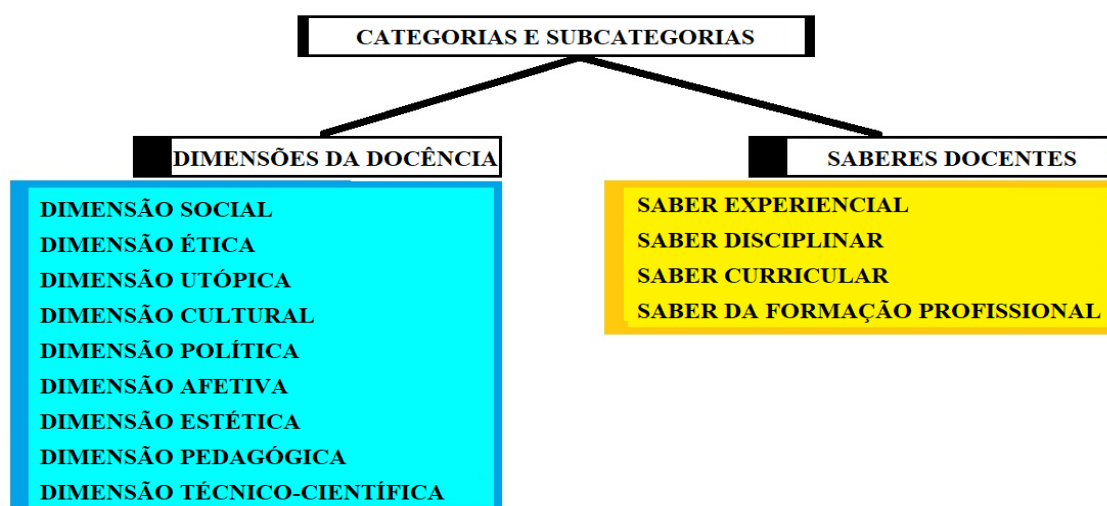
²⁵ O ATLAS.ti é um software utilizado para auxiliar na análise de dados qualitativos. Ele permite a inclusão de dados textuais, de áudios e vídeos. Esse software facilita o tratamento de um grande número de informações, permitindo a criação e agrupamento de códigos, o registro de ideias e informações durante a análise dos dados através das memos, além da criação de tabelas e redes a partir dos códigos e citações destacadas.

textos e, posteriormente, a categorização, utilizando as categorias “saberes docentes e dimensões da docência” definidas *a priori*. Durante a construção dessa RSL, realizamos inúmeras leituras, não só das teses e dissertações localizadas, mas também considerando as referências identificadas nos trabalhos analisados, o que possibilitou a definição das categorias e subcategorias de análise, a partir da identificação dos autores seminais.

Quanto ao referencial teórico que respalda a discussão dos saberes docentes, foi possível constatar a presença de diversos autores, entretanto, a obra Saberes docentes e formação profissional de Maurice Tardif (2014), é comum a todas as pesquisas. Fundamentados nessa constatação definimos as subcategorias dos “saberes docentes”, ancoradas na classificação de Tardif (2014) [...] Respaldados por esse mesmo princípio, autor citado em todas as pesquisas analisadas, definimos as subcategorias das “dimensões da docência”, ancorados na perspectiva de Freire (2019c, 2019a), que assevera o caráter multidimensional da docência. Freire (2019c) destaca as múltiplas dimensões da docência ao discutir a complexidade da prática pedagógica a partir da diversidade dos saberes mobilizados pelos educadores. (FELIX; SANTOS, J.; EUGENIO, 2021, p. 45497, tradução nossa)

Partindo dessa constatação, imersos nas leituras das obras dos autores seminais identificadas como referenciais para a temática, estabelecemos as subcategorias de análise que apresentamos na Figura 3.

Figura 3: Categorias e subcategorias de análise.



Fonte: (FELIX; SANTOS,J.; EUGENIO, 2021, p. 45497, tradução nossa).

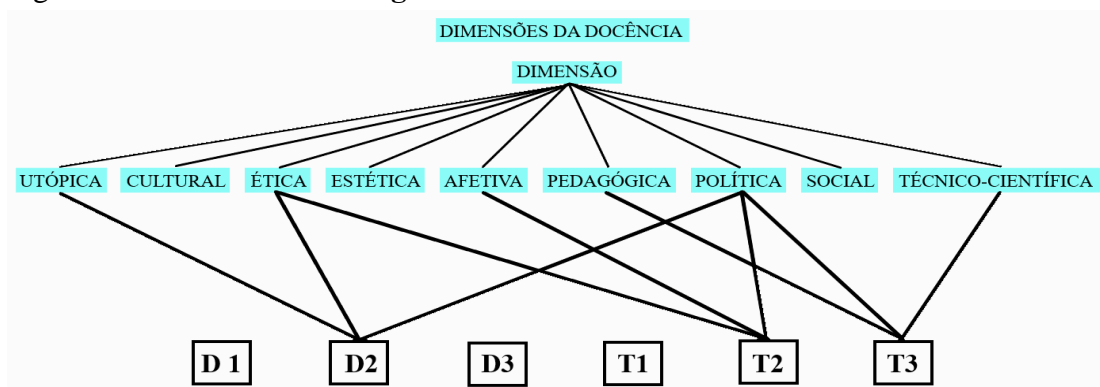
Com o objetivo de analisar se as discussões nos trabalhos selecionados contemplavam as dimensões da docência como categorias de análise, Felix, Santos J. e

Eugênio (2021) definiram a presença/ausência como regra de enumeração das unidades de registro e constataram que:

[...] os estudos que tratam da docência na EJA priorizam as discussões do tema ancorados nos saberes docentes. [...] ao utilizar o descritor “dimensões da docência” como ponto de partida, localizamos apenas 7 trabalhos, sendo que nenhum deles tinha como foco a EJA. No entanto, ao utilizar o descritor “saberes docentes”, localizamos 1061 trabalhos, sendo que destes 52 tratavam da EJA. (FELIX; SANTOS, J.; EUGENIO, 2021, p. 45498, tradução nossa)

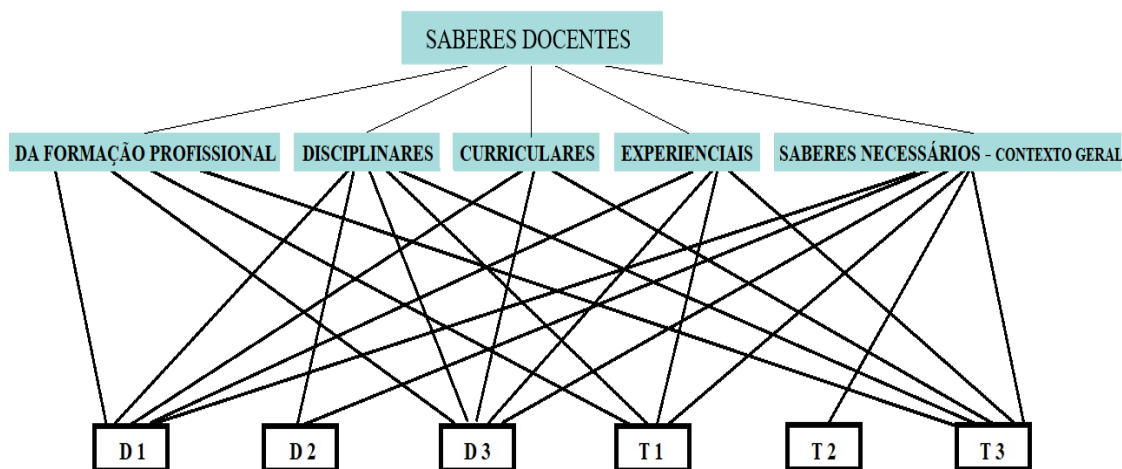
Na continuidade da análise, os autores buscaram identificar as dimensões da docência e os saberes docentes que apareceram nos trabalhos selecionados (Figuras 4 e 5).

Figura 4: Ocorrência da categoria “Dimensões da Docência”.



Fonte: (FELIX; SANTOS; EUGENIO, 2021, p. 45497, tradução nossa).

Figura 5: Ocorrência da categoria "Saberes Docentes".



Fonte: (FELIX; SANTOS; EUGENIO, 2021, p. 45497, tradução nossa).

Após a análise dos dados, os autores concluíram que:

[...] os trabalhos sobre a docência na EJA têm priorizado a discussão dos saberes docentes em detrimento de uma discussão mais ampla, que contemple as dimensões da docência. Tal constatação indica que, ao longo do período delimitado neste estudo [2009-2020], esta categoria não se constituiu como objeto de pesquisa no campo da docência na EJA, ainda que algumas dimensões apareçam de forma elementar, perpassando as discussões da docência, em 3 dos 6 trabalhos analisados. Diante da constatação de que a produção acadêmica voltada para a EJA, especificamente no que diz respeito às dimensões da docência, ainda é muito incipiente e entendendo que uma prática pedagógica comprometida com a libertação necessita ancorar-se na busca, na pesquisa e no reconhecimento da inconclusão, sinalizamos uma demanda latente de estudos nesse campo, buscando contribuir para as reflexões acerca da docência na EJA. (FELIX; SANTOS, J.; EUGENIO, 2021, p. 45499, tradução nossa)

Nesse contexto, a produção da RSL serviu como alicerce para que pudéssemos delimitar melhor o nosso objeto de pesquisa. Assentados nos estudos de Felix, Santos, J. e Eugênio (2021), estabelecemos o nosso recorte, pois os autores apontaram uma possibilidade de pesquisa ao identificar uma lacuna nas pesquisas localizadas.

Diante desses resultados, definimos que o nosso objeto de estudo seriam as dimensões da docência na EJA, o contexto no qual trilharíamos o nosso caminho durante a pesquisa ao longo do mestrado.

Quanto aos sujeitos da pesquisa, foi possível perceber que, das 6 pesquisas localizadas, 4 contemplam as falas e histórias de vida dos docentes e somente em 2 há a participação dos discentes. Este foi um indício de que existia também uma demanda para escuta dos educandos, uma vez que estes são coautores dos processos de ensino-aprendizagem e as suas vozes poderão contribuir para a compreensão do fenômeno pesquisado.

Os resultados desse estudo preliminar foram posteriormente publicados na *International Journal of Development Research* em um artigo intitulado: *A abordagem das múltiplas dimensões da docência na educação de jovens e adultos em pesquisas stricto sensu realizadas entre 2009 - 2020: uma Revisão Sistemática de Literatura* (FELIX; SANTOS, J.; EUGENIO, 2021), e a partir das constatações decorrentes desse estudo, realizamos uma incursão em livros, artigos e pesquisas que pudessem dialogar conosco durante a construção deste trabalho.

1.3.2 Realização das entrevistas narrativas

Entendemos que os estudos sobre educação, escola, práticas educativas precisam contemplar a escuta e participação dos sujeitos envolvidos nos processos educativos. “A aproximação entre pesquisador e pesquisado, longe de ser um mecanismo de ‘contaminação’ da pesquisa, significa a possibilidade de construção de outras compreensões acerca das nossas experiências.”(LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015, p. 19).

Dessa forma, entendendo que iríamos nos debruçar sobre um fenômeno social optamos por utilizar as entrevistas narrativas por considerarmos que as narrativas dos sujeitos educandos se entrelaçam com o seu contexto de vida, o ambiente em que vivem, suas percepções de si e dos outros e, assim, teríamos a possibilidade de compreender aspectos da docência sob o prisma de outro olhar.

A narrativa é “[...] uma forma artesanal de comunicação. Ela não está interessada em transmitir o ‘puro em si’ da coisa narrada como uma informação ou um relatório. Ela mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele.”(BENJAMIN, 1994, p. 205). Assim, a experiência narrada não é o simples relato de um fato, ela traz consigo a visão e as concepções do narrador, que estão impregnadas de marcas adquiridas ao longo da sua trajetória de vida.

Imbuídos dessa concepção, nesta pesquisa, buscamos compreender as dimensões da docência a partir das percepções e características apontadas por educandos da EJA como necessárias à prática docente, e, ouvimos os educandos na tentativa de compreender melhor a percepção dos sujeitos da EJA sobre a docência. Essa técnica contribuiu também para contextualizarmos melhor a EJA em nosso *lôcus* de pesquisa e os sujeitos que dela participam, inclusive as suas especificidades e intencionalidades.

Ratificando a nossa opção, Amado (2009) assevera que as narrativas têm sido muito utilizadas em pesquisas realizadas no campo das práticas educativas, através de relatos dos professores, contribuindo para o estudo do pensamento docente, identificando suas dificuldades e suas crenças. O autor frisa, ainda, que as narrativas podem ser utilizadas também com os estudantes. Nesse caso, assegurar espaço para que o educando possa expressar seu pensamento oportuniza ao pesquisador refletir sobre as concepções do sujeito acerca do tema em questão.

Ao narrar suas experiências, “[...] o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas

à experiência dos seus ouvintes.” (BENJAMIN, 1994, p. 201). Partindo desse pressuposto, as narrativas possibilitam uma reflexão da ação educativa, considerando o olhar do outro, do sujeito que, juntamente com o docente, participa do processo educativo, numa relação dialógica.

Entretanto, “[...] para que haja realmente tal dialogicidade, faz-se necessário que percebamos os outros sujeitos como produtores do saber – não mais consumidores desses –, dando espaço para a troca de conhecimentos[...]” (ROSADO, 2013, p. 238). Assim, ao longo do nosso processo de pesquisa, estivemos abertos a repensar a prática pedagógica e as dimensões que nela estão imbricadas, a partir da compreensão das narrativas, fato que constituiu um exercício de meta-reflexão do nosso fazer docente.

As nossas entrevistas, da preparação à fase conclusiva, foram organizadas baseadas na proposta de Jovchelovitch e Bauer (2015). No Quadro 5, apresentamos as quatro fases propostas dos autores na realização de uma entrevista narrativa.

Quadro 5: Fases principais da entrevista narrativa.

Fases	Regras
Preparação	Exploração do campo Formulação de questões exmanentes
1. Iniciação	Formulação do tópico inicial para a narração Emprego de auxílios visuais
2. Narração central	Não interromper Somente encorajamento não verbal para continuar a narração Esperar para os sinais de finalização (“coda”)
3. Fase de perguntas	Somente “Que aconteceu então?” Não dar opinião ou fazer perguntas sobre atitudes Não discutir sobre contradições Não fazer perguntas do tipo “por quê?” Ir de perguntas exmanentes para imanentes
4. Fala conclusiva	Parar de gravar São permitidas perguntas do tipo “por quê?” Fazer anotações imediatamente depois da entrevista

Fonte: Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 97).

A fase da preparação, que compreende a exploração do campo e a elaboração de questões exmanentes, ocorreu entre os meses de novembro de 2020 e março de 2021, um período relativamente longo, que justifica pelo percurso que trilhamos nesta fase. Considerando o que defendem Jovchelovitch e Bauer (2015), buscamos nos familiarizar com o campo de estudo, realizamos leituras, fizemos investigações preliminares, consultamos documentos que tratam da EJA, dialogamos com docentes e discentes que atuam ou já atuaram nessa modalidade e somente depois, baseados nessas averiguações

iniciais e em nossos objetivos, formulamos as questões exmanentes²⁶ que serão traduzidas em questões imanentes na fase das perguntas durante a entrevista.

Após a conclusão do processo de preparação descrito anteriormente, com a exploração do campo e a elaboração de questões exmanentes, que culminou com a organização de um roteiro de pesquisa (Apêndice E), passamos à fase seguinte, com a entrevista propriamente dita.

A princípio, em virtude do contexto pandêmico que estamos vivenciando desde março de 2020, a nossa intenção era que as entrevistas ocorressem de forma virtual. Entretanto, em conversa com as diretoras das escolas selecionadas, estas nos relataram que, em virtude da pandemia e da suspensão das aulas presenciais, a modalidade da EJA foi muito impactada.

Além das dificuldades que essa modalidade já enfrenta normalmente, muitos dos educandos matriculados não têm acesso à internet e alguns não possuem sequer um telefone para acompanhar as aulas online, fato que tem contribuído para que a frequência e participação dos educandos da EJA estivesse aquém, se comparada às turmas de outras modalidades.

Ainda nessa perspectiva, a diretora da EMJRP, destacou que, no ano de 2020, quando as atividades remotas tiveram início, os sujeitos da EJA demonstraram uma certa resistência, não participavam das aulas e ficavam muito tímidos e retraídos. A diretora relatou que esta realidade mudou um pouco com o início do ano letivo de 2021, entretanto, os educandos da EJA ainda não apresentam um desempenho e envolvimento como os das outras modalidades.

Esta constatação nos deixou um pouco inseguros para realizarmos as entrevistas em formato digital, utilizando o Whatsapp ou a Plataforma Google Meet²⁷, como havíamos previsto inicialmente no projeto. Por esse motivo, após a conversa com as diretoras, decidimos que faríamos as entrevistas presencialmente, com horários agendados, um educando por vez, respeitando todos os protocolos de segurança

²⁶ As questões exmanentes referem-se às questões da pesquisa ou de interesse do pesquisador que surgem a partir da sua aproximação com o tema do estudo, ao elaborar a revisão de literatura e aprofundamento no tema a ser pesquisado (exploração do campo). Essas questões devem ser transformadas em imanentes, sendo essa tarefa crucial no processo de investigação, que deve ao mesmo tempo ancorar questões exmanentes na narração, sempre utilizando a linguagem do informante. As questões imanentes são temas e tópicos trazidos pelo informante, elas podem ou não coincidir com as questões exmanentes. (MUYLAERT et al., 2014, p. 195)

²⁷ O Google Meet é uma plataforma de vídeo conferências do Google que permite a realização de chamadas de vídeo por meio do computador ou do celular (Android, iOS), possibilitando a criação de reuniões online.

(distanciamento físico, uso de máscaras e álcool em gel) a fim de assegurar a nossa proteção e a dos entrevistados. Realizamos ao todo dez entrevistas nas duas escolas, nos meses de maio e junho de 2021, conforme cronograma apresentado anteriormente no Quadro 1.

Com base em Jovchelovitch e Bauer (2015), utilizamos também o diário de campo para registrar as nossas observações e impressões durante as visitas realizadas e depois das entrevistas (durante a conversa informal, após desligar o gravador). Esse diário de campo acabou nos acompanhando durante todo o processo, da preparação à fase conclusiva, pois percebemos que em todas as etapas, partindo de uma observação atenta, poderíamos coletar informações e impressões que contribuiriam para a compreensão do fenômeno em estudo.

No Quadro 6 apresentamos um breve resumo de como estruturamos o nosso diário. Ele foi construído a partir do registro de informações, observações, descrições e, também, de algumas reflexões.

Quadro 6: Exemplo de resumo do diário de campo.

Registros	Data	Contato	Resumo
1	29/03/2021	EMAS	Visitamos a EMAS para contato inicial com a direção e coordenação da escola. Na oportunidade, apresentamos o projeto de pesquisa, fizemos anotações sobre a estrutura física e os recursos humanos da instituição. Coletamos dados referentes às turmas, ao número de estudantes, histórico da escola e registramos, também, as nossas impressões.
2	12/04/2021	SMED	Visitamos a sala do Conselho Municipal de Educação (CME), o Núcleo de Recursos Humanos e a Coordenação de Legalização Escolar e Estatística da SMED. Além dos dados fornecidos, registramos informações colhidas durante as conversas com funcionários destes setores a respeito da EJA na rede municipal de ensino. Durante a visita, solicitamos da Presidente do CME cópias das Resoluções que normatizam a EJA, desde a sua implantação, na rede municipal. As cópias das Resoluções n°: 016/1998, 015/2000, 039/2012, 018/2013 e 008/2021, foram anexadas a este diário.
3	13/04/2021	EMJRP	Visita à EMJRP para contato inicial com a direção e coordenação da escola. Na oportunidade,

			apresentamos o projeto de pesquisa, fizemos registros sobre a estrutura física e os recursos humanos da instituição. Coletamos dados junto à secretaria da escola, referente às turmas, ao número de estudantes, histórico da escola. Registramos, também, as nossas impressões.
4	05/05/2021 e 07/05/2021	EMJRP	Os diários 4 e 5 foram escritos nos dias das entrevistas com os estudantes. Embora as entrevistas tenham sido gravadas, nestes diários registramos as nossas percepções no contato com os estudantes e as falas colhidas na fase 4 da entrevista (Após desligar o gravador buscamos uma conversa informal e descontraída, na tentativa de obter mais algumas informações. Entregamos o lanche, o mimo e agradecemos pela participação e colaboração na pesquisa.)
5	02/06/2021 e 06/06/2021	EMAS	Esse registro foi feito após cada entrevista, quando os educandos já haviam deixado a sala. Tivemos o cuidado de registrar imediatamente após cada entrevista para não perdermos nenhuma informação ou percepção.
6	04/10/2021	SMED	Visita à SMED para buscar mais informações sobre o programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e adultos (REAJA) e o Terceiro Turno.

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos registros no diário de campo produzido ao longo da pesquisa.

O registro das entrevistas foi realizado através de gravações em áudio e fotografias. Foram utilizados como recursos um celular para registrar o áudio e uma câmera fotográfica. Ao longo das entrevistas, os sujeitos tiveram a liberdade de expor suas ideias. Durante toda essa etapa da pesquisa, com todos os entrevistados, buscamos propiciar um ambiente leve e descontraído para que os sujeitos não se sentissem desconfortáveis ao submergirem em suas mais profundas memórias.

Dessa forma, possibilitamos que, ao revisitarem as lembranças que tinham de suas experiências no âmbito escolar e iniciassem as suas narrativas, trouxessem à tona informações que contribuíssem para conhecermos as características consideradas pelos educandos como necessárias aos educadores em sua prática docente.

As entrevistas foram transcritas, mantendo a fala original dos entrevistados, e, em seguida, foram revisadas e confrontadas com os áudios para que acrescentássemos também algumas pausas e observações que em uma pesquisa fenomenológica contribuem para a compreensão das falas dos entrevistados. Em momento posterior de compreensão dos dados, fizemos a articulação entre as vozes dos educandos e a nossa

imersão nos conceitos fundantes desse estudo, o que nos permitiu fazer as reflexões que serão apresentadas no capítulo 4.

1.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Quando optamos em utilizar a fenomenologia como um aporte teórico-metodológico foi por acreditar que pensar fenomenologicamente é, sobretudo, pensar continuamente sobre o mundo, é estar sempre disponível a novos aprendizados. O pesquisador ao assumir uma postura fenomenológica não vai a campo para comprovar o que acredita, mas se esvazia de preconceitos, faz uma digressão, e partindo da percepção, vai à descrição, à compreensão e, finalmente, à interpretação, mas, deixando sempre a possibilidade de que ocorram novas interpretações partindo das suas considerações.

Partindo deste pressuposto, na fase de organização e análise dos dados, adotamos uma abordagem compreensiva-interpretativa por acreditar que as narrativas são relatos de experiências nas quais o sujeito rememora percursos de sua vida atribuindo aos fenômenos vivenciados sentidos e significados. Esta abordagem, baseada na análise “Leitura em Três Tempos”, proposta por Souza (2004;2014), permitiu que através da interpretação das falas dos educandos, subsidiadas por nosso referencial teórico, a percepção dos sujeitos sobre a docência se desnudasse contribuindo para a nossa compreensão acerca do fenômeno.

A proposta de análise de Souza (2004, p. 22) é assim denominada inspirada em uma “[...] ideia metafórica de uma leitura em três tempos: o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido.” Conforme explicita o autor, estes tempos remetem:

[...] Tempo I: Pré-análise /leitura cruzada; Tempo II: Leitura temática - unidades de análise descritivas; Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Entendo que os três tempos de análise são tomados numa perspectiva metodológica e mantêm entre si uma relação de reciprocidade e dialogicidade constante (SOUZA, 2004, p. 122).

Na organização e análise dos dados produzidos, seguimos o processo proposto por Souza (2004;2014) e organizado por nós no Quadro 7.

No Tempo I, denominado de pré-análise/ leitura cruzada, fizemos a transcrição das entrevistas, atribuindo a cada entrevistado um pseudônimo e um código que foi de E01 a E10 (onde E é o sujeito entrevistado e o algarismo a sua classificação de acordo

com a ordem das entrevistas) e organizamos os arquivos. Após uma leitura atenta, identificamos as informações que possibilitaram a caracterização dos sujeitos e a construção do perfil biográfico individual, apresentado anteriormente na seção 1.2.2, que trata dos sujeitos da pesquisa.

Quadro 7: Leitura em Três Tempos: uma análise compreensiva-interpretativa.

Tempo	Material de análise	Procedimentos
Tempo I Pré-análise/ Leitura cruzada	Entrevistas narrativas de educandos da EJA	<ul style="list-style-type: none"> • Organização e leitura das narrativas; • Construção do perfil (individual e coletivo) do grupo; • Leitura cruzada (apreender marcas singulares, regularidades e irregularidades do conjunto das histórias de vida); • Mapeamento inicial das Unidades de Análise.
Tempo II Leitura Temática/ Unidades de análise temática/descritiva	Articulado ao material utilizado e produzido no Tempo I	<ul style="list-style-type: none"> • Organização temática e agrupamento de unidades em Unidades de Análise Temática (UAT); • Compreensão-interpretação do texto narrativo, através do seu universo de significados, tendo em vista a análise compreensiva-interpretativa.
Tempo III Leitura Interpretativa-compreensiva do corpus	Vinculado ao processo de análise desde a sua gênese. (Tempo I e Tempo II)	<ul style="list-style-type: none"> • Triangulação das fontes buscando a apreensão dos sentidos e significados presentes na trajetória e percursos de vida-escolares dos sujeitos.

FONTE: Elaborado pela autora com base em Souza (2004, 2014).

Com a leitura dos dados referentes ao perfil individual, foi possível traçar o perfil biográfico do grupo. Com a leitura cruzada “[...] aqui entendida como uma disposição e articulação do perfil biográfico com o conjunto das narrativas para as sucessivas leituras[...]” (SOUZA, 2004, p. 123) entrelaçando as falas dos sujeitos com o perfil biográfico, brotaram marcas particulares e, ao mesmo tempo, comuns nas narrativas dos sujeitos.

A leitura cruzada permitiu-me fazer um balanço inicial quanto às representações globais das narrativas em relação aos seus aspectos regulares, irregulares, particularizados e subjetivos que demarcam as histórias de vida em suas individualidades, bem como pude apreender unidades temáticas de análise a partir das primeiras leituras das fontes. (SOUZA, 2004, p. 124)

No Tempo II, leitura temática - unidades de análise temática ou descritiva, após realizarmos uma leitura cruzada, identificamos as regularidades e irregularidades, as particularidades e subjetividades e estabelecemos as unidades de análise, que foram se revelando à medida que liamos repetidas vezes os dados e destacávamos os fragmentos, utilizando o software ATLAS.ti.

Partindo da análise das unidades, buscamos o agrupamento por temáticas e ainda no ATLAS.ti, considerando as características e significações dos excertos, nasceram as unidades de análise temática (UAT) que foram se desvelando, baseadas na compreensão dos significados de cada uma das unidades. No Quadro 8, apresentamos um exemplo de como ocorreu a sistematização dos dados no Tempo II.

Quadro 8: Modelo de como ocorreu a sistematização dos dados no Tempo II.

Sujeito	Fragmento da entrevista	Significação	UAT
E4	“Então, enquanto criança, mesmo com os ossinho molinho, nois trabalhava normal. Então, eu não tive... esse prazer de entrar na sala de aula, eu não tive, enquanto criança.”	Não estudaram na infância	PERCURSOS ESCOLARES
E1	“Acabava de desistir de ir pra escola pra poder ir trabalhar.”	Porque saíram da escola	
E2	“Aí, eu tava estudando à noite, normal, e aí eu arrumei um marido e saí da escola.”		
E2	“Aquele da mãe que engravidou e que teve que sair e... foi o meu caso, o meu caso foi desse jeito.”		
E5	“[...] chegava na época de julho, de maio até julho, meu pai encaminhava a gente pras panha de café, a gente só chegava estudar meio período, no primeiro semestre, aí o segundo semestre já não tinha mais, por causa do trabalho, da panha de café.”		
E3	Tinha professores que ensinavam, mas ensinava assim... não só como professor, mas, também, como um amigo, que tava ali ajudava, incentivava bastante a não desistir de estudar, a continuar...	Nunca abandonaram a escola, estão na EJA devido às reprovações.	
E6	“É, nunca desisti. [...] É porque tipo assim: Foi em duas matérias que eu tinha perdido, que foi em português e matemática. Aí, tipo assim: eu tinha muita dificuldade mesmo, mesmo, mesmo, mesmo. Aí eu fui		

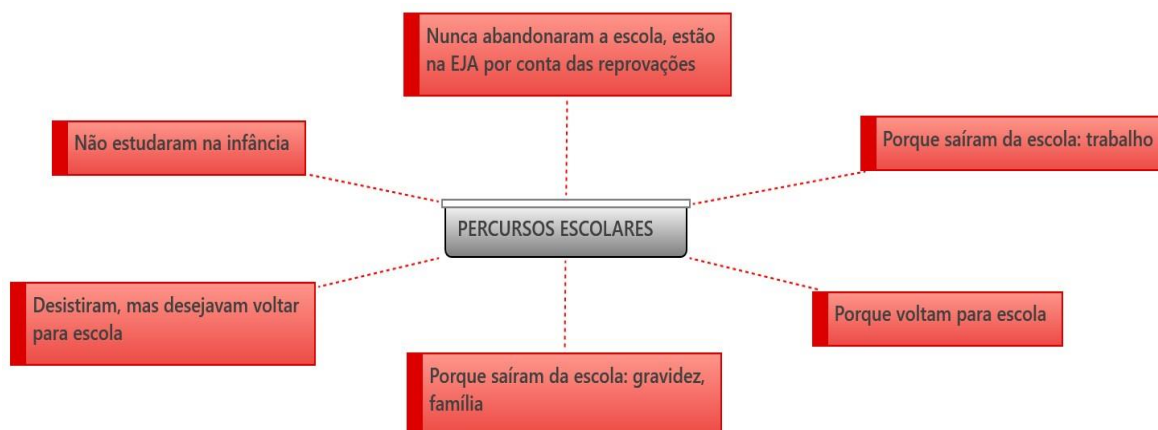
	esforçando, esforçando, esforçando, aí no final, fui lá e perdi.		
E7	“ E aí, tipo, eu acho que sou um pouco complicada, porque tipo, aí eu não entendo, guardo pra mim e as vezes acabo fazendo as coisas, tipo, errada.”		
E9	“ Isso.” (nunca desistiu)		
E8	Nunca abandonou a escola. Foi reprovado duas vezes.		
E10	“Na verdade era mais no finalzinho do ano. Na época das provas. Aí o transporte não ia e faltava as provas.”		
E1	“E eu me vi assim, sem tempo nenhum pra ir pra escola. Mas continuava assim, com aquela vontade de voltar com os estudos.”	Desistiram, mas desejavam voltar	PERCURSOS ESCOLARES
E2	“Aí eu voltei de novo, quando pensa que não, eu engravidei. Aí saí de novo, aí eu falei: meu Deus, será que eu nunca vou conseguir terminar?”		
E5	“Aí eu falei: sabe de uma... eu vi a dificuldade de meu pai, arrancando toco, e eu vou ficar nessa vida, nesse trabalho que eu tô... porque é sofrido... e não vou ir pra escola? Eu vou ir pra escola... Aí, eu fui pra escola.”		
E1	“Por que assim, [...] se você não tiver pelo menos um grau de escolaridade fica muito difícil você arrumar um emprego, muito difícil, muito difícil mesmo.”	Porque voltam para escola	
E2	“ Porque eu voltei... para incentivar meus filhos, né? Porque, também, o custo de vida hoje, antigamente era difícil, mas hoje, também é.”		
E5	“Aí peguei meu tempo de casa, investi na habilitação e cheguei lá tomei pau... tomei pau... tomei pau... Que eu pensei: meu Deus vou perder meu dinheiro. E como eu perdi, que eu desisti... eu perdi [...] Aí, foi que eu falei: vou voltar pro colégio. E pensei: agora eu pego firme.”		
E5	“O que me fez voltar foi a dificuldade de aprendizagem, que me fez voltar. Uma porque minhas professoras... por ser legais e outra por a dificuldade de chegar... trabalhando na empresa, me dá um		

	<p>papel e mandar eu escrever e eu tô..., tipo assim..., tô assim... ‘meu Deus, será se eu tô errado ou eu tô certo?’ Então, o que me fez mais voltar pra escola não foi nem tanto pelas professoras, foi por mim mesmo, porque eu quero ser alguém na vida.”</p>		<p>PERCURSOS ESCOLARES</p>
--	---	--	----------------------------

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Utilizando o ATLAS.ti, elaboramos, ainda, redes (figuras que são designadas pelo ATLAS.ti como redes) que partem do agrupamento e organização dos códigos e grupos de códigos. Na figura 6 apresentamos um exemplo de rede construída a partir da sistematização das unidades de análise em UATs.

Figura 6: **Exemplo de rede construída a partir do agrupamento das unidades de análise em UAT.**



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

O Tempo III, denominado leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*, ocorreu, levando em conta a sistematização realizada nos dois tempos anteriores, em que, por meio da interpretação do material produzido, pudemos estabelecer interrelações entre as narrativas e as dimensões da docência na EJA. No capítulo 4, apresentamos o diálogo tecido com as narrativas dos sujeitos e, por meio da interpretação desse material, buscamos possibilitar o desvelamento das dimensões da docência presentes nas narrativas de educandos da EJA.

Cabe elucidar que optamos por uma pesquisa qualitativa, com abordagem fenomenológica, por entendermos que essa abordagem, combinada à entrevista narrativa e uma análise compreensiva-interpretativa, permitirá uma maior aproximação com os sujeitos e as suas concepções, favorecendo, assim, compreendermos as questões propostas por esta investigação.



2 (RE)CONHECENDO O CAMPO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CULTIVO

Entrada principal da EMJRP / Ipê Amarelo (E 08, 2021)

Fonte : Pesquisa direta da autora, 2021

Imagem de fundo - <https://www.canva.com/photos/>

2 (RE)CONHECENDO O CAMPO E OS SUJEITOS ENVOLVIDOS NO CULTIVO

O que mata um jardim é esse olhar vazio de quem por eles passa indiferente[...] E assim é com a vida, você mata os sonhos que finge não ver. (QUINTANA, 1997, p. 15)

Esta pesquisa se insere no campo das dimensões da docência na EJA, buscando fazer um recorte de uma realidade mais ampla, a EJA no Brasil. Para compreender melhor o objeto de estudo, faz-se necessário contextualizar esta modalidade educativa, fazendo uma breve reflexão sobre alguns aspectos que são inerentes a ela. Nesse intento, é pertinente nos questionarmos: Que educação tem sido oferecida nas turmas da EJA? Quem são os sujeitos que constituem essa modalidade? O que esperam da escola? Quais são seus desejos e suas expectativas? Quem são os educadores que atuam na EJA? Que formação possuem? Essa formação contempla as dimensões necessárias para atender às especificidades da EJA?

Cientes da necessidade de (re)conhecermos o campo onde se insere este estudo para que o cultivo seja fecundo, buscamos neste capítulo, intitulado *(Re)Conhecer o campo e os sujeitos envolvidos no cultivo*, contextualizar a EJA e os sujeitos - educandos e educadores – que protagonizam a interrelação ensinar-aprender. O capítulo foi dividido em duas seções. Na primeira seção, fizemos uma breve análise sobre o histórico da EJA no Brasil e contextualizamos essa modalidade em Vitória da Conquista. Na segunda seção, em diálogo com autores que são referência na temática, buscamos compreender quem são os sujeitos que compõem o público atendido pela EJA e os docentes que atuam nessa modalidade.

Entendendo que essa modalidade se destina a jovens, adultos e idosos que, legalmente, após os 17 anos, não são obrigados²⁸ a frequentarem a escola, vale ressaltar que as razões que levam e/ou mantêm esses sujeitos a/na escola são as mais diversas, dentre as quais: por acreditarem na importância social da escola, por perceberem a escola como uma ferramenta que possa contribuir para melhorar a sua colocação no mercado de trabalho ou simplesmente por desejarem ampliar seus conhecimentos. Entretanto, embora tenham o direito constitucional de acesso à educação, eles não têm a

²⁸ A Emenda Constitucional nº 59 de 2009 altera o Art. 208 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL [CONSTITUIÇÃO (1988)], 2020) **tornando a matrícula compulsória** na educação básica para o corte etário de 4 a 17 anos. Essa obrigatoriedade também está prevista no Art. 4º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (BRASIL, 1996, grifo nosso.)

obrigatoriedade legal de frequentarem a escola. Esse fato contribui para que estes sujeitos possam abandonar a escola quando sentem que as suas aspirações não são atendidas, seja porque o currículo trabalhado nas turmas da EJA, muitas vezes, é descontextualizado e o que se aprende – quando se aprende – não está relacionado à sua vida cotidiana e às suas pretensões, seja porque a sua rotina de trabalhador ou de pretenso trabalhador (em nossa vivência com os sujeitos da EJA é comum ouvirmos jovens que abandonam a escola para trabalhar, justificando que a necessidade e o retorno imediato os induzem a esta decisão) torna-se incompatível com a rotina escolar.

Neste contexto, a relação entre educandos e educadores assume um papel importante, pois os momentos de escuta enriquecem o percurso e descortinam novas possibilidades para ambos. Em um ambiente de diálogo, de compartilhamento de experiências, onde o educando é visto como um sujeito que está inserido em um contexto muito mais amplo que o espaço escolar, estas discussões vêm à tona e possibilitam uma reflexão para além da escolarização, uma reflexão que contemple a formação do indivíduo para a vida. Destarte, os momentos de escuta e de diálogo na EJA são fundamentais para que se estabeleça uma relação de confiança e, conseqüentemente, de conquista. Nesse sentido, Santos, J. (2020, 41:35min.) sugere: “Quando os sujeitos relatarem suas vivências sobre o medo, a ansiedade, o desespero, a frustração, façamos desta escuta instantes e tempos (por mais que sejam breves) de esperança e de solidariedade.”

Outro aspecto a ser considerado é a necessidade de analisarmos o direito à educação numa perspectiva que transcenda uma formação voltada para atender somente às necessidades do mundo de trabalho. Precisamos refletir sobre o modelo de educação que os nossos jovens, adultos e idosos têm encontrado nas escolas. Para isso, é imperativo questionarmos: Por que em um país em que mais de 11 milhões (6,6%) das pessoas com 15 anos ou mais não são alfabetizadas, onde 51,2% da população com 25 anos ou mais não concluíram o ensino médio (IBGE, 2019) as matrículas na educação de jovens e adultos estão em queda? Cabe ressaltar que, ao serem questionados sobre o principal motivo de não frequentarem a escola, 26,6% das pessoas, mais de 1/4, respondeu que não tem interesse (Tabela 3). Aliado a isso, a ausência de vagas e cursos de interesse, de escolas, e falta de condições financeiras sugerem que as políticas

públicas no campo da EJA desconsideram as especificidades e a intersectorialidade²⁹, fato que não têm possibilitado a inserção dessas pessoas no contexto educacional.

Tabela 3: Pessoas de 15 a 29 anos de idade com nível de instrução inferior ao médio completo e que não frequentam escola: principal motivo de atualmente não frequentar – 2019.

Principal motivo de atualmente não frequentar escola ou outro curso	Total %
Precisa trabalhar	42,8
Não tem escola na localidade, vaga, o curso de interesse ou o turno desejado	3,2
Falta de dinheiro para pagar as despesas (mensalidade, transporte, material escolar etc.)	1,4
Por ter que cuidar dos afazeres domésticos ou de criança, adolescente, idoso ou pessoa com necessidades especiais	16,6
Problemas de saúde permanente	4,8
Não tem interesse	26,6
Outro motivo	4,6

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre (IBGE, 2019).

Seguindo essa compreensão, ao discutir sobre a redução de matrículas e os elevados índices de abandono observados na EJA, Di Pierro (2014) salienta que existe uma desconexão entre as necessidades de aprendizagens dos sujeitos da EJA e as características dos cursos ofertados nas escolas públicas. A autora anuncia ainda que, em decorrência da necessidade de buscarem meios para a sua sobrevivência, estes sujeitos “[...] não acorrem com mais frequência às aulas por que [...] seus arranjos de vida não se harmonizam com a frequência contínua da escola e os conteúdos veiculados são pouco relevantes para pessoas cuja vida está preenchida por múltiplas exigências.” (DI PIERRO, 2014).

Destarte, é preciso atentar às especificidades dessa modalidade, conhecer os seus sujeitos e possibilitar que a formação dos docentes contemple, também, esta modalidade, entendendo que,

Os educadores e as educadoras de pessoas jovens e adultas, assim como os seus educandos(as), são sujeitos sociais que se encontram no cerne de um processo muito mais complexo do que somente uma “modalidade de ensino”. Estão imersos em uma dinâmica social e cultural ampla que se desenvolve em meio a lutas, tensões, organizações, práticas e movimentos sociais desencadeados pela ação dos sujeitos sociais ao longo da nossa história. (SOARES; GIOVANETTI; GOMES, 2018, p. 7)

²⁹ A partir da compreensão da vulnerabilidade dos sujeitos que compõem a EJA, a garantia do acesso e permanência dos educandos nessa modalidade demandam políticas que contemplem não só a dimensão educativa, mas parcerias com outros setores para atender outras necessidades tais como: transporte, alimentação e saúde, cultura, lazer.

Diante do exposto, faz-se urgente a mobilização de universidades, movimentos sociais e da sociedade civil de maneira geral, em prol de políticas públicas que garantam um efetivo e contínuo compromisso com a EJA, com os seus docentes e discentes.

2.1 REFLEXÕES SOBRE A EJA

Além das implicações pessoais e profissionais, a concretização desta pesquisa demandou a apropriação de referenciais teóricos que contribuíssem para as reflexões acerca do objeto de estudo em construção. Nesta seção, analisamos aspectos relacionados ao histórico da EJA no Brasil e contextualizamos a EJA em Vitória da Conquista, município no qual desenvolvemos a pesquisa. A partir das nossas primeiras aproximações com o campo teórico, foi possível perceber que a educação de jovens, adultos e idosos em nosso país é marcada por políticas de descontinuidades e retrocessos, apresentando um caráter compensatório e não formativo, não constituindo dessa forma uma educação que colabora para o processo de humanização e emancipação dos sujeitos que a ela acorrem.

Ao teorizar sobre o assunto, Arroyo (2007, 2018); Di Pierro e Catelli Jr. (2017); Di Pierro e Haddad (2000, 2015); Soares (2019), dentre outros, reconhecem que o histórico da EJA no Brasil é marcado por incertezas, por intervenções passageiras, um campo, que permeado por suas especificidades, ainda não possui uma identidade consolidada.

A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu Artigo 208, assegura a educação como direito público subjetivo e um dever do Estado mediante a garantia da “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na *idade própria*³⁰[...]”(BRASIL [CONSTITUIÇÃO (1988)], 2020, grifo nosso).

A educação de jovens, adultos e idosos é, portanto, um direito constitucional, previsto em lei e garantido por instrumentos financeiros e jurídicos. Esta modalidade caracteriza-se por apresentar especificidades que a difere das outras modalidades da educação básica. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9393/96) trata da educação de

³⁰ Quanto a ideia de “idade própria” correspondente a “idade certa” para frequentar a escola, evoco Gadotti (2016, p. 66) ao afirmar que foi um “grande equívoco criar o conceito de “idade certa”, gerando preconceito contra os que não conseguiram se alfabetizar na referida idade. Cria-se o mito de que existe uma idade correta para aprender”.

jovens e adultos no Título V, capítulo II, seção V. No Artigo 37, parágrafo primeiro, a LDB assevera “oportunidades educacionais *apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho*, mediante cursos e exames.” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Entretanto, o que percebemos na prática vai de encontro à previsão legal no que se refere à especificidade da EJA.

Nesse sentido, autores como Arroyo (2006, 2017, 2018); Bastos; Dantas e Santos, J. (2018); Di Pierro (2014); Di Pierro e Haddad (2015); Porcaro (2011); Soares (2006, 2011, 2019), dentre outros, concordam que a especificidade da EJA precisa ser considerada. Se pleiteamos a oferta de uma educação de qualidade, não é possível que a educação na EJA siga os mesmos moldes que as demais modalidades educativas. Sobre a necessidade de que este reconhecimento legal da especificidade da EJA seja efetivado na prática, concordamos com Soares (2011, p. 307–308) ao assegurar:

A construção de uma proposta de trabalho que reconheça as especificidades do público da EJA perpassa diversos aspectos como: a diversidade de sujeitos educandos com características peculiares; a preocupação com a existência de uma infraestrutura que acolha a realidade desse público; a elaboração de propostas curriculares que vá ao encontro das necessidades, das exigências e dos interesses desses sujeitos, incluindo a flexibilidade dos tempos e espaços; a disponibilidade de recursos didáticos que atendam e desenvolvam as potencialidades desses sujeitos; as iniciativas de formação inicial e continuada de educadores; políticas compensatórias de alimentação e transporte que favoreçam a permanência dos educandos.

Ainda sobre o assunto, Di Pierro (2014, p. 28) admite:

[...] o reconhecimento da diversidade dos educandos é a admissão da heterogeneidade de suas necessidades de aprendizagem, motivações e condições de estudo, o que implica a estruturação de formas de atendimento diversificadas e flexíveis, capazes de acolher diferentes percursos e ritmos formativos. A flexibilidade na organização dos tempos e espaços de ensino e aprendizagem parece ser a chave para caracterizar as propostas pedagógicas inovadoras na EJA, ao lado da criteriosa seleção de conteúdos curriculares conectados ao universo sociocultural dos estudantes, com apoio de recursos didáticos em linguagem apropriada para essa faixa etária.

Seguindo essa linha de pensamento, Bastos, Dantas e Santos, J. (2018, p. 15) entendem que a EJA “[...] ao se constituir como direito e se organizar como uma modalidade de educação apresenta demandas políticas e pedagógicas específicas.”

Entretanto, contrariando as ideias dos autores citados, a educação na EJA ainda tem sido desenvolvida no país sem a profissionalização que carece, sem considerar as

características peculiares dos educandos, suas histórias de vida, a necessidade de uma prática pedagógica que respeite os tempos e os anseios dos sujeitos. Além disso, os docentes que atuam neste campo, em sua maior parte, não possuem formação inicial e continuada específica para atender a esta modalidade.

Di Pierro (2014, p. 27), respaldada em Pereira e Fonseca (2001)³¹ e em Ribeiro (1999)³², afirma que a EJA é, normalmente, oferecida nas mesmas escolas e com os mesmos professores que atendem as outras modalidades. A autora admite que, por não possuírem uma formação específica para trabalharem com jovens e adultos, os docentes que atuam nesta modalidade “[...] tendem a reproduzir nessas turmas os métodos e conteúdos curriculares do ensino das crianças, até que o acúmulo de experiência e o trabalho coletivo lhes permita construir novos saberes da docência.” (DI PIERRO, 2014, p. 27).

Bastos, Dantas e Santos, J. (2018, p. 24) ressaltam a necessidade de uma organização curricular “[...] diferente do ensino de crianças e adolescentes, com ênfase nas experiências de vida, nas demandas de aprendizagem e no sentido da escola para os sujeitos da EJA [...]”. Assim, esses autores reconhecem que a oferta de uma educação de qualidade - libertadora, emancipatória - que contemple os sujeitos da EJA, perpassa pela garantia do respeito à sua especificidade.

Dessa forma, pesquisar e atuar na EJA demanda a compreensão da sua complexidade, entendendo que esta modalidade apresenta características que lhe são próprias. Para discutirmos a EJA em seus vários aspectos (currículo, aprendizagem, formação docente, políticas públicas), devemos partir da contextualização dos sujeitos, do conhecimento e respeito às suas especificidades. Entretanto, o que percebemos ao longo da nossa trajetória profissional e nos diálogos que estabelecemos com os autores sobre a história da EJA, destoa dessa necessidade. Foi possível constatar que,

A política de educação no Brasil, caracterizada pela descontinuidade decorrente de mudanças de mandato, demarca o que de mais inseguro acarreta, que se traduz pela maioria de programas e projetos que não se enraízam como políticas de Estado, mas como políticas de governo, na maioria dos casos, o que a torna alvo fácil da circularidade e do “retorno às origens”, especialmente no caso da EJA. Um “eterno recomeçar”, pode-se dizer, faz com que se interrompa frequentemente

³¹ PEREIRA, J. E. D.; FONSECA, M. C. F. R. Identidade Docente e Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Porto Alegre, Educação & Realidade, vol. 6, n. 2, p. 51-73, jul./dez. 2001.

³² RIBEIRO, V. M. A Formação de Educadores e a Constituição da Educação de Jovens e Adultos como Campo Pedagógico. Educação e Sociedade, Campinas, v. 20, n. 68, p. 184-201, dez. 1999.

a marcha de formulação e perspectiva de futuro no processo cotidiano de fazer a política na prática, exigindo novos investimentos e esforços, que nem sempre significam avanços de acordo com as exigências sociais. Além desse aspecto das fragilidades das ações políticas pautadas por programas centralizadores na organização e descentralizadores na execução, a EJA também enfrenta o desafio de superar políticas universalistas de atendimento, as quais não reconhecem a diversidade dos sujeitos. (BRASIL, 2016, p. 14)

Ratificando essa constatação, Arroyo (2018) declara que na história da EJA algumas marcas são visíveis, a exemplo da indefinição, do voluntarismo e campanhas emergenciais. Em consonância com essa declaração, convém mencionar alguns dos diversos programas que foram implantados, ao longo da história da EJA, a exemplo do Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral). Sobre este programa, Haddad e Di Pierro (2000) asseveram que ele foi criado, em 1967 por meio da Lei 5.379/67, na tentativa de substituir os programas de educação de adultos, censurados pelo regime militar e de dar uma resposta à sociedade quanto à demanda existente no âmbito da educação de adultos. Sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade, o Mobral chegou com a promessa de acabar em dez anos com o analfabetismo. Entretanto, esse programa possuía uma proposta clara de implantação de uma campanha de massa com controle doutrinário. Com o fim do governo militar e o início da Nova República em 1985, o Mobral, que possuía a sua identidade diretamente veiculada ao autoritarismo e à ditadura militar, foi substituído pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos).

Haddad e Di Pierro (2000, p. 120) lembram que, embora essa Fundação tenha “[...] herdado do MOBREAL funcionários, estruturas burocráticas, concepções e práticas político-pedagógicas, [...] ela incorporou muitas das inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas [...]”

Esse programa, no entanto, foi extinto em 1990, logo no início do governo de Fernando Collor de Melo, sob a justificativa de ajuste das contas públicas, redução de gastos e controle da inflação. A extinção da Fundação Educar constitui um marco na história da EJA, porque foi a partir desse momento que ocorreu a descentralização da escolarização de jovens e adultos, com “[...] a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios.” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 121).

Outro programa que teve breve duração foi o Programa de Alfabetização Solidária (PAS). Implementado em 1997 consistia

[...] num programa de alfabetização inicial com apenas cinco meses de duração, destinado prioritariamente ao público juvenil e aos municípios e periferias urbanas em que se encontravam os índices mais elevados de analfabetismo do país. [...] nos três primeiros anos de funcionamento o PAS chegou a 866 municípios e atendeu 776 mil alunos, dos quais menos de um quinto adquiriu a capacidade de ler e escrever pequenos textos, resultado atribuído pelas universidades ao tempo demasiadamente curto previsto para a alfabetização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 124)

Alguns programas destinados à educação de jovens e adultos ainda estão ativos, a exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) e do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem). O Pronera teve início em 1998 e, apesar de ser um programa do governo federal, foi fruto de uma articulação do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras (CRUB) com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). O programa propõe e apoia projetos de educação voltados para trabalhadores rurais acampados e cadastrados no Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). No campo da educação de jovens, adultos e idosos, “[...] são oferecidas as modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental. Além disso, para atender a essa demanda, nos acampamentos os projetos incluem a formação e a capacitação dos educadores.” (BRASIL, 2020b). Quanto ao ProJovem, ele foi instituído pela Lei nº 11.129, de 30 de junho de 2005. O programa é destinado a jovens com faixa etária compreendida entre 18 a 29 anos, que saibam ler e escrever, mas não tenham concluído o ensino fundamental. “Ele tem como objetivo reintegrá-los ao processo educacional, [...] por meio de curso com duração de dezoito meses.” (BRASIL, 2020a).

Estes são apenas alguns exemplos dos programas implantados ao longo da história da EJA no Brasil. Fizemos essa breve abordagem no intuito de demonstrar o quanto a política da educação de jovens e adultos no país é instável, efêmera e descontínua, sendo por muito tempo ofertada como projetos e não como uma modalidade educativa.

Até 19 de dezembro de 1996, a educação básica no país era regida pela Lei nº 5.692/71, que em seu Capítulo IV versava sobre a educação de adolescentes e adultos na perspectiva de ensino supletivo. Em 20 de dezembro de 1996, com a promulgação da LDB nº 9.394, a EJA foi reconhecida como modalidade da educação básica. Embora essa Lei tenha incluído a EJA como uma modalidade da Educação Básica e, em seu Art. 37, parágrafo primeiro, assegure “[...] oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho [...]” (BRASIL, 1996), pouco se fez para garantir ao educando políticas públicas que possibilitassem o seu acesso, a permanência, e, sobretudo, aprendizagem nas turmas de EJA.

Sobre a necessidade de reconfiguração da EJA, Arroyo (2018) assevera que embora alguns avanços tenham ocorrido no campo da educação de jovens e adultos, a desejada reconfiguração não ocorrerá de forma espontânea. De acordo com o autor, o Sistema Escolar ainda tem dificuldade de pensar de forma plural, seguindo os indicadores que vêm da sociedade e dos próprios sujeitos, jovens, adultos e idosos que frequentam a EJA. É necessária a implantação de uma “intencionalidade política, acadêmica, profissional e pedagógica” que possa impulsionar as reflexões e ações baseadas em políticas públicas em prol da especificidade desta modalidade. Assim, cabe sublinhar “[...] a necessidade da consolidação da EJA como política de Estado, tratada como espaço de formação integral, da alfabetização e demais etapas de escolarização ao longo da vida.” (BRASIL, 2016, p. 15). A situação atual da EJA no Brasil retrata essa necessidade.

Para Gadotti (2016), a situação da EJA é de abandono e precarização.

[...] entre 2007 e 2011, houve redução de quase 20 mil turmas de EJA (eram 166 mil e passaram a 147 mil), com perda de 1 milhão de matrículas (eram 4,97 milhões e tornaram-se 3,98 milhões) [...]. *Os estudantes da EJA estão desmotivados não só pelo fechamento de turmas, mas pela falta de pessoal preparado* e porque a prioridade sempre foram as chamadas modalidades ‘regulares’. (GADOTTI, 2016, p. 66, grifo nosso)

Ao consultarmos os dados atualizados sobre a matrícula na EJA, foi possível constatar o que denuncia Gadotti (op. cit.). Entre 2015 e 2019, as matrículas continuaram em queda, eram 3,49 milhões de matrículas em 2015 e tornaram-se 3,27 milhões em 2019 (BRASIL, 2020d). Se analisarmos o período entre 2007 e 2019, perceberemos que neste recorte temporal, a EJA perdeu mais de 1,73 milhão de matrículas. Entendendo que o objetivo da EJA enquanto modalidade educativa é a ampliação da inserção dos jovens e adultos que não tiveram acesso e/ou interromperam seus estudos no processo formal de educação, este dado é contrário ao que se espera da EJA.

O IBGE (2019) aponta que, entre 2016 e 2019, o número de pessoas com 15 anos ou mais não alfabetizadas no Brasil teve uma tímida redução. Em 2019, o Brasil

possuía ainda 11.041 milhões de jovens e adultos não alfabetizados. É importante evidenciar que os dados apresentados na Tabela 4 dizem respeito apenas aos jovens e adultos que não leem e não escrevem. Portanto, se considerarmos os jovens e adultos que, embora alfabetizados, não concluíram o ensino básico, esse número seria muito maior. Esses dados revelam que existe uma demanda latente, que não tem sido contemplada pelo modelo de EJA implantado até aqui.

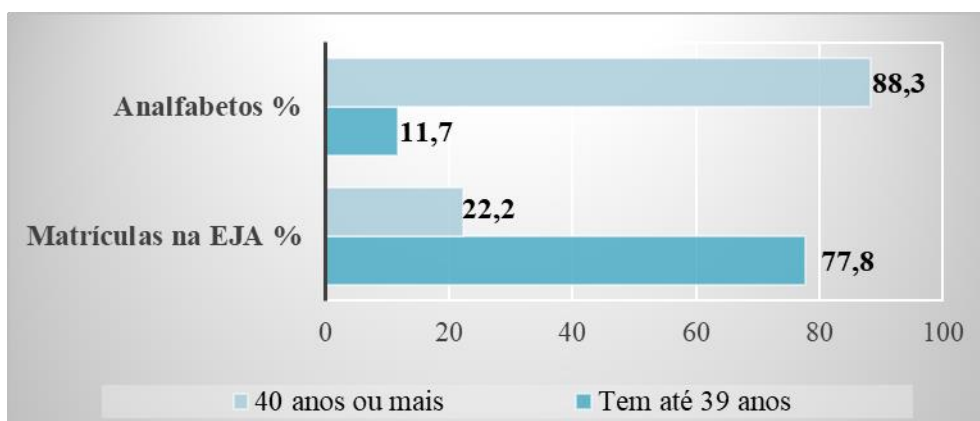
Tabela 4: Pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas, por cor ou raça (por mil).

2016			2017			2018			2019		
Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda	Total	Branca	Preta ou parda
11671	3076	8524	11374	2932	8366	11253	2804	8351	11041	2615	8329

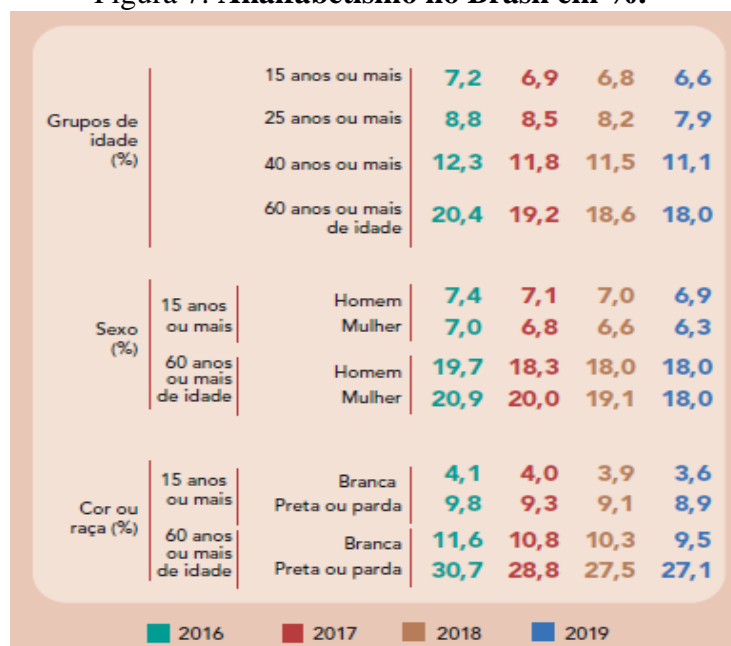
Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre (IBGE, 2019).

Os dados da Tabela 4 evidenciam ainda que os sujeitos da EJA são majoritariamente negros, o que possibilita uma inferência a respeito de uma das especificidades desta modalidade: a EJA atende, em sua maioria, sujeitos negros. Esse fato traz à tona uma realidade, a EJA tem cor, fato que discutiremos mais à frente quando tratarmos da caracterização desses sujeitos. Quanto à especificidade da EJA, outro aspecto que devemos analisar é que, embora o maior percentual de pessoas não alfabetizadas em 2019 se encontre na faixa etária de 40 anos ou mais, o percentual de matrículas na EJA, nesta faixa etária, neste mesmo ano, é menor se comparada à faixa etária de 15 a 39 anos (Gráfico 2). Este fato evidencia uma realidade detectada na educação dos jovens, adultos e idosos, a juvenilização da EJA, além de confirmar a necessidade de que, por meio de políticas públicas, seja feita uma busca ativa destes sujeitos que não estão inseridos no sistema educacional.

Validando as nossas afirmações, a Figura 7 aponta que “[...] o analfabetismo está diretamente associado à idade. Quanto mais velho o grupo populacional, maior a proporção de analfabetos. [...] Na análise por cor ou raça, chama-se atenção para a magnitude da diferença entre pessoas brancas e pretas ou pardas.” (IBGE, 2020, p. 2).

Gráfico 2: **Brasil 2019: Analfabetos X Matrículas na EJA em %.**

Fonte: Organizado pela autora com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre (IBGE, 2019).

Figura 7: **Analfabetismo no Brasil em %.**

Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual (IBGE, 2020, p. 2).

As nossas reflexões até aqui apontam que pensar uma EJA mais significativa demanda buscar alternativas para que estes jovens, adultos e idosos sejam atraídos e motivados a iniciar/continuar sua trajetória escolar. Di Pierro e Catelli Jr (2017, p. 57) sugerem que, para a frequência escolar destes sujeitos ser “[...] viável e atrativa, [...] é necessário desenvolver modelos de organização escolar flexíveis, currículos específicos e propostas pedagógicas inovadoras.”

Vale ressaltar que é preciso pensar também em políticas que atendam não só aos sujeitos da EJA, mas também às equipes pedagógicas envolvidas com esta modalidade. Nesse sentido, Di Pierro (2014, p. 29) adverte:

Compromisso, entusiasmo e competência são ingredientes necessários às equipes pedagógicas em qualquer modalidade do ensino, mas o impacto de sua atuação depende em grande medida das condições em que realizam o trabalho educativo. Instalações físicas e financiamento adequados, valorização dos profissionais e assistência aos estudantes com alimentação, transporte e material são pré-requisitos para uma EJA mais relevante. Apesar de óbvias, essas condições merecem atenção, tendo em vista a precariedade de alguns serviços educativos. Registros de escolas inovadoras apontam que a superação dos impasses já mencionados passa pela experimentação de formas de organização mais flexíveis e de qualidade, que rompam com o paradigma compensatório que inspirou o Ensino Supletivo, articuladas com outras políticas sociais e de desenvolvimento.

Concordamos com essa afirmação e ressaltamos, ainda, a necessidade de pensar uma EJA que contemple não apenas os aspectos pedagógicos, mas uma formação que perpassa pelos diversos aspectos da vida dos sujeitos. Convém anunciar a necessidade de implementação de políticas públicas para a EJA que contemplem a intersetorialidade, propondo ações que atendam não só a educação, mas, também, a cultura, a saúde, o trabalho, a moradia, dentre outros. Entretanto,

Reconhecer a intersetorialidade da EJA e potencializá-la implica múltiplos desafios e requer parcerias e envolvimento no processo educativo, com a integração de todas as esferas governamentais (federal, estadual, municipal e distrital) e da sociedade civil, relacionadas com as áreas de trabalho, saúde, meio ambiente, segurança pública, assistência social e culturas da comunicação, entre outras. Esse modelo de política é um desafio no país e, durante os seis anos que sucederam a VI CONFINTEA, as tentativas de organização e gestão de ações intersetoriais pela articulação de diferentes esferas do poder público se pautaram pela execução de programas isolados e, em muitos casos, descontínuos. O desafio passa pela revisão das prioridades nas políticas públicas e pela inclusão da EJA como uma delas. (BRASIL, 2016, p. 84-85)

Considerando essa afirmação, acreditamos que uma EJA capaz de contribuir para a humanização e emancipação dos sujeitos necessita ser configurada a partir de uma articulação intersetorial, com uma visão holística do sujeito, propiciando, dessa forma, a integração entre políticas educacionais, culturais, de geração de trabalho e

renda, atendimento à saúde, além de possibilitar uma formação que atenda e possibilite o conhecimento e acesso às novas tecnologias de comunicação e informação.

2.1.1 Contextualizando a EJA na Rede Municipal de Ensino

Para contextualizarmos a trajetória da EJA em Vitória da Conquista, buscamos informações junto à SMED, ao Conselho Municipal de Educação, ao IBGE e revisitamos as nossas próprias vivências e experiências como educadores da rede municipal desde 1994.

Na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, a educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos, de forma sistematizada, tem início em 1975 com a criação de um programa intitulado “Terceiro Turno”, cujas aulas aconteciam das 17 horas às 20 horas e 30 minutos. Esse programa tinha como objetivo atender aos estudantes trabalhadores, das zonas urbana e rural, que não podiam frequentar as aulas no diurno. Eram oferecidas turmas de alfabetização e das séries (assim chamadas na época) iniciais do ensino fundamental.

Rememorando a nossa convivência com educadores que atuavam no “Terceiro Turno”, destacamos que muitas dificuldades eram relatadas por estes profissionais, dentre elas a falta de um acompanhamento pedagógico específico por parte da SMED, a escassez de material pedagógico específico da EJA, além dos altos índices de abandono e repetência evidenciado nas turmas, o que, muitas vezes, acabava por desmotivar e dificultar o trabalho docente.

A SMED, identificando também esses entraves e percebendo a necessidade de repensar a educação dos jovens, adultos e idosos que frequentavam as aulas no “Terceiro Turno” e traçar novos caminhos na tentativa de mitigar os problemas identificados, em 1997, substituiu o “Terceiro Turno” pelo Programa: Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Reaja).

O Reaja fundamentado numa concepção de educação, inspirada em Paulo Freire, onde as aulas eram planejadas levando em conta as redes temáticas e os temas geradores, dinamizou a educação de jovens, adultos e idosos na rede municipal.

Sobre este programa, Santos J., Nunes e Santos C. (2014) apontam que:

A experiência em EJA, [...] na rede municipal de ensino, foi aprovada com o nome Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Reaja). O Programa Reaja, como é mais conhecido,

foi aprovado no ano de 1997, visando atender, no campo e na cidade, as pessoas com necessidade de continuidade de estudos ou que tivessem interesse em começar seu processo de alfabetização. Um dos objetivos do Reaja é diminuir os índices de analfabetismo do município de Vitória da Conquista. O Reaja substituiu a experiência anterior nessa modalidade, centrada em classes de alfabetização para adolescentes, o chamado terceiro turno. (SANTOS, J.; NUNES; SANTOS, C., 2014, p. 54)

Embora o Reaja contemplasse apenas o segmento I, a Rede Municipal já oferecia em 1995, em duas escolas, as “séries” finais do Ensino Fundamental (naquela época, chamadas de ginásio), no ensino noturno. Com a criação do Reaja, em 1997, estas turmas não foram incorporadas ao programa, mas continuaram a funcionar.

Após a aprovação, pelo Congresso Nacional, da Lei nº 9.424/96 (dispositivo constitucional que dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério -FUNDEF), o então presidente, Fernando Henrique Cardoso, vetou alguns trechos da lei, dentre os quais o inciso II, parágrafo 1º do Artigo 2º. Esse veto³³ “[...] impediu que as matrículas registradas no Ensino Fundamental presencial de jovens e adultos fossem computadas para efeito dos cálculos dos fundos [...]”(HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 123), fazendo com que a EJA, assim como a Educação Infantil e o Ensino Médio, não fossem contempladas pelos recursos Fundef.

Embora essa medida tenha gerado dificuldades financeiras à EJA, o município, reconhecendo a importância de um atendimento diferenciado para os jovens, adultos e idosos que se matriculavam em sua rede de ensino, e, visando fortalecer a EJA, “Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental.”(PMVC, 1998, p. 1) por meio da Resolução nº 016/1998. Amparado nessa resolução, em 1999, o município normatiza a educação para adolescentes, jovens e adultos atendidos, até então, pelo Programa Reaja.

Com o intuito de ampliar a oferta da educação aos jovens e adultos, essa Resolução, em seu Art. 2º, previa o funcionamento de classes, também, em espaços cedidos pela comunidade. Essa iniciativa possibilitou a formação de turmas em salões paroquiais e sedes de associações de bairro, fato que contribuiu para aproximar o

³³ “O texto legal aprovado no Congresso dizia, no art. 2º, § 1º, II que as matrículas do ensino fundamental nos cursos da educação de jovens e adultos, na função suplência. Houve um veto presidencial a esta inclusão explicado em razão de insuficiência de estatísticas, fragilidade de dados, grande heterogeneidade da oferta e possível abertura indiscriminada de tais cursos.” (BRASIL, 2000, p. 26)

processo de escolarização e as comunidades, principalmente, as mais carentes. Essa estratégia nos remete a uma das características da Educação Popular, a de aproximar a educação dos sujeitos e dos seus espaços de vivência. Esse movimento que teve como um dos marcos iniciais a experiência orientada por Paulo Freire em Angicos³⁴, pequena cidade do Rio Grande do Norte, em 1963.

Entretanto, convém destacar que, se por um lado essa estratégia possibilitou o acesso das classes populares ao processo de escolarização, por outro lado contribuiu para a precarização do trabalho docente, pois muitos desses espaços eram adaptados e inadequados ao funcionamento dessas turmas.

Devido à necessidade de regulamentar as turmas das séries finais do Ensino Fundamental (Segmento II) já em funcionamento em algumas escolas – desde 1995 – e de ampliar a oferta desse segmento, propiciando a continuidade dos estudos aos jovens e adultos matriculados, em 2000, amparados pela Resolução nº 015/2000, os Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos, assim denominados na época, passam a oferecer, além do Segmento I (séries iniciais do Ensino Fundamental), também o Segmento II, equivalente às séries finais.

Essa Resolução vigorou até 2012, quando o CME aprova a Resolução nº 039/2012, trazendo, pela primeira vez, a denominação “EJA”. Essa resolução altera, dentre outras coisas: a idade mínima para o ingresso na EJA, que era de 12 anos e passa a ser de 15 anos; em seu Art. 2º, prevê o atendimento a educandos com necessidades educacionais especiais; em seu Art. 6º, fomenta a possibilidade de convênios com instituições de educação profissional para a oferta de cursos profissionalizantes, além de regulamentar em seu Art. 8º, o funcionamento da EJA, no diurno, para turmas de adolescentes na faixa etária de 15 a 18 anos incompletos.

Dentre as alterações propostas, a possibilidade de oferta dos cursos profissionalizantes despertou grande interesse dos educandos matriculados. Entretanto, essa previsão legal não foi, de fato, implementada e, já em dezembro de 2013, o CME aprova a Resolução nº 018/2013, que exclui esta possibilidade e regulamenta o funcionamento da EJA, estabelecendo as diretrizes gerais e operacionais. Essa Resolução está em vigor até a presente data. No Quadro 9, apresentamos uma síntese da

³⁴ Em seu livro "As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação" Lyra(1996) descreve essa experiência educacional, destacando a sua importância no contexto de uma educação voltada para a democracia e a construção da cidadania.

história da educação de adolescentes, jovens, adultos e idosos na Rede Municipal, em Vitória da Conquista, a partir de 1975.

Quadro 9: A educação de adolescentes, jovens, adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista a partir de 1975.

Período	Denominação	Modalidade	Horário/ Turno	Resolução que regulamenta	Segmentos
1975	Terceiro turno	Seriado	17:00 às 20:30h	-	I
1997	Reaja	Modulado	A ser definido pela comunidade atendida	-	I
1999	Educação de adolescentes, jovens e adultos	Seriado/ Modulado/ Cursos específicos	19:00 às 22:00h	Resolução nº 016/1998 (Fixa Normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental) Aprovada em 29/12/1998	I
2000	Educação de adolescentes, jovens e adultos	Segmentado/modulado Cursos específicos	Não trata	Resolução nº 015/2000 (Altera dispositivos da Resolução 018/98 e revoga a Resolução 004/99) Aprovada em 21/06/2000	I e II
2013	EJA	Segmentado/modulado	Diurno ³⁵ e/ou noturno	Resolução nº 039/2012 (Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA) Aprovada em 18/12/2012	I e II
2014	EJA	Segmentado/modulado	Diurno ³⁶ e/ou noturno	Resolução nº 018/2013 (Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA) Aprovada em 10/12/2013	I e II
2021	EJA	Segmentado/modulado	Diurno e/ou noturno	Resolução 008/2021 Modifica a redação do § 3º do art.5 da Resolução CME nº 018/2013 Aprovada em 12/01/2021	I e II

Fonte: Organizado pela autora a partir de documentos disponibilizados pela SMED.

³⁵ A Resolução nº 039/2012 em seu Art. 9º prevê que as turmas de adolescentes (entre 15 e 18 anos - incompletos) **funcionarão** no turno diurno (grifo nosso).

³⁶ A Resolução nº 018/2013 em seu Art. 8º, § 1º, prevê que as turmas de adolescentes (entre 15 e 18 anos - incompletos) **poderão funcionar** no turno diurno (grifo nosso). Por este motivo, ao completarem 18 anos os educandos, ao final do ano letivo, são transferidos para o turno noturno.

Tabela 5: Escolas da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista que ofertam a EJA – 2021.

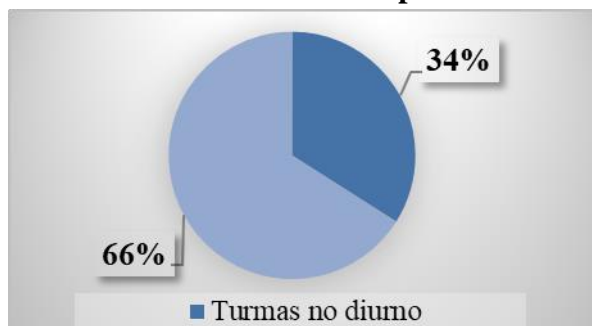
DISTRITO	ESCOLAS	ALUNOS MATRICULADOS		
		EJA Anos iniciais	EJA Anos finais	Total de matrículas
Sede	E.M. Baixa da Fartura - Assentamento Amaralina	19	52	71
	E.M. Domingos de Oliveira – Limeira	15	78	93
	E.M. Maria Leal – Capinal		128	128
	E.M. Padre Isidoro - Estiva e Presídio	67	42	109
	E.M. Antônia Cavalcanti e Silva - Urbana	52	136	188
	E.M. Cláudio Manuel da Costa - Urbana		106	106
	E.M. Frei Serafim do Amparo - Urbana	38	274	312
	E.M. Jose Mozart Tanajura – Urbana	11	158	169
	E.M. Juiz Doutor Antônio Helder Thomaz - Urbana	30		30
	E.M. Juiz Doutor Gildásio Pereira Castro - Urbana		61	61
	E.M. Lycia Pedral – Urbana	28		28
	E.M. Maria Rogaciana da Silva - Urbana	24	170	194
	E.M. Maria Santana – Urbana	64		64
	E.M. Milton de Almeida Santos - Urbana	97	334	431
	E.M. Prof. Edivanda Maria Teixeira - Urbana		172	172
	E.M. Prof. Fidelcina Carvalho Santos - Urbana	52	289	341
	E.M. Prof. Lisete Pimentel Mármore - Urbana		60	60
	E.M. Prof. Maria da Conceição Meira Barros - Urbana	33	172	205
	E.M. Prof. Marlene Flores – Urbana	12	61	73
	E.M. Prof. Ridalva Correa de Melo Figueredo - Urbana		200	200
	E.M. Zélia Saldanha – Urbana	19	62	81
E.M. Carlos Santana – Urbana		103	103	
E.M. Fernando Spínola – Urbana		114	114	
E.M. Arthur Seixas – Urbana		72	72	
Bate Pé	Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa		79	79
Iguá	Centro Municipal de Educação Erathóstenes Menezes	30	89	119
Inhobim	E.M. Fábio Henrique - Assentamento Chapadão	8	21	29
	E.M. Paulo Setubal	8	159	167
José Gonçalves	E.M. Francisco Antônio Vasconcelos - Cabeceira	14	67	81
	Centro Educacional Moisés Meira	25	84	109
Pradoso	E.M. José Rodrigues do Prado	17	143	160
São João da Vitória	E.M. Antônio Machado Ribeiro	2	54	56
Veredinha	E.M. Tobias Barreto	15	45	60
TOTAL DE MATRÍCULAS		680	3585	4265

Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pela Gerência de Legalização Escolar e Estatística da SMED em 12 de abril de 2021.

No ano letivo de 2021, a Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista tem 4.265 educandos matriculados na EJA, sendo 680 no Segmento I e 3.585 no Segmento II. Das 129 escolas do município, apenas 33 possuem turmas da EJA (Tabela 5), sendo que destas, 13 estão localizadas na zona rural e 20 na zona urbana.

Das 150 turmas da EJA em funcionamento na Rede Municipal, 66% funcionam no noturno e 34% no diurno (Gráfico 3).

Gráfico 3: Percentual de turmas por turno – 2021.



Fonte: Organizado pela autora a partir de dados fornecidos pela Gerência de Legalização Escolar e Estatística da SMED em 12 de abril de 2021.

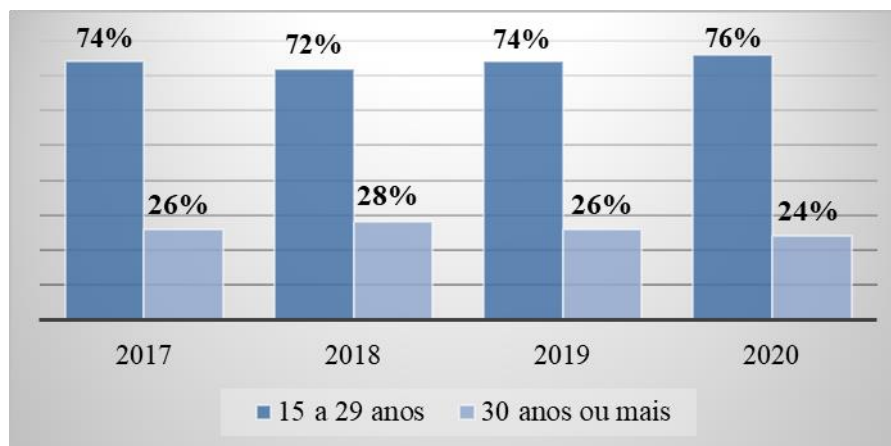
Embora o percentual de turmas em funcionamento no diurno seja inferior, esse dado é um indicativo do processo de juvenilização da EJA na Rede Municipal. As turmas do diurno são compostas, exclusivamente, por educandos na faixa etária de 15 a 18 anos incompletos, o que não exclui a possibilidade de encontrarmos no noturno uma quantidade significativa de educandos também nessa faixa etária. Considerando que, conforme explicitamos anteriormente, em nossa pesquisa, na categoria jovens, se enquadram estudantes de 15 a 29 anos.

O processo de juvenilização na EJA, no município de Vitória da Conquista, pode ainda ser constatado ao analisarmos o histórico das matrículas nessa modalidade nos últimos quatro anos, tomando como referência os dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) nas sinopses estatísticas da Educação Básica de 2017 a 2020 (Gráfico 4).

Sobre o processo de juvenilização na EJA, Sant’Ana e Stramare (2020, p. 88) asseveram que esse fenômeno está relacionado “[...] às falhas no ensino regular que geram a evasão e a repetência[...]”. Segundo os autores, os jovens que procuram a EJA, “[...] na sua grande maioria [...], frequentaram a escola e nela fracassaram ou dela foram expulsos [...]”. No capítulo 4, ao tratarmos dos percursos e percalços na trajetória escolar

dos educandos que participaram da pesquisa, demonstramos que essa é, também, a realidade dos sujeitos entrevistados.

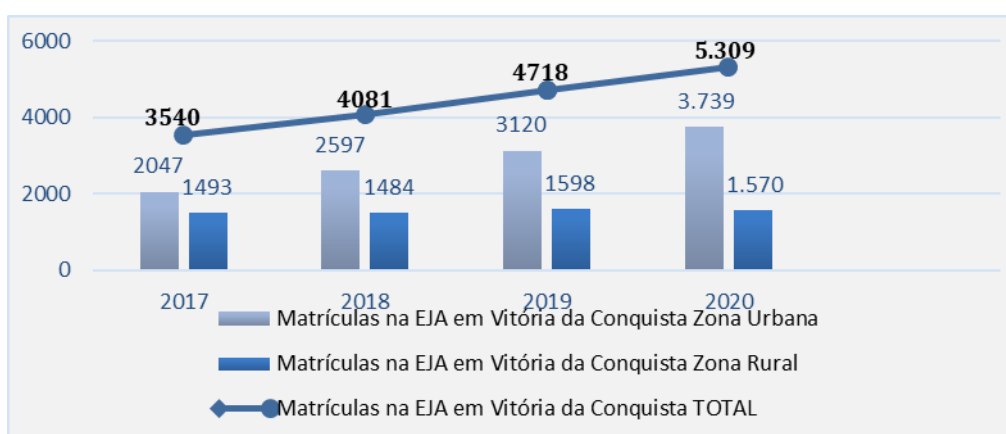
Gráfico 4: Percentual de matrículas da EJA em Vitória da Conquista por faixa etária no período de 2017 a 2020.



Fonte: Organizado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>.

Com relação ao número de matrículas da EJA, na rede municipal de Vitória da Conquista, a análise do Gráfico 5 nos permite constatar que houve um crescimento significativo, de aproximadamente 50%, nas matrículas no período de 2017 a 2020. Esse dado vai de encontro ao que se verifica em nível estadual e nacional, conforme apresentamos nos Gráficos 6 e 7, respectivamente.

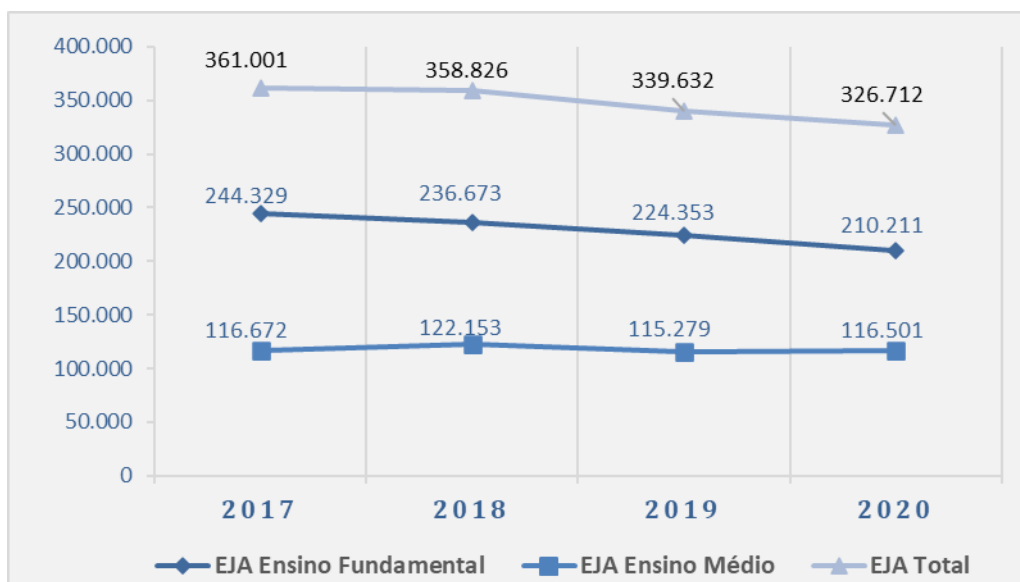
Gráfico 5: Matrículas na EJA - Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista - 2017 a 2020.



Fonte: Organizado pela autora a partir de dados disponibilizados pela SMED e de dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>.

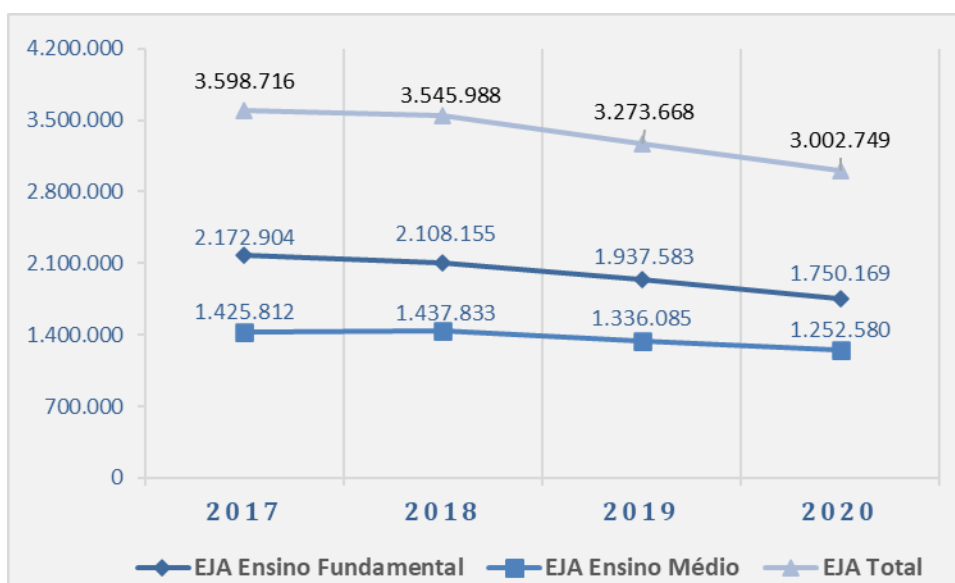
A análise dos dados divulgados pelo Inep (Gráficos 6 e 7) indica que, no mesmo período, houve uma redução de, aproximadamente, 9,5% no número de estudantes matriculados na EJA na Bahia e de 16,6% no Brasil.

Gráfico 6: Matrículas na EJA - Bahia - 2017 a 2020.



Fonte: Organizado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/publicados-resumos-tecnicos-do-censo-escolar-2020-por-uf>.

Gráfico 7: Matrículas na EJA - Brasil - 2017 a 2020.



Fonte: Organizado pela autora a partir de dados disponíveis em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas>.

A análise dos dados apresentados, nos leva a crer que o incremento nas matrículas na rede municipal de Vitória da Conquista está relacionado à política de EJA no município, que prevê o funcionamento de turmas, também, no diurno e a crescente transferência para as turmas de EJA dos educandos que estão em distorção de idade/ano, o que tem contribuído, também, para o processo de juvenilização da EJA.

Apesar do aumento no número de matrículas, existe no município uma demanda potencial e um longo caminho que ainda precisa ser trilhado, considerando que, de acordo com o último censo demográfico, realizado pelo IBGE em 2010, Vitória da Conquista ainda possuía 13,3% da população, de 15 anos ou mais, que não era alfabetizada. Além disso, devemos considerar que a EJA não se destina, apenas, a etapa de alfabetização, na Rede Municipal ela atende a todo o Ensino Fundamental.

Diante disso, faz-se urgente pensar as políticas educacionais voltadas para a EJA, também, em âmbito local. Na condição de educadores, precisamos assumir uma atitude de resistência, de compromisso e militância em prol de uma educação que, de fato, contemple todos os nossos jovens, adultos e idosos, os matriculados na EJA e aqueles que ainda estão excluídos do processo educativo.

2.2 OS PROTAGONISTAS NA EJA

Ao pesquisar e discutir educação, precisamos compreendê-la como um fenômeno social que contribui para a transformação da sociedade, pois envolve sujeitos, histórias de vida e, ao mesmo tempo, se dá em decorrência de relações sociais. “Investigar em educação e no quadro das Ciências da Educação implica, pois, um compromisso ético com a transformação e o melhoramento dos indivíduos, das instituições e da sociedade em geral.” (AMADO, 2009, p. 61).

A educação tem como objetivo a formação de sujeitos (educandos) e é mediada por outros sujeitos (educadores), desenvolvendo-se por meio de processos de interação desses sujeitos entre si e com o mundo. Pelo menos, assim se dá a educação, na qual acreditamos: uma educação libertadora. Freire (2019a) revela que em um processo educativo onde o educador pensa e o educando é pensado, onde o educador é o sujeito e o educando o mero objeto, teremos uma “educação bancária”, desprovida de sentido, onde o objetivo é “depositar, transferir conhecimento”. Em uma educação problematizadora, “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2019a, p. 95). Nesse processo,

uma educação libertadora se concretiza, numa relação dialógica onde todos são “ensinantes” e “aprendentes”.

Embasados nessa concepção, acreditamos que é uma falácia pensar em uma educação que seja libertadora se esta desconsidera a participação efetiva dos educandos no processo de diálogo, na construção dos saberes. Nesse contexto, faz-se necessário discutir sobre a docência na EJA, mas também, discutir sobre quem são os sujeitos que dela fazem parte, os educandos. Quem são estes sujeitos? Qual a percepção que têm de si mesmos? Qual a sua concepção de escola? Por que estão ali? Estas são questões que precisam ser feitas. As reflexões, a partir das possíveis respostas, oferecerão pistas importantes para a compreensão das dimensões necessárias a uma docência ética na EJA. Assim, se justifica a nossa opção de utilizarmos as narrativas dos educandos como ponto de partida para a reflexão das dimensões da docência. Atrêlamos essa nossa opção às ideias de Gamboa (2003, p. 401) ao refletir que “[...] não se pode colocar de fora o sujeito, quando, o objeto e o sujeito têm uma unidade de contrários, não pode existir um separado do outro.”

2.2.1 Os sujeitos da EJA

Mas quem são os sujeitos da EJA? Esta é uma questão complexa, multifacetada, pois, ao mesmo tempo que podemos identificar características comuns que aproximam estes sujeitos o que poderia expressar uma identidade coletiva, podemos também perceber singularidades que demarcam a heterogeneidade desse grupo.

No que tange às convergências, são sujeitos portadores de direitos, embora muitos lhes sejam negados, dentre eles, o direito à educação. Se considerarmos a sua trajetória escolar, perceberemos que estes sujeitos constituem uma parcela da população que foi excluída da/na escola. São sujeitos que tiveram a passagem acidentada em sua trajetória escolar, seja pelo abandono (que aqui acreditamos em expulsão) seja pela reprovação (que aqui chamamos de negação a um olhar específico). Ambos são muito latentes na EJA e o último, a reprovação, tem contribuído em grande medida para o processo de juvenilização da EJA. Esse fato pode ser comprovado ao analisarmos as Tabelas 6 e 7, que tratam do número de matrículas da EJA, por faixa etária, no Brasil e em Vitória da Conquista, respectivamente.

A análise das Tabelas 6 e 7 possibilita inferir que, o maior percentual das matrículas da EJA no Brasil e em Vitória da Conquista corresponde à população até 29

anos, os jovens³⁷, fato que valida a alegação de que ocorre, no país, a juvenilização da EJA. Ao mesmo tempo, esta constatação remete à necessidade de que se repense a proposta de EJA que tem sido ofertada, pois há um grande contingente de pessoas que não têm sido incluídas, uma vez que as pessoas com 40 anos ou mais representam 88,3% de pessoas não alfabetizadas no Brasil, como demonstramos no Gráfico 2, e as matrículas da EJA nessa faixa etária correspondem apenas a 22,2%.

Tabela 6: Número de Matrículas da EJA por faixa etária - Brasil – 2020.

Total	Faixa etária							
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
3.002.749	12.968	434.639	498.898	598.365	296.620	237.986	227.134	696.139
3.002.749	1.841.490					1.161.259		
100%	61,33%					38,67%		

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2021b).

Tabela 7: Número de Matrículas da EJA por faixa etária -Vitória da Conquista-2020.

Total	Faixa etária							
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais
8.060	-	2.948	1.164	1.498	552	440	441	1.017
8.060	6.162					1.898		
100%	76,45					23,55		

Fonte: Sinopse Estatística da Educação Básica (BRASIL, 2021b).

Outro aspecto comum aos sujeitos da EJA é que eles são oriundos das camadas mais pobres da população. Sabemos que a EJA tem cor e tem classe. A sua cor é negra, pois, majoritariamente, seus sujeitos são negros; a sua classe é popular, pois, majoritariamente, é composta por pobres que vivem nos bairros mais populares e excluídos de muitas das políticas sociais.

³⁷ Para a Organização Mundial da Saúde (OMS) a adolescência corresponde à segunda década da vida (de 10 a 19 anos). Nesta mesma classificação, a juventude se estende dos 15 aos 24 anos. Disponível em: http://bvsm.sau.gov.br/bvs/publicacoes/07_0400_M.pdf. Na legislação brasileira, segundo o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n.º 8.069/90, em seu Art. 2º, “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade”. A Emenda Constitucional n.º 65/2010 altera a denominação do Capítulo VII, do Título VIII da Constituição Federal e modifica o seu art. 227, para cuidar dos interesses da juventude. Esta emenda prevê a criação dos Estatuto da Juventude, que foi instituído em 05 de agosto de 2013 por meio da Lei n.º 12.852. Em seu Art. 1º, parágrafo 1º, a Lei n.º 12.852 prevê: “Para os efeitos desta Lei, são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.” (BRASIL [CONSTITUIÇÃO (1988)], 2020). Neste contexto, a partir dos desdobramentos destes conceitos e da legislação vigente, em nossa pesquisa utilizaremos para efeito de análise a seguinte classificação: jovens (de 15 a 29 anos), adultos (de 30 a 59 anos) e idosos a partir de 60 anos (referendado pelo Estatuto do Idoso, Lei n.º 10.741/2003).

Corroborando essa nossa asserção, Graciano e Lugli (2017, p. 15), fundamentadas em Haddad (2002), anunciam “[...] que os educandos da EJA não são pobres porque não foram à escola quando crianças; ao contrário, não foram à escola quando crianças porque são pobres.” Arroyo (2018) reafirma esta constatação de que os sujeitos da EJA possuem como marca da sua identidade uma trajetória marcada pela opressão e pela exclusão. São sujeitos oriundos das camadas populares, pobres, negros, desempregados ou da economia informal.

Nas informações declaradas ao Censo Escolar de 2019, quanto ao fator cor/raça dos matriculados na EJA, os pretos e pardos são maioria nos dois níveis de ensino. No Fundamental, 75,8% dos estudantes se auto declararam pretos ou pardos, enquanto, no nível médio, o percentual é de 67,8%. Os estudantes que se identificam como brancos compõem 22,2% da EJA fundamental e 31% da EJA médio (BRASIL, 2020e).

Entretanto, embora saibamos que esses jovens e adultos foram excluídos ou não tiveram acesso à educação na infância, que possuem trajetórias escolares truncadas, que são, em sua maioria, negros, pobres e oriundos das áreas periféricas, não devemos fazer uma generalização rasa, pois, apesar das características comuns, estes sujeitos possuem subjetividades e características diversas. Não basta tipificar apenas como jovens, adultos e idosos, é preciso conhecer quem são estes jovens, adultos e idosos, pois, quando generalizamos, perdemos a visão particular desses sujeitos, uma vez que, embora sejam oriundos das classes populares e expropriados de direitos, eles possuem uma percepção particular do contexto no qual estão inseridos. O jovem e o adulto da EJA “[...] não é qualquer jovem e qualquer adulto. São jovens e adultos com rosto, com histórias, com cor, com trajetórias sócio-étnico-raciais, do campo, da periferia.” (ARROYO, 2006, p. 22).

No intento de evidenciar essas especificidades, precisamos considerar outros aspectos: as questões geracionais, se jovens, adultos ou idosos; a sua origem, se do campo ou da cidade; as suas identidades culturais, de gênero e de etnia; os diferentes saberes que construíram ao longo de suas vidas para além dos muros da escola; e, sobretudo, os interesses que movem, ou não, cada um deles para continuarem ou interromperem as suas trajetórias escolares.

Assim, a EJA, enquanto modalidade educativa, precisa reconhecer a individualidade dos sujeitos e, sobretudo, qual a função que se pretende com esta educação, se apenas formativa, compensatória ou emancipatória. Nesse sentido, Di Pierro (2014, p. 28) enfatiza:

As iniciativas bem sucedidas de ensino na EJA têm como característica comum [...] o reconhecimento, o acolhimento e a valorização da diversidade dos educandos da EJA, pois antes de serem alunos, esses jovens e adultos são portadores de identidades de classe, gênero, raça e geração [...].

Dessa forma, garantir o respeito a esta diversidade e a concretização de uma educação emancipatória demanda entender a EJA como espaço de aprendizagem, de diálogo, de compartilhamento de saberes entre educadores e educandos, pois “Dependendo do olhar que tem sobre os educandos, a escola é uma ou outra, o currículo é um ou outro, o perfil do educador é um ou outro, suas especificidades são umas ou outras.” (ARROYO, 2006, p. 23).

Diante do exposto, reafirmamos a importância de conhecermos quem são estes educandos, notabilizando a necessidade de que a contextualização dos sujeitos da EJA possa transitar entre o comum e o singular, para que as políticas educacionais possam ser elaboradas contemplando as suas especificidades.

Entretanto, pesquisas indicam que essa ainda é uma das fragilidades da EJA. Legitimando a nossa assertiva, em seu trabalho, *Os Sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*, Santos, P. e Silva, G. (2020), ao realizarem um estado de conhecimento em que identificaram produções cujo objeto de investigação eram os sujeitos da EJA, constataram que o número de pesquisas que se dedicam a compreender quem são estes sujeitos ainda é muito restrito se comparado a outras temáticas relativas a essa modalidade educativa. Além disso, perceberam também que algumas temáticas que se situam no campo da diversidade dos sujeitos da EJA, tais como o estudo sobre raça/etnia e o ingresso de estudantes com necessidades especiais tem sido pouco abordados nas pesquisas, apresentando dessa forma, uma lacuna nos estudos sobre a temática.

Arroyo (2011) já retratava essa invisibilidade ao declarar que os educandos que constituem a EJA, por décadas, foram vistos pelo espaço escolar, apenas em suas trajetórias truncadas: alunos evadidos, reprovados, defasados, alunos com problemas de frequência, problemas de aprendizagem, alunos não concluintes, ou seja, visões restritivas que tão negativamente os marcaram.

Diante dessa constatação, a nossa pesquisa, ao propor a discussão sobre as dimensões da docência na EJA, buscou fazê-lo a partir das narrativas de estudantes dessa modalidade por entendermos que, com essa abordagem, poderíamos nos

aproximar dos sujeitos na tentativa de que, ouvindo as suas falas, pudéssemos contemplar em nossa pesquisa um recorte a partir das suas especificidades. Acreditamos que a escuta e o diálogo nos permitiriam compreender melhor os anseios e motivações destes sujeitos, pois entendemos que eles levam “[...] para as escolas as injustiças com que a sociedade os castiga. Mas levam também as resiliências por libertação [...] as esperanças de que os percursos escolares retomados garantam-lhes o seu direito a uma vida justa, menos injusta. Humana.” (ARROYO, 2017, p. 7).

2.2.2 O docente “da EJA” ou “na EJA”?

No título dessa subseção, respaldados nas reflexões de Arroyo (2006) sobre a necessidade de construção do perfil do educador de EJA e Di Pierro (2014) sobre a rotatividade dos docentes nas turmas de EJA e a ausência de uma formação específica para atuar nessa modalidade, trazemos uma provocação: Quem são os docentes que atuam na EJA? Ao utilizarmos a expressão “da EJA”, referimo-nos aos docentes com formação neste campo, inicial e/ou continuada; já o termo docentes “na EJA” é usado para denominar aqueles que estão atuando na modalidade sem, contudo, possuírem uma formação específica. Embasados nas reflexões feitas até aqui sobre a especificidade da EJA e a necessidade de (re)conhecermos os sujeitos que constituem esta modalidade como portadores de características próprias, que demandam um comprometimento dos docentes que atuam nesse campo, concordamos com Coelho (1996, p. 43) ao anunciar que:

O ofício de ensinar não é para aventureiros, é para profissionais [...] que, além dos conhecimentos na área dos conteúdos específicos e da educação, assumem a construção da liberdade e da cidadania do outro como condição mesma de realização de sua própria liberdade e cidadania.

Assim, o exercício da docência demanda um compromisso ético e político do educador. O quefazer docente precisa estar fundado numa perspectiva crítica, política, numa concepção de educação que possa transpor os muros da escola em prol de uma educação emancipadora. Na condição de educadores, socialmente comprometidos, precisamos lutar contra a política da mordaza, como a do atual governo que busca silenciar a nossa voz, aprisionar a nossa prática. É preciso encararmos essa situação como um “inédito-viável” (FREIRE, 2019a, 2019b) e, confiantes na libertação,

assumirmos um compromisso cada vez mais coerente com uma “educação libertadora”(FREIRE, 2019c). Freire (2000) nos orienta a indignação diante das desigualdades e dos confiscos de nossos direitos. Precisamos encampar lutas pela garantia da nossa autonomia docente e pela concretização das normas que instituem aos docentes e discentes da EJA garantias constitucionais. Não é possível pensar na construção de uma sociedade democrática com uma prática autoritária, despolitizada. A nossa prática precisa ser testemunho de uma atuação democrática, resistente e dialógica. Nessa perspectiva, entendemos que:

Ser educador é certamente uma das mais desafiadoras profissões, partindo do pressuposto que este profissional contribui para a formação de sujeitos que por natureza são diversos, singulares, e que atuarão nas mais variadas esferas sociais. A educação tem como função social a formação do sujeito com o objetivo de torná-lo cidadão, sujeito autônomo e empoderado, que possa exercer de forma ética a sua cidadania, ciente dos seus deveres e apto a exigir o cumprimento de seus direitos. (FELIX; NUNES, 2020, p. 99)

Acatando a fala das autoras ao narrarem a importância e a complexidade do exercício da docência, acreditamos que é fundamental refletirmos sobre o contexto em que se dá o processo de constituição do docente da EJA, entendendo que pensar a reconfiguração dessa modalidade educativa demanda compreendermos a docência e a formação docente como aspectos fundantes nesse processo.

Pensar em um perfil do educador “da EJA” perpassa por aspectos que envolvem a compreensão da especificidade dessa modalidade educativa e uma formação docente que contemple as múltiplas dimensões da docência e a sua correlação com a práxis pedagógica, entendendo a práxis como uma ação pedagógica consciente e intencional, imbuída da dimensão política que deve permear o fazer docente. Na vida, assim como na prática pedagógica, não existe neutralidade: ou concebemos a educação como possibilidade de emancipação do sujeito e transformação social ou como ferramenta a serviço da exploração e alienação (FREIRE, 2019c).

A reconfiguração da EJA e a construção de um perfil docente de educadores “da EJA” serão uma realidade a partir da concretização das disposições legais que já estão postas. Entretanto, assim como Arroyo (2018), acreditamos que esse processo não ocorrerá espontaneamente, como todas as conquistas até aqui, será fruto de discussões e mobilizações daqueles que acreditam e defendem uma EJA que seja para além da

formação de trabalhadores, mas uma EJA que, reconhecida como direito subjetivo, contribua para a formação de cidadãos críticos e atuantes no contexto social.

2.2.2.1 Formação docente

Entendemos a educação como um processo social, que acontece como consequência das relações sociais e tem como objetivo contribuir na formação de sujeitos que atuarão nos espaços da sociedade. Nesse contexto, a formação do educador que assumirá a docência é de extrema relevância para que ele alcance êxito nessa tarefa.

No que diz respeito à EJA e aos educadores que atuam nessa modalidade, Soares (2006) anuncia de maneira muito elucidativa a necessidade de uma formação docente específica. Ao refletir sobre essa especificidade da EJA, o pesquisador reverbera que: “[...] se a EJA se define como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores.” (SOARES, 2006, p. 10).

A constatação da importância e da necessidade de uma formação docente que contemple a especificidade da EJA é reafirmada por diversos autores que pesquisam sobre a modalidade, tais como: Arroyo (2006, 2018); Bastos, Dantas e Santos, J. (2018); Di Pierro (2014); Di Pierro e Catelli Jr. (2017); Ens e Ribas (2015); Laffin (2012, 2018); Laffin e Gaya (2013); Porcaro (2011); Santos, J. (2010, 2011); Silva, F. e Soares (2021); Soares (2006, 2011, 2019).

Apesar do grande número de autores e estudos que identificam a formação docente como um pré-requisito para alcançarmos uma educação de jovens, adultos e idosos que seja significativa e contemple as demandas dos sujeitos da EJA, o que observamos na prática é que grande parte dos educadores que atuam nessa modalidade não são docentes “da EJA”, são docentes “na EJA”, pois não possuem uma formação específica e, em muitos casos, assumem essa condição como alternativa para completarem a sua carga horária ou por falta de vagas nas turmas ditas regulares. O educador, ao se deparar com o desafio de atuar nas turmas da EJA, busca, quase sempre por iniciativa pessoal, cursos de curta duração sobre a modalidade ou participa de formações descontínuas oferecidas pelas redes de ensino. Como afirma Arroyo (2006, p. 17), “[...] a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA.”

Bastos, Dantas e Santos, J. (2018, p. 20) abordam a ausência de uma formação inicial específica para os educadores da EJA e discutem sobre os problemas detectados no componente EJA que integra o currículo dos cursos para a formação de pedagogos. No curso de Pedagogia, citado por Bastos, Dantas e Santos, J. (2018), foram constatados problemas como: rotatividade de docentes, inadequação dos textos utilizados, entre outros. No que se refere às licenciaturas, existe uma grande lacuna “quanto ao reconhecimento da EJA como *locus* de formação específica e permanente, e como política pública de Estado[...]” (BRASIL, 2016, p. 94). Percebe-se, nesse caso, um fosso entre o ideal e o real, pois, no currículo das licenciaturas, em sua maior parte, não constam disciplinas que contemplem, especificamente, o estudo da EJA. A formação inicial dos docentes no aspecto pedagógico e metodológico se dá de forma genérica, como se eles jamais fossem atuar em turmas da EJA. Além disso,

Outro aspecto a ser incorporado nas políticas de formação de educadores e educadoras é que quem vai trabalhar com a EJA teria de ter uma fundamentação sólida sobre a história dos direitos humanos. E dentro dessa história, a história particular do direito à educação. Mas não aquela história da educação que traz a educação descolada dos outros direitos. (ARROYO, 2006, p. 28)

Assim como o autor, defendemos que, para ser educador “da EJA”, é necessário estar alinhado a uma concepção de educação que vislumbre a humanização dos sujeitos, a partir da conquista e da efetivação dos seus direitos constitucionais. Com base nessa premissa, cabe a reflexão: Quem são os educadores que atuam na EJA? São educadores “da EJA” ou que estão “na EJA”? São educadores com uma formação fundamentada em uma educação que liberta ou que domina? Conhecem a realidade da EJA e dos sujeitos que lá estão? Estas são perguntas cujas respostas estarão relacionadas ao perfil do educador da EJA e ao seu processo de formação, formação esta que, conforme referenda Arroyo (2006), ainda encontra-se em construção.

Nos últimos vinte anos, as discussões em torno da necessidade de uma formação específica para o educador que atua na EJA e o reconhecimento das especificidades dessa modalidade alcançaram um significativo avanço no campo teórico. Diversos instrumentos legais demarcam o direito subjetivo à EJA, a exemplo dos Art.37 e 38 da LDB (BRASIL, 1996), do Parecer 11/2000 (BRASIL, 2000), do PNE (BRASIL, 2014), das recomendações da VI Confinteia (BRASIL, 2016). Além dos marcos legais, avançaram também as discussões e pesquisas realizadas por entidades e organizações

sociais em defesa da EJA a exemplo dos fóruns de EJA e do GT 18, Grupo de Trabalho de Educação de Jovens e Adultos, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). Entretanto, inferimos que, embora importantes, os avanços alcançados ainda “[...] não têm sido suficientes para garantir uma concepção avançada, que ultrapassa a ideia de educação compensatória, como também de efetivar e ampliar o atendimento à educação de jovens e adultos.” (SOARES, 2016, p. 229).

Em estudos recentes, Laffin (2018); Silva, F. e Soares (2021) legitimam a nossa percepção, oriunda da experiência empírica ao longo da nossa trajetória docente, de que os educadores que assumem as turmas da EJA, principalmente nos anos finais do Ensino Fundamental, quase sempre não vivenciaram em sua formação inicial, experiências na EJA, seja com disciplinas do currículo ou nos estágios.

Laffin (2018) reconhece que o campo de formação do docente da EJA constitui um campo de disputas, pois apesar dos documentos normativos apontarem para a necessidade da formação do educador da EJA³⁸, essa ainda é uma realidade distante na maioria dos cursos de formação de professores. A pesquisadora lembra ainda que essa responsabilidade acaba ficando por conta da formação em serviço, promovida pelas redes de ensino. Ainda sobre o que prevê a norma, devemos estar atentos e cobrar para que seja efetivada, pois além de garantir a formação ela, “[...] aponta a necessidade de uma docência que considere as particularidades do ensino de jovens e adultos, tanto da diversidade cultural, do mundo de trabalho, quanto da necessidade de metodologias e currículos adequados.” (LAFFIN, 2018, p. 61).

Dessa forma, convoco as considerações de Silva, F. e Soares (2021, p. 11) pois, acreditamos que,

Sem a garantia do espaço formativo nas licenciaturas, o educador encontrará dificuldades para lidar com as especificidades da modalidade como um todo, o que pode se transformar em um dos maiores impasses vividos na escola se ele chegar à EJA carregado das mesmas concepções que têm do ensino com crianças e adolescentes.

³⁸ [...] a Resolução Nº 2/2015 define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, há a reafirmação dessa formação para a EJA. [...] Perante esse documento, reitera-se a obrigatoriedade das instituições de ensino superior reconhecerem a Educação de Jovens e Adultos como elemento formativo em seus cursos de Pedagogia e Licenciaturas. (LAFFIN, 2018, p. 61)

Na tentativa de mitigar essa problemática e avançar no processo de reconfiguração da EJA, embora ainda poucos, mas nos últimos tempos, foram criados em algumas universidades, cursos e/ou disciplinas que contemplem a formação de docentes com conhecimentos específicos para atuarem nessa modalidade.

Em uma pesquisa recente, envolvendo 64 universidades federais brasileiras, Laffin (2018) constatou que a oferta de disciplinas voltadas para o estudo da EJA está mais presente nos cursos de Pedagogia e que em relação às licenciaturas esta oferta é, ainda, incipiente, e quando ocorre, quase sempre, as disciplinas são ofertadas como eletivas.

Quadro 10: Oferta de estudos voltados à EJA no contexto das Universidades Federais Brasileiras.

Regiões	Nº de Universidades analisadas	Número de Universidades com Cursos de Pedagogia		Número de Universidades com Cursos de Licenciatura	
		Cursos com oferta de disciplinas Obrigatórias e Eletivas	Cursos com oferta somente de disciplinas Eletivas	Oferta de disciplinas Obrigatórias	Oferta de disciplinas Eletivas
NORTE	8	10 cursos	4 cursos	1 Universidade (curso de Educação do Campo)	3 universidades
NORDESTE	15 (1 com 3 e outra com 2 campi)	9 cursos	3 cursos	0	6 universidades
CENTRO-OESTE	4 (algumas com vários campi)	14 cursos	Informação não disponível na rede de internet.	Informação não disponível na rede de internet.	2 universidades
SUDESTE	20	13 cursos	2 cursos	0 cursos	7 universidades
SUL	9 (algumas com vários campi)	8 cursos	1 curso	4 Universidades (do total de 5 cursos de Educação do Campo e somente em SC não há oferta de EJA)	9 universidades
Total	59	56	10	5	27

Fonte: Laffin (2018, p. 64).

Essa é uma tendência também nas universidades estaduais. Como exemplo, podemos citar a Uesb (Campus de Vitória da Conquista), que possui, no curso de Pedagogia, dois componentes curriculares obrigatórios (Educação de Pessoas Jovens e Adultas I e II) além do estágio na área, caso haja demanda para o semestre. Algumas licenciaturas oferecem o componente curricular, neste momento, ainda, em caráter de optativa. Além disso, existem grupos de pesquisa, projetos de extensão e outras iniciativas no âmbito do ensino.

Como outro exemplo de iniciativa que, reconhecendo a carência de professores qualificados para atuarem nesse segmento, vem investindo na formação de educadores para atender à modalidade da EJA, podemos citar a Universidade do Estado da Bahia (Uneb). “[...] no período de 1998 a 2003, foi oferecido [...] um curso de especialização em educação básica de jovens e adultos para qualificar, preferencialmente, professores da rede pública que atuassem na modalidade da EJA.” (DANTAS, 2018, p. 79). Devido ao sucesso da experiência e reconhecendo a importância da formação de profissionais para atuarem nessa modalidade, a Uneb implantou o Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (Mpeja).

O Programa Mpeja veio preencher uma lacuna existente na educação, a formação do profissional de EJA. Muitos autores já identificaram essa lacuna e há anos debatem sobre essa questão. [...] para se desenvolver um ensino adequado aos sujeitos da EJA é necessário formação específica consistente, aprofundada e complementação e atualização através da formação continuada. Nessa direção, o Programa vem sendo um espaço de qualificação e um lugar de formação continuada do(a) profissional da EJA, em que a relação teoria-prática vem tendo um espaço de reflexão-ação sobre esta modalidade de ensino. (DANTAS, 2018, p. 86)

A experiência, relatada pela autora, demonstra que existe uma lacuna e uma demanda latente no que diz respeito à necessidade de formação dos profissionais que atuam na EJA. Essa constatação acerca da necessidade de formação dos educadores e da reconfiguração da EJA não é recente,

Já em 1958, quando da realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, [...] percebia-se uma grande preocupação dos educadores em redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da educação infantil. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 112)

Entretanto, percebemos que os avanços nesse campo ainda são tímidos, embora a sua importância tem sido reiterada por diversos pesquisadores ao longo da história da EJA. Existe ainda no país um grande desafio no que tange à profissionalização dos docentes que atuam nessa modalidade. É preciso que se intensifiquem as pesquisas e as lutas para que possamos conquistar uma educação emancipatória na EJA, envolvendo os diversos aspectos: a implementação de políticas públicas que garantam a intersetorialidade, o reconhecimento da complexidade dessa modalidade e, conseqüentemente, uma política de formação docente que contribua para a construção de um perfil do educador da EJA.

2.2.2.2 Desafios para desenvolver a prática docente

A problematização sobre a formação de educadores para atuação na educação de jovens, adultos e idosos revelam as lacunas existentes nessa área. Os docentes que atuam nessa modalidade, em sua maioria, são docentes “na EJA”, o que denota uma ausência de políticas nesse sentido, fazendo com que a prática docente nessa modalidade seja marcada por improvisos e carregue consigo as marcas dessa precarização.

Ao longo de nossa trajetória como educadores, constatamos que a formação do docente para atuar na EJA ocorre, quase sempre, no contexto escolar onde estes profissionais atuam, seja pelas trocas com seus parceiros ou por meio de treinamentos descontínuos, cursos de curta duração onde os profissionais declaram as suas angústias e inseguranças e, após algumas discussões, criam expectativas que, em geral, não são correspondidas, o que acaba por reforçar, em muitos, a ideia pejorativa de que a EJA é uma modalidade “problemática” e que ali os avanços são limitados. Entretanto, embora cientes da importância e validade dos saberes construídos na prática pedagógica não convém reduzirmos a formação do educador de jovens, adultos e idosos a estes saberes. A teoria e a prática devem caminhar juntas para que em sua práxis o profissional saiba lidar com os desafios que se descortinam. Paraphraseando Freire (2019c), a docência que não se edifica na reflexão crítica sobre a prática, estabelecendo uma relação dialógica entre teoria e prática pode se tornar um “blá-blá-blá” teórico ou apenas ativismo. O fazer e o (re)pensar, a ação e a reflexão, a prática e a teoria devem estar presentes na formação do educador ao longo da sua trajetória.

Estudos têm comprovado que esse amadorismo no que se refere à formação do docente da EJA ainda persiste e não é um caso isolado. Em uma pesquisa realizada por Silva, F. e Soares (2021) que envolveu diretores e educadores da EJA de municípios de Minas Gerais, em encontros realizados com os diretores para discutirem os desafios identificados na direção de escolas que ofertam a EJA, foi recorrente a fala sobre o despreparo dos docentes.

[...] um gestor que participava do encontro inicia a sua fala com a colocação: ‘recebemos profissionais que estão totalmente despreparados para trabalhar com EJA’. O Gestor F acrescentou à fala do colega a imagem que se tem do docente da EJA, pois, ‘os professores do ensino regular sempre acham que os professores da EJA têm uma vida mais tranquila, ficam à toa, mas eles não sabem dos problemas enfrentados, por exemplo, a diversidade dos sujeitos da EJA. (SILVA, F.; SOARES, 2021, p. 5)

A assertiva acima evidencia as nossas reflexões acerca do despreparo com que os docentes chegam às escolas, além de levantarem outra questão, a desvalorização dos educadores da EJA por seus pares. Esses profissionais, muitas vezes, são culpabilizados pelo abandono e reprovação dos seus educandos. Essa realidade tem se tornado ainda mais radical diante das novas políticas de educação implementadas, em que, nas avaliações externas, os índices de evasão e reprovação (que na EJA, em geral, são mais elevados) têm sido utilizados de forma irrestrita para classificar as instituições, sem considerar as condições encontradas pelos educadores para desenvolverem o seu trabalho. Este fato tem levado muitos educadores ao adoecimento e ao stress. Estudos têm demonstrado que a precarização do trabalho docente tem contribuído de forma decisiva para o adoecimento dos educadores, comprometendo o seu desempenho (DIEHL; MARIN, 2016; MOURA *et al.*, 2019; SOLDATELLI, 2011).

Em seu artigo, *A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal*, Moura *et al.* (2019, p. 10–11, grifo nosso) assevera:

No contexto da precarização destacam-se [...] de forma significativa [...] a ausência de estratégias claras de efetivação das políticas de formação que permitam “aos professores estar sempre ampliando as suas possibilidades de enfrentamento dos diversos problemas inerentes à ação de ensinar” (NUNES; OLIVEIRA, 2017, p.76). O descaso e a desvalorização percebidos pelos docentes nesta área causam desmotivação aos professores e, conseqüentemente, afetam sua saúde emocional.

Concordamos com as autoras ao destacarem obstáculos percebidos na política de formação docente como um dos fatores da precarização do trabalho do educador. No que se refere especificamente aos docentes que atuam na EJA, a formação inicial e continuada para atuar na modalidade é, na maioria dos casos, inexistente ou inadequada. Esse fato, aliado às demandas específicas da EJA que não são contempladas e à situação do educador que, muitas vezes, assume essas turmas como complemento de carga horária, contribui para que o profissional se sinta inseguro e angustiado por não conseguir alcançar as metas estabelecidas.

Diante disso, cabe questionarmos: A falta de uma formação que possibilite ao educador exercer o seu quefazer com segurança tem sido um gatilho para o adoecimento dos docentes de maneira geral e, mais especificamente, dos docentes que atuam na EJA?

Nos estudos sobre a temática, a síndrome de *Burnout*³⁹ tem sido apontada como uma das mais recorrentes síndromes que acometem os educadores. Ela está diretamente relacionada ao sentimento do educador com relação a sua prática. Nessa perspectiva, Codo e Vasques-Menezes (1999, p. 240) ressaltam que “[...] *Burnout* ocorre quando certos recursos pessoais são perdidos, ou são inadequados para atender as demandas, ou não proporcionam retornos esperados (previstos). Faltam estratégias de enfrentamento.” Ainda nessa perspectiva, Soldatelli (2011, p. 97) assegura que, “[...] os professores estão entre as categorias mais propensas ao *Burnout*, que pode ser resultante da insatisfação entre o que se exige, o que se planeja e o que se consegue atingir [...]”

Em consonância com essa afirmação, no que diz respeito à saúde do educador, Candau (2014, p. 34) afirma: “Ser professor hoje vem se transformando em uma atividade que desafia sua resistência, saúde e equilíbrio emocional, capacidade de enfrentar conflitos e construir diariamente experiências pedagógicas significativas.”

Em reflexões fundadas nesses autores, constatamos que a tarefa imputada aos educadores da EJA é dolorosa; deles se exige muito, o profissional também se exige muito e dessa forma acaba por adoecer. Eles são cobrados quanto aos resultados, mas não encontram as condições e formação necessárias. Ainda sobre a formação, Franco (2016, p. 545) assegura que, “[...] se quisermos ter bons professores, teremos que

³⁹ A síndrome de *Burnout* nos estudos desenvolvidos é definida como uma resposta ao stress laboral crônico, que envolve condutas negativas em relação às pessoas e ao trabalho, além de atitudes e sentimentos que podem acarretar problemas ao trabalhador e à organização do trabalho. Acometido da síndrome, o trabalhador perde o sentido de sua relação com o trabalho e, em decorrência da frustração e exaustão com o trabalho, nada mais lhe importa e qualquer esforço parece inútil. (CODO; VASQUES-MENEZES, 1999).

formá-los como sujeitos capazes de produzir conhecimentos, ações e saberes sobre a prática. Não basta fazer uma aula; [...] é preciso compreensão e leitura da práxis.”

A ausência de uma formação docente fundada na interrelação teoria-prática acaba por induzir o docente que atua nessa modalidade a construir o seu conhecimento em um processo de tentativa e erro, utilizando a sua classe como um laboratório experimental, sem, contudo, estar amparado por teorias que discutem os processos pedagógicos defendidos para a EJA. Alicerçada em um estudo sobre a formação do educador de jovens e adultos realizado por Soares e Simões (2005)⁴⁰, Porcaro (2011, p. 43) faz a seguinte asserção:

[...] a maioria desses educadores trabalha sem uma preparação para o campo específico de sua atuação, sendo, em geral, professores recrutados no próprio corpo docente do ensino regular, já que não existe uma preocupação com o campo específico da educação de jovens e adultos, o que leva os educadores a vivenciar precárias condições de profissionalização e de remuneração, sendo esse o principal problema para uma inserção profissional específica desses educadores.

Revalidando a compreensão da autora, não é raro ouvirmos dos educadores relatos das suas angústias e o reconhecimento da necessidade de uma formação específica para atuar na EJA. Essa realidade foi também evidenciada por Silva, F. e Soares (2021) após entrevistarem educadores em sua pesquisa. Os autores relataram que,

[...] os educadores não negam a falta de conhecimento e a forma abrupta que entraram na EJA. A expressão “caí na EJA” como a forma como eles chegam à modalidade é uma analogia a “cair de paraquedas” e ambas dizem respeito ao ingressar em alguma situação sem conhecimento de causa do objeto. É dessa maneira que se sentem alguns educadores na medida em que confirmam: “Não fomos preparados! Falta formação inicial e continuada!” [...]. (SILVA, F.; SOARES, 2021, p. 11)

Não obstante a essa constatação, percebemos que, por vezes, o comprometimento ético com a sua prática, aliado ao reconhecimento da necessidade de formação, muitos educadores mobilizam recursos próprios em prol de uma formação que atenda às suas necessidades. Todavia, convém ressaltar que não cabe somente ao

⁴⁰ SOARES, Leôncio José Gomes; SIMÕES, Fernanda Maurício. A formação inicial do educador de jovens e adultos. **Educação e Realidade**, Porto Alegre: INEP, v. 29, n. 2, p. 25-39, 2005.

educador essa responsabilidade, essa problemática deve ser pensada a partir de políticas públicas uma vez que o atendimento às especificidades da EJA está garantido por instrumentos legais como a LDB, o Parecer 11/2000, a Lei 13.005/2014 que institui o Plano Nacional de Educação (PNE-2014) e este atendimento perpassa pela formação dos docentes que vão atuar nessa modalidade.

Diante disso, acreditamos que a situação vivenciada pelos educadores da EJA, em sua grande maioria, é de abandono, quer pelo não cumprimentos das normas legais, quer pela falta de apoio e condições de trabalho nas escolas e redes em que atuam. Precisamos ouvir esses profissionais, ser sensíveis às suas dores e angústias, partilharmos das suas lutas e buscas, entendendo que:

Os educadores da EJA são os mais recentes andarilhos da educação brasileira. Há que lhes dar atenção. Escutá-los com cuidado. Ouvi-los mais devagar. Atentar para suas histórias. Elas são feitas de pedaços de vida e de morte. De sucessos e de fracassos. De avanços e recuos. De alegrias e tristezas. Suas mãos podem estar vazias de verdades, mas seus corações e mentes estão cheios de ideias, de desejos, de aprendizados. (BARCELOS, 2014, p. 82)

Ao assumirmos essa posição solidária de que trata o autor, estaremos nos posicionando frente à essa perversa política educacional que vivenciamos, que promove um movimento de culpabilização dos docentes pelos resultados alcançados. Essa estratégia busca imputar ao profissional da educação uma culpa que não lhe cabe na tentativa de se eximir das responsabilidades. É preciso considerar que o docente é um dos elos no processo educacional, que está ligado a outros tantos, a exemplo das políticas públicas, das relações sociais, do engajamento do educando e da família.

Quanto ao educador, devemos considerar que o seu desenvolvimento profissional contempla diversos aspectos, dentre eles: a formação (inicial e continuada), a carreira, a remuneração e, também, às condições de trabalho.

Cientes de que o seu desempenho está atrelado às questões que envolvem não só o aspecto profissional, mas também a sua condição humana, como sujeito que, dotado de sentimentos, necessidades, crenças e aspirações, acessa diversas dimensões em seu fazer cotidiano, no capítulo seguinte, apresentamos as nossas reflexões acerca da docência de forma geral, da docência na EJA e das dimensões da docência que o educador mobiliza em sua prática.

3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA: FERRAMENTAS NECESSÁRIAS PARA O CULTIVO



3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA: FERRAMENTAS NECESSÁRIAS PARA O CULTIVO

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. (FREIRE, 2019c, p. 26)

Destinamos este capítulo a reflexões sobre a docência na EJA e as dimensões da docência, entendendo que em sua prática, o educador acessa não só os conhecimentos científicos e pedagógicos construídos ao longo da sua formação acadêmica e da sua trajetória profissional.

Entretanto, antes de imergirmos nos temas centrais desse tópico, precisamos deixar explícito o que entendemos por docência, uma vez que esse conceito, quase sempre, é utilizado numa perspectiva reducionista, que define a docência, apenas como o ato de ministrar aulas. Em nossa concepção, a docência vai muito além do ensino propriamente dito, é uma atividade complexa, que envolve vários processos.

[...] a docência envolve orientações, pensares e fazeres do ensino (práticas pedagógicas), da pesquisa (processos investigativos) e da extensão (nas relações com a comunidade), além dos processos que envolvem a gestão educacional; isso sem considerar aspectos ético-políticos presentes nestas dimensões. (GAFFORELLI; SANT'ANNA, 2021, p. 432)

Ao pensar na docência, assim como as autoras, acreditamos que ela deve ser tratada numa abordagem que contemple múltiplas dimensões, que vão envolver o educador, a sua formação, suas concepções, os saberes oriundos da sua prática e as condições de trabalho. Todos esses aspectos se entrelaçam e constituem o fazer docente.

Entretanto, conforme afirma Santos, J. (2011), em pesquisa realizada com educadores que atuam na EJA,

Não há um entendimento e aprofundamento de docência como campo específico de formação e profissionalização docente. O conceito de docência, como “[...] atividade especializada que necessita do domínio de conhecimentos, da construção de saberes e competências e de constante processo de reflexão e ação compartilhado entre os pares” (IBIAPINA, 2008, p. 30), parece ser esquecido em muitos dos discursos. (SANTOS, J. , 2011, p. 89–90)

Em seu estudo, ao discutir sobre o conceito de docência na constituição do tornar-se professor, Santos, J. (2011) destaca que a docência, segundo a Resolução 01 de 2006, referente ao curso de Pedagogia no Brasil, “[...] é entendida como a construção de um processo pedagógico e da ação educativa de forma sistemática, intencional e metódica, o que exige, certamente, conhecimentos científicos, valores éticos e estéticos, saberes culturais, conhecimento de processos de aprendizagem e de ensino, de currículo, entre outros.” (SANTOS, J., 2011, p.90).

Destarte, uma prática docente comprometida ética e politicamente, que visa superar a concepção de uma “educação bancária” (FREIRE, 2019a, 2019b) e meritocrática, carece ser fundada em múltiplas dimensões, pois, caso contrário, teremos uma educação tecnicista e antidemocrática, onde um ensina e outro aprende, onde um é portador de muito conhecimento e outro nada sabe, uma educação distante da realidade do sujeito e pensada apenas para formar mão de obra para o mercado de trabalho.

Uma educação emancipatória contempla não só a dimensão técnico-científica, mas, também, as dimensões política, utópica, ética, cultural, pedagógica, social, afetiva e cultural. Precisa ser respeitosa, permeada pelo diálogo, onde ensinar e aprender sejam processos recíprocos, onde todos têm o que aprender e o que ensinar. Assim se dá o processo ensino-aprendizagem construído a partir da partilha mútua de vivências, saberes e experiências. Desta forma, poderemos superar a “consciência ingênua”, alcançar “inéditos viáveis” (FREIRE, 2019a, 2019b) e contribuir para que os sujeitos sejam protagonistas em seus espaços de vivência, autores da sua história.

Ao discutir sobre as dimensões da docência, precisamos repensar a escola e a sua relação com a sociedade da qual é parte constituinte. Romper a visão ingênua de que somente a escola, enquanto espaço formativo, será capaz de transformar a sociedade. Precisamos percebê-la como uma instituição que mantém uma relação dialética⁴¹ com a sociedade. Nessa perspectiva, a escola influencia e é influenciada pela sociedade, assim como os sujeitos que nela atuam.

Não podemos perder de vista que educandos e educadores são seres sociais que convivem, também, em outros espaços e, portanto, trazem para as relações educacionais

⁴¹ Utilizamos aqui o termo apoiados na dialética hegeliana (KONDER, 2008; NICOLAU, 2009) propondo uma relação reflexiva onde as coisas estão sujeitas a conflitos e mudanças, em uma clara noção de movimento. Um processo que permite chegar a um resultado a partir do conflito de opostos, e este resultado por sua vez, será nova tese, passível de antítese e posterior síntese.

concepções e convicções oriundas de experiências e vivências para além do espaço escolar, que permearão o processo ensino-aprendizagem.

Dessa forma, entendendo a educação como um fenômeno social, compartilhamos com Silva, J. (2006) a concepção de que “pensar a educação é pensar o mundo”. O autor afirma, ainda, que:

Refletir sobre educação é pensar a pessoa, em qualquer etapa da sua vida, é discernir o homem e a mulher no seu tempo histórico, nas relações que esses estabelecem consigo e com a natureza; é desvendar a organização social do mundo, o lugar das pessoas nesse mundo, o porquê do modo de vida de cada um; é pensar as identidades, as razões para ser o que se é ou para as suposições elaboradas em torno de si mesmo e do outro; é discutir linguagens; é conhecer as circunstâncias da vida humana, para mantê-las ou para transformá-las; é ação compromissada com a busca de melhorias na qualidade de vida das pessoas. (SILVA, J., 2006, p. 203)

Assim, à luz das ideias de Silva, J. (2006), ressaltamos a complexidade do processo educativo, no qual o docente precisará acessar uma gama de saberes em sua prática cotidiana. Esse arcabouço necessário acaba por conferir à prática docente o caráter multidimensional, estabelecido por Freire (2019c) quando se refere aos saberes necessários à prática educativa.

A concepção de múltiplas dimensões da docência, há algum tempo, perpassa as discussões no campo da Pedagogia, mais especificamente da Didática, uma área da Pedagogia, que se constitui como um dos componentes curriculares nos cursos de formação de professores. Candau (2012), ao discutir sobre a formação docente, ressalta que o professor precisa ter conhecimentos técnicos, científicos e filosóficos para estar apto a exercer a sua profissão, sendo, portanto necessário que se pense a formação docente numa perspectiva multidimensional. Luckesi (2012) complementa essa ideia ao atestar que a didática para ser significativa no processo de formação do educador, não pode se reduzir aos aspectos técnicos, necessitando constituir-se numa prática educativa crítica, sendo “[...] forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão-somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade.”(LUCKESI, 2012, p. 33).

Essa concepção apresentada pelo autor não é recente. Há cerca de 40 anos atrás, na década de 80, do século XX, Candau (1982) já defendia um prática pedagógica que não se esgotasse nos aspectos técnicos, que superasse o tecnicismo em busca de uma compreensão mais ampla do processo ensino e aprendizagem. Na continuidade de suas

pesquisas, a referida autora declara que a educação é um processo multidimensional, pois nela estão imbricadas as dimensões humana, técnica e político-social. Ela ressalta que o desafio está “[...] em construir uma visão integrada em que, partindo-se de uma perspectiva de educação como prática social inserida num contexto político-social determinado, no entanto não são deixadas num segundo plano as variáveis processuais.” (CANDAU, 1982, p. 23).

Assim como Candau (1982, 2012) e Freire (2019c), outros pesquisadores compartilham dessa concepção.

Pimenta, Franco e Fusari (2015) propõem uma Didática Multidimensional que, pressupõe os conceitos de curiosidade epistemológica proposto por Freire, de “multirreferencialidade” proposto por Ardoino e da relação com o saber de Charlot. Esses conceitos estão implicados na construção da concepção de uma Didática Multidimensional, “[...] articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito, do diálogo, onde a aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos.” (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2015, p. 482).

Embora utilizando outros termos, Amado (2009) evidencia o caráter multidimensional da prática educativa. Conforme essa referência, “[...] é necessário reconhecer a grande complexidade da ação educativa, exigindo que seja perspectivada em diversos planos: filosófico, científico e praxeológico.” (AMADO, 2009, p. 56).

Entendendo que deve haver uma relação recíproca desses planos, o autor assevera que, apesar da complexidade do processo, espera-se ultrapassar conflitos entre os diversos planos, na articulação entre a teoria e a prática em prol de uma ação educativa que seja plena.

Entretanto, muitas vezes, ouvimos educadores que se autodeclaram progressistas, proferirem discursos alinhados com ideias humanistas, mas que adotam, em sua prática, uma postura tecnicista, autoritária. Nessas circunstâncias, percebemos uma docência em que o discurso e a prática se contradizem, pois a prática cotidiana do docente reflete as suas concepções. Corroborando a nossa percepção, Laffin (2006) assevera que:

Em primeira instância, a prática pedagógica está intimamente relacionada ao processo ensino-aprendizagem – a uma ação didática, porém, é marcada também por outros âmbitos de ação da prática do professor que incidem sobre a realidade escolar imediata. De fato, a prática pedagógica do professor está imbricada num turbilhão de

ações que solicitam micro-decisões a todo o momento, e que não esperam por uma 'consulta' a princípios político-sociais e pedagógicos, mas que sempre os carregarão nas respostas que forem dadas às diferentes situações. (LAFFIN, 2006, p. 73–74)

Corroborando com a autora, Santos, J. (2011, p. 82) declara que “[...] as fontes dos saberes para a docência na EJA são oriundas de diferentes experiências formativas[...]”.

Nessa perspectiva, a docência na EJA carece estar ancorada em múltiplas dimensões, considerando, também, as especificidades dessa modalidade. Além disso, é necessário “[...] levar em consideração a dimensão política da EJA e de suas relações com a história, os diferentes tempos de aprendizagem individual e [...] coletiva, a constituição de avaliações apropriadas [...] e o respeito às experiências vividas pelos educandos.” (SANT’ANNA; STRAMARE, 2020, p. 85).

Dessa forma, o docente da EJA, cuja prática não esteja fundada em múltiplas dimensões, incorrerá no risco de não contemplar as especificidades próprias dessa modalidade, deixando lacunas que comprometerão o seu quefazer e o processo educativo.

Nesta pesquisa, ao utilizar a expressão dimensões da docência, partimos do pressuposto que em cada dimensão estão imbricados, por vezes, diversos saberes. Se tomarmos como exemplo a dimensão pedagógica, podemos perceber que essa dimensão contempla, considerando a classificação de Tardif (2014), os saberes da formação profissional, dos diferentes campos disciplinares, curriculares e experienciais. Assim, a discussão das dimensões da docência perpassa pelos saberes docentes, entendendo que não existe uma dicotomia nem tampouco uma hierarquia entre estes saberes, pois um mesmo saber pode estar presente em mais de uma dimensão. Também as dimensões não são categorias estanques, elas se complementam, se interconectam e, juntas, compõem um acervo de conhecimentos, atitudes, sentimentos, valores e ideologias que o docente mobiliza em sua prática. Dessa forma, os saberes docentes constituem um marco inicial para a compreensão das dimensões.

Tardif (2014) assegura que, nas discussões e pesquisas realizadas sobre os saberes dos professores, são utilizadas por vários autores diversas tipologias e classificações. Dentre os autores citados por ele estão: “[...] Bourdonele (1994), Doyle (1977), Gage (1978), Gauthier et al. (1997), Martin (1993), Paquay (1994), Raymond (1993) e Shulman (1986).” O autor elucida ainda que essa diversidade na classificação

dos saberes advém dos critérios que os autores adotam: “[...] ora comparam-se princípios epistemológicos, ora correntes de pesquisa, ora modelos ideais [...]” (TARDIF, 2014, p. 18).

A partir do diálogo com os pesquisadores: Campos (2011); Freire (2019c); Perrenoud (2001); Pimenta (2012); Sampaio (2016), foi possível constatarmos a afirmação de Tardif (2014) sobre as diferentes classificações dos saberes. Entretanto, verificamos que os autores consultados trazem consigo uma crença comum quanto aos saberes: acreditam que eles são construídos e (re)construídos ao longo da prática docente.

Para Perrenoud (2001, p. 148), “[...] saber é o conjunto de conhecimentos que apresentam uma certa unidade em virtude de suas fontes ou de seu objeto [...] trata-se de *representações do real*⁴²”. Em Tardif (2014), identificamos a noção de saber como sendo conhecimentos, competências, habilidades e atitudes docentes que são construídas ao longo da docência numa constante atitude de reflexão. Para o autor, o saber dos professores é o “saber deles”, que é construído e reconstruído na prática docente. De acordo com o pesquisador,

É impossível compreender a natureza do saber dos professores sem colocá-lo em íntima relação com o que os professores, nos espaços de trabalho cotidianos, são, fazem, pensam e dizem. [...] é um saber sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (alunos, colegas, pais, etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade. (TARDIF, 2014, p. 15)

Nesse contexto, Santos, J. (2009, p. 5) esclarece que, “[...] por essa razão, é necessário estudá-los no contexto concreto de atuação profissional, verificando as relações que lá são construídas concretamente junto aos sujeitos e suas diferentes realidades enfrentadas e relações estabelecidas cotidianamente”. Freire (1967, 2019a, 2019b, 2019c), em muitas passagens de suas obras, destaca esta característica da docência. Como afiança Freire (1991, p. 58), “ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática.”

Assim como Freire (1991), Laffin (2006) reafirma o caráter inconcluso do “ser educador”.

⁴² Para Perrenoud (2001), as representações organizadas do real são aquelas construídas a partir de teorias implícitas, que foram decorrentes de observações na realidade ou inferidos a partir da observação.

Tal qual para o aluno, em que a aprendizagem é um processo inconcluso, também para o docente, ser humano em suas múltiplas dimensões, o processo de tornar-se professor é ininterrupto. O requisito mínimo de sua profissionalidade é a exigência de formação inicial, mas também de formação em exercício, especialmente no caso da EJA, até mesmo pelo lugar que a legislação ainda lhe relega. Configura-se também pelas e nas experiências no trabalho, confrontados com os pressupostos teóricos que possam contribuir com as demandas do cotidiano e da prática social. (LAFFIN, 2006, p. 165)

As falas desses especialistas, que pensam o fazer docente, explicitam a necessidade de que a pesquisa sobre a formação docente e os saberes nela envolvidos não ocorra descontextualizada da prática.

Tardif (2014, p. 18) afirma que “[...] o saber que os professores mobilizam diariamente em sua prática é plural, compósito, heterogêneo, proveniente de fontes variadas.” Essa asserção certifica a necessidade de que a formação e a reflexão sobre a prática docente contemplem esta multiplicidade de saberes e as dimensões docentes constituídas por eles. Entendendo a complexidade da prática educativa, Pimenta (2012, p.8) assevera:

O estudo da prática social da educação requer competências que possibilitem novos modos de compreensão do real e de sua complexidade. [...] Não se pode mais educar, formar, ensinar apenas com o saber (das áreas do conhecimento) e o saber fazer (técnico/tecnológico). Faz-se necessária a contextualização de todos os atos, seus múltiplos determinantes, a compreensão de que a singularidade das situações necessita de perspectivas filosóficas, históricas, sociológicas, psicológicas, etc.

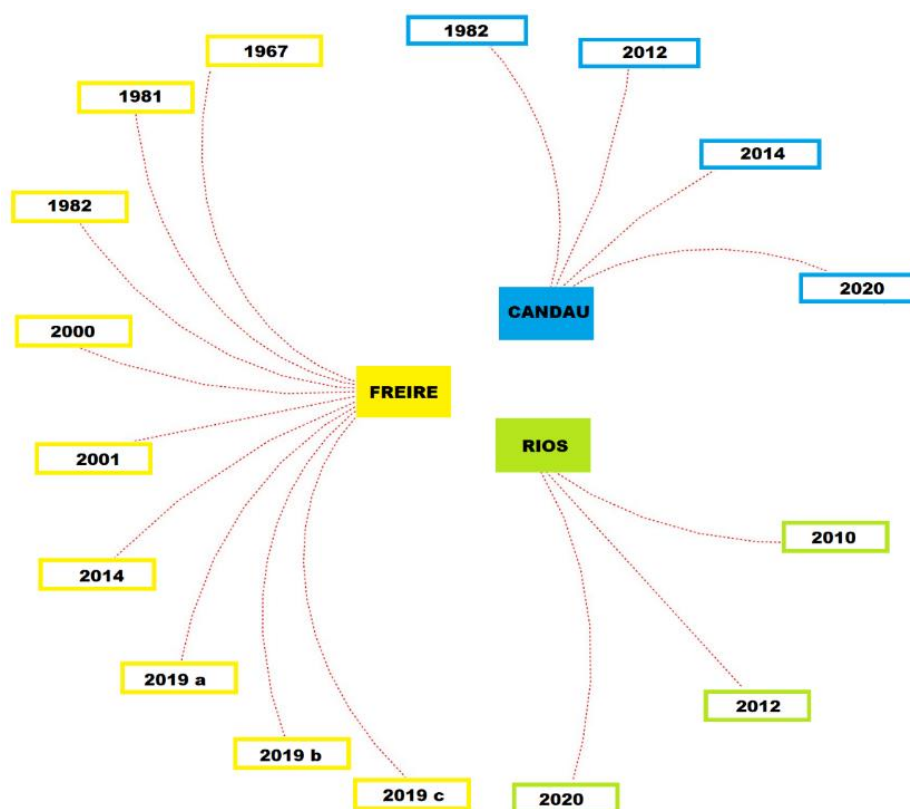
Assim como os pesquisadores citados, também acreditamos que o docente, através da reflexão de sua prática, acumula um conhecimento que lhe é próprio. Ele aprende com as práticas exitosas e, também, com aquelas que não alcançaram os objetivos traçados.

Dessa forma, a prática docente na EJA necessita ser (re)pensada, (re)criada, (re)elaborada, diariamente, considerando o contexto onde ocorre. Essa dinâmica tende a exigir do educador uma capacidade de reflexão, de flexibilidade e de busca frente às situações que se descortinam em sua prática cotidiana, considerando que a formação e a experiência acumulada não lhe oferecerão modelos, servirão, apenas, como referências que, imbricadas com as múltiplas dimensões da docência possibilitarão a concretização do seu quefazer.

3.1 UM DIÁLOGO SOBRE AS DIMENSÕES DA DOCÊNCIA COM OS AUTORES SEMINAIS

No curso de todo o trabalho investigativo, a leitura e o diálogo com diversos pesquisadores dos campos em que se situa o nosso estudo, a EJA, a docência e as dimensões docentes, foram uma constante. Esse processo nos possibilitou identificar alguns autores que discutem, de maneira mais explícita e com maior profundidade, a multidimensionalidade da docência. Posto isto, nesta subseção, apresentaremos as nossas reflexões sobre as dimensões da docência, tendo Candau (1982, 2012, 2014, 2020); Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c) e Rios (2010, 2012, 2020) como autores seminais (Figura 8).

Figura 8: **Dimensões da docência: autores seminais.**



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Adotamos esses autores como referência, por identificar, nas publicações citadas, uma abordagem sobre as dimensões da docência que coaduna com o nosso objeto de pesquisa. Embora, em suas reflexões, esses autores tenham pontos convergentes sobre a temática, eles apresentam visões distintas acerca das principais

dimensões que constituem a docência. Com base na leitura dos textos utilizados como referência, estabelecemos um diálogo com as concepções apresentadas por eles a respeito das dimensões da docência.

Iniciamos as nossas reflexões, lendo algumas das obras de Freire (2019a, 2019b, 2019c), pois entendemos que ler e dialogar com esse autor é cada dia mais atual e necessário. Assim como Gadotti (2007, p. 6), entendemos que: “A força da obra de Paulo Freire não está só na sua teoria do conhecimento, mas em ter insistido na ideia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas.”

No curso dos nossos estudos, identificamos que, assim como Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c), Candau (1982, 2012, 2014, 2020) e Rios (2010, 2012, 2020) também, acreditam em uma educação que contribua para a emancipação dos sujeitos e que, nesse processo, a formação docente tem um papel relevante, pois a ação docente é constituída por várias dimensões. Entretanto, embora os nossos autores seminais reconheçam que a prática docente é concretizada a partir da tessitura de múltiplas dimensões, nas referências analisadas, percebemos que cada um deles destaca uma ou algumas dimensões como fundantes nessa prática.

Para Rios (2010, 2012, 2020), ao analisar o nosso fazer pedagógico, poderemos descobrir nele as diversas dimensões que permeiam essa ação. Segundo a autora, em toda ação docente, encontramos, ou, ao menos, deveríamos encontrar, as dimensões: técnica, ética, estética, política, moral, utópica e social.

[...] o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele em que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos de que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (RIOS, 2010, p. 107)

Embora a pesquisadora, ao longo dos textos analisados por nós, tenha elencado as várias dimensões supracitadas, ela afirma, em todas as nossas referências, que a ética é a dimensão fundante da ação pedagógica.

Para Rios (2010), a dimensão ética é a dimensão fundante “[...] porque a técnica, a estética e a política ganharão seu significado pleno quando, além de se apoiarem em fundamentos próprios de sua natureza, se guiarem por princípios éticos.” (RIOS, 2010, p. 108). Nessa mesma perspectiva, Rios (2012) assegura que: a dimensão ética do fazer

docente é definida como fundante, “[...] na medida em que é com base nos princípios éticos que se avaliam todas as outras dimensões [...] do trabalho docente.” (RIOS, 2012, p. 305).

Em um estudo mais recente, Rios (2020), além de afiançar, novamente, que o trabalho do docente tem como dimensão fundamental a ética, ela demonstra preocupação ao afirmar que a “[...] ética parece estar sendo deixada à margem no contexto educativo.” (RIOS, 2020, p. 86).

Para nós, esse é, também, um fator preocupante, pois entendemos que, ancorados na ética, estão vários princípios: a justiça, o respeito, a solidariedade, a responsabilidade social, sem os quais a concretização de uma educação emancipatória não se sustenta. Uma prática que não esteja alicerçada na dimensão ética, certamente, não produzirá significativos frutos.

Essa constatação nos levou, desde o início das nossas leituras, às obras de Freire (2019a, 2019b, 2019c). Parafraseando o autor, não foi Freire (2019a, 2019b, 2019c) que nos levou à nossa dimensão ética na docência, foi a nossa ética que nos levou a Freire (FREIRE, 1997).

Embora a dimensão política apareça de forma mais explícita nas obras de Freire, ao anunciar a impossibilidade de uma educação neutra, a dimensão política numa prática docente emancipatória somente estará presente se estiver pautada na dimensão ética. Dessa forma, em nosso entender, assim como Rios (2012, 2020), Freire(2019c) reverbera que a dimensão ética precede a dimensão política.

É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. [...] Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 2019c, p. 19)

Em sua última obra publicada em vida, *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2019c), o autor corrobora uma das concepções que acompanham a sua obra: a relação entre a ética e a educação. Ética essa que não aceita a desumanização dos sujeitos, que se levanta e se opõe contra toda injustiça e formas de opressão e, portanto, não pode estar dissociada da prática docente. A ética que orienta o posicionamento político do educador, permitindo que, em sua prática pedagógica, muitas dimensões sejam contempladas.

Além das dimensões ética e política, nas obras analisadas, Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c) destaca outras dimensões que são igualmente importantes no fazer pedagógico. Dentre as principais dimensões, podemos citar: a cultural, a utópica, a pedagógica, a técnico-científica, a afetiva e a social.

Em sua obra *Educação como prática de liberdade*, escrita e publicada durante o seu exílio⁴³, Freire (1967) contextualiza e faz reflexões sobre a educação no país, no período posterior ao Golpe Militar de 1964, destacando a importância da educação no processo de conscientização das classes populares. Nessa obra, ao tratar da alfabetização, o autor destaca as dimensões política e cultural, em que, por meio do diálogo, da codificação, da decodificação e da descodificação, o alfabetizando poderá superar a consciência ingênua, assumindo assim uma consciência crítica.

Ainda nesse livro, o pesquisador assevera a importância de que o processo de ensino-aprendizagem deve contemplar a dimensão cultural, uma vez que o educador precisa valorizar as experiências dos educandos, trazendo para o diálogo a cultura e o conhecimento socialmente construído, para além da escola.

Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (FREIRE, 1981), a prática docente não é o foco principal da obra, que discute a educação, em um contexto mais amplo. O autor ressalta a importância da educação para humanização, uma educação libertadora em contraposição a uma educação para a domesticação, para a adaptação. Nesse contexto, a dimensão política é constantemente retomada pelo autor, ao afirmar a impossibilidade de uma educação neutra. Freire (1981) destaca, ainda, a dimensão utópica no sentido de uma educação que, para libertar, precisa estar ancorada na denúncia e no anúncio, fazendo com que a utopia não seja apenas a idealização de sonhos, mas, partindo destes sonhos, munidos de esperança e luta, alcancem os “inéditos-viáveis”. Ao longo da obra, as dimensões política, utópica, pedagógica e cultural alcançam lugar de destaque.

Em *Educação: o sonho possível* (um dos capítulos do livro *Educador: vida e morte*), Freire (1982) anuncia, mais uma vez, a impossibilidade de dicotomizar a prática

⁴³ Após o golpe de 1964, Freire, por defender uma educação libertadora, crítica, foi acusado de subversão. Neste mesmo ano, ele foi preso duas vezes, num total de 75 dias. Ele então foi obrigado a partir para o exílio. Em setembro de 1964 buscou asilo na Bolívia, seguindo depois para o Chile, para os Estados Unidos e, por fim, para Suíça, onde em fevereiro de 1970 começa a trabalhar no Conselho Mundial de Igrejas (CMI) como Consultor Especial do Departamento de Educação. Em sua trajetória como exilado, que vai de 1964 a 1980, Freire visitou países dos cinco continentes, participando de encontros, seminários e desenvolvendo projetos que visavam contribuir para a conscientização e libertação dos povos oprimidos.

pedagógica e a política, o que confere ao fazer docente uma não-neutralidade. Para o autor, a pretensa neutralidade seria um desrespeito aos educandos.

Assim, na condição de educadores e/ou pesquisadores, necessitamos falar da nossa opção política, respeitando, contudo, a opinião do outro. A essa atitude, também, se incorpora a dimensão ética. O educador precisa ter clareza da sua posição política, perguntando, por exemplo “[...] a favor de quem eu estou, a favor de que eu estou.” (FREIRE, 1982, p. 98).

Outro aspecto abordado pelo autor é a necessidade de que o discurso político, a atitude progressista, seja coerente com a prática. “[...] essa coerência vai crescendo na medida sobretudo em que a gente descobre [...]: não é o discurso, a oralidade, o que ajuíza a prática, mas ao contrário, é a prática quem ajuíza o discurso.” (FREIRE, 1982, p. 98).

A dimensão utópica permeia todo o texto, uma vez que, para Freire (1982), o sonho possível é a educação libertadora. Ao refletir sobre a dimensão utópica da prática docente, o autor destaca que não é a utopia no sentido do sonho irrealizável, mas a utopia que vive a unidade dialética entre a denúncia e o anúncio.

Em virtude da sua morte, em 02 de maio de 1997, Freire não teve tempo de concluir o seu livro, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (FREIRE, 2000). Esse livro foi organizado por Ana Maria Araújo Freire, sua segunda esposa, que, na parte I, incluiu os últimos escritos de Freire e, na parte II, incluiu textos escritos pelo autor em outros momentos. Nessa obra, as dimensões ética, política e utópica aparecem com maior destaque.

Jamais pude pensar a prática educativa, de que a educação de adultos e a alfabetização são capítulos, intocada pela questão dos valores, portanto da ética, pela questão dos sonhos e da utopia, quer dizer, das opções políticas, pela questão do conhecimento e da boniteza, isto é, da gnosiologia e da estética. (FREIRE, 2000, p. 40)

No corpo dessa obra, Freire (2000), em diversas passagens, reafirma a importância dos sonhos para a transformação da realidade. Para o autor, “Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas, às vezes, demoradas. Implica luta.” (FREIRE, 2000, p. 26).

Freire (2000) afirma que “mudar é difícil, mas é possível” e por isso devemos nos recusar a aceitar o discurso fatalista. Ele destaca a necessidade do testemunho dos educadores(as) progressistas de respeito à dignidade do outro.

A luta ideológica, política, pedagógica e ética a lhe ser dada por quem se posiciona numa opção progressista não escolhe lugar nem hora. Tanto se verifica em casa, nas relações pais, mães, filhos, filhas, quanto na escola, não importa o seu grau, ou nas relações de trabalho. O fundamental, se sou coerentemente progressista, é testemunhar [...] o meu respeito à dignidade do outro ou da outra. Ao seu direito de ser em relação com o seu direito de ter. (FREIRE, 2000, p. 26)

Assim, a partir de temas atuais, o autor retoma e discute ideias e conceitos que defendeu ao longo de sua vida, como uma educação ancorada no diálogo, na política, na ética e na estética, na qual o educando tem um papel de sujeito portador de conhecimentos, capaz de se envolver e de participar ativamente no processo ensino-aprendizagem. Ele sugere que, na condição de educadores, necessitamos cultivar a utopia e os sonhos e, também, nos comprometer com a luta para conquistá-los. Que a indignação com as injustiças precisa nos mobilizar e nos fazer refletir e agir em busca de um mundo melhor, alicerçado na ética, na solidariedade e na amorosidade.

A afirmação de que não existe neutralidade na educação também está presente em *Política e educação: ensaios* (FREIRE, 2001). Esta obra é composta por textos que refletem sobre a relação entre política e prática pedagógica, em que a prática é permeada pela opção política do educador. São retratadas nessa obra as dimensões pedagógica, técnico-científica, política e ética. As duas últimas com maior destaque, na medida em que, segundo o autor, “[...] desmereço minha missão de educador e a mim mesmo se, em nome do respeito aos educandos, silenciar minhas opções políticas e meus sonhos ou se, em nome de minha autoridade de educador, pretender impor a eles meus critérios de verdade.”(FREIRE, 2001, p. 56).

O autor, mais uma vez, reafirma que um educador progressista não pode impor o seu pensamento, a sua verdade, deve deixar claro a sua opção política, mas, também, respeitar os educandos que se posicionam de forma contrária, garantindo assim uma coerência entre o seu discurso e a sua prática. Não podemos nos reconhecermos como progressistas se, em nossa prática, buscamos catequizar e incutir em nossos estudantes as nossas concepções. Precisamos, pois, propor a reflexão, o diálogo, para que assim os educandos cheguem às suas próprias conclusões.

Pedagogia dos Sonhos Possíveis foi mais uma obra organizada por Ana Maria Araujo Freire, e publicada, pela primeira vez, em 2001, ano em que Freire completaria 80 anos. Nesse livro, a organizadora traz depoimentos, ensaios, diálogos, conferências, entrevistas e cartas de diferentes momentos da vida de Paulo Freire.

A leitura dessa obra nos levou a um reencontro com o pensamento e as convicções de Freire, construídas ao longo da sua vida, de que: “[...] é impossível existir sem sonhos.”(FREIRE, 2014, p. 49), “Mudar é difícil, mas é possível.”(FREIRE, 2014, p. 201), “[...] é impossível estar no mundo apoliticamente, neutramente.”(FREIRE, 2014, p. 267), “[...] não há nenhuma possibilidade de se obter formação humana fora da ética.”(FREIRE, 2014, p. 110), “todo quefazer educativo é sempre um quefazer político;”(FREIRE, 2014, p. 350). Os educadores precisam comprometer-se ética e politicamente, com a mudança social, tendo a amorosidade como referência, também, do fazer docente.

Além disso, Freire (2014) discute sobre a necessidade de uma formação continuada, na qual a teoria e a prática sejam confrontadas em busca de soluções para os obstáculos encontrados no dia-a-dia do educador. Em várias passagens do livro, o autor faz reflexões sobre a prática educativa, a importância da educação e sobre os educadores (sua relação com os educandos e com a docência).

Durante a análise da obra, conseguimos identificar trechos que retratam as dimensões política, ética, pedagógica, utópica, social e cultural. Entretanto, como o título sugere, a dimensão utópica perpassa todas as discussões na obra, pois, como afirma Freire (2014, p. 77): “Não há amanhã sem projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização.”

Em sua *Pedagogia do oprimido*, livro mais conhecido e um dos mais lidos, Freire (2019a) discute e sinaliza caminhos para uma pedagogia humanista e libertadora. As dimensões política, ética, pedagógica, social e cultural estão muito presentes nessa obra. Embora o autor, nessa obra, não tenha como foco a docência, as reflexões tecidas ao longo do livro estão diretamente relacionadas à educação e ao educador que se diz, ou pretende ser, progressista.

Freire (2019a) narra o caráter inconcluso do ser humano e, nessa perspectiva, a constante necessidade de busca em direção ao “ser mais”, embora, nesse percurso, as “situações-limites” se apresentem como obstáculos para alcançar os “inéditos viáveis”.

O pesquisador reflete sobre as características da educação libertadora, que se contrapõe a uma da educação “bancária”, que está a serviço da opressão. “A opressão, que é um controle esmagador, é necrófila. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.” (FREIRE, 2019a, p. 90). Nesse sentido, as dimensões ética, afetiva e política da docência, “obrigam” o educador progressista a se contrapor a toda forma de opressão, à desumanização e à domesticação dos sujeitos.

Outro pressuposto que se faz necessário em uma educação libertadora é o diálogo. Aí, a dimensão pedagógica se apresenta, pois, entendemos que o diálogo precisa permear o processo ensino-aprendizagem em seus vários momentos: na busca e opção pelos conteúdos, métodos, temas geradores e seus significados nas relações homens-mundo. Ao assumir essa postura dialógica, o educador estará também mobilizando a dimensão afetiva, pois, como afirma Freire (2019a), o amor é o fundamento do diálogo.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. [...] Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. (FREIRE, 2019a, p. 110–111)

Respaldados pelas afirmações de Freire (2019a) ao anunciar uma pedagogia libertadora, entendemos que somente por meio do diálogo, do amor e da denúncia, conseguiremos trilhar na direção dos “inéditos viáveis” e, dessa forma, construir uma prática pedagógica política, ética e social, lutando e resistindo a todo tipo de opressão, que nesses últimos anos, se faz cada vez mais presente em nossa sociedade. A política de governo que ora se apresenta, se contrapõe a uma formação político-pedagógica dos discentes, defende a neutralidade na prática docente, fato que interessa somente aos opressores.

Cientes dessa realidade, as reflexões presentes em *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido* (FREIRE, 2019b) e *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (FREIRE, 2019c) são, em nossa concepção, obrigatórias ao educador comprometido com uma educação emancipatória. Nessas obras, Freire apresenta dimensões que, segundo ele, são necessárias à docência.

Entretanto, o autor deixa claro que outras dimensões podem existir, o que cimenta a sua concepção de que somos sujeitos inacabados, que vivemos em uma eterna busca.

Convidando o leitor a refletir sobre a formação docente, a prática “educativo-progressiva” e os saberes que ele considera fundamentais a essa prática, em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Freire (2019c) abre espaço ao diálogo com o leitor crítico, para que este acrescente outros saberes, além dos que foram citados pelo autor, aqueles que tenham escapado ou cuja importância ele não tenha percebido.

Candau (1982), assim como os outros autores seminais, assevera que a educação é um processo multidimensional. Para a autora, a ação pedagógica apresenta “[...] uma dimensão humana, uma dimensão técnica e uma dimensão político-social.” (CANDAU, 1982, p. 21). Ao contrário de Rios e Freire, que elegem a dimensão ética como fundamental à prática docente, essa autora não elege nenhuma dimensão como fundante. Nas palavras dela, na dinâmica de ensinar-aprender, é necessário que haja uma reciprocidade entre as dimensões, pois elas se complementam (CANDAU, 2012).

Entretanto, Candau (2012) destaca que a dimensão político-social é inerente ao processo ensino-aprendizagem que é “situado”. Segundo a pesquisadora,

Ele acontece sempre em uma cultura específica, trata de pessoas concretas que têm uma posição de classe definida na organização social em que vivem. [...] Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social. (CANDAU, 2012, p. 15–16)

Essa constatação da autora coincide com a afirmação de Freire, em muitas das suas obras, de que não existe neutralidade na prática docente, pois a atitude de “‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.” (FREIRE, 2019c, p. 109). Inspirados em Freire (2019c), pensamos que ao educador não cabe a neutralidade, mas, sim, o respeito às ideias contrárias e a responsabilidade de reconhecer o seu papel enquanto ser político.

Porém, o educador precisa cuidar para que o seu fazer pedagógico não esteja assentado apenas no discurso. “A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente.” (CANDAU, 2012, p. 23).

Outra dimensão destacada por Candau (2014, 2020) é a dimensão cultural. Nesse aspecto, a autora reconhece que Freire foi um precursor ao tratar da cultura como um ponto de partida e de diálogo no processo educativo.

Pelo reconhecimento da relevância da dimensão cultural nas relações pedagógicas e pelo método dialógico que propõe implementar nos processos educativos, pode-se considerar que o pensamento de Paulo Freire já adiantava aspectos importantes do que hoje se configura como a perspectiva intercultural na educação. (CANDAUI, 2020, p. 35)

Em suas pesquisas mais recentes, Candau (2020, p. 28) destaca a importância de uma educação intercultural, e a necessidade de “[...] reconfigurar a Didática nos processos de formação inicial e continuada de educadores e educadoras, a partir da perspectiva intercultural.” Entretanto, o reconhecimento da importância da dimensão cultural na docência, não é recente; essa dimensão foi tratada com profundidade em Freire (1967) ao afirmar que o processo de aprendizagem parte da dimensão cultural, quando o educador possibilita que o educando traga para o diálogo as suas experiências, seu conhecimento prévio, sua cultura. Para o autor, essa experiência propicia o “debate da democratização da cultura” que é “criticizador e motivador”, permitindo que o educando seja agente do seu aprendizado.

Reconhecendo a importância e relevância da bibliografia de Rios (2010, 2012, 2020) e Candau (1982, 2012, 2014, 2020) analisada, elas foram adotadas, também, como autoras seminais. Entretanto, foi a partir da leitura das obras de Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c), que, inicialmente, identificamos as dimensões política, ética, estética, utópica, afetiva, social, cultural, pedagógica e técnico-científica, que nos referendaram em nossa pesquisa, contribuindo como categorias para as nossas análises.

No Quadro 11, apresentamos uma síntese das nossas análises sobre as dimensões da docência, tendo como referência os autores supracitados.

Cientes da possibilidade de que outras dimensões possam ser acrescentadas/ acessadas pelos educadores, ao longo deste estudo, buscamos estar abertos ao diálogo com outros autores, outros docentes, outros pesquisadores e, também, com os educandos (sejam os entrevistados ou revivendo as nossas memórias como educadores).

Quadro 11: **Dimensões anunciadas pelos autores seminais na bibliografia analisada.**

Autor(a)	Bibliografia analisada	Dimensão (ões) anunciada (s)	Dimensão(ões) e/ou princípio(s) fundante(s)
CANDAU	<ul style="list-style-type: none"> • <i>A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional</i> (1982); • <i>A Didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância</i> (2012); • <i>Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes, culturas e práticas</i> (2014); • <i>Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais</i> (2020). 	<ul style="list-style-type: none"> • Humana; • Técnica; • Político-social; • Cultural. 	<ul style="list-style-type: none"> • Reciprocidade entre as dimensões; • Elas se complementam.
FREIRE	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Educação como prática de liberdade</i> (1967); • <i>Ação cultural para a liberdade e outros escritos</i> (1981); • <i>Educação: o sonho possível</i>(1982); • <i>Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos</i> (2000); • <i>Política e educação: ensaios</i> (2001); • <i>Pedagogia dos Sonhos Possíveis</i> (2014); • <i>Pedagogia do oprimido</i> (2019a); • <i>Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido</i> (2019b); • <i>Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa</i> (2019c). 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética; • Política; • Cultural • Utópica; • Pedagógica; • Técnico-científica; • Afetiva • Estética; • Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética; • Política.
RIOS	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade</i> (2010); • <i>Ensinar/aprender a ser humano: tarefa contemporânea e cotidiana na escola</i> (2012); • <i>A ética à margem da educação: uma ameaça à construção da humanidade</i> (2020). 	<ul style="list-style-type: none"> • Técnica; • Ética; • Estética; • Política; • Moral; • Utópica; • Social. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ética.

Fonte: Organizado pela autora a partir da análise da bibliografia citada, dos autores seminais.

Na condição de sujeitos comprometidos com uma educação emancipatória, em nossa prática como pesquisadores, buscamos assumir uma postura dialógica, esperançosa e utópica, pois acreditamos que:

É preciso [...] que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser.[...] A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho. (FREIRE, 2019c, p. 76–77)

Partindo desse pressuposto, alicerçados na certeza de que é preciso “esperançar”, é preciso sonhar e lutar por uma docência ancorada em múltiplas dimensões, no capítulo seguinte, apresentaremos as nossas reflexões, a partir das narrativas dos educandos, pois o diálogo com estes sujeitos nos permitiu refletir sobre o nosso objeto de pesquisa numa perspectiva mais humanizada, cheia de vida e atravessada por ricas experiências.

4 REFLETINDO SOBRE O CULTIVO: (DES)CONHECER, (RE)CONHECER PARA FINALMENTE COMPREENDER



Estudantes entrevistados (E01, E02, E03, E04, E06, E07, E08, E09)

Fonte : Pesquisa direta da autora, 2021

Imagem de fundo - <https://www.canva.com/photos/>

4 REFLETINDO SOBRE O CULTIVO: (DES)CONHECER, (RE)CONHECER PARA FINALMENTE COMPREENDER

De tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio. Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. [...] Mas há sempre o que ver. [...] E vemos? Não, não vemos. [...] Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença. (RESENDE, 1992,p.2)

Diante das reflexões feitas nos capítulos anteriores, inquietava-nos a situação que a EJA e seus sujeitos vivenciam. Concordamos com Resende (1992) sobre o risco de banalizarmos o olhar, pois, convivendo, diariamente, com as dificuldades e obstáculos encontrados pelos sujeitos da EJA (educandos e educadores), corremos o risco de assumir uma atitude fatalista, permitindo assim, que o “monstro da indiferença”, do conformismo e do descaso se instale em nosso coração, em nossa prática pedagógica.

Destarte, no intuito de mitigar esse risco e na tentativa de contribuirmos para o fortalecimento da EJA, numa perspectiva emancipatória, buscamos, ao longo da nossa produção e análise dos dados, (re)conhecer, para, finalmente, compreender o nosso objeto de estudo. Nesse processo, a digressão foi uma constante para compreender as dimensões da docência a partir da experiência dos sujeitos entrevistados.

Nessa perspectiva, neste capítulo, apresentamos a análise dos dados produzidos a partir das entrevistas com os educandos da EJA. O capítulo foi subdividido em 3 seções. No tópico 4.1, *(Re)conhecendo os sujeitos entrevistados*, construímos um perfil dos educandos que colaboraram com a nossa pesquisa; no 4.2, *Características docentes nas vozes dos entrevistados*, analisamos as qualidades identificadas pelos educandos como necessárias à prática docente e, no 4.3, *Desvelando as dimensões da docência ancorados nas narrativas dos educandos*, discutimos as qualidades identificadas, relacionando-as às categorias estabelecidas.

4.1 RE(CONHECENDO) OS SUJEITOS ENTREVISTADOS

Esta seção tem como objetivo apresentar o perfil dos estudantes entrevistados para que possamos compreender melhor o seu lugar de fala e as suas concepções.

No capítulo 2, no tópico 2.2.1: *Os sujeitos da EJA*, contextualizamos quem são os educandos dessa modalidade educativa, respaldados por pesquisadores que estudam a modalidade e por dados oficiais coletados em diferentes fontes.

Ao longo da nossa trajetória profissional, no contato com educadores que atuam na EJA, percebemos que, muitas vezes, a visão que prevalece a respeito desses estudantes ainda é aquela que vê esses sujeitos como aqueles que não querem nada, que não se comprometem.

Assumindo uma postura fenomenológica, ao iniciar esta pesquisa, nos inspiramos em Caeiro, heterônimo de Pessoa (2013, p. 69), ao anunciar que: “Procuro despir-me do que aprendi. Procuro esquecer-me do modo de lembrar que me ensinaram, e raspar a tinta com que me pintaram os sentidos.” Assim, antes de iniciarmos a análise das falas dos educandos, vislumbramos a necessidade de experienciar a aprendizagem do desaprender, buscando nos despir de preconceitos, para enxergarmos os sujeitos entrevistados em sua essência, pois, como afirma Caeiro (PESSOA, 2013), para aprender é preciso primeiro desaprender para (re)começar a (re)aprender evitando, assim, reproduzir conhecimentos estratificados.

Desse modo, na tentativa de combater o discurso daqueles que pregam a meritocracia como possibilidade de alcançar a concretização dos direitos, alegando, muitas vezes, que o abandono escolar (entendido por nós como expulsão escolar, pois nega a necessidade de um olhar singular e a garantia de acesso a direitos básicos como saúde, alimentação, moradia) é uma opção daqueles que, “não querem nada”, precisamos repensar que escola e oportunidades têm sido oferecidas a esses sujeitos e nos perguntarmos: Quem são eles? Por que interromperam a sua trajetória escolar ou não conseguiram, ainda, concluir o seu percurso? Por que se afastam da escola e depois retornam para a EJA? O que desejam aprender na escola? Qual a percepção que têm de si, da escola e dos docentes da EJA?

Na tentativa de responder a essas questões, inspirados em Souza (2004, 2014), no Tempo II da nossa análise, após realizarmos uma leitura cruzada e agruparmos as unidades de análise por temática, utilizando o software ATLAS.ti, elaboramos algumas redes (Figuras 9, 10 e 11) que nos orientaram na interpretação dos nossos dados, realizada no Tempo III, denominado leitura interpretativa-compreensiva do *corpus*.

Figura 9: **Rede de UAT 1: Os sujeitos da EJA.**



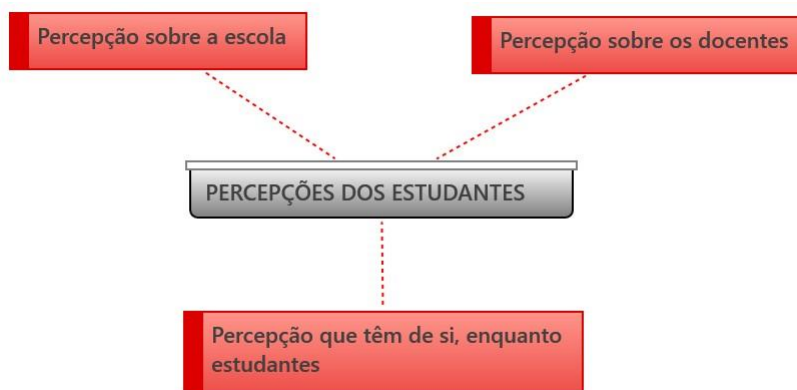
Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Figura 10: **Rede de UAT 2: Percursos escolares dos sujeitos entrevistados.**



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Figura 11: **Rede 3 de UAT: Percepções dos estudantes.**



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

4.1.1 As raízes, intempéries e perspectivas

Analisando as entrevistas realizadas com os dez educandos da EJA, que participaram desta pesquisa, constatamos que a juvenilização da EJA, percebida no Brasil e na Rede Municipal de Ensino, é, também, uma realidade na EMAS e na EMJRP, unidades de ensino frequentadas pelos entrevistados. Dentre os estudantes matriculados nessas escolas, não existe nenhum idoso, considerando a classificação adotada por nós nesta pesquisa (jovens: de 15 a 29 anos, adultos: de 30 a 59 anos e idosos: a partir de 60 anos).

Dos educandos entrevistados, 6 deles são jovens e 4 são adultos (Gráfico 8), sendo que o de maior idade tem 50 anos. Esse aspecto aponta para a necessidade de reflexões sobre o currículo e a metodologia utilizada pelos docentes, pois, como afirma Arroyo (2017), precisamos conhecer os sujeitos da EJA para sabermos o que oferecer a eles.

Gráfico 8: **Faixa etária dos educandos entrevistados.**

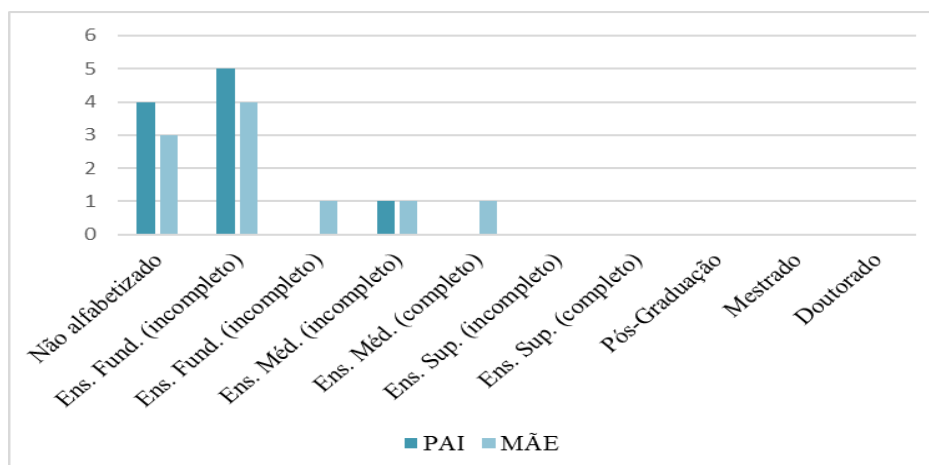


Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Quanto à cor/raça, dos dez entrevistados, oito se autodeclararam negros. Fato que corrobora os dados do IBGE (2019), apresentados por nós na Tabela 4, e a nossa afirmação de que os sujeitos da EJA são majoritariamente negros.

Buscando conhecer alguns aspectos familiares, questionamos os nossos entrevistados a respeito do grau de escolaridade dos seus pais (Gráfico 9). Dos dez pais, quatro não são alfabetizados, cinco não concluíram o Ensino Fundamental e um possui o Ensino Médio incompleto. Quanto às mães, três não são alfabetizadas, quatro não concluíram o Ensino Fundamental, uma possui o Ensino Médio incompleto e apenas uma possui o Ensino Médio completo.

Gráfico 9: Grau de instrução dos pais e mães dos entrevistados.



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Ao compararmos os dados produzidos por nós com os dados do IBGE (2019), verificamos que a escolaridade dos pais dos entrevistados está abaixo da média nacional. Entre os pais dos sujeitos entrevistados, 95% deles não concluíram o Ensino Básico. Ao passo que a média nacional das pessoas com 25 anos ou mais que não concluíram o Ensino Básico é de 51,1% IBGE (2019).

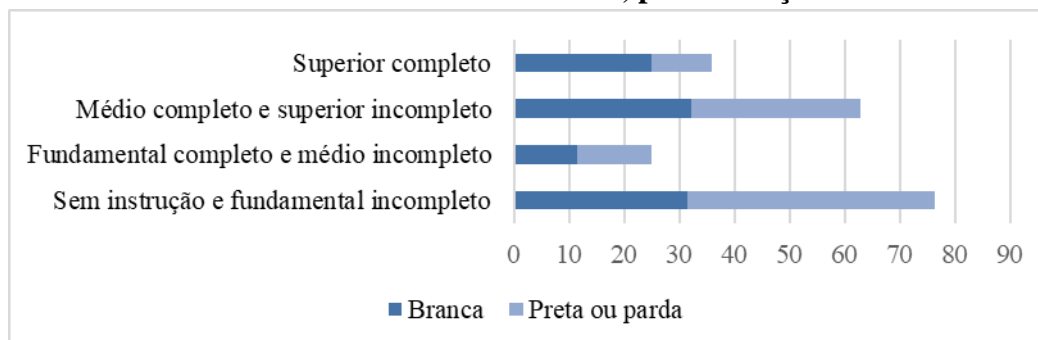
Essa constatação demonstra que, embora 95% deles sejam, também, potenciais educandos para a EJA, nenhum deles está estudando, o que corrobora a afirmação feita por nós, no Capítulo 2, de que existe uma demanda latente que não tem sido contemplada pela EJA. Esse dado revela, também, uma realidade de exclusão, uma política educacional que tem perpetuado, em grande medida, uma ideia que predomina no imaginário de opressão das classes dominantes. Essa realidade, infelizmente, ainda, está muito presente em nosso país, que, ao não contemplar a intersectorialidade, nega aos educandos uma política de Estado que garanta uma educação que promova a equidade e a superação das desigualdades vivenciadas pelas crianças e jovens, filhos e filhas das camadas populares.

Ao analisarmos dois aspectos apresentados até aqui, a cor/raça e a escolaridade (Gráfico 10), percebemos que existe uma relação inversa entre o grau de instrução e a cor/raça dos estudantes. Quanto maior a escolarização, menor o número de pardos⁴⁴ e negros que têm acesso a ela. E o contrário também se verifica: quanto menor a

⁴⁴ O termo pardo utilizado em nosso estudo é uma denominação adotada pelo IBGE ao pesquisar a cor ou raça da população brasileira com base na autodeclaração. Durante a pesquisa, o IBGE utiliza as seguintes opções: branca, preta, parda, indígena ou amarela. De acordo com dados da PNAD 2019, 42,7% dos brasileiros se declararam como brancos, 46,8% como pardos, 9,4% como pretos e 1,1% como amarelos ou indígenas. (IBGE, 2019)

escolarização, maior o número de negros e pardos. Esse fato evidencia a desigualdade de acesso e permanência que desfavorece a população negra no Brasil. Fato que explica, mas não justifica, o grande quantitativo de negros na EJA.

Gráfico 10: Pessoas de 25 anos ou mais de idade, por cor/raça e nível de instrução.



Fonte: Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre (IBGE, 2019).

Quanto à condição social, todos os educandos entrevistados são oriundos de famílias de baixo poder aquisitivo, o que nos leva a perceber que a escolarização (acesso, permanência, aprendizagem e tempo) está diretamente relacionada ao poder econômico.

Dessa forma, inferimos que eles estão na EJA porque são pobres. “A pobreza [...] limita o acesso à educação e, por isso, considerada a renda familiar per capita, os 25% mais pobres da população têm índice de analfabetismo mais de 10 vezes superior ao verificado entre os 25% mais ricos.” (GRACIANO; LUGLI, 2017, p. 11)

Esse aspecto está relacionado a outro dado que levantamos durante as entrevistas: o trabalho na infância. Devido às condições que vivenciam desde a infância, em um contexto de desigualdade, de negação de direitos, a necessidade de contribuir com a renda familiar obrigou seis dos nossos entrevistados a começarem a trabalhar muito cedo, quando ainda crianças ou adolescentes, comprometendo as suas trajetórias escolares. Tal afirmação é confirmada na fala de Quaresmeira (E01, 2021)⁴⁵:

[...] minha história foi assim: minha mãe me matriculou, quando eu entrei na data certa de estudar, aí, tava estudando, só que aí teve uma época de dificuldade [...] que a gente queria as coisas e os pais da gente não podia dar né, aí chegava as panhas de café. E o que a gente fazia nesse período? Acabava de desistir de ir pra escola pra poder ir trabalhar. (E01, 2021)

⁴⁵ Nas transcrições das entrevistas mantivemos a fala dos sujeitos conforme a sua expressão oral, não realizando nenhum ajuste estrutural no texto, mantendo inclusive os desvios de sintaxe, quando apareceram.

Sibipiruna (E02, 2021, grifo nosso) compartilha da mesma opinião, ao afirmar que precisou trabalhar cedo. “Fazer igual o outro lá: *era uma criança tomando conta de outra criança*, porque eu fui morar com uma mulher tomando conta de uma criança da mesma idade que a minha[...]”. Essa fala de Sibipiruna (E02, 2021) revela a perversa situação que muitas crianças pobres vivenciam, ao terem furtados a sua infância e o direito de frequentarem a escola.

Assim como Quaresmeira (E01, 2021) e Sibipiruna (E02, 2021), Umbuzeiro (E04, 2021), Juazeiro (E05, 2021), Ipê Amarelo (E08, 2021) e Grumixama (E10, 2021) também relataram a necessidade de trabalhar.

[...] somos 7 irmão... meu pai chegava na época de julho, de maio até julho, meu pai encaminhava a gente pras panha de café, a gente só chegava estudar meio período, no primeiro semestre, aí o segundo semestre já não tinha mais, por causa do trabalho, da panha de café. Quando a gente chegava e, voltava, [...]ela falava pra gente voltar, mas já tinha perdido o segundo semestre todinho. (E05, 2021)

Ipê Amarelo (E08, 2021), aos 14 anos já trabalhava como ajudante de mecânico e Grumixama (E10, 2021), aos 13 anos trabalhava como ajudante de vaqueiro. No caso de Umbuzeiro (E04, 2021), além de trabalhar na infância, ele não teve a oportunidade de estudar quando criança ou adolescente. Foi à escola, pela primeira vez, com 40 anos de idade.

A gente quando eu era criança... justamente na história de todo mundo aí, meu pai não era muito de importar com criança. Que antigamente, os homens tinha esse negócio, né? Fi..., fez o fi e não se importa, né? Saia... Então, o meu pai e a minha mãe, na realidade, foi a minha mãe. Então, ela tinha que levar nois pra roça, pra trabalhar, panhar algodão. Então, enquanto criança, mesmo com os ossinho molinho, nois trabalhava normal. Então, eu não tive... esse prazer de entrar na sala de aula, eu não tive, enquanto criança. (E04, 2021)

Os relatos desses estudantes revelam uma face perversa da sociedade brasileira, que, por não garantir uma política intersetorial, acaba por negar o direito à educação. Nas falas dos entrevistados, foi possível identificar que a realidade socioeconômica difícil, a família, o trabalho e a dificuldade de acesso aparecem como obstáculos ao ingresso e permanência na escola.

Porque assim, a pessoa já de idade pra estudar, eu falo quando a pessoa tem filho, tem marido, a coisa não é mais do jeito de quando você é livre, porque, às vezes, você tá ali só pensando naquilo. Só que quando você passa a ter filho as coisa muda, você fica nos dois sentidos, lá e

aqui, igual foi o meu caso, eu tava estudando muito bem, mas depois que engravidei, tipo assim, parece que minha vida desabou. Entendeu? Aí eu tive que prestar assunto mais no meu filho, deixar a escola de lado. (E02, 2021)

[...] para as pessoas que estudam à noite é bem assim complicado, às vezes, a pessoa chega cansada do trabalho e algumas situações né? Outras tem pessoas também que desisti de estudar, estudava no EJA, outras estudavam de tarde e acabou desistindo. (E03, 2021)

Ao justificar as várias vezes que abandonou a escola por conta das dificuldades, Juazeiro (E05, 2021) afirmou: “Eu, às vezes, perco muita aula por causa do trabalho, mas ganho também, porque eu sou pai de 4 filhos e eu dependo do meu trabalho.”

Outro fator citado pelos educandos, principalmente os da zona rural, foi a dificuldade de acesso, devido à distância de suas casas até a escola.

Esses obstáculos, apontados pelos educandos entrevistados, reafirmam a necessidade, registrada por pesquisadores (ARROYO, 2006, 2018; DI PIERRO; CATELLI JR, 2017; DI PIERRO; HADDAD, 2015; LAFFIN; GAYA, 2013; LAFFIN, 2007; SANTOS J., 2010, 2011; SOARES, 2011), que se debruçam sobre essa modalidade, de que as políticas públicas contemplem a especificidade dos sujeitos da EJA.

Considerando que a grande maioria dos brasileiros com 15 anos ou mais que não concluíram a educação básica estão entre as pessoas com as piores condições econômicas e sociais, torna-se necessário recorrer a um conjunto de políticas intersetoriais que possam garantir o direito à educação, mas também à saúde, alimentação, moradia e transporte dentre outras. Não é possível crer que uma pessoa poderá voltar a frequentar a escola se não tiver renda, onde morar, suficiente comida, atendimento médico ou lugar para deixar os filhos enquanto está na escola. (DI PIERRO; CATELLI JR, 2017, p.57)

Porém, apesar de toda a dificuldade narrada pelos educandos, durante a análise das falas dos entrevistados, foi possível perceber que esses sujeitos são portadores de muitos sonhos e desejam estar na escola para concluírem seus estudos.

Ao longo da nossa trajetória como docentes, nos diálogos estabelecidos com estudantes da EJA, também identificamos essa realidade. Por vezes, o mesmo educando tinha em seu histórico vários registros de abandono escolar e, quando questionado a respeito, alegava as dificuldades encontradas e falava do seu desejo de permanecer estudando.

As narrativas de vários entrevistados corroboram a nossa constatação. A exemplo disso, destacamos as falas de Sibipiruna (E02, 2021) e Juazeiro (E05, 2021):

[...]quando era solteira, [...] eu tava na escola, só pensava na escola, mas a partir daquele momento que eu engravidei, que eu tive marido, as coisa para mim mudou totalmente. Mas com fé em Deus essa vez eu não desisto, não, eu vou em frente. Tá sendo difícil? Tá [...] mas eu vou em frente.(E02, 2021)

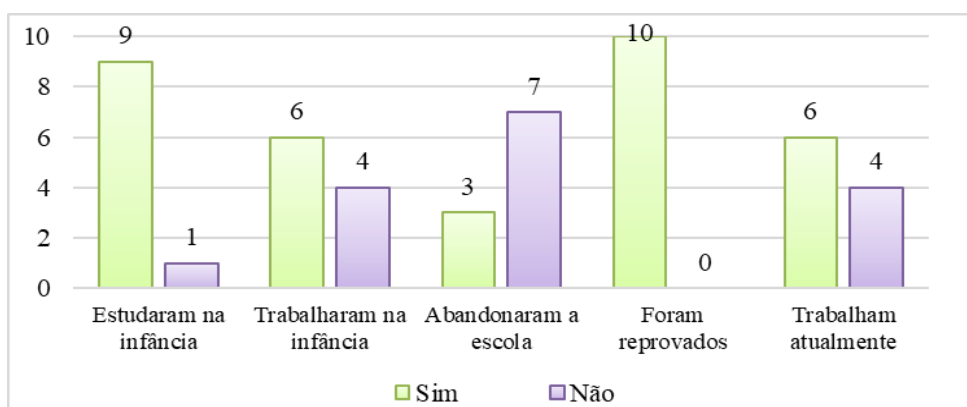
A vantagem de ir pra casa, tomar um banho e relaxar é bom, mas, a gente ir pra escola é maravilhoso e pegar o lápis na mão e ver que... “poxa... hoje eu tô bom”. [...] eu se sinto bem em tá na escola. Por mais cansativo... chegar assim de descarregar dois caminhão por dia, mas eu chegava na escola e ficava muito feliz. (E05, 2021)

Diante dos relatos e da realidade vivenciada por esses estudantes, aumenta a nossa responsabilidade, enquanto educadores e cidadãos, de nos comprometermos com a luta por uma educação que contribua para a humanização dos sujeitos, que seja atravessada pela afetividade, permeada pela política, movida pelos sonhos e ancorada na ética.

4.1.2 Trajetórias escolares: Percursos, percalços e perspectivas

Analisando os dados obtidos a partir das narrativas dos educandos, um fato chamou a nossa atenção: dos estudantes entrevistados, 80% deles iniciaram a sua trajetória escolar até os 7 anos de idade. Esse dado sugere que, embora tenham conseguido frequentar a escola na infância, os obstáculos analisados no tópico anterior comprometem a permanência e o desempenho escolar dos educandos.

Gráfico 11: Percursos e percalços nas trajetórias escolares dos educandos entrevistados



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

As informações, organizadas no Gráfico 11, indicam que a repetência e os percalços, decorrentes do cotidiano de sujeitos que vivenciam uma realidade socioeconômica, atravessada por limitações, impediram que os estudantes tivessem uma trajetória escolar contínua.

No que diz respeito ao trabalho, os estudantes que trabalharam na infância (E01, 2021; E02, 2021; E04, 2021; E05, 2021; E08, 2021; E10, 2021), são os mesmos que trabalham atualmente. Considerando que nove, dos dez entrevistados, estudaram na infância e que três já abandonaram a escola, consideramos que, no caso dos educandos que participaram da nossa pesquisa, a reprovação foi um fator decisivo para que esses estudantes chegassem à EJA. Analisando as narrativas desses educandos, identificamos que a reprovação está relacionada não só às dificuldades de ordem pedagógica, mas, também, às ausências contínuas à escola por conta do trabalho, o que evidencia a imersão desses sujeitos em processos de desigualdades sociais e de exclusão social. Vejamos a fala de Quaresmeira (E01, 2021):

Desistia da escola e ia pra panha de café, pra conseguir aquele dinheiro pra comprar uma roupinha pra gente. Aí então, chegava, quando passava a panha de café aqui, a professora ficava mandando recado: “vem pra escola, vem pra escola, não desiste.” A gente ia pra escola, mas aí já tinha perdido os conteúdos tudo né?, já tinha passado e quando ia fazer a prova... não conseguia... passar de ano, não conseguia acompanhar.

Quanto aos três estudantes que relataram ter abandonado a escola, identificamos que a necessidade de trabalhar foi a principal causa. Entretanto, todos eles relataram, também, questões familiares, como o casamento e gravidez.

Quaresmeira (E01, 2021) declarou: “Acabei casando cedo, com os meus dezesseis anos de idade, eu conheci o meu esposo, [...] aí a gente acabou ficando junto, [...] foi tentar construir nossa vida, e então, eu acabei engravidando. Aí, acabou que dificultou mais ainda, desisti da escola, não fui mais, parei.”

Sibipiruna (E02, 2021) afirmou que já saiu da escola “umas quatro vezes”. Que algumas, por conta do trabalho, e outra, devido à gravidez. Para Juazeiro (E05, 2021), o casamento também foi motivo de sair da escola, pois assumiu essa responsabilidade e precisava trabalhar para manter a família.

Estudos realizados por outros autores corroboram as nossas constatações, a partir das falas dos sujeitos das pesquisas. Em Laffin (2016, p. 165),

[...] os dados do estudo evidenciam que as atividades de trabalho, da vida cotidiana, da classe social, e da condição de gênero em que os adultos e idosos estavam envolvidos contribuíram para a exclusão de seus processos de escolarização em diferentes dimensões históricas, culturais e sociológicas.

Entendendo que esta não é uma realidade pontual de algumas turmas da EJA, mas uma das suas especificidades que precisam ser contempladas pelas políticas públicas, concordamos com Di Pierro e Catelli Jr.(2017, p. 57) ao afirmarem:

Para tornar viável e atrativa a frequência escolar para pessoas que, em sua maioria, acumulam trabalho e responsabilidades familiares, e que possuem rica bagagem cultural e larga experiência de vida, é necessário desenvolver modelos de organização escolar flexíveis, currículos específicos e propostas pedagógicas inovadoras. Para tanto, é essencial introduzir a temática da EJA nos cursos de formação do magistério, e promover a formação continuada dos educadores em serviço, pois muitos dos que atuam na modalidade são contratados temporariamente ou complementam em período noturno jornadas de docência realizadas com crianças e adolescentes no diurno, o que implica o risco de reprodução com os jovens e adultos das estratégias pedagógicas concebidas para outras faixas etárias.

Durante as entrevistas, foram recorrentes nas falas dos educandos as narrativas das suas dificuldades, mas, também, o desejo de continuarem os seus estudos. Essa percepção nos leva a crer que, aqueles que são considerados por muitos como aqueles que não querem nada, na realidade querem muito, mas o direito à educação foi e ainda é ceifado em sua trajetória escolar. A garantia desse direito é a razão de ser da EJA.

Ao analisarmos as transcrições das entrevistas dos estudantes que abandonaram a escola, identificamos excertos que traduzem o desejo de continuarem os seus estudos.

E eu me vi assim, sem tempo nenhum pra ir pra escola. *Mas continuava assim, com aquela vontade de voltar com os estudos.* Aí então, quando foi agora que, depois que meus filhos cresceu, que eu já vi que meu filho mais velho já podia olhar a irmã, a mais nova, aí eu conversei com ele, com meu esposo, e falei com ele que eu queria voltar a escola, que eu queria terminar, pelo menos terminar o ensino fundamental né, o ensino médio. (E01, 2021, grifo nosso)

Ao longo da narrativa de Quaresmeira (E01, 2021), percebemos uma certa melancolia ao lembrar do desejo que tinha de estudar, mas, apesar disso, não conseguia permanecer na escola. Identificamos esse sentimento também na fala de Sibipiruna (E02, 2021, grifo nosso): “Aí eu voltei de novo, quando pensa que não, eu engravidei. *Aí saí de*

novo, aí eu falei: meu Deus, será que eu nunca vou conseguir terminar? Aí, quando foi o ano passado eu voltei.”

Ao analisarmos as narrativas, percebemos que o retorno e a permanência na escola estão relacionados ao desejo de estar na escola, mas, também, à compreensão e à esperança de que avançar em seu processo de escolarização poderá contribuir para que eles conquistem outros direitos. Ao relatar uma das vezes que voltou para escola, Juazeiro (E05, 2021) ratificou: “[...] sabe de uma... eu vi a dificuldade de meu pai, arrancando toco, e eu vou ficar nessa vida, nesse trabalho que eu tô? ... porque é sofrido... e não vou ir pra escola? Eu vou ir pra escola... Aí, eu fui pra escola.”

As narrativas desses sujeitos e a nossa percepção são respaldadas por Arroyo (2006) ao refletir sobre as razões pelas quais os jovens e adultos voltam para a escola. Segundo o autor,

Os jovens e adultos sempre que voltam para a escola, voltam pensando em outros direitos: o direito ao trabalho, o direito à dignidade, o direito a um futuro um pouco mais amplo, o direito à terra, o direito à sua identidade negra ou indígena. Esse traço é muito importante, a educação de jovens e adultos nunca aparece como direito isolado, sempre vem acompanhada de lutas por outros direitos. [...] Se alguém deve dizer que a educação não está vinculada apenas ao domínio desta ou daquela competência são os próprios jovens e adultos que frequentam a EJA. Suas vidas são um entrelaçado de direitos negados, e de lutas por recuperá-los. Aí entra a volta à escola. (ARROYO, 2006, 29)

Durante o nosso estudo, e ao longo da nossa trajetória na condição de educadores da EJA, percebemos que o retorno dos educandos à EJA está relacionado ao desejo de conquistarem direitos que foram negados e à realização dos sonhos que cultivam, sejam eles de acesso ao mundo de trabalho e crescimento profissional, de inserção ao mundo da lecto-escrita ou aqueles de caráter mais pessoal, por exemplo, de restauração da imagem que possuem de si mesmos.

O relato de Umbuzeiro (E04, 2021), que entrou na escola pela primeira vez aos 40 anos, para acompanhar o filho adolescente que não queria estudar, contempla algumas das razões presentes em nossa assertiva.

Eu lia, mas aquela história... eu lia devagarzim, um pouquinho, juntando, devagarzim. *Então, assim..., logo quando eu entrei, no primeiro ano, fui... graças a Deus o trem clareou bem mais.* Hoje, se eu pegar um papel [...] eu não vou embarçar, vou ler normal. Igual na época que eu viajava de caminhão, eu olhava a placa de longe, tinha vez que eu passava por ela e não dava tempo eu lê. Hoje na hora que eu bato o olho nela, e eu já sei o que fala [...], de longe eu já leio e passo

normal. Entro numa capital, as placas e tudo... *Mudou tudo. É como fala: é... é a mesma coisa que uma pessoa tá no escuro e... cê ter uma lâmpada, né? Clareia tudo...*(E04, 2021, grifo nosso)

Umbuzeiro (E04, 2021), que é motorista de caminhão, fala com orgulho das suas conquistas ao retornar para a escola. Segundo ele, o conhecimento adquirido tem facilitado o seu trabalho, mas não só isso; ele demonstra, também, um sentimento de pertencimento ao acessar o mundo da lecto-escrita, que é identificado em sua fala ao usar as expressões: “tá no escuro”, “clareia tudo”.

Juazeiro (E05, 2021) demonstra a mesma percepção. Em seu relato, ao comentar sobre os motivos que o trouxeram de volta à escola, afirma:

O que me fez voltar foi a dificuldade de aprendizagem, que me fez voltar. Uma porque minhas professoras... por ser legais e outra por a dificuldade de chegar... trabalhando na empresa, me dá um papel e mandar eu escrever e eu tô..., tipo assim..., tô assim... “meu Deus, será se eu tô errado ou eu tô certo?” Então, o que me fez mais voltar pra escola não foi nem tanto pelas professoras, foi por mim mesmo, porque *eu quero ser alguém na vida*⁴⁶. [...] Eu quero um objetivo, porque o objetivo da gente é o que? É ter um estudo, porque se a gente tem estudo, a gente vai mais além [...]. (E05, 2021, grifo nosso)

Refletindo sobre esses e outros excertos destacados ao longo do processo de análise dos dados produzidos, constatamos que o acesso a esse direito constitucional, a educação, contribui para a conquista de novos direitos e, sobretudo, para a humanização dos sujeitos, no processo de conquista de direitos, de acesso à cidadania e concretização de projetos pessoais.

4.1.3 Percepção dos sujeitos sobre si, sobre a escola e os docentes

Rememorando a nossa vivência com os educadores e educandos da EJA, vêm, à tona, em nossa memória, narrativas que, embora oriundas de sujeitos que possuem papéis diferentes, porém complementares, no processo educativo, nos conduzem às mesmas sensações: de educandos que são estigmatizados socialmente, que são responsabilizados e carregam consigo a “culpa” por uma trajetória escolar truncada e marcada por exclusões sociais, marcadas por reprovações e/ou interrupções.

⁴⁶ No tópico seguinte, 4.1.3 Percepção dos sujeitos sobre si, sobre a escola e os docentes, refletiremos sobre a conotação da expressão “*eu quero ser alguém na vida*”, e de outras semelhantes, citadas várias vezes ao longo dos depoimentos dos entrevistados.

Os educandos que ingressam na EJA, em sua maioria, trazem consigo um histórico de dificuldade de acesso e permanência na escola, de múltiplas repetências e abandono escolar. Diante disso, embora reconheçam que vários dos seus direitos foram negados, introjetam um sentimento de desvalorização de si, e, minimizando as questões sociais e políticas que contribuíram para a negação do seu direito à educação, tendem a assumir uma percepção negativa de si mesmos.

Em um artigo publicado por Laffin (2007), no qual a autora apresenta resultados da pesquisa de Doutorado, ao refletir sobre a fala dos docentes de EJA a respeito da imagem de desvalorização que os educandos dessa modalidade fazem de si, a pesquisadora assevera:

*[...] essa imagem é construída socialmente nas próprias relações desses sujeitos com o mundo. Construída na sua relação com o “saber” e com a valorização social desse saber. Desse modo, essa desvalorização não está no sujeito em si, mas é uma imagem que constrói na distância em que ele se percebe cotidianamente com relação às suas vivências com esse saber. Charlot (2000, p.17/18) evidencia que tal relação é marcada assim por uma percepção de ausência e de diferença ao lidar com dificuldade com situações que impõem o uso desse saber, construindo assim uma *imagem desvalorizada de si*.(LAFFIN, 2007, p. 111, grifos da autora)*

Destarte, como narram Sant’Ana e Stramare (2020), é comum ouvirmos de educandos da EJA, expressões como: “eu sou burro”, “estou velho para aprender”, ou ainda “eu até tento, mas não consigo”.

Em nosso processo de produção de dados, durante as entrevistas, ao serem questionados/as como se percebem como estudantes, algumas narrativas retrataram essa imagem descrita por Laffin (2007).

Imburana (E06, 2021) se autodefine como “não muito inteligente”. Segundo ela, “[...] tipo assim: eu tenho vontade, entendeu, de passar, assim para não ficar em recuperação, [...] eu me esforço demais, mas quando eu chego lá, eu vou lá e bombeio.” Já Baraúna (E07, 2021) afirma que é bastante esforçada, mas, de acordo com ela, é um pouco complicada, pois não consegue entender muito os professores. Ao relatar a sua dificuldade em permanecer na escola por conta dos serviços da casa, marido e filhos, Sibipiruna (E02, 2021) se questionava: “fazer o que na escola? Aprender mais o quê?”

Esses excertos ilustram o que afirmou Laffin (2007) e apontam para a necessidade de que o docente da EJA esteja atento e receptivo, pois, nessas situações, o acolhimento e

o diálogo podem contribuir para mitigar as percepções negativas que os sujeitos têm de si.

Durante as entrevistas, ao serem questionados em que situações se sentiram valorizados em sua trajetória escolar, os sujeitos narraram: momentos em que participaram de atividades em grupo e nos quais foram convidados pelos educadores a ajudar outros colegas em suas atividades, na realização de apresentações em sala de aula ou na culminância de projetos.

Nos relatos dos educandos, fica evidente que o reconhecimento dos docentes e dos seus pares, ao seu esforço e contribuição, colabora para que o educando sinta-se motivado a “ser mais”. Durante as narrativas, foi possível perceber o entusiasmo e a empolgação dos estudantes ao relatarem as suas experiências.

A gente fez [...] um trabalho de história em que a professora pediu pra gente fazer, é... uma apresentação lá, sobre... as coisas que os nossos é... como que fala mesmo? Antepassados né? Isso, o que eles fazia e que, às vezes, exista até hoje. Aí, pediu pra gente apresentar o trabalho lá, e eu e umas prima minha, umas colegas lá, a gente ficou de apresentar um negócio sobre um terno de reizado. Aí meu tio, o irmão de minha mãe, ele tinha o terno de reis né?, hoje em dia parou, mas tinha todos os instrumento, essas coisas tudo e tal. Aí gente viu com ele se ele arrumava esses instrumentos pra gente poder fazer essa apresentação na escola, né? Aí ele arrumou tudo [...] Aí a gente fez [...]. Eu fiquei com a parte de cantar e as outras meninas lá ficou com a parte dos instrumento e das outras coisas assim. Aí a gente apresentou esse trabalho, *foi uma coisa assim tão incrível..., tão bonita!... que a professora se emocionou.* Ela falou que naonde que ela já tinha dado aula, em todos os trabalhos, ela nunca tinha visto um trabalho tão bonito. *Aí, então, naquela hora ali..., e os meninos... todo mundo parou pra olhar.* Naquela hora ali, na hora que terminou, os menino levantou, bateu palma..., *então, assim, eu me senti bem aquela hora ali. Veio uma disposição assim... [...]* A professora a todo momento elogiando a gente: “Nossa! Eu nunca vi uma coisa tão linda!” Foi espetacular. Filmou.... *Aí, esse dia assim... eu me senti... foi uma coisa que mais melhor eu já fiz na minha vida, foi essa apresentação.* (E01, 2021, grifo nosso)

O relato emocionado de Quaresmeira (E01, 2021) explicita a importância do acolhimento e valorização do docente aos educandos da EJA. Esses educandos, muitas vezes, não se sentindo capazes, se negam a participar de atividades propostas, não por falta de desejo, mas pela percepção que têm de si. Sibipiruna (E02, 2021), ao contar uma experiência que vivenciou com a professora de artes, confirma essa nossa afirmação:

A gente não gostava de fazer os trabalhos para apresentar na frente, sabe? Aí, assim, eu nunca tinha feito. Aí, juntei mais uns colegas, fizemos um cartaz e fomos para frente. Aí, quando foi no final da aula,

a professora aplaudiu. Depois ela me chamou e perguntou porque eu nunca tinha feito, entendeu? Ficava sempre de fora, eu nunca participava de trabalho. Quando falava: vamos botar lá na frente, eu já ficava logo no meu canto, eu já não tava em grupo nenhum. Aí, quando foi uma época que eu falei: sabe de uma, eu vou deixar de bestagem. Porque eu sentia vergonha de falar errado, de falar alguma coisa e os meninos rir. Aí quando foi um dia, professora me chamou e falou: “Sibipiruna, porque você não participa dos trabalhos de artes?” Aí eu fui e falei. Aí ela falou: “nada disso, ninguém vai rir de ninguém e a gente está aqui para aprender e ensinar.” Aí foi na hora que a gente foi para frente, a professora incentivou... Aí, depois que terminou a apresentação, ela foi lá e falou que eu tava de parabéns, entendeu... que eu continuasse daquele jeito, e que eu ia mais além. (E02, 2021)

No relato da estudante, percebemos o quanto a insegurança e o medo de errar permeiam a rotina dos educandos da EJA. Embora eles se autodeclarem esforçados, o medo de errar e a falta de confiança em seu potencial, velados, por vezes, em comportamentos tidos como inadequados, acabam por limitar o seu desenvolvimento enquanto discente e como ser humano. Jurema (E03, 2021), ao falar das suas dificuldades na escola, anunciou o desejo que tinha de “fechar” uma prova, o que, para ela, seria muito difícil. Quando falávamos das situações em que se sentiu valorizada na escola, ela relatou: “Já teve uma vez sim que eu consegui, estudei bastante, consegui fechar a prova. Eu fiquei muito feliz de ver meu esforço, que valeu a pena meu esforço, e o que eu fiz valeu a pena. Me senti muito feliz.”(E03, 2021)

Para Umbuzeiro (E04, 2021), que gostaria de se envolver mais nas atividades propostas, o que por vezes não ocorre devido à sua dificuldade em estar na escola por conta do trabalho, esse obstáculo tem limitado os seus avanços. Ele relatou com certa tristeza: “Já teve muitas coisas até, na sala, mas eu nunca fiz um projeto misturado com as professoras, até porque, nesse caso, eu já chego em cima da hora [...]. Então, já teve coisa na sala, eu vi, mas eu nunca consegui, não tive esse avanço de estar ajudando.”(E04, 2021).

Porém, ao longo da conversa, ele se lembrou de uma oportunidade em que pôde participar, e narrou com entusiasmo:

Já teve no pátio aqui apresentação, [...] com as professora de apresentar... aquele negócio de fim de ano, tal essas coisas assim. Só uma vez que foi que elas pediu pra ler, aí escolheu alguns pra ler, aí eu tava no meio, também, e que veio uma professora de fora, [...], aí todo mundo leu. Aí veio minha vez, eu li também. Foi muito bom, foi legal. Eu estava no meio e li.[...]. Eu senti feliz. Eu li... bem, né? [...] me deu o papel pra lê e eu consegui lê, desembaraçado, não embaracei. Porque você lê em casa é uma coisa, e lê junto de outra pessoa, pra avaliar a

gente, é outra coisa. Aí eu li normal como se tava em casa e graças a Deus, deu certo. (risos) [...] Foi muito bom! (risos). (E04, 2021)

Juazeiro (E05, 2021) também contou um episódio em que se sentiu valorizado. Assim como nos relatos anteriores, a atitude assumida pelo educador foi decisiva para que esse educando adquirisse autoconfiança.

[...] a professora perguntou quem queria participar, pra cantar... na frente... no palco, aqui no Pradoso. Aí ela falou que ia escolher as pessoas, mas que não era obrigado, mas foi falando o nome das pessoas, até chegar no meu nome, né? Aí eu falei que eu era muito vergonhoso. [...] aí ela disse: “não, você vai participar, você vai ler”. Ela me deu uma folha e falou: “Vai, é... cantar a música, tipo lendo, lendo e cantando”. Aí tá certo... eu fiquei à noite toda, não dormi não. (risos) Foi até a música de... de... Zé Ramalho. “De tudo a gente passa nessa terra...” você sabe dela? E eu nem conhecia essa música. Aí ela disse: “Juazeiro, você vai ser o primeiro”. Aí, eu fui [...]. Ele disse que foi maravilhoso. Eu fiquei muito feliz, porque eu achava que não ia conseguir. Mas na hora que eu tava na minha casa, cantando essa música, lendo o papel, eu falei: [...] tô bem. Mas na hora que cheguei aqui, mesmo tremendo, mas graças a Deus saiu as vozes.(risos). Então, eu fiquei muito feliz foi esse dia. (E05, 2021)

O estudante citou ainda uma passagem de uma das oportunidades que pensou em desistir e que vários docentes, em um processo de escuta e de busca, contribuíram para que ele retornasse às aulas. “[...] na minha desistência, que todas elas me ligou, [...] dizendo: ‘Juazeiro, a gente tá precisando de você aqui, pode vir pra cá’. E eu pensei: Meu Deus, minhas professoras tá me incentivando, será se eu volto?”(E05, 2021). Segundo ele, esse cuidado e carinho fizeram com que ele não desistisse naquele ano.

A importância da receptividade e afetividade na atuação do docente, percebida na situação citada por Juazeiro (E05, 2021), é referendada por Santos, J. (2011, p. 153), ao asseverar que: “As relações socioafetivas, [...] estabelecem, criam e ampliam os vínculos entre os sujeitos, bem como possibilitam diálogos horizontais e desenvolvem um respeito mútuo na interação cotidiana, fazendo parte, desse modo, de um viver a profissão docente.”

Essa prática, adotada pelo educador em seu quefazer, tende, também, a incentivar os educandos a agirem com mais confiança e empatia para com os seus pares, o que irá fortalecer o vínculo entre eles e contribuir para que o educando da EJA passe a se sentir mais confiante em seu potencial. Ao ser questionado sobre uma situação em sua trajetória escolar em que se sentiu valorizado, Ipê Amarelo (E08, 2021, grifo nosso) se orgulhou ao relatar: “Então, quando os outros alunos precisavam de ajuda, eu [...] sempre ajudava.

Então, essa pra mim foi a melhor.[...] Foi bom, né?. Poder ajudar o outro. *Pra quem não sabia de nada e poder ajudar o próximo.*” A fala desse sujeito sinaliza que atitudes, como essa, podem contribuir para que o educando da EJA desconstrua a imagem negativa que tem de si. A expressão “não sabia de nada” nos remete a ideia de que para ele somente o conhecimento acadêmico é valorizado socialmente.

Coadunando com a afirmação de Ipê Amarelo (E08, 2021), Quixabeira (E09, 2021) afirmou que, em uma atividade proposta pela docente, ela se sentiu “super” feliz por ter sido escolhida como vice-líder da equipe, “[...] por estar ajudando a fazer alguma coisa, eu me senti super importante.” Nessa mesma perspectiva, Baraúna (E07, 2021) afirma que durante as atividades propostas em sala de aula, todas as vezes que era responsável por alguma tarefa, ela se sente muito importante, se sente valorizada, pois, ao cumprí-la, a professora percebe que ela tem se esforçado.

As reflexões postas até aqui sobre as situações em que os educandos se sentiram valorizados ao longo de sua trajetória como estudantes da EJA demonstram que as atividades em que os educandos têm participação mais ativa, como sujeitos do processo ensino-aprendizagem, permitem que ocorra uma maior interação e uma valorização desses sujeitos. Esse fato contribui para uma relação dialógica que contempla para além dos conteúdos propriamente ditos, possibilitando uma maior inserção dos sujeitos no mundo social.

À luz das ideias de Laffin (2006), entendemos as ações de cuidado demonstradas pelos educadores como:

[...] uma intencionalidade de acolhimento do sujeito para o ato de conhecimento. [...] provimento de condições para o ato de conhecer, como ação de ‘mobilização para’, de diálogo no sentido da desmitificação da própria imagem de desvalorização dos alunos, na sua própria relação com o processo de aprendizagem desse saber. O provimento dessas condições pode viabilizar uma outra relação com o saber. (LAFFIN, 2006, p. 157)

Quanto à percepção dos educandos em relação à escola, reconhecemos que a política educativa de EJA no Brasil e também, na Rede Municipal de Vitória da Conquista, ainda deixa muitas lacunas. Carace ser (re)pensada de forma a contemplar as necessidades e especificidades dos educandos matriculados.

Em pesquisa realizada (LAFFIN, 2012a), junto a professores de EJA da região da grande Florianópolis, em depoimentos coletados, eles e elas mencionam, constantemente, o fato de que os estudantes estão ligados

ao mundo do trabalho, afirmando que “Os adultos retornam com um único objetivo de aprender porque o mercado de trabalho exige”. (Laís, 35 anos), e de que os jovens buscam na escolarização espaços de lazer e sociabilidade: “Com os adolescentes já é diferente precisa mostrar que é ‘sério’. Eles vão mais para a escola para participar, se socializar”. (Silvia, 35 anos). (LAFFIN, 2016, p. 160–161)

A constatação anunciada por Laffin (2016) foi reafirmada nas narrativas de todos os entrevistados, seja de forma direta ou implícita, perpassando as suas falas. Para Jurema (E03, 2021), a escola é lugar de aprender, pode-se fazer amizades, mas é, principalmente uma chance de aprender.

Nessa mesma perspectiva, ao falar da sua concepção de escola, Umbuzeiro (E04, 2021) relata: “[...] sem estudo hoje, [...] com a licença da palavra, ela não serve mais para nada, né? A pessoa, até num emprego que vai caçar, se bota ali a escolaridade dele, se não tiver uma escolaridade mais ou menos, ele já não é aprovado.”

Ainda relacionando a escola como lugar de aprender para poder trabalhar, Grumixana (E10, 2021) afirma: “[...] pra ter todo sonho hoje tem que estudar. Sem estudo não vai a lugar nenhum hoje.”

Essas narrativas revelam que a escola, ainda, é tida por grande parte dos educandos da EJA, principalmente, como ferramenta de acesso e crescimento no mundo do trabalho. A visão utilitarista da educação ainda está muito presente em nossas escolas.

Entretanto, percebemos que, de forma incipiente, alguns sujeitos anunciam o que esperamos da EJA, enquanto modalidade educativa que contribua para a emancipação dos sujeitos. Nesse sentido, Baraúna (E07, 2021, grifo nosso) reverbera:

[...] porque todos nós *queremos ser alguém na vida, aqui nessa terra*. E, tem muitas pessoas que acham que na escola é só pra aprender a ler e escrever, mas é muito mais além do que isso. [...] A escola é muito importante na vida de muitas pessoas [...]. Tudo que a gente aprende na família, a gente leva pro mundo. Igualmente na escola, tudo que a gente aprende na escola, a gente leva pro mundo.

Por outro lado, convém, porém, refletirmos sobre uma expressão que foi recorrente nos depoimentos dos sujeitos entrevistados: “quero/queremos ser alguém na vida”. Essa expressão, assim como outras (“não sabia de nada”, “não sou muito inteligente”, “para ser alguém na vida, temos que estudar”), identificadas nas falas dos estudantes nos levam a perceber que, para eles, o saber que já possuem (proveniente de suas vivências e relações sociais), não são saberes válidos e muito ricos.

No momento em que o docente, em sua prática pedagógica, incentiva o diálogo e a participação dos sujeitos, ele possibilita que esses saberes sejam revelados, o que contribuirá para reverter a imagem negativa que esses estudantes, muitas vezes, têm de si.

Desse modo, faz-se necessário que o educador, atuante nessa modalidade, possa, em seu fazer docente, mobilizar o caráter multidimensional da docência, contemplando também o caráter político, pedagógico, cultural e social da educação. Imbuídos dessa constatação, acreditamos que os estudantes querem uma escola do diálogo, uma escola viva, querem aprender, mas, também, têm muito para ensinar. Precisamos de uma escola em que os saberes da vida estejam presentes, sejam valorizados. Uma escola que reconheça o sujeito da EJA como sujeito de fala e que em uma relação de diálogo possibilite que ele se reconheça como sujeito portador de conhecimentos e direitos.

Cientes de que vivenciamos, atualmente, uma política educacional ancorada no gerencialismo⁴⁷ (PARENTE, 2017; PEREIRA, 2007; SILVA; CARVALHO, 2014), que incentiva a meritocracia, a competitividade com foco em resultados objetivos, sem considerar as diferenças e especificidades dos sujeitos, onde a escola e os docentes são responsabilizados pelos resultados, não nos furtamos à compreensão de que a atuação docente é, de fato, muito importante, porém, é um elo que necessita estar interligado a outros.

Uma política educacional de EJA, comprometida com a transformação social e a emancipação dos sujeitos, precisa contemplar aspectos como: o desenvolvimento profissional docente (formação, relações de trabalho, carreira, condições de trabalho); a necessidade de uma política educacional que contemple a intersetorialidade, pensando não só no pedagógico, mas também na saúde, no trabalho, na segurança, na cultura; que respeite a diversidade e as especificidades dos sujeitos e que compreenda que a escola não é uma ilha, ela está inserida em um contexto social e, portanto, existe uma relação dialética entre a escola e a sociedade (ARROYO, 2006; DI PIERRO; HADDAD, 2015; LAFFIN; GAYA, 2013; PEREIRA, 2007; SANTOS, J., 2011; SILVA, 2006; SILVA; CARVALHO, 2014; SOARES, 2006).

⁴⁷ “Uma gestão voltada para a busca da eficiência e da eficácia mensurada por meio de resultados alcançados em avaliações de caráter geral sustentadas nos chamados testes padronizados. Essa perspectiva gerencial conduz a gestão da educação e a busca da qualidade no campo educativo para os limites de uma perspectiva reducionista dos processos educativos, não dialogada com a formação integral do indivíduo, voltada para a construção e exercício da cidadania e da autonomia.” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 235).

Conscientes da complexidade do processo educativo, em nossa investigação, após a produção dos dados, buscamos analisar a percepção dos educandos da EJA em relação aos docentes que atuam na modalidade. Dos dez entrevistados, sete não souberam, ou não quiseram, se posicionar a respeito. Percebemos, em algumas falas, que os estudantes não se consideravam aptos a falar sobre a temática, a exemplo de Ipê Amarelo (E08, 2021, grifo nosso):

Eu acho que em relação aos professores é normal. Não tenho que falar o que eles devem fazer. Eu acho que isso, no tempo, não conformo comigo não. Eu acho que eles estão ali para fazer o papel deles, então, eu não tenho que julgar sobre se eles estão mandando as tarefas e se eles estão explicando direito. Então, eu não tenho porque falar se eles estão agindo de forma errada ou não.

A atitude assumida por Ipê Amarelo (E08, 2021) sinaliza que, na concepção dele, o educador é, ainda, aquele que detém o saber. Que ele, enquanto educando, deve assumir uma atitude passiva frente às decisões do docente, o que coaduna com as reflexões de Freire (2019a, p. 69) sobre a situação de opressão e os oprimidos:

A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores. De tanto ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber [...] terminam por se convencer de sua “incapacidade”. Falam de si como os que não sabem e do “doutor” como o que sabe e a quem devem escutar. Os critérios de saber que lhe são impostos são os convencionais.

Sob essa ótica, podemos considerar que a valorização que fazem de si, o que Freire (2019a) denomina de “autodesvalia” acaba por comprometer negativamente a relação de diálogo entre os educandos e educadores. Os poucos que se posicionaram frente à percepção que têm dos educadores ressaltaram a admiração que têm para com os educadores. Destacaram algumas das dificuldades enfrentadas pelos docentes da EJA e a capacidade e empenho que seus educadores têm para mitigar essas dificuldades. “[...] o professor da EJA é uns guerreiro ou guerreira, porque não tem só adulto..., tem uns adolescente junto com os adultos. Adolescente que... deixou para trás o estudo dele e... veio pra recuperar, né? Aí, então, mistura.”(E04, 2021)

O conflito intergeracional, percebido por Umbuzeiro (E04, 2021) na prática do educador da EJA, é uma das dificuldades relatadas por muitos docentes que atuam nessa

modalidade. Para o entrevistado, as motivações e os interesses são diversos, a depender a idade dos educandos.

[...] na sala, tem rapaz de... 18, de 17, né? Então, a cabeça é bem diferente. Então, o professor da EJA ou a professora, eu acho uns guerreiro, porque eles consegue, eles consegue... separar uma coisa, uma da outra. No caso meu, eu fico na frente e caço jeito de aprender. Já os outro já fica mais pra trás... já quer zoar. Então eles consegue fazer aquele patamar e acalmar a todo mundo. (E04, 2021)

Na percepção de Umbuzeiro(E04, 2021), apesar das diferenças, o docente consegue atender a cada um e “acalmar a todos”. Durante as narrativas, identificamos que a percepção das dificuldades enfrentadas pelos educadores da EJA e o sentimento de admiração pela profissão é mais presente entre os educandos de maior idade. Para Juazeiro (E05, 2021),

É uma profissão difícil, porque passa muitas barras, muitas coisas pra você falar assim.... Eu acho que o professor hoje, sendo sincero, o médico não chega nem aos pés, o médico ganha tão bem, né? Bem assim... o médico ganha tão bem, um advogado ganha, porque ele passa por isso, também, de ser estudante, de ter que estudar, pra chegar até ser isso tem que estudar, né? Mas... ser professor é amar mesmo, é amar a profissão, porque se não amar, não vai em frente. [...] as professoras são maravilhosas, as professoras [...] à noite... que eu estudei de dia também, mas eu era moleque, não me lembro muito bem, mas as professoras daqui são excelente. Não tem uma que eu fale assim: essa não quer ensinar a gente, essa não quer... que a gente aprende. Eu via nos olhos delas que elas tavam guerreando.

Os estudantes citados reconhecem as dificuldades enfrentadas pelos educadores, sejam pelas condições de trabalho que encontram nas escolas ou pela pouca valorização social atribuída aos docentes em nossa sociedade, mas ressaltam o comprometimento e o empenhos dos seus professores, destacando assim a dimensão estética da docência na EJA.

Embora alguns entrevistados não tenham se posicionado a respeito quando questionados sobre a sua percepção quanto aos docentes, constatamos que, em seu íntimo, eles tinham uma opinião a respeito, pois, quando solicitamos que eles destacassem características necessárias aos docentes da EJA, todos eles expressaram o seu parecer. No tópico seguinte, apresentamos os excertos que comprovam a nossa constatação, fazendo uma análise no intuito de tentarmos responder a uma das nossas

questões de pesquisa: Que características são apontadas pelos educandos da EJA como necessárias a uma prática docente que desperte neles o desejo de “ser mais”?

4.2 CARACTERÍSTICAS DOCENTES NAS VOZES DOS ENTREVISTADOS

Durante a nossa pesquisa, fomos em busca da voz dos educandos para que a participação desses contribuísse com a nossa reflexão sobre as dimensões necessárias ao docente da EJA. Como já destacamos no capítulo 1, nas pesquisas identificadas durante o processo de pesquisa bibliográfica, as vozes dos educadores têm sido priorizadas na discussão dessa temática. Entretanto, no processo de reflexão sobre a sua prática, o docente deve estar atento às falas e percepções dos sujeitos com os quais dialoga em seu quefazer.

Ao pensar sobre o dever que tenho, como professor, de respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo, devo pensar também, como já salientei, em como ter uma prática educativa em que aquele respeito, que sei dever ter ao educando, se realize em lugar de ser negado. Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. *O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando.* (FREIRE, 2019c, p. 63, grifo nosso)

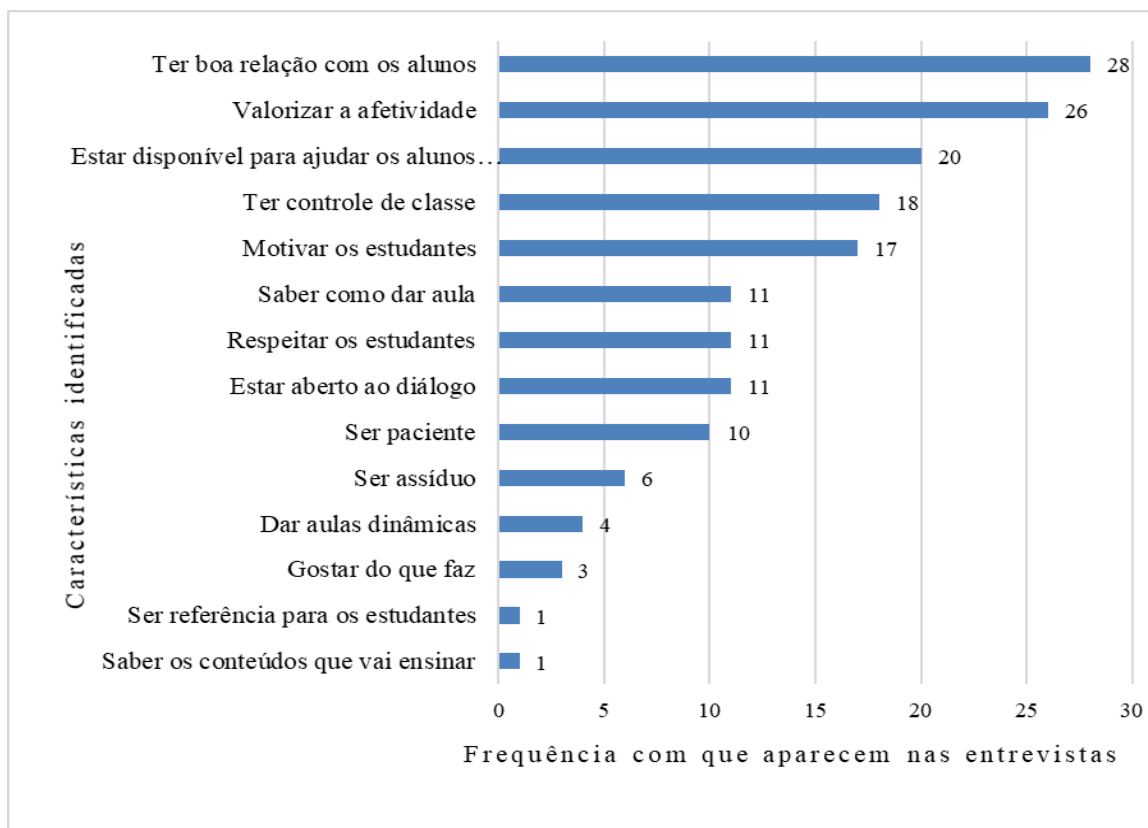
Concordamos com Freire (FREIRE, 2019c) ao afiançar que a avaliação crítica da prática docente precisa considerar a participação dos educandos, escutar a sua voz, pois entendemos que a docência necessita estar atravessada pelo diálogo, pela humildade e reconhecimento de que a busca e o caráter inconcluso são características precípuas da docência comprometida com a ética e a humanização dos sujeitos.

Nessa perspectiva, analisando as narrativas dos educandos, sujeitos deste estudo, identificamos diversas características apontadas pelos discentes como necessárias à prática docente na EJA. No Gráfico 12, apresentamos as características citadas, considerando a frequência⁴⁸ com que apareceram. Ao imergirmos na análise das

⁴⁸ Para a construção do Gráfico 12, utilizamos como regra de enumeração a “frequência simples”, pois, inspirados em Bardin (1977, p. 109), partimos do pressuposto que “[...] a aparição de um item de sentido ou de expressão, será tanto mais significativa em relação ao que procura atingir na descrição ou na interpretação da realidade visada quanto mais esta frequência se repetir.”

características apresentadas no gráfico, bem como na frequência com que aparecem, percebemos que, assim como ressaltam diversos estudiosos de EJA, dentre os quais: Arroyo (2017); Freire (2019c); Laffin (2007); Santos (2011) e Soares (2019), as características que aparecem com maior frequência, em sua maioria, apontam para a importância das relações interpessoais entre docentes e discentes.

Gráfico 12: Características apontadas pelos educandos entrevistados como necessárias à prática docente na EJA.



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

A característica “ter uma boa relação com os alunos”, que aparece mais vezes nas entrevistas, é citada por todos os entrevistados ao menos uma vez. Essa característica quase sempre aparece relacionada a outras, como nas falas destacadas abaixo:

É... a relação dele sendo boa com o aluno, o aluno ele não fica tímido, às vezes, de perguntar ao professor, né... o que ele não entendeu. Porque quando você vê assim, o professor tá mesmo disposto a lhe ajudar, *você se sente mais assim... aquela vontade de estudar ainda mais.* (E01, 2021, grifo nosso)

Às vezes, assim, você até quer perguntar pro professor, mas aí você olha pra turma, assim, você fica com vergonha. Se eu perguntar e ele

me der uma resposta aqui, eles vai sorri de mim né. Se ele me der um rapa, né? (risos). *Aí eu vou ficar com vergonha, aí então, isso intimida um pouco.* Então, eu acho assim; que *quanto mais o professor ser amigo do aluno, mais é, é... intimidade o aluno vai ter pra perguntar o professor, pra esclarecer a dúvida dele,* vai ter assim... mais aquela amizade assim de... de falar: “Ai, eu gosto do meu professor, meu professor é bom, me explica isso, ele com aquela calma, aquela paciência, ele me trata bem demais”. *Aaah, aí assim... a gente pega... aquele afeto, né?* (E01, 2021, grifo nosso)

Nas falas de Quaresmeira (E01, 2021), percebemos que uma relação acolhedora entre educador e educando permitirá que ele sinta-se mais motivado, mais seguro, o que possibilitará um diálogo que contribuirá para o processo ensino-aprendizagem. A “intimidade” narrada pela estudante está relacionada, também, à afetividade, ao desejo de continuar estudando.

Para Jurema (E03, 2021), a boa relação entre docente e discente permitirá que o educador compreenda melhor o tempo e as dificuldades específicas de cada educando. Para ela, é necessário “[...] conhecer mais os alunos, ver mais a dificuldade de cada um [...] Porque têm uns que têm dificuldade de aprendizado e outros não; outros é falta de interesse, outros é porque trabalha; sempre tem algum problema [...]” (E03, 2021).

Jurema (E03, 2021) destaca que, se fosse docente da EJA, queria ser amiga dos educandos, procurar entender e saber das suas dificuldades, daquilo que não entendem e por que não entendem. Segundo ela, o docente precisa ser “[...] uma pessoa mais aberta com os alunos, conversar mais, ter mais diálogo na sala de aula. Isso é bom e ajuda bastante.”

Nesse excerto, percebemos que a entrevistada estabelece um atravessamento entre as interrelações, o diálogo estabelecido em sala de aula e o desempenho e a permanência do educando na escola. Essa percepção é corroborada na fala de Baraúna (E07, 2021).

[...] graças a essa professora, como vou dizer... da aproximação que ela teve com a gente, ela ajudou muitos alunos a se aproximar, a ter mais vontade de ir pra escola. [...] Toda vez que ela chegava na escola cumprimentava todo mundo, mas me dava um abraço. Às vezes, eu não queria falar com ela que estava com dúvida, mas ela já percebia, me chamava na mesa e falava que eu estava com dúvida, e me explicava. [...] Eu acho que um professor, só por ser professor, ele não tem que estar só na sala de aula, apenas pra ensinar os alunos a conhecer as coisas do português, da matemática, da disciplina. Mas sim ter uma conexão com os alunos, ser amigável, ser companheiro[...]. (E07, 2021)

Quixabeira (E09, 2021) afirma que, quando se encontra com dificuldade na aula e o educador se aproxima, contribui para que ela possa se desenvolver melhor. Segundo Quixabeira (E09, 2021), se o professor “[...] te chama no canto e fala: ‘oh, você precisa estudar isso, tal isso, tal isso...’, quando você tiver dificuldade você fala com ele e ele te ajuda quantas vezes for necessário”, o estudante aprenderá mais.

A partir das nossas reflexões, respaldadas nas características elencadas, percebemos que, entre os educandos entrevistados, a interrelação estabelecida em sala de aula é condição *sine qua non* para a docência na EJA, pois ela perpassa as múltiplas dimensões que o docente mobiliza em sua prática pedagógica. O fazer pedagógico deve considerar as percepções dos sujeitos com os quais atuamos, pois, como destaca Freire (2019c, p. 95): “A percepção que o aluno tem de mim não resulta exclusivamente de como atuo mas também de como o aluno entende como atuo. [...] o espaço pedagógico é um texto para ser constantemente ‘lido’, interpretado, ‘escrito’ e ‘reescrito’.”

Ancorados nessa afirmação, buscamos, nas narrativas dos educandos, sobre as características necessárias ao docente da EJA, pistas de quais as dimensões são mais percebidas pelos estudantes, quais são para eles essenciais e quais dimensões estão ausentes em suas percepções.

Dessa forma, após elencarmos, no capítulo 3, como categorias de análise as dimensões política, ética, estética, utópica, afetiva, social, cultural, pedagógica e técnico-científica propostas por Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c), e realizarmos, neste capítulo 4, até este tópico, uma imersão nas narrativas dos educandos, buscando compreender quem são eles e quais são, para eles, as características necessárias à prática docente, no tópico seguinte, realizamos um diálogo entre as falas dos educandos e dos autores que referendam o nosso estudo, buscando interpretar as dimensões da docência que estão presentes nas narrativas dos educandos da EJA.

4.3 DIMENSÕES DA DOCÊNCIA NAS VOZES DE ESTUDANTES DA EJA

Este estudo foi fundamentado na concepção de que o fazer docente é uma atividade complexa e precisa estar ancorado em múltiplas dimensões. Reafirmamos que, em nossa concepção, cada uma das dimensões pode envolver vários saberes, que se interconectam e se complementam. Nessa perspectiva, ao buscarmos interpretar as dimensões da docência presentes nas narrativas de educandos da EJA, percebemos que

algumas das características apontadas pelos entrevistados como necessárias ao educador em sua prática pedagógica contemplam mais de uma dimensão.

Entendemos que as diversas dimensões precisam estar imbricadas no fazer docente, e este fazer, por sua vez, contemple saberes das práticas e saberes produzidos no âmbito acadêmico. Entretanto, devemos considerar que “[...] não podemos falar de saberes de forma descontextualizada, sem levar em consideração os determinantes sociais, políticos, culturais, econômicos nos quais estamos inseridos no contexto da sociedade.” (SANTOS, J., 2009, p. 5), por isso mesmo, a prática docente é uma prática social e complexa.

Conforme assevera Freire (2019b), em seu fazer docente, o educador necessita buscar o equilíbrio, uma constante reflexão da sua prática ancorada na teoria.

A prática educativa implica [...] processos, técnicas, fins, expectativas, desejos, frustrações, a tensão permanente entre prática e teoria, entre liberdade e autoridade, cuja exacerbação, não importa de qual delas, não pode ser aceita numa perspectiva democrática, avessa tanto ao autoritarismo quanto à licenciosidade. (FREIRE, 2019b, p. 151)

Ao garantir esse equilíbrio, o educador estará mobilizando as múltiplas dimensões da docência. Esse caráter multidimensional da docência é anunciado por pesquisadores do campo da docência, a exemplo de Candau (1982, 2012, 2014, 2020), Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c) e Rios (2010, 2012, 2020), que se debruçam sobre a temática da docência (em um contexto mais amplo), e, também, por autores como Arroyo (2006, 2017, 2018), Laffin (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), Santos, J. (2009, 2010, 2011) e Soares (2006, 2011, 2016, 2019), que tratam da docência na EJA. Durante este trabalho, foi possível perceber que, também nas narrativas de sujeitos que estão inseridos nessa modalidade, são anunciadas as dimensões da docência.

Entendendo a importância do diálogo entre as falas dos autores supracitados e dos estudantes entrevistados e, sabendo que esse diálogo “[...] não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles [...]” (FREIRE, 2019b, p. 162), apresentamos na Figura 12 as dimensões da docência na EJA, sistematizadas por nós, tendo como referência as narrativas dos estudantes entrevistados, baseando-nos na análise das características citadas por eles como necessárias à prática docente.

Figura 12: **Dimensões da docência identificadas nas narrativas dos estudantes da EJA entrevistados: presença e frequência.**



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2021.

Na figura 12, apresentamos as dimensões que emergiram nas falas dos estudantes e a frequência com que apareceram nos excertos destacados ao longo do processo de análise das entrevistas. Convém destacar que, muitas vezes, um excerto trouxe de forma explícita e/ou implícita mais de uma dimensão. Durante a sua narrativa, ao ser questionada sobre que características um docente da EJA necessita possuir para despertar no educando o desejo de “ser mais”, Sibipiruna (E02, 2021, grifo nosso.) respondeu:

Eu acho que o *carinho*, né? A *paciência*. Porque se a professora não tiver paciência, *não tiver força de vontade de ensinar*, eu acho que *chegar tipo assim: passou a tarefa, explicou e pronto...*, e não incentivar o aluno fazer, a estar na escola..., eu acho que não vai nada para frente. Mas quando ele incentiva, aí você tem aquela vontade, aquele carinho de estudar.

A narrativa da estudante traz explicitamente a dimensão afetiva, ao usar a expressão “carinho”. Entretanto, percebemos, também, nessa mesma fala, a dimensão pedagógica, quando Sibipiruna (E02, 2021) traz uma metodologia que nos remete a aulas expositivas, em que não há diálogo, momento no qual o educador expõe o conteúdo, “passa a tarefa” para fixação do mesmo, sem se atentar para as necessidades e particularidades dos sujeitos e da turma em que se encontra atuando.

Nas narrativas dos nossos sujeitos, as expressões “ter paciência”, “ajudar os alunos”, “motivar os alunos” estiveram muito presentes, seja nas falas dos adolescentes

ou dos adultos entrevistados. Corroboramos a assertiva de Arroyo (2017) a respeito da importância de que os educadores da EJA conheçam os sujeitos que ali estão, seus desejos, seus medos e suas inseguranças para que, a partir de uma relação dialógica, possa propor uma docência que contemple as especificidades desses sujeitos.

Assim como Freire (2019c, p. 89), acreditamos que o ato de educar pressupõe conhecimento da realidade, uma visão crítica, a habilidade e afetividade, pois, como afirma o autor, “ensinar é uma especificidade humana” e para ensinar é preciso ter “segurança, competência profissional e generosidade”. Ancorados nessa concepção, e analisando as narrativas dos educandos, percebemos que as dimensões afetiva e pedagógica foram as que apareceram de forma mais evidente nas percepções dos estudantes (Figura 12).

A dimensão pedagógica está diretamente ligada à formação docente, o que corrobora a importância de que o docente para atuar, nesta modalidade, precisa de uma formação específica, que contemple as marcas identitárias da EJA. Uma prática docente crítica, libertadora necessita ser respaldada, também, em um amplo conhecimento teórico que permitirá ao educador intervir com segurança nas situações que se apresentam cotidianamente. Entretanto, o docente precisa estar ciente do caráter inconcluso da sua formação, e estar aberto às novas descobertas, pois, “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar [...]” (FREIRE, 2019c, p. 68).

Os excertos, nos quais identificamos a dimensão pedagógica, ressaltam a importância do diálogo no fazer pedagógico; a necessidade de diversificação de procedimentos e atividades durante as aulas, fazendo com que essas sejam mais dinâmicas; o cuidado ao pensar o currículo, respeitando as dificuldades e os interesses dos educandos; a organização dos tempos das aulas e a necessidade de se respeitar o tempo de aprendizagem de cada sujeito. As falas de Jurema (E03, 2021), Umbuzeiro (E04, 2021) e Juazeiro (E05, 2021), sobre as aulas na EJA, reafirmam as nossas constatações.

Eu gosto daquela que o professor fala, que eu escuto, mas que o professor, também, me escuta. É bom. [...] às vezes, o professor fala, fala, fala, e nunca pergunta, nunca faz uma pergunta para o aluno, sobre o que ele acha, qual é a dúvida. Às vezes, falta isso. (E03, 2021)

Teve um dia mesmo, tinha uma professora que não está mais entre nós, aqui no caso, mas está viva (risos) não tá trabalhando aqui; nós tava estudando, ela falou: que tal, vamos... parar a atividade e bora bater um papo? Bora. E pronto, foi legal esse dia. Um fala de uma coisa, outro

fala de outra, passou o tempo, foi bom. Porque, às vezes, a pessoa não aprende tudo, não, é só escrevendo. Não é só escrevendo... Nois aprendeu muita coisa! Esse dia foi muito bom! Bateu um papo, todo mundo respeitando um e o outro, foi legal esse dia. (E04, 2021)

Eu queria ser... assim... eu vim pra ensinar meus alunos, eu vim pra ensinar eles e aprender com eles. Eu queria isso na minha vida. Eu queria vim ensinar e aprender com eles, porque a gente aprendendo, ensinando e aprendendo. (E05, 2021)

As citações supra revelam que os educandos reconhecem a importância do diálogo na prática pedagógica, reconhecem que, na escola, além de aprender, eles têm muito o que ensinar. Assim sendo,

É preciso que, [...] desde os começos do processo, vá ficando cada vez mais claro que, embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem *formar* é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 2019c, p. 25)

Ainda sobre a dimensão pedagógica e a dinâmica das aulas, Quixabeira (E09, 2021) destaca: “ Eu gosto de uma aula que o professor brinca, tipo..., aula que ele ensina ao mesmo tempo que brinca, interagindo, porque muitas vezes aquela aula sabe...só lá no quadro, só escrevendo, sabe..., é meio chato.” A fala de Quixabeira (E09, 2021) foi reafirmada nas falas de outros entrevistados, ao desejarem aulas mais dinâmicas, aulas em que educando e educador estabeleçam uma relação mais próxima, que priorizem o diálogo, uma relação de respeito mútuo e um comprometimento pedagógico, pois, como afirma Umbuzeiro (E04, 2021), se o estudante “[...] vem para aprender, se a pessoa que vem pra aprender e tem vontade de aprender... tem que ter essa pessoa que tem vontade de ensinar.”(E04, 2021)

Outro aspecto que foi abordado por um dos educandos foi a adequação curricular e a forma como os educadores, por vezes, tratam as dificuldades dos educandos. O que, segundo ele, pode contribuir para o abandono escolar, principalmente, dos mais idosos.

[...] eu comecei na sala de idoso, de idoso assim, né, entre aspas, de pessoas de 40, 50, teve pessoas de quase 60 anos aqui com a gente. E aquelas pessoas desistia porque colocava as... as... coisas muito difícil

no quadro. [...] Então, a dificuldade é boa, porque você aprende com a dificuldade, mas a dificuldade, tipo assim..., pro professor, aquilo ali é fácil, mas é pra eles né, eles tiram de letra. Mas pra uma pessoa que tá há 15 anos, 20 anos, e nunca pegou num caderno, numa caneta, num lápis [...]. Você pensa: [...] eu não vou conseguir. Começou muito difícil, tem professora que fala, até minhas professora que são tão legais, falava: isso aqui tá tão facinho, tá tão facinho! Mas talvez pra ela tá fácil, mas pra gente, pra mim, pra meus colegas..., tá difícil. (E05, 2021)

A narrativa de Juazeiro (E05, 2021) ressalta a importância de que os conteúdos a serem trabalhados consigam estabelecer uma relação com a vivência dos educandos e que o educador esteja atento e vigilante para tratar de forma respeitosa as dificuldades reveladas pelos educandos no curso do processo ensino-aprendizagem, intervindo com segurança e competência pedagógica.

Ao tratar desses aspectos, que aqui relacionamos à dimensão pedagógica, Rios (2010) e Candau (2012) relaciona-os à dimensão técnica. Para Rios (RIOS, 2010, p. 108), a “[...] dimensão técnica, [...] diz respeito à capacidade de lidar com os conteúdos - conceitos, comportamentos e atitudes – e à habilidade de construí-los e reconstruí-los com os alunos;”. Na mesma linha de raciocínio, Candau (2012, p. 15) afirma que:

Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. Aspectos como objetivos instrucionais, seleção de conteúdo, estratégias de ensino, avaliação, etc., constituem o seu núcleo de preocupações.

Entendendo que, para as autoras, a dimensão técnica é composta por um conjunto de estratégias, de processos, que buscam viabilizar o fazer pedagógico, relacionamos essa dimensão ao que, nesta pesquisa, chamamos de dimensão pedagógica, pois entendemos que nessa dimensão estão imbricados os saberes classificados por Tardif (2014), como: saberes da formação profissional, dos diferentes campos disciplinares, curriculares e experienciais. Essa dimensão foi a que mais apareceu nos relatos analisados, estando presente em 52 excertos.

Reconhecemos que a dimensão pedagógica é um dos alicerces de uma prática docente comprometida com a emancipação dos sujeitos. Mas, respaldados em Freire (2019b), acreditamos que a prática pedagógica não pode estar centrada apenas no conteúdo, nem nos métodos e técnicas, ela necessita constituir-se como uma totalidade, na qual a relação dialógica entre educandos e educador torna-se fundamental na docência.

Corroborando essa constatação, a outra dimensão que mais apareceu nas narrativas foi a dimensão afetiva, presente em 45 excertos. Em muitos deles, essa dimensão aparece de forma explícita, nas expressões: “carinho”, “amigo”, “amizade”, “amoroso”, “carinhoso”, “afeto”, “dedicação”, “companheiro”, “gentil”, “amigável”. Em todas as 10 entrevistas, essa dimensão foi identificada.

Conforme apresentamos no Gráfico 12, a característica mais citada pelos educandos foi “ter uma boa relação com os alunos”, citada 28 vezes. Essa característica foi seguida por “valorizar a afetividade”, citada 26 vezes. Juntas, essas duas características, destacam a importância da questão relacional no processo educativo na EJA. Confirmando essa nossa constatação, Laffin (2006), em pesquisa realizada com educadores da EJA, constatou que os docentes que atuam nessa modalidade reconhecem que a sala de aula é um espaço onde uma relação acolhedora entre educandos e educadores contribuirá positivamente no processo ensino-aprendizagem. Para a autora,

Em primeira instância, o trabalho docente está intimamente relacionado ao processo ensino-aprendizagem – a uma ação didática; porém, é marcado também por outros elementos que constituem a docência. Uma questão que se salienta nos dizeres dos professores é o envolvimento do trabalho docente com a questão relacional, como uma dimensão primeira desse trabalho na mediação com o conhecimento [...] (LAFFIN, 2006, p. 153)

Assim como Laffin (2006), Santos, J. (2011) também realizou uma pesquisa com docentes da EJA, na qual os docentes enfatizam que a afetividade e o acolhimento são características que carecem estar presentes na docência na EJA. Ainda sobre a percepção de educadores da EJA, quanto à importância da afetividade, Camargo (2017, p. 1568) afirma com base em pesquisas “[...] que articulam afetividade e processo de ensino-aprendizagem, que o desenvolvimento de um ambiente afetivo influencia de forma qualitativa na construção do conhecimento e do ensino.”

A constatação dos pesquisadores foi também percebida em nossa pesquisa com os discentes. As dimensões pedagógica e afetiva aparecem lado a lado no cômputo das dimensões apontadas pelos educandos como necessárias à docência na EJA. Segundo os entrevistados, uma relação acolhedora com os educandos contribui, inclusive, para que estes permaneçam na escola.

Ao narrar sobre uma educadora da EJA que marcou a sua vida, Quaresmeira (E01, 2021) relata que ela tratava os educandos “[...] daquele jeito assim, bem amoroso,

carinhoso, e ela fala: ‘Não, bora... bora..., eu quero ver você seguir, ir em frente. Não quero que você desista’. E ela assim, é bem amiga mesmo, bem amiga.”.

Assim como Quaresmeira (E01, 2021), outros educandos destacaram que a afetividade, traduzida por eles com a expressão “ser amigo”, precisa permear o fazer docente. A fala de Baraúna (E07, 2021) corrobora a nossa afirmação:

Ser amigo, companheiro, estar presente, porque o professor está sempre muito presente na vida do aluno. Que tem aqueles alunos que ficam o dia todo na escola, então aquele professor fica literalmente metade da vida com o aluno. E tem aluno que tem que ter aquela afinidade. Não adianta só entrar na sala, dar aula, explicar quando tiver uma dúvida, só tirar a dúvida, e pronto. (E07, 2021)

Quixabeira (E09, 2021) ainda destacou a importância da questão relacional. Para a estudante, “[...] ser amigo é importante. [...] porque nem todos os professores [...] te ajudam. Tem uns professores que não respeitam muito os alunos e outros professores respeitam seus sonhos, tentam te ajudar, ele torce por você, também.” (E09, 2021). Para Sibipiruna (E02, 2021), o educador “[...] tem que ter carinho, tem que ter respeito, tem que ter a educação. Tem que ter atenção entendeu, na hora de reclamar, reclamar, mas na hora de dar carinho, tem que dar carinho.”

Ao falar de uma educadora que marcou a sua vivência, usando a expressão “carinho”, Juazeiro (E05, 2021) traz um relato de sua experiência que ressalta o cuidado que o educador precisa ter com algumas particularidades dos sujeitos atendidos na EJA, como as suas carências. Para ele, é importante “O carinho com a gente, a dedicação. Ela sabe perguntar: você hoje merendou? Você tá com fome?”. Entendemos que a atitude narrada pelo educando evidencia não só a dimensão afetiva, mas, também, a dimensão social, por entender que esse sujeito vivencia em seu cotidiano diversas carências decorrentes da grande desigualdade social existente em nosso país.

A afirmação desse educando nos remete à necessidade de que o educador, em sua prática, precisa considerar as condições em que vive o sujeito, seu contexto de vida e sua trajetória, pois não é possível saciar a fome de conhecimento de quem não consegue acessar, sequer, condições básicas de sobrevivência. A escola não é uma ilha, isolada e descontextualizada das questões sociais. Por isso mesmo, o compromisso com o social, o posicionamento ético e político, é fundamental em um educador comprometido com a libertação. Como postula Freire (2019c, p. 139–140, grifo nosso),

*É preciso [...] reinsistir em que não se pense que a prática educativa vivida com afetividade e alegria, prescindida da formação científica séria e da *clareza política dos educadores ou educadoras*. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje.*

O educador que se mobiliza em prol de uma educação libertadora, conforme assevera o autor, precisa mobilizar, em sua prática, a dimensão afetiva, sem, contudo, desconsiderar as demais dimensões. Entretanto, convém destacar que a afetividade não anula a sua autoridade. Baraúna (E07, 2021) e outros entrevistados anunciaram a importância desse equilíbrio na prática docente.

Tinha as horas dela que ela tinha que mostrar que tava sendo firme né?, porque não pode deixar os alunos de qualquer jeito, mas ela, além de ser nossa professora, ela era nossa amiga. [...] Ela sabia nos ajudar, nos apoiar e falar também quando a gente estava no erro, entendeu? (E07, 2021)

Para Quixabeira (E09, 2021), o educador da EJA precisa ser “[...] um professor que sabe ser amigo, mas que também sabe pegar no seu pé quando necessário. [...] É que o professor não deve ser só amigão, deve dar bronca, sabe? Ser pulso firme também.” Partindo das afirmações dos educandos e respaldados em Freire (2019c), acreditamos, também, que ensinar exige afetividade, liberdade, diálogo, mas, também, autoridade.

A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade. O que não posso obviamente permitir é que minha afetividade interfira no cumprimento ético de meu dever de professor no exercício de minha autoridade. Não posso condicionar a avaliação do trabalho escolar de um aluno ao maior ou menor bem querer que tenha por ele. (FREIRE, 2019c, p. 138)

O exercício dessa autoridade, de forma respeitosa e coerente com uma prática democrática, nos remete a uma outra dimensão, a dimensão ética da docência. Essa dimensão, que conforme assevera Rios (2010, p. 108), “[...] diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo.” Para a autora, essa é a dimensão fundante da prática docente, pois, ao desconsiderar a questão ética, o educador estará transgredindo a função principal da educação, educar para a vida, para a transformação social.

Assim como Rios (2010, 2020), Freire (2019c) anuncia a impossibilidade de dissociar a docência de uma atitude ética. Para ele, permeando todas as dimensões da

docência, encontra-se a ética, o que nos leva a acreditar que, também para esse autor, a ética seja uma dimensão fundante da prática docente, pois, “Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético, *permita-se-me a repetição*.” (FREIRE, 2019c, p. 46, grifo nosso)

A ética está presente, ou não, no quefazer do educador. A atitude que assume em sua práxis revela o seu compromisso com essa dimensão. Questões relacionadas ao respeito com que trata a sua profissão, à capacidade de lutar por condições mais dignas de trabalho, a se comprometer com a sua formação e com a formação dos educandos refletem o seu posicionamento.

A ética [...] precisa ser ali afirmada constantemente. É tarefa da ética problematizar situações e atitudes que estão aí no nosso dia a dia. A grande questão que se coloca como desafio para nós é que não se aprende ética apenas nos livros, nas grandes palestras, nas aulas. Na escola, principalmente, ela se aprende prioritariamente no exemplo e na relação. Frequentemente o gesto do professor ensina mais do que o seu discurso. (RIOS, 2020, p. 93, grifo nosso)

Em nossas análises, identificamos que essa dimensão perpassa as narrativas dos educandos, que citaram algumas características que nos remetem à atitude ética dos educadores com os quais convivem. Os sujeitos entrevistados destacaram a importância de que o educador seja frequente, comprometido com as aulas e criterioso no processo avaliativo. Em uma narrativa emocionada, Jurema (E03, 2021) afirma:

Eu acho que o professor deveria avaliar mais a capacidade do aluno, né? Para ver se ele tá preparado para passar daquela série para outra, porque, às vezes, os professores erram nessa parte, que... acabam passando o aluno, mas ele não tem aquela capacidade total de estar naquela série. Aí, quando esse professor passa esse aluno, quando chegar lá... ele acaba se prejudicando [...] Eu tinha muita dificuldade como eu tava falando, só que o professor não avaliou, não viu que eu não estava preparada para passar dessa série para outra, me passou. Só que...aí, como eu não sabia, acabei me prejudicando.

O relato da educanda anuncia a necessidade de que a docência responsável precisa estar comprometida com a sua formação técnica e pedagógica, o que contribuirá para mitigar as falhas em sua prática docente. Cientes de toda a complexidade que envolve a tarefa desenvolvida pelos educadores, acreditamos que o educador que promove uma constante reflexão sobre a sua prática, estará menos sujeito a comprometer negativamente com a trajetória dos seus educandos.

Conforme afirma Freire (2019c), nas relações com os educandos, necessitamos estar atentos à leitura que eles fazem da nossa prática, estar abertos a esse “olhar”. À luz das ideias do autor, entendemos que escutar a voz do educando, “ler” o seu comportamento e o seu olhar contribuirá para que o educador desenvolva uma prática mais ética e comprometida com as necessidades dos educandos. Nesse sentido, precisamos estar vigilantes à atitude que assumimos enquanto docentes, pois o exemplo e as ações cotidianas também educam. A esse respeito, Freire (2019c, p. 35) assegura: Ensinar exige a corporificação das palavras pelo exemplo.

Durante as narrativas dos sujeitos entrevistados, em diversas passagens, constatamos que, embora muitas vezes não expressem a sua percepção, os educandos estão atentos às nossas ações enquanto educadores. Em suas falas, eles citam o entusiasmo de certos docentes, o comprometimento, a capacidade de despertar neles o desejo de permanecerem na escola. Em sua narrativa, Baraúna (E07, 2021, grifo nosso) relata: “Então *dava pra ver o brilho no olho dela que ela tava ficando feliz em pode ajudar a gente. [...] dava pra ver que ela tinha o prazer de ir lá todos os dias.*”

Ao longo das entrevistas, ouvimos muitos relatos que destacaram a beleza e o reconhecimento da importância do trabalho desenvolvido pelos educadores, mas, infelizmente, ouvimos também alguns relatos que denunciam a ausência da ética no campo da docência.

[...] eu já tinha ido para outras escolas mas, eu ainda não tinha aprendido a ler nem escrever, aí [...] comecei a estudar lá, aí tinha uma professora que ela não dava aula. A gente ia pra escola e fazia só umas pequenas coisinhas, mas passava o resto do dia brincando, conversando, e ela tipo só no celular, não ensinava a gente. Ela era muito gente boa, era até uma amiguinha nossa. [...] O único problema dela mesmo era que ela não queria nos ajudar na escola, tipo, *como eu disse que na escola não era só pra aprender a ler e escrever, mas ela também não ensinava isso.* [...] Ela tinha a comunicação com a gente, mas não dava o que a gente mais precisava dentro da escola. Que era aprender a ler, escrever e algumas outras coisas. (E07, 2021, grifo nosso)

O desabafo de Baraúna (E07, 2021) nos levou a uma profunda reflexão, pois ela destaca, em sua fala, várias dimensões. A dimensão afetiva, ao dizer que a professora era “gente boa”, “amiguinha”, mas trata, também, da questão ética, da postura assumida pela educadora ao negligenciar o seu trabalho e negar aos educandos, já excluídos de tantos direitos, o direito à educação. Ela reconhece a necessidade da escola como espaço de

aprendizagem da leitura e da escrita, mas também de formação, o que nos remete à dimensão social da docência.

Assim como anunciam os nossos autores seminais, no capítulo 3, uma prática docente, que não esteja comprometida eticamente, não contemplará o seu caráter multidimensional.

Como posso eu continuar falando em meu respeito ao educando se o testemunho que a ele dou é o da irresponsabilidade, o de quem não cumpre o seu dever, o de quem não se prepara ou se organiza para a sua prática, o de quem não luta por seus direitos e não protesta contra as injustiças? A prática docente, especificamente humana, é profundamente formadora, por isso, ética. Se não se pode esperar de seus agentes que sejam santos ou anjos, pode-se e deve-se deles exigir seriedade e retidão. (FREIRE, 2019c, p. 64)

O compromisso ético e político do educador é o alicerce de sua prática, entretanto, como já dissemos, precisa envolver outras dimensões. Durante a análise dos dados, identificamos, também, em algumas falas dos educandos, as dimensões utópica, social, estética e técnico-científica.

As dimensões utópica e estética, nas narrativas, aparecem muito ligadas à dimensão afetiva. Para os educandos, a beleza da atividade docente e a capacidade que os educadores demonstram de se indignarem com as injustiças e utilizarem a sua prática como ferramenta que contribui para a construção de uma sociedade mais justa tende a refletir na sua relação com os educandos, nas suas práticas, que é envolta de alegria e entusiasmo. Práticas movidas pela esperança, pela afetividade, pelos sonhos, pela “boniteza”, sem, contudo, renunciar à técnica, à autoridade, à seriedade e à denúncia.

Em uma das falas de Jurema (E03, 2021), ela destaca a importância da denúncia e do anúncio, como requisitos da dimensão utópica, em busca de uma realidade menos desigual. “[...] no país que a gente vive há muito preconceito com as pessoas negras, essas coisas assim, né? Muitas injustiças. [...] tem muitos professores negros que dá muito incentivo às pessoas a terem e quererem justiça e [...] mais igualdade na sociedade.”

Percebemos, no relato da educanda, a importância da representatividade e do posicionamento político do educador como referenciais que poderão contribuir para a emancipação dos sujeitos. Uma prática pedagógica libertadora necessita contemplar a utopia, não a utopia como sonhos impossíveis, mas a utopia, conforme anuncia Freire (1981), na unidade da denúncia e do anúncio. A utopia, que é movida pela esperança e

tecida em consonância com a dimensão social e estética, como anunciada por Juazeiro (E05, 2021, grifo nosso): “[...] o que me marca mais, é ver a dedicação [...] que parece que não faz pelo dinheiro, que faz pelo amor, é pelo amor que tem de estar na sala de aula e ensinando a gente a aprender, *ver gente na sala de aula.*”

Para Freire (1981), a utopia não se dá fora da dialetização, da denúncia e do anúncio. Trazendo esta constatação para o campo da docência na EJA, amparada no autor, ressaltamos que, para que essa relação dialética ocorra, o educador precisa investir no conhecimento da realidade vivenciada pelos educandos, pois o anúncio de uma nova possibilidade que emerge da denúncia será construído no diálogo, em comunhão com os discentes. Um anúncio que não vem acompanhado do “desvelamento crítico” torna-se um discurso vazio. Nesse sentido, a prática do docente refletirá o seu discurso, o seu compromisso social, sob pena de tornar-se incoerente.

Eu diria a nós, como educadores e educadoras: ai daqueles e daquelas, entre nós, que pararem com a sua capacidade de sonhar de inventar a sua coragem de denunciar e de anunciar. Ai daqueles e daquelas que, em lugar de visitar de vez em quando o amanhã, o futuro, pelo profundo engajamento com o hoje, com o aqui e com o agora, ai daqueles que em lugar desta viagem constante ao amanhã, se atrelem a um passado de exploração e de rotina (FREIRE, 1982, p. 101).

Assim como o autor, reafirmamos a necessidade de que o docente planeje, assuma e desenvolva práticas em defesa da manutenção e concretização dos sonhos, sonhos que são uma condição indispensável para aqueles que lutam por uma sociedade mais humana. Precisamos como, e com Freire (2019a, 2019b, 2019c), resistir e sonhar, pois são os sonhos que nos permitem acreditar e lutar, ao nos depararmos com as situações-limites que a todo momento se apresentam.

4.3.1 Reflexões sobre outros desafios

Como apresentamos até aqui, respaldados por diversos autores, a docência na EJA é constituída por múltiplas dimensões. Ao iniciarmos a nossa investigação, buscávamos responder à nossa questão de pesquisa: Quais dimensões da docência estão presentes nas narrativas de educandos da EJA? No tópico anterior, apresentamos os principais resultados alcançados.

Entretanto, durante a análise dos dados e a construção da Figura 12, que apresenta as dimensões da docência identificadas nas narrativas dos estudantes da EJA,

identificamos que a dimensão política da docência, aparece de forma muito incipiente nas narrativas dos educandos.

Por outro lado, ao imergir e refletir sobre o diálogo que fizemos, com os nossos autores de referência, percebemos que essa dimensão recebe destaque nas discussões acadêmicas e produções de pesquisadores do campo da EJA e da docência. Assim como os autores, acreditamos que pensar na vida em sociedade é, incontestavelmente, pensar em política, pensar em posicionamento político. Em muitas de suas obras, Freire (1967, 2001, 2019a, 2019c) afirma a impossibilidade de que o educador seja neutro, pois a neutralidade não deixa de ser uma forma de assumir uma posição a favor do opressor.

Em *Educação como Prática da Liberdade*, livro publicado em 1967, o autor já defendia uma educação libertadora, emancipatória, ancorada na dimensão política. O pensamento de Freire é muito atual, e cada vez mais necessário, caso que é preocupante, pois isso ocorre porque a realidade denunciada por ele no passado ainda se perpetua no presente. A título de exemplificação, destacamos o discurso das correntes de direita a favor da neutralidade do processo educacional.

Creio que nunca precisou o professor progressista estar tão advertido quanto hoje em face da esperteza com que a ideologia dominante insinua a neutralidade da educação. Desse ponto de vista, que é reacionário, o espaço pedagógico, neutro por excelência, é aquele em que se treinam os alunos para práticas apolíticas, como se a maneira humana de estar no mundo fosse ou pudesse ser uma maneira neutra. (FREIRE, 2019c, p. 95–96)

É notório que esse crescente apelo por uma educação despolitizada nada mais é do que um claro projeto político que visa à dominação, à opressão daqueles que, por muito tempo, foram, e ainda são, invisibilizados.

A fragilidade da abordagem dessa dimensão, nas narrativas dos educandos, nos diz muito. Evidencia uma lacuna existente na prática docente de muitos educadores que atuam na EJA, que, em nome de uma educação que tem privilegiado a formação prioritariamente técnica, acabam por comprometer a dimensão política. Esse fato está relacionado não só à formação do educador para atuar na EJA, que, quase sempre, ocorre a partir da construção de saberes ao longo de sua prática, mas, também, à ausência de uma carreira docente voltada para o educador da EJA. Concordamos com Freire (2019c, p. 69) que “[...] se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação.”

A formação dos docentes e, conseqüentemente, a sua prática, exige uma ruptura de paradigma, rompendo com a perspectiva de formação que privilegia os aspectos técnico-científicos e metodológicos. Uma prática que, muitas vezes, está alinhada com uma ideologia de dominação que visa promover a adaptação e não a emancipação.

[...] ideologia fatalista, que [...] insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. [...] Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O de que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência (FREIRE, 2019c, p. 21).

Nesse contexto, compreendemos que os educadores precisam se reconhecer como ativistas políticos, comprometidos com a transformação, que parte do âmbito local, da realidade do sujeito da EJA, objetivando a transformação social.

A fragilidade da abordagem da dimensão política nas narrativas dos educandos pode ser explicada, em parte, pela pretensa neutralidade política na prática do educador, pois, como afirmamos anteriormente, a atitude assumida pelo educador, seu exemplo, muito mais que o seu discurso, dá forma à sua prática.

Na tentativa de mitigar essa realidade, acreditamos que a formação política do docente poderá contribuir para que ele reflita sobre a sua prática e a atitude que assume no cotidiano da sala de aula, combatendo assim os discursos em torno da neutralidade em sua prática. Uma reflexão contínua sobre o que ensinam, para quem ensinam, como ensinam e, principalmente, por que ensinam poderá contribuir para que o educador perceba a implicação política da sua prática, e a impossibilidade de neutralidade, pois a sua “dita” neutralidade é a assunção de um posicionamento em favor da manutenção do *status quo*.

Como afirma Freire (1981), ao proclamar uma neutralidade o docente estará anunciando uma opção escondida. A neutralidade, do docente, e uma educação que busca a humanização e a libertação dos sujeitos são realidades antagônicas.

A ESPERANÇA DA GERMINAÇÃO: UM CICLO CONTÍNUO



Organizada pela autora

Fonte: <https://www.canva.com/photos/>

A ESPERANÇA DA GERMINAÇÃO: UM CICLO CONTÍNUO

Este estudo só foi possível porque primeiro sonhamos. Segundo Alves (2003), “Todo jardim começa com um sonho [...]. Antes que qualquer árvore seja plantada ou qualquer lago seja construído, é preciso que as árvores e os lagos tenham nascido dentro da alma. Quem não tem jardins por dentro, não planta jardins por fora [...] (ALVES, 2003, p. 75)

Apesar de árduo, o caminho trilhado ao longo do Mestrado foi de muito aprendizado. Nesta dissertação, apresentamos o percurso e todo trabalho desenvolvido. Não foi fácil iniciar este texto, entretanto, mais difícil ainda é tentar, de maneira sintética, apresentar as nossas considerações, que não serão finais, mas temporárias, pois, [...] o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. (FREIRE, 2019c, p. 50)

A sensação, que tínhamos do “inédito-viável”(FREIRE, 2019a, 2019b), foi movida até aqui pela esperança, como anuncia Freire (2019b). A esperança do verbo esperar, que não é espera, mas uma busca contínua. Acreditamos que muito ainda poderíamos dizer e discutir, mas, assumindo a nossa condição de seres inacabados, inconclusos, e conscientes da nossa inconclusão, apresentamos, neste momento, uma síntese das reflexões feitas neste texto dissertativo.

Almejamos que os diálogos travados ao longo deste estudo permitam que, juntos a outros pesquisadores, assumindo uma atitude de busca contínua e de eternos aprendizes, possamos crescer para a efetivação de um fazer docente que contribua para a emancipação dos nossos educandos.

Como narramos na introdução do nosso texto, o desenvolvimento desta pesquisa pautou-se nas seguintes questões: Quais dimensões da docência estão presentes nas narrativas de educandos da EJA? Que características são apontadas pelos educandos da EJA como necessárias a uma prática docente que desperte neles o desejo de “ser mais”? Com base nessas questões, definimos o objetivo central deste trabalho: Compreender as dimensões da docência a partir das percepções e características, apontadas por educandos da EJA, como necessárias à prática docente. Para alcançar esse objetivo central, quatro objetivos específicos foram traçados: a) caracterizar e compreender as trajetórias de educandos da EJA, sujeitos da pesquisa; b) analisar a percepção de educandos da EJA em relação à escola e aos docentes; c) identificar e compreender as

dimensões da docência presentes nas narrativas de educandos da EJA; d) compreender, com base nas narrativas dos educandos, características necessárias à prática docente.

Referendados pelo diálogo estabelecido com os autores que ancoraram as nossas reflexões e pela imersão em nosso *corpus* de pesquisa, acreditamos que a EJA é uma modalidade educativa detentora de singularidades, que necessitam ser consideradas pelas políticas públicas e pelos docentes que nela atuam.

A partir da análise e compreensão da docência na EJA, que foi respaldada em estudos de pesquisadores que se debruçam sobre essa modalidade, tais como: Arroyo (2006, 2017, 2018), Laffin (2006, 2007, 2012, 2016, 2018), Santos, J. (2009, 2010, 2011) e Soares (2006, 2011, 2016, 2019), percebemos que há a necessidade de uma nova configuração da EJA, que contemple a especificidade dos educandos e a formação do docente para atuar nessa modalidade. No que diz respeito aos docentes que atuam na EJA, foi possível identificar que existe uma demanda latente de políticas públicas voltadas para a formação (inicial e continuada) de educadores para atuarem nessa modalidade, possibilitando que estes sejam docentes “da EJA” e não, apenas, docentes “na EJA”.

Ainda sobre o docente, entendemos que o seu fazer pedagógico necessita estar atravessado por múltiplas dimensões, para que a sua prática contribua com uma educação libertadora. O seu compromisso político e ético, a sua capacidade de sonhar e lutar estarão diretamente relacionados à educação que acreditam, uma educação para a adaptação ou uma educação para a transformação.

Os autores que utilizamos como base analítica para as reflexões acerca das dimensões da docência, Candau (1982, 2012, 2014, 2020), Freire (1967, 1981, 1982, 2000, 2001, 2014, 2019a, 2019b, 2019c) e Rios (2010, 2012, 2020), apontam, também, para o caráter multidimensional da docência, embora não haja consenso entre eles qual(is) seja(m) a(s) dimensão(ões) fundante(s) na prática docente.

Entretanto, à luz das ideias de Freire (2019c), entendemos que não existe prática docente neutra, que educar exige esperança e amorosidade aos educandos, com quem precisamos nos comprometer política, social e eticamente.

Durante a realização deste estudo, tivemos a oportunidade de estabelecer diálogos com pesquisadores que discutem a docência na EJA e com sujeitos que são impactados por essa docência. Nesse processo de busca e de escuta, constatamos que as dimensões que elencamos como categorias de análise são, de fato, necessárias no quefazer do docente.

Reconhecemos a importância de todas as dimensões definidas como categorias de análise (ética, política, cultural, utópica, pedagógica, técnico-científica, afetiva, estética e social), porém, após as nossas reflexões, elencamos cinco delas que, em nossa concepção, ancoram o quefazer do educador da EJA comprometido com a emancipação dos sujeitos:

- A dimensão ética, sem a qual as outras serão inviabilizadas. Entendemos que, ao assumir uma atitude ética, o educador, constantemente, refletirá sobre a sua práxis e sentirá a necessidade de agregar as outras dimensões ao seu fazer docente;
- A dimensão política, que apontará ao educador a sua rota, permitindo que ele consiga encontrar a finalidade da sua prática;
- A dimensão utópica, que fundamenta a docência comprometida com a transformação social. Essa dimensão contribuirá para o cultivo da esperança, dos sonhos, sem os quais a docência incorrerá no risco de assumir uma atitude fatalista;
- A dimensão pedagógica, que permitirá que em seu quefazer, o docente, respaldado em conhecimentos advindos da sua formação e da sua experiência, construa pontes entre os conteúdos a serem trabalhados e os educandos, assumindo uma atitude que favoreça o diálogo, a interação e a participação ativa dos sujeitos no processo ensino-aprendizagem.
- E, por fim, a dimensão afetiva, que irá permear as relações entre educandos e educadores, constituindo-se como um pórtico para viabilizar o processo educativo, uma vez que o cuidado e o acolhimento contribuirão para desenvolver uma relação pautada na confiança e no respeito.

No percurso de análise das narrativas dos educandos, identificamos a presença das dimensões definidas como categorias de análise, entretanto, a dimensão política aparece de forma muito incipiente, em apenas um excerto, no qual a entrevistada Jurema (E03, 2021) traz à tona questões raciais. No contexto de sua fala, ela refere-se mais à importância da representatividade ao ter um professor negro, do que à discussão política e social que envolve as injustiças e desigualdades vivenciadas pela população negra no país.

A tímida presença da dimensão política nas narrativas dos nossos sujeitos de pesquisa, com uma abordagem que tende a uma pretensa neutralidade política, suscitou, em nós, o sentimento de urgência no que diz respeito a repensarmos que EJA tem sido ofertada em nossas escolas. Nesse sentido, urge refletir, pesquisar e nos mobilizarmos no plano acadêmico, profissional e pessoal, visando contribuir numa perspectiva teórica e prática, em prol de uma EJA e de uma formação docente que contemplem o compromisso social, a escuta, o diálogo, a denúncia e, sobretudo, o anúncio de novos inéditos viáveis (FREIRE, 2019b).

Em seu conjunto, as dimensões mais recorrentes nas narrativas dos educandos foram a dimensão pedagógica e a dimensão afetiva.

A dimensão pedagógica manteve uma relação muito estreita com a prática do docente em sala de aula, os métodos e técnicas utilizados por ele, bem como a sua capacidade de atender às demandas dos educandos em seu processo de ensino-aprendizagem.

A dimensão afetiva permeou a fala de *todos* os entrevistados, que atribuíram a ela o “poder” de motivá-los, de despertar neles os sonhos e contribuir para a sua permanência e retorno à escola. Além disso, a receptividade e a afetividade com que são tratados, segundo os educandos, auxiliam no processo ensino-aprendizagem, na medida em que a intimidade e o diálogo com o educador, conseguem mitigar barreiras construídas ao longo de suas trajetórias escolares, muitas vezes truncadas e/ou interrompidas.

Gostaríamos de destacar, também, a presença da dimensão estética nas narrativas, uma vez que todos os entrevistados enalteceram a importância e a beleza da docência. Em algumas situações, os sujeitos da pesquisa se emocionaram ao lembrar de alguns educadores. Isso reafirmou a nossa percepção de que a relação entre docentes e discentes deixa marcas e ensinamentos na vida de ambos.

As (in)conclusões apresentadas neste texto não são respostas definitivas, mas respostas transitórias. Entendendo a educação como um fenômeno social e dinâmico, onde não existe conhecimento acabado, em que cada nova descoberta suscita a necessidade de que novas pesquisas sejam realizadas.

Diante do exposto, entendendo a complexidade do fenômeno pesquisado, acreditamos que muitas outras discussões e pesquisas ainda podem ser feitas considerando os temas que não foram aqui abordados ou aprofundados, na esperança de que as lacunas deixadas por este estudo no campo das dimensões da docência na EJA

instiguem novos educadores e pesquisadores a aceitarem o desafio da continuidade das pesquisas sobre a EJA, baseados nas pistas aqui produzidas.

Assim sendo, encerramos a escrita deste texto dissertativo, tomados por um sentimento de alegria e esperançosos de que essa semente lançada possibilite novas reflexões. Afiançados nessa constatação, sonhamos e esperamos que, na condição de ouvintes e aprendentes, a (in)conclusão deste estudo possa contribuir para uma educação formadora, fundada na ética e permeada pela “boniteza” do ato de educar.

REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Conversas sobre educação**. Campinas, SP: Verus Editora, 2003.

AMADO, João da Silva. **Introdução à investigação qualitativa em educação (Investigação educacional II)**. Coimbra: Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2009.

ARROYO, Miguel. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. *In*: SOARES, Leôncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17–32. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 29 mar. 2020.

ARROYO, Miguel. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens-adultos populares? **REVEJ@-Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 5–19, 2007. Disponível em: http://mariaellytcc.pbworks.com/f/REVEJ@_0_MiguelArroyo.pdf. Acesso em: 30 jun. 2020.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e responsabilidade pública. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

BARCELOS, Valdo. **Formação de professores para Educação de Jovens e Adultos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BASTOS, Maria de Fátima Sudré de A.; DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis. A (in)visibilidade da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial do pedagogo. *In*: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva (org.). **Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 15–32.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George (orgs). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis,

RJ: Vozes, 2015.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. Magia e técnica, arte e política**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Sobre a fenomenologia. *In*: BICUDO, M. A. V.; ESPOSITO, V. H. C. (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: um enfoque fenomenológico**. Piracicaba: UNIMEP, 1994. p. 15–22. Disponível em: [http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/Sobre a fenomenologia.pdf](http://www.mariabicudo.com.br/resources/CAPITULOS_DE_LIVROS/Sobre_a_fenomenologia.pdf)

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. A pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo: Cortez Editora, 2011. p. 41–74.

BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. **Coração Civil**. [S. l.: s. n.] Disponível em: <https://revistaforum.com.br/global/sao-jose-da-costa-rica-coracao-civil/>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. **LEI nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 - Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm

BRASIL. **Lei ordinária nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm#:~:text=LEI N° 13.005%2C DE 25,Art.

BRASIL [CONSTITUIÇÃO (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 12 abr. 2020.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de**

Jovens e Adultos. Brasília: MEC/CNE, 2000. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf

BRASIL, Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 001, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.** Brasília: Presidência da República, 2021 a.

BRASIL, Fundação Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **Programa Nacional de Inclusão de Jovens - Projovem Urbano.** Brasília: MEC, 2020 a.
Disponível em: <http://200.130.5.8/index.php/programas/programas-suplementares/ps-educacao-jovens-e-adultos/ps-projovem-urbano>. Acesso em: 3 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).** Brasília, 2020b. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/pt/programas-e-acoes-categoria/96-programa-nacional-de-educacao-na-reforma-agraria-pronera.html>. Acesso em: 2 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2019.** Brasília, 2020c. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em: 7 set. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico.** Brasília, DF: INEP, 2020 d. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/RESUMO+TÉCNICO+-+CENSO+DA+EDUCAÇÃO+BÁSICA+2019/586c8b06-7d83-4d69-9e1c-9487c9f29052?version=1.0>

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo escolar - 2019.** Brasília, 2020e. Disponível em:
<http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 4 jul. 2020.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2020.** Brasília, DF, 2021b.
Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada. Alfabetização. Diversidade e Inclusão. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Versão atualizada na CONFINTEA Brasil+6).** Brasília: MEC, 2016.p. 152. Disponível em:

http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/documento_nacional_6confintea_final.pdf

CAMARGO, Poliana da Silva Almeida Santos. Representações Sociais de Docentes da EJA: afetividade e formação docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 4, p. 1567–1589, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623663306>

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A formação de educadores: uma perspectiva multidimensional. **Em Aberto**, Brasília, v. 1, n. 8, p. 19–21, 1982. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1393/1367>. Acesso em: 5 ago. 2020.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. A Didática e a formação de educadores - Da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 13–24.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Ser professor/a hoje: novos confrontos entre saberes , culturas e práticas. **Educação**, Porto Alegre, v. 37, n. 1, p. 33–41, 2014. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.15448/1981-2582.2014.1.15003>. Acesso em: 10 abr. 2021.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar Edição Especial**, n. 8, p. 28–44, 2020. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.31792/rc.v0i8>. Acesso em: 20 maio. 2021.

CODO, Wanderley; VASQUES-MENEZES, Iône. O que é Burnout? **Educação: carinho e trabalho**, v. 2, p. 237–254, 1999. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/jornaldoprofessor/midias/arq/Burnout.pdf>

COELHO, Ildeu M. Formação do Educador: dever do Estado, tarefa da Universidade. *In*: **Formação do Educador**. 1. ed. São Paulo: UNESP, 1996.

CRESWELL, John W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa: escolhendo entre cinco abordagens**. Tradução Sandra Mallmann da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

DANTAS, Tânia Regina. A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 1, n. 1, p. 72–88, 2018. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/issue/archive>

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Revista Gestão Escolar**, v. 31, p. 25–31, 2014. Disponível em: <http://mariaclaradipierro.com.br/textos-em-jornais-e-revistas/>. Acesso em: 8 abr. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; CATELLI JR, Roberto. A construção dos direitos dos jovens e adultos à educação na história brasileira recente. *In*: GRACILIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (org.). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. p. 35–60. Disponível em: https://operamundi.uol.com.br/uploads/direito_diversidade_MIOLOfinal-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do Terceiro Milênio: uma análise das agendas nacional e internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197–217, 2015. Disponível em: <https://doi.org/32622015723758>. Acesso em: 15 maio. 2020.

DIEHL, Liciane; MARIN, Angela Helena. Adoecimento mental em professores brasileiros: revisão sistemática da literatura. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v. 7, n. 2, p. 64–85, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.5433/2236-6407.2016v7n2p64>. Acesso em: 10 abr. 2021.

E01. **Entrevista Quaresmeira**. Vitória da Conquista: Maio, 2021.

E02. **Entrevista Sibipiruna**. Vitória da Conquista: maio, 2021.

E03. **Entrevista Jurema**. Vitória da Conquista: Maio, 2021.

E04. **Entrevista Umbuzeiro**. Vitória da Conquista: Maio, 2021.

E05. **Entrevista Juazeiro**. Vitória da Conquista: Maio, 2021.

E06. **Entrevista Imburana**. Vitória da Conquista: Junho, 2021.

E07. **Entrevista Baraúna**. Vitória da Conquista: Junho, 2021.

E08. **Entrevista Ipê Amarelo**. Vitória da Conquista: Junho, 2021.

E09. **Entrevista Quixabeira**. Vitória da Conquista: Junho, 2021.

E10. **Entrevista Grumixama**. Vitória da Conquista: Junho, 2021.

ENS, Romilda Teodora; RIBAS, M. S. Formação de professores para a Educação de Jovens e Adultos: uma análise das Diretrizes Curriculares. **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 10, n. 1, p. 127–152, 2015. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/6106/4348>. Acesso em: 20 maio. 2020.

EUGENIO, Benedito; TRINDADE, Lucas Bonina. A entrevista narrativa e suas contribuições para a pesquisa em educação. **Pedagogia Em Foco**, Iturama -MG, v. 12, n. 7, p. 117–132, 2017. Disponível em: <http://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/260>. Acesso em: 28 abr. 2020.

FELIX, Débora de Andrade Fonseca; NUNES, Gláucia Lilian Portela. Prática docente na EJA: desafios x formação. *In*: NUNES, Claudio Pinto; ALMEIDA, Oberdal da Silva (org.). **Trabalho e desenvolvimento profissional docente**. 1. ed. Curitiba: CRV, 2020. p. 97–108.

FELIX, Débora de Andrade Fonseca; SANTOS, José Jackson Reis dos; EUGENIO, Benedito Gonçalves. The approach to the multiple dimensions of teaching in youth adults education in strict sensu researches undertaken between 2009 - 2020: A Systematic Literature Review. **International Journal of Development Research**, v. 11, n. 03, p. 45494–45500, 2021. Disponível em: <https://doi.org/https://doi.org/10.37118/ijdr.21438.03.2021>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosario Santoro. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 97, n. 247, p. 534–551, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s2176-6681/288236353>. Acesso em: 28 jun. 2020.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. A alfabetização de adultos: é ela um quefazer neutro? **Revista**

Educação & Sociedade, Campinas:Unicamp/ Cortez & Moraes, v. 1, n. 1, p. 64–70, 1978. Disponível em:
http://www.acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/bitstream/handle/7891/2567/FPF_OPF_03_001.pdf. Acesso em: 14 abr. 2021.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação: o sonho possível. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **O educador: vida e morte**. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 89–101. Disponível em:
<http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1460>. Acesso em: 22 mar. 2021.

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

FREIRE, Paulo. **Entrevista em 17 de abril de 1997. Programa Universidade Aberta - Canal 20 Net TVPUC-SP**. São Paulo: Entrevistadora: Luciana Burlamaqui, 1997. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jSuPsbznTbA>. Acesso em: 26 ago. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019 a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 25. ed. São Paulo/ Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019 b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 58. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019 c.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire e a formação do professor. **Direcional Escolas**, v. 28, n. 3, p. 6–9, 2007. Disponível em:
http://acervo.paulofreire.org:8080/jspui/bitstream/7891/1017/2/FPF_PTPF_01_0197.pdf. Acesso em: 15 mar. 2021.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao longo da vida. *In*: BRASIL, Ministério da Educação Secretaria de Educação Continuada Alfabetização Diversidade e Inclusão *et al.* (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016. p. 50–69. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf#page=51. Acesso em: 15 maio. 2020.

GAFFORELLI, Catiana Dias; SANT'ANNA, Sita Mara Lopes. A docência nos dizeres de professores/as Educação de Jovens e Adultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, p. 429–443, 2021. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1246>. Acesso em: 15 nov. 2021.

GAMBOA, Sílvio Anciscar Sanchez. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Contrapontos**, Itajaí, v. 3, p. 393–405, 2003.

GARNICA, Antonio Vicente Marafioti. Algumas notas sobre pesquisa qualitativa e fenomenologia. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 109–122, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1414-32831997000200008>. Acesso em: 1 jun. 2020.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 64–89.

GRACIANO, Mariângela; LUGLI, Rosário S. Genta (org). **Direitos, diversidade, práticas e experiências educativas na educação de jovens e adultos [recurso eletrônico]**. 1. ed. São Paulo: Alameda, 2017. Disponível em: https://operamundi.uol.com.br/uploads/direito_diversidade_MIOLOfinal-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 25 maio. 2020.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108–130, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782000000200007>. Acesso em: 29 maio. 2020.

HOLANDA, Adriano Furtado. Fundamentação Fenomenológica da Pesquisa do Vivido. *In*: COSTA, Ileno I. *et al.* (org.). **Ética, Linguagem e Sofrimento**. Brasília: ABRAFIPP, 2003. p. 171–183. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Adriano_Holanda2/publication/324858801_Fundamentacao_Fenomenologica_da_Pesquisa_do_Vivido/links/5ae7cb6745851588dd7f8ff5/Fundamentacao-Fenomenologica-da-Pesquisa-do-Vivido.pdf

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua - PNAD Contínua**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/17270-pnad-continua.html?edicao=28203>. Acesso em: 7 out. 2020.

IBGE. Educação 2019, PNAD Contínua. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**, Brasília, v. 2019, n. 2, p. 1–16, 2020. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101736_informativo.pdf. Acesso em: 5 maio. 2020.

IBGE. **Cidades e Estados**. Brasília, 2021. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br>. Acesso em: 7 abr. 2021.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. *In*: BAUER, Martin W.; GASKELL, George (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução Pedrinho Guareschi. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 90–113.

KONDER, Leandro. **O que é Dialética**. 28. ed. São Paulo: Brasiliense, 2008. (Coleção Primeiros Passos, 23).

LAFFIN, Maria Hermínia L. Fernandez.; GAYA, Sidneya Magaly. Elementos constitutivos no campo da Educação de Jovens e Adultos na formação inicial docente em cursos de Pedagogia nos documentos analisados na pesquisa. **Revista Lugares de Educação**, Bananeiras - PB, v. 3, n. 6, p. 38–57, 2013. Disponível em: <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.18788/2237-1451/rle.v3n6p38-57>. Acesso em: 2 fev. 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. **A constituição da docência entre professores de escolarização inicial de jovens e adultos**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/88310/229910.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 29, p. 101–119, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40602007000100008>. Acesso em: 10 mar. 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A constituição da docência na educação de jovens e adultos. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 210–228, 2012. Disponível

em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/laffin.pdf>. Acesso em: 6 fev. 2021.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Sujeitos jovens, adultos e idosos em processos de escolarização: o trabalho e o contexto social como elementos marcantes em suas vidas. *In*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildeci de Oliveira (org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. EDUFBA ed. Salvador: [s. n.], 2016. p. 151–168.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Formação inicial de educadores no campo da Educação de Jovens e Adultos: espaço de direito e de disputas. *In*: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA, Departamento de Educação I. (org.). **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: UNEB, 2018. v. 1p. 53–71. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/rieja/issue/archive>. Acesso em: 15 nov. 2020.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro; GERALDI, Corinta Maria Grisolia; GERALDI, João Wanderley. O trabalho com narrativas na investigação em educação. **Educação em Revista**, v. 31, n. 1, p. 17–44, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698130280>. Acesso em: 9 ago. 2020.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012. p. 25–34.

LYRA, Carlos. **As quarenta horas de Angicos: uma experiência pioneira de educação**. São Paulo: Cortez, 1996.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenología como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 139–147, 1990. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0080-6234199002400100139>. Acesso em: 23 jun. 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. *In*: DESLANDES, Suely Ferreira *et al.* (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 9–29.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades**. 2019. Dissertação (Mestrado em Ensino) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <http://www2.uesb.br/ppg/ppgen/producao-turma-mestrado/2016/>

MOURA, Juliana da Silva *et al.* A precarização do trabalho docente e o adoecimento mental no contexto neoliberal. **Revista Profissão Docente**, Uberaba-MG, v. 19, n. 40, p. 01–17, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.31496/rpd.v19i40.1242>. Acesso em: 10 abr. 2021.

MUYLAERT, Camila Junqueira *et al.* Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 48, n. spe2, p. 193–199, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0080-623420140000800027>. Acesso em: 26 maio. 2020.

NICOLAU, Marcos Fábio Alexandre. Os pressupostos da dialética hegeliana. **VOOS Revista Polidisciplinar Eletrônica**, v. 01, p. 122–134, 2009. Disponível em: <http://www.revistavoos.com.br/seer/index.php/voos/article/view/12/8>. Acesso em: 12 fev. 2021.

PARENTE, Juliano Mota. Gestão escolar no contexto gerencialista: o papel do diretor escolar. **Roteiro**, v. 42, n. 2, p. 259–280, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18593/r.v42i2.12535>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PEREIRA, Sandra Márcia Campos. Gestão da escola como foco do discurso da qualidade na educação. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 3, n. 3, p. 13–28, 2007. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/528>. Acesso em: 10 fev. 2022.

PERRENOUD, Philippe. **Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza**. Tradução Cláudia Schilling. 2. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PESSOA, Fernando. **Poemas completos de Alberto Caeiro / Antologia**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2013. (Bom Livro).

PIMENTA, Selma Garrido (org). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. *In*: CAVALCANTE, Maria Marina Dias *et al.* (org.). **Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola; a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: EdUECE, 2015. (Coleção Práticas Educativas).p. 480–496. Disponível em: <http://www.uece.br/endipe2014/index.php/2015-02-26-14-09-14>. Acesso em: 15 ago. 2020.

PMVC. **Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano**. Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: <https://www.pmvc.ba.gov.br/pddu/>. Acesso em: 8 abr. 2021.

PMVC, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 016, de 29 de dezembro de 1998. Fixa normas para o funcionamento dos Cursos de Educação para a Adolescentes, Jovens e Adultos correspondentes às séries iniciais do Ensino Fundamental**. Vitória da Conquista: CME/SMED, 1998.

PMVC, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 015, de 21 de junho de 2000. Altera dispositivos da Resolução 016/98 e revoga Resolução 004/99 do Conselho Municipal de Educação**. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2000.

PMVC, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 039, de 18 de dezembro de 2012. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA**. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2012.

PMVC, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 018, de 10 de dezembro de 2013. Estabelece Normas Operacionais e Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos - EJA**. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2013.

PMVC, Conselho Municipal de Educação. **Resolução nº 008, de 12 de janeiro de 2021. Modifica a redação do § 3º, do art. 5º, da Resolução CME nº 018/2013**. Vitória da Conquista: CME/SMED, 2021.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Lei nº 2.042, de 26 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação - PME, e dá outras providências**. Vitória da Conquista: Câmara Municipal/ PMVC, 2015.

PMVC, Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista. **Lei nº 2.108, de 11 de outubro de 2016. Altera o Anexo Único da Lei Municipal nº 2.042, de 26 de junho de 2015 e dá outras providências**. Vitória da Conquista: Câmara Municipal/ PMVC, 2016.

PORCARO, Rosa Cristina. **Caminhos e desafios da formação de educadores de jovens e adultos**. 2011. Tese Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUOS-8M3FKF>

QUINTANA, Mário. **A cor do invisível**. São Paulo: Globo, 1997.

RESENDE, Otto Lara. Vista cansada. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 23 de fev., 1992. Disponível em:
<https://acervo.folha.com.br/leitor.do?numero=11613&keyword=Lara%2COtto&anchor=4922634&origem=busca&originURL=&pd=3f24faea4c55c61696611359d41e51f7>. Acesso em: 27 nov. 2020.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ensinar/aprender a ser humano: tarefa contemporânea e cotidiana na escola. In: ALMEIDA, Maria Isabel de *et al.* (org.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2012. (Recurso Digital).p. 296–307. Disponível em: <http://endipe.pro.br/ebooks-2012/>

RIOS, Terezinha Azerêdo. A ética à margem da educação : uma ameaça à construção da humanidade. **Modernos & Contemporâneos - International Journal of Philosophy**, Campinas, v. 4, n. 9, p. 85–95, 2020. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/15003>. Acesso em: 10 jan. 2021.

ROSADO, Cristine Tinoco da Cunha Lima. **Vozes não silenciadas de alfabetizando jovens e adultos e suas repercussões na formação docente**. 2013. Tese Doutorado em Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14454>

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira. Práticas, saberes e conhecimento - Escola e currículo. In: MARIN, Alda Junqueira; GIOVANNI, Luciana Maria (org.). **Práticas e saberes docentes: os anos iniciais em foco**. 1. ed. Araraquara, SP: Junqueira&Marin, 2016. p. 11–50. Disponível em: https://www.pucsp.br/sites/default/files/download/posgraduacao/programas/ehps/ebook_praticas_e_saberes_docentes_-_os_anos_iniciais_em_foco_0.pdf. Acesso em: 6 maio. 2020.

SANT'ANNA, Sita Mara Lopes; STRAMARE, Odilon Antônio. **Formação inicial e educação de jovens e adultos (EJA): um campo de estudos e direitos**. São Paulo: LiberArs, 2020.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Saberes profissionais : uma incursão conceitual. p. 1–24, 2009.

SANTOS, José Jackson Reis dos. Especificidades dos saberes para a docência na Educação de Pessoas Jovens e Adultas. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 6, n. 8, p. 157–176, 2010. Disponível em: <http://www2.uesb.br/pesquisa/epjaidfch/wp-content/uploads/2016/10/Especificidades-dos-Saberes-para-a-Docência-na-Educação-de-Pessoas-Jovens-e-Adultas-José-Jackson-Reis-dos-Santos.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2020.

SANTOS, José Jackson Reis dos. **Saberes necessários para a docência na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/18319>

SANTOS, José Jackson Reis dos. Educação(ões) para a indignação, para solidariedade e para esperança em tempos de pandemia: reflexões propositivas no âmbito da EPJAI. *In: Live–20: EJAI no contexto da pandemia: reflexões e proposições esperançosas*. WEB TV UNDIME-BA, 19 maio 2020.: youtube, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tPoRWzi-VLw>. Acesso em: 23 maio. 2020.

SANTOS, José Jackson Reis dos; NUNES, Cleiton Santos; SANTOS, Cristiane Vilas Bôas. Educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia: refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 53–68, 2014. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/1058>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SANTOS, Pollyana dos; SILVA, Gabriela da. Os Sujeitos da EJA nas pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 45, n. 2, p. 1–21, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-623696660>. Acesso em: 10 abr. 2021.

SANTOS, José Jackson Reis; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; ARAÚJO, Osmar Hélio. Docência (s) na educação de pessoas jovens, adultas e idosas: desafios políticos, teóricos e metodológicos para a (trans) formação e resistência (s) no contexto contemporâneo. **Horizontes**, Itatiba, Sp, v. 38, n. 1, p. 1–16, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v38i1.1111>. Acesso em: 2 set. 2020.

SANTOS, Vânia Pessoa J. Barbosa; AMORIM, Antônio; MIRANDA, Helga Porto. Os saberes experienciais da formação do professor da EJA: o exemplo da rede municipal de ensino de Lauro de Freitas – Bahia. *In: DANTAS, Tânia Regina; SANTOS, José Jackson Reis;; CONCEIÇÃO, Ana Paula Silva (org.). Pesquisas e experiências sobre formação no contexto da Educação de Jovens e Adultos*. Salvador: EDUFBA, 2018. p. 95–112.

SHOR, Ira; FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Tradução Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

SILVA, José Barbosa da. Valorização dos saberes docentes na formação de professores de EJA. *In*: SOARES, Leoncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 203–222. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf. Acesso em: 14 maio. 2020.

SILVA, Marcelo Soares Pereira da; CARVALHO, Lorena Sousa. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 36, p. 211–239, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2014v50n36ID7085>. Acesso em: 10 fev. 2022.

SILVA, Fernanda Aparecida Oliveira Rodrigues; SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos na esfera municipal em Minas Gerais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 47, p. 1–20, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202147227768>. Acesso em: 5 maio. 2021.

SOARES, Leôncio. As especificidades na formação do educador de jovens e adultos: um estudo sobre propostas de EJA. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, p. 303–322, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982011000200014>. Acesso em: 23 maio. 2020.

SOARES, Leôncio. Valorização dos profissionais da Educação (piso, carreira, formação) para a Educação ao Longo da Vida. *In*: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/ SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE, Inclusão *et al.* (org.). **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas**. Brasília: MEC, 2016. p. 227–231. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/coletanea_textos.pdf

SOARES, Leôncio. **Trajetórias compartilhadas de um educador de jovens e adultos**. 1. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

SOARES, Leoncio (org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf

SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro; GOMES, Nilma Lino. Apresentação. *In*: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia de Castro Gomes; GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOKOLOWSKI, Robert. **Introdução à fenomenologia**. Tradução Alfredo de Oliveira Moraes. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

SOLDATELLI, Rosangela. **O processo de adoecimento dos professores do ensino fundamental de Florianópolis e suas possibilidades de resistência a esse processo**. 2011. Dissertação de Mestrado em Educação - Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis-SC, 2011. Disponível em: <http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/95398>

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si: narrativas do itinerário escolar e formação de professores**. 2004. Tese (doutorado) - Faculdade de Educação - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/10267>. Acesso em: 2 jul. 2020.

SOUZA, Elizeu Clementino. Diálogos cruzados sobre pesquisa (auto)biográfica: análise compreensiva-interpretativa e política de sentido. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 39, n. 1, p. 39–50, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984644411344>. Acesso em: 27 jun. 2020.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 17. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

UNESCO, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Marco de Ação de Belém. *In*: BRASIL, Ministério da Educação (org.). **Confinteia VI**. Brasília: MEC, 2010. v. 148p. 148–162.

VENTURA, Jaqueline. Educação ao longo da vida e organismos internacionais : apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos 1. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29–44, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242>. Acesso em: 10 fev. 2022.

WELLER, Wivian; ZARDO, Sinara Pollom. Entrevista Narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131–143, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/7444/4807>. Acesso em: 13 maio. 2020.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS

CARO(A) SENHOR(A),

Este documento é um CONVITE ao(à) Senhor(a) (ou à pessoa pela qual o(a) Sr.(a) é responsável) para participar da pesquisa abaixo descrita. Por favor, leia atentamente todas as informações que nele constam e, se estiver de acordo, rubrique as primeiras páginas e assine a última, no campo adequado.

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Débora de Andrade Fonseca Felix
1.2. ORIENTADOR/ORIANTANDO: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: dialogando com as múltiplas dimensões da docência.

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que necessita ser vista de forma diferenciada, considerando as suas características e particularidades. Muitas são as ações necessárias para garantir o atendimento a essa necessidade, dentre elas, a presença de professores que atuando na EJA consigam potencializar nos estudantes o desejo de continuar aprendendo cada vez mais e de contribuir para transformar a realidade na qual estão inseridos.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

O nosso objetivo com esta pesquisa é compreender, a partir das falas dos estudantes da EJA, quais as características são necessárias ao professor para que ele desempenhe a sua prática pedagógica contribuindo para a formação dos estudantes numa perspectiva emancipatória.

3. O QUE VOCÊ (OU O INDIVÍDUO SOB SUA RESPONSABILIDADE) TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Você participará de uma entrevista onde a partir de lembranças da sua vivência e da sua trajetória escolar falará sobre o seu ponto de vista a respeito da escola e de como deve ser o trabalho do professor.

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX.: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Revisitando o seu percurso escolar e lembrando os professores com os quais já conviveu, você vai apontar características que considera necessárias à prática do professor.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A entrevista acontecerá na Escola em que está matriculado(a), no turno em que o(a) Senhor(a) estuda e em data agendada previamente com o (a) Senhor(a).

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O tempo de duração da entrevista será relativo a depender das suas narrativas; estimado entre 30 e 60 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as 'leis' que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Neste caso, classificamos o risco como sendo

MÍNIMO MODERADO ALTO

Na verdade, o que pode acontecer é: (detalhamento dos riscos)

Este estudo apresenta um risco mínimo relacionado à disponibilização do seu tempo para participar da entrevista, fato que poderá ocasionar algum cansaço. Além disso, ao narrar sobre as características necessárias ao professor em sua prática docente, você poderá sentir algum desconforto por estar apresentando a sua opinião acerca do desempenho do professor.

Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte: (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para minimizar os riscos realizaremos a entrevista em um ambiente da sua Escola em que se sinta mais confortável e a vontade para fazer a sua narrativa. A linguagem utilizada na entrevista será clara e objetiva. Os dados produzidos a partir da sua entrevista bem como a sua identificação não serão divulgados sem a sua permissão.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os benefícios dessa pesquisa consistem no fato de que ao narrar sobre o seu ponto de vista a respeito da escola e de como deve ser o trabalho do professor você estará, também, refletindo sobre a sua trajetória escolar.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

A pesquisa também trará benefícios à comunidade escolar e a sociedade, pois as possíveis respostas às questões desta pesquisa poderão fornecer pistas que contribuam no processo de formação inicial e

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

continuada dos professores que atuam na EJA e conseqüentemente poderá contribuir para uma prática docente mais emancipatória.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE O(A) SENHOR(A) PODE QUERER SABER (Direitos dos participantes):

- 6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?**
R: *Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.*
- 6.2. Mas se se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?**
R: *O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.*
- 6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?**
R: *Voce pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.*
- 6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)**
R: *Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.*
- 6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?**
R: *Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.*
- 6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?**
R: *Nenhum.*
- 6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?**
R: *Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.*
- 6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?**
R: *Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.*
- 6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?**
R: *São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.*
- 6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?**
R: *Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.*

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Débora de Andrade Fonseca Felix

Endereço: Primeira Avenida Boa Vista, 1040 - Bairro Boa Vista - Vitória da Conquista/Ba

Fone: (77) 98824-7316 / E-mail: deborafelix0908@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual

Nº 16.825, de 04.07.2016

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP). Jequiezinho. Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. CLÁUSULA DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante ou do seu responsável)

Declaro, para os devidos fins, que estou ciente e concordo

- em participar do presente estudo;
 com a participação da pessoa pela qual sou responsável.

Ademais, confirmo ter recebido uma via deste termo de consentimento e asseguro que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Jequié, _____

Assinatura do(a) participante (ou da pessoa por ele responsável)



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. CLÁUSULA DE COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro estar ciente de todos os deveres que me competem e de todos os direitos assegurados aos participantes e seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro ter feito todos os esclarecimentos pertinentes aos voluntários de forma prévia à sua participação e ratifico que o início da coleta de dados dar-se-á apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa, competente.

Jequié, _____

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 4

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequiezinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX.: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



CEP

Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Assinatura do(a) pesquisador



Seja consciente: ao imprimir este documento, use a
frente e o verso do papel. :)

Página 5

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

APÊNDICE B – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – Tale



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TALE

Conforme Resoluções nº 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde – CNS
(Para participantes entre 12 e 17 anos de idade)

Olá!

Vim CONVIDÁ-LO para participar de uma pesquisa. Por favor, leia, com atenção, este documento e me diga se você concorda. Se concordar, te pedirei para assinar na caixa onde tem escrito “Rubrica” em todas as páginas e, também, lá no final, na linha “Assinatura do Participante”.

O seu pai, mãe ou outro responsável precisará ler e assinar um documento bem parecido com este, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que o pesquisador lhe entregará. Sem isso você não pode participar da pesquisa, ok?! Desde já, obrigado!

1. QUEM SÃO AS PESSOAS RESPONSÁVEIS POR ESTA PESQUISA?

- 1.1. PESQUISADOR RESPONSÁVEL: Débora de Andrade Fonseca Felix
1.2. ORIENTADOR/ORIENTANDO: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

2. QUAL O NOME DESTA PESQUISA, POR QUE E PARA QUE ELA ESTÁ SENDO FEITA?

2.1. TÍTULO DA PESQUISA

Narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: dialogando com as múltiplas dimensões da docência

2.2. POR QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Justificativa):

O motivo que nos leva a estudar esse assunto é acreditar que a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade educativa que necessita ser vista de forma diferenciada, considerando as suas características e particularidades. Muitas são as ações necessárias para garantir o atendimento a essa necessidade, dentre elas, a presença de professores que atuando na EJA consigam potencializar nos estudantes o desejo de continuar aprendendo cada vez mais e de contribuir para transformar a realidade na qual estão inseridos.

2.3. PARA QUE ESTAMOS FAZENDO ESTA PESQUISA (Objetivos):

O nosso objetivo com esta pesquisa é compreender, a partir das falas dos estudantes da EJA, quais as características são necessárias ao professor para que ele desempenhe a sua prática pedagógica contribuindo para a formação dos estudantes numa perspectiva emancipatória.

3. O QUE VOCÊ TERÁ QUE FAZER? ONDE E QUANDO ISSO ACONTECERÁ? QUANTO TEMPO LEVARÁ? (Procedimentos Metodológicos)

3.1 O QUE SERÁ FEITO:

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX.: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX.: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX.: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB

Recredenciada pelo Decreto Estadual

Nº 16.825, de 04.07.2016

Você participará de uma entrevista onde a partir de lembranças da sua vivência e da sua trajetória escolar falará sobre o seu ponto de vista a respeito da escola e de como deve ser o trabalho do professor. Revisitando o seu percurso escolar e relembrando os professores com os quais já conviveu, você vai apontar características que considera necessárias à prática do professor.

3.2 ONDE E QUANDO FAREMOS ISSO:

A entrevista acontecerá na Escola em que está matriculado(a), no turno em que você estuda e em data agendada previamente com você.

3.3 QUANTO TEMPO DURARÁ CADA SESSÃO:

O tempo de duração da entrevista será relativo a depender das suas narrativas; estimado entre 30 e 60 minutos.

4. HÁ ALGUM RISCO EM PARTICIPAR DESSA PESQUISA? (Riscos da pesquisa)

Segundo as ‘leis’ que tratam da ética em pesquisa com seres humanos no Brasil, sempre há riscos em participar de pesquisas científicas. Neste caso, podemos dizer que o risco é

MÍNIMO MODERADO ALTO

Na verdade, o que pode acontecer é o seguinte (detalhamento dos riscos):

Este estudo apresenta um risco mínimo relacionado à disponibilização do seu tempo para participar da entrevista, fato que poderá ocasionar algum cansaço. Além disso, ao narrar sobre as características necessárias ao professor em sua prática docente, você poderá sentir algum desconforto por estar apresentando a sua opinião acerca do desempenho do professor.

Mas para evitar que isso aconteça, faremos o seguinte (meios de evitar/minimizar os riscos):

Para minimizar os riscos realizaremos a entrevista em um ambiente da sua Escola em que se sinta mais confortável e a vontade para fazer a sua narrativa. A linguagem utilizada na entrevista será clara e objetiva. Os dados produzidos a partir da sua entrevista bem como a sua identificação não serão divulgados sem a sua permissão.

5. O QUE É QUE ESTA PESQUISA TRARÁ DE BOM? (Benefícios da pesquisa)

5.1 BENEFÍCIOS DIRETOS (aos participantes da pesquisa):

Os benefícios dessa pesquisa consistem no fato de que ao narrar sobre o seu ponto de vista a respeito da escola e de como deve ser o trabalho do professor você estará, também, refletindo sobre a sua trajetória escolar.

5.2 BENEFÍCIOS INDIRETOS (à comunidade, sociedade, academia, ciência...):

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 2

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

A pesquisa também trará benefícios à comunidade escolar e a sociedade, pois as possíveis respostas às questões desta pesquisa poderão fornecer pistas que contribuam no processo de formação inicial e continuada dos professores que atuam na EJA e conseqüentemente poderá contribuir para uma prática docente mais emancipatória.

6. MAIS ALGUMAS COISAS QUE VOCÊ E O SEU RESPONSÁVEL PODEM QUERER SABER: (Direitos dos participantes)

6.1. Recebe-se dinheiro ou é necessário pagar para participar da pesquisa?

R: Nenhum dos dois. A participação na pesquisa é voluntária.

6.2. Mas se acabarmos gastando dinheiro só para participar da pesquisa?

R: O pesquisador responsável precisará lhe ressarcir estes custos.

6.3. E se ocorrer algum problema durante ou depois da participação?

R: Você pode solicitar assistência imediata e integral e ainda indenização ao pesquisador e à universidade.

6.4. É obrigatório fazer tudo o que o pesquisador mandar? (Responder questionário, participar de entrevista, dinâmica, exame...)

R: Não. Só se precisa participar daquilo em que se sentir confortável a fazer.

6.5. Dá pra desistir de participar no meio da pesquisa?

R: Sim. Em qualquer momento. É só avisar ao pesquisador.

6.6. Há algum problema ou prejuízo em desistir?

R: Nenhum.

6.7. Os participantes não ficam expostos publicamente?

R: Não. A privacidade é garantida. Os dados podem ser publicados ou apresentados em eventos, mas o nome e a imagem dos voluntários são sigilosos e, portanto, só serão conhecidos pelos pesquisadores.

6.8. Depois de apresentados ou publicados, o que acontecerá com os dados e com os materiais coletados?

R: Serão arquivadas por 5 anos com o pesquisador e depois destruídos.

6.9. Qual a “lei” que fala sobre os direitos do participante de uma pesquisa?

R.: São, principalmente, duas normas do Conselho Nacional de Saúde: a Resolução CNS 466/2012 e a 510/2016. Ambas podem ser encontradas facilmente na internet.

6.10. E se eu precisar tirar dúvidas ou falar com alguém sobre algo acerca da pesquisa?

R: Entre em contato com o(a) pesquisador(a) responsável ou com o Comitê de ética. Os meios de contato estão listados no ponto 7 deste documento.

7. CONTATOS IMPORTANTES:

Pesquisador(a) Responsável: Débora de Andrade Fonseca Felix

Endereço: Primeira Avenida Boa Vista, 1040 - Bairro Boa Vista - Vitória da Conquista/Ba

Fone: (77) 98824-7316 / E-mail: deborafelix0908@gmail.com

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequeizinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 3



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB (CEP/UESB)

Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, 1º andar do Centro de Aperfeiçoamento Profissional Dalva de Oliveira Santos (CAP), Jequiezinho, Jequié-BA. CEP 45208-091.

Fone: (73) 3528-9727 / E-mail: cepjq@uesb.edu.br

Horário de funcionamento: Segunda à sexta-feira, das 08:00 às 18:00

8. ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Concordância do participante)

Declaro que **estou ciente e concordo em participar deste estudo**. Além disso, confirmo ter recebido uma via deste Termo de Assentimento e asseguro que tive a oportunidade de ler e esclarecer todas as minhas dúvidas.

Jequié, _____

Assinatura do(a) participante



Impressão Digital
(Se for o caso)

9. COMPROMISSO DO PESQUISADOR

Declaro conhecer todos os meus deveres e os direitos dos participantes e dos seus responsáveis, previstos nas Resoluções 466/2012 e 510/2016, bem como na Norma Operacional 001/2013 do Conselho Nacional de Saúde. Asseguro, também, ter feito todos os esclarecimentos pertinentes a todos os envolvidos direta ou indiretamente na pesquisa, e reafirmo que o início da coleta de dados ocorrerá apenas após prestadas as assinaturas no presente documento e aprovado o protocolo do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa competente.

Jequié, _____

Assinatura do(a) pesquisador

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequiezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

APÊNDICE C – Termo de autorização para uso de imagens e depoimentos



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS E DEPOIMENTOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

INFORMAÇÕES SOBRE A PESQUISA:

TÍTULO DA PESQUISA:	Narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: dialogando com as múltiplas dimensões da docência
PESQUISADOR RESPONSÁVEL:	Débora de Andrade Fonseca Felix

Estando ciente, esclarecido e assegurado quanto:

- aos objetivos, procedimentos, riscos e benefícios referentes ao estudo acima apontado, tal como consta nos Termos de Consentimento e/ou Assentimento Livre e Esclarecido (TCLE e/ou TALE);
- a inexistência de custos ou vantagens financeiras a quaisquer das partes envolvidas na pesquisa;
- o cumprimento das normas pertinentes, leia-se, Resoluções 466/2012 e 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde; Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei N.º 8.069/ 1990), Estatuto do Idoso (Lei N.º 10.741/2003) e Estatuto das Pessoas com Deficiência (Decreto Nº 3.298/1999, alterado pelo Decreto Nº 5.296/2004),

AUTORIZO, através do presente documento, **e CONSINTO COM A UTILIZAÇÃO**, em favor dos membros da pesquisa acima indicada, e apenas para fins de estudos científicos (livros, artigos, slides e transparências), a captura e utilização de fotos e de gravações (sons e imagens)

- da minha pessoa,
 do indivíduo pelo qual sou responsável.

Assinatura do(a) participante (e/ou do seu responsável)

Assinatura do(a) pesquisador

Impressão Digital
(Se for o caso)

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. (-)

Página 1

Campus de Jequié

(73) 3528-9727 | cepjq@uesb.edu.br

Campus de Itapetinga
Praça da Primavera, 40
Bairro Primavera
CEP 45.700-000
PABX: (77) 3261 - 8600

Campus de Jequié
Rua José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro Jequelezinho
CEP 45.200 - 000
PABX: (73) 3528 - 9600

Campus de Vitória da Conquista
Estrada do Bem Querer, km 4
Bairro Universitário
CEP: 45031 - 900
PABX: (77) 3424 - 8600

Rubricas:

APÊNDICE D – Autorização para coleta de dados



CEP
Comitê de Ética em Pesquisa - JQ



Governo do
Estado da Bahia

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB
Recredenciada pelo Decreto Estadual
Nº 16.825, de 04.07.2016

AUTORIZAÇÃO PARA COLETA DE DADOS

(Aprovado em reunião plenária do Comitê de Ética em Pesquisa da UESB em 14/02/2020)

Eu, Esmeraldino Correa Santos, ocupante do cargo de Secretário Municipal de Educação do(a) Município de Vitória da Conquista/Ba, **AUTORIZO** a coleta de dados do projeto de pesquisa intitulado Narrativas de estudantes da Educação de Jovens e Adultos: dialogando com múltiplas dimensões da docência, dos pesquisadores Débora de Andrade Fonseca Felix e José Jackson Reis dos Santos após a aprovação do referido projeto pelo CEP/UESB.

Em tempo, asseguro possuímos a infraestrutura e os recursos necessários para viabilizar a execução do procedimento, conforme explicitado no projeto, em atendimento à alínea “h” do ponto 3.3, e do item 17 do ponto 3.4.1, ambos do título 3 da Norma Operacional CNS nº 001/2013.

Vitória da Conquista, 10 de setembro de 2020

insira o nome do responsável pelo local da coleta

Carimbo:

Esmeraldino Correa Santos
Secretário Mun. de Educação
24435 - 1

Seja consciente: ao imprimir este documento, use a frente e o verso do papel. :)

Página 1

APÊNDICE E – Roteiro das entrevistas



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
 PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
 MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



Pesquisa: **Narrativas de estudantes da educação de jovens e adultos: dialogando com múltiplas dimensões da docência**

Mestranda: Débora de Andrade Fonseca Felix – PPGEn-UESB

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

ROTEIRO DA ENTREVISTA NARRATIVA

FASE 1: INICIAÇÃO.

- Explicação do contexto da investigação ao informante;
- Solicitação de autorização para gravar a entrevista;
- Apresentação do tópico central:

1. Motivação inicial:

- Apresentar algumas fotos/imagens que remetam ao “ser mais” e ao “inédito-viável”, categorias pensadas por Freire (2019) , e refletir com o informante acerca das imagens. Apresentação de um powerpoint com imagens.

2. Introdução do tópico central:

- Fale sobre a sua trajetória escolar e sobre os professores que marcaram esse percurso, destacando as características que você considera necessárias a um professor.

FASE 2: NARRAÇÃO CENTRAL

- O informante fará uma narração sobre o tópico central.
- Após a “coda”¹ questionar se ainda existe algo para contar.

¹ Schütze (2011) exemplifica a coda narrativa a partir da utilização pelo informante das seguintes expressões: então, era isso; não muito; mas mesmo assim”. Tais expressões indicam o fechamento de uma ideia. (SCHUTZE, 2011 apud WELLER; ZARDO, 2013, p. 134)

FASE 3: FASE DE QUESTIONAMENTO:

- Tradução das questões exmanentes em questões imanentes.
 1. Caso o informante já tenha desistido alguma vez: O que fez você retornar à escola?
 2. Que percepção tem de si mesmo enquanto estudante?
 3. Em algum(ns) momento(s) em sua trajetória escolar você se sentiu muito valorizado, atuando como coordenador e/ou participando ativamente de experiências que contribuíram em seu processo de formação? (em caso afirmativo) Você poderia nos contar como aconteceu e o que você sentiu nestes momentos?
 4. Como você percebe seus professores?
 5. Para você, que características um professor necessita ter para que te estimule a continuar seus estudos e a buscar uma aprendizagem para a vida?

OBS.: Estas são sugestões que poderão ser adaptadas e/ou modificadas a partir do contato com o informante.

FASE 4: FALA CONCLUSIVA

- Após desligar o gravador, buscar uma conversa informal e descontraída, na tentativa de obter mais algumas informações.
- Entrega do lanche, do mimo e agradecimento pela participação e colaboração na pesquisa.
- Fazer registro das informações deste momento no diário de campo.

REFERÊNCIAS:

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 71. ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

WELLER, W.; ZARDO, S. P. Entrevista Narrativa com especialistas: aportes metodológicos e exemplificação. **Revista da FAEBA - Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 131–143, 2013. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/7444/4807>. Acesso em: 13 maio. 2020.

APÊNDICE F – Autorização para uso do nome e de imagens das instituições



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME E DE IMAGENS DA INSTITUIÇÃO

Pesquisa: **Narrativas de estudantes da educação de jovens e adultos: dialogando com múltiplas dimensões da docência**

Pesquisador responsável: Débora de Andrade Fonseca Felix – PPGEn-UESB

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Solicito da direção da Escola Municipal José Rodrigues do Prado autorização para publicar e divulgar o nome e fotos da instituição no texto dissertativo, bem como em futuras publicações, tratando dos resultados da pesquisa, vinculada ao Projeto: **Narrativas de estudantes da educação de jovens e adultos: dialogando com múltiplas dimensões da docência**, cuja autoria é de Débora de Andrade Fonseca Felix, sob a orientação do Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

AUTORIZO, através do presente documento, a utilização do nome e de fotos da Escola Municipal José Rodrigues do Prado.

Vitória da Conquista, 05/05/2021

Beracy R. Aguiar
Assinatura da Diretora

DFelix
Assinatura da Pesquisadora



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DO NOME E DE IMAGENS
DA INSTITUIÇÃO**

Pesquisa: **Narrativas de estudantes da educação de jovens e adultos: dialogando com múltiplas dimensões da docência**

Pesquisador responsável: Débora de Andrade Fonseca Felix – PPGEn-UESB

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

Solicito da direção da Escola Municipal Arthur Seixas autorização para publicar e divulgar o nome e fotos da instituição no texto dissertativo, bem como em futuras publicações, tratando dos resultados da pesquisa, vinculada ao Projeto: **Narrativas de estudantes da educação de jovens e adultos: dialogando com múltiplas dimensões da docência**, cuja autoria é de Débora de Andrade Fonseca Felix, sob a orientação do Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

AUTORIZO, através do presente documento, a utilização do nome e de fotos da Escola Municipal Arthur Seixas.

Vitória da Conquista, 14/04/2021

M^o do Carmo Prado
Assinatura da Diretora
Escola Municipal Arthur Seixas
Diretora
M^o do Carmo Prado Lima
N^o 00260201

DFelix
Assinatura da Pesquisadora

APÊNDICE G – Codificação das entrevistas

CÓDIGO	ENTREVISTA	ENTREVISTADO	DATA
E01	1	Quaresmeira	05/05/2021
E02	2	Sibipiruna	05/05/2021
E03	3	Jurema	05/05/2021
E04	4	Umbuzeiro	05/05/2021
E05	5	Juazeiro	07/05/2021
E06	6	Imburana	02/06/2021
E07	7	Baraúna	02/06/2021
E08	8	Ipê amarelo	02/06/2021
E09	9	Quixabeira	02/06/2021
E10	10	Grumixama	07/06/2021

APÊNDICE H – Transcrições**ENTREVISTA Nº 01****LOCAL: EMJRP****DATA: 05/05/2021****HORÁRIO: 8h****ENTREVISTADO(A): QUARESMEIRA****PESQUISADORA:** Bom dia, Quaresmeira, tudo bem!**QUARESMEIRA:** Bom dia.**PESQUISADORA:** Como a diretora falou com você, quando fez o convite para que você conversasse comigo, nós vamos falar sobre o que você considera importante que um professor da EJA tenha, quais são as características que, para você, são necessárias a um professor da educação de jovens e adultos. Para começar, vou te apresentar algumas imagens que foram retiradas de livros produzidos por meu orientador, o professor Jackson Santos, juntamente com alunos dele do curso de pedagogia da UESB. Os livros foram feitos a partir de fotos e falas dos estudantes da EJA entrevistados por eles lá na escola do Capinal.**QUARESMEIRA:** Interessante...**PESQUISADORA:** Essa é a primeira página, você pode ir dando uma olhada. Essa foi uma aluna entrevistada. Essas falas que estão aí, são falas dela. O nome dessa garota é Gizele.**QUARESMEIRA:** Gizele Santos Viana.**PESQUISADORA:** Isso. Ela diz aqui que tem 21 anos de idade, nasceu em Conquista e reside no povoado da Limeira. Esse é o filho dela. Estes textos que estão entre aspas são as falas dela, de Gizele.**QUARESMEIRA:** Ah sim, estou entendendo. (pausa... lendo o slide) Engravidou nova hein?**PESQUISADORA:** Não é?**QUARESMEIRA:** Às vezes assim, também, assim, o que impede muita mãe de estudar né, às vezes, muitos jovens assim, de estudar, é... é a gravidez, né? Acaba engravidando cedo e aí dificulta ir até a escola.**PESQUISADORA:** Isso. Nesse slide ela disse: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade, foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse pra ele: Caleb, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, pra todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Caleb é o irmão dela.**QUARESMEIRA:** Que amor né? (Lendo os slides com um pouco de dificuldade) “Meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir pra escola.” Né? “Quando eu vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos” (risos). “Gosto dele natural e cacheado, porque assim consigo ver a minha origem todinha.” Muito bem. (pausa)**PESQUISADORA:** Esse slide é uma página de um outro livro. É o livro de Andreia. Andreia é casada, tem 36 anos, ela é diarista, tem dois filhos e nasceu nas Barrocas, que é ali, próximo ao Capinal.**QUARESMEIRA:** Sei onde que é, também.**PESQUISADORA:** Ela estuda, também, na escola do Capinal, na Escola Municipal Maria Leal.

QUARESMEIRA: Ah, tá. (Olha para o slide e faz uma leitura silenciosa)

PESQUISADORA: Ela conta que ela foi para escola e parou de estudar para poder trabalhar.

QUARESMEIRA: Sim. (pausa)

PESQUISADORA: Ela conta, ainda, que teve uma infância difícil, que, na época, a mãe dela teve muitos filhos, ficou viúva e com muitos filhos pra cuidar, ficava difícil. Ela diz que na família são treze filhos.

QUARESMEIRA: Nossa, realmente, são muitos. (risos)

PESQUISADORA: “A gente não teve oportunidade de estudo, igual hoje. Os meus filhos tem mais do que eu tive na minha época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições. Às vezes, a gente não tinha condições de ter caderno pra ir pra escola; às vezes, a gente já foi pra escola sem ter caderno e a professora dava para gente uma folhinha para escrever.”

QUARESMEIRA: Já vi fatos assim acontecer...

PESQUISADORA: Ela continua dizendo: “Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que eu gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos.”

QUARESMEIRA: É o meu caso, é bem esse, também. Assim, terminar e fazer um curso.

PESQUISADORA: Que bom! Essa aqui, já é uma outra aluna. Ela, também, é lá do Capinal. Ela tem o sonho de ser fotógrafa.

QUARESMEIRA: Hum, hum...

PESQUISADORA: Por isso o nome do livro dela foi: “Fotografando Sonhos.” Aí são fotos de quando ela estava grávida. Ela conta que: “Para alimentar meu menino eu já fiquei sem comer para poder dar a ele.”

QUARESMEIRA: É.

PESQUISADORA: O nome dela é Selma. Esse é o filho dela. Ela disse: “Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me apresentado com Rodrigo.” Selma, ela tem uma limitação física, ela tem uma deficiência nas pernas e por isso, ela é aposentada hoje.

QUARESMEIRA: Aaaaah! Bem que eu tava reparando; na imagem eu vi.

PESQUISADORA: “A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha, porque pedia comida e não tinha.”

QUARESMEIRA: (Pausa... lendo novamente) “Nunca compartilhei com o povo da escola, então, ninguém sabe dos meus sonhos. Eu sou um pouco tímida e fico guardando”, aguardando, guardando né? “para mim.”

PESQUISADORA: Temos aqui uma foto dela. “Pra mim, uma pessoa que tem racismo tem que ser ver primeiro.”

QUARESMEIRA: Com certeza...

PESQUISADORA: “Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco eu vejo todo mundo por igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando eu era mais nova, lá em São Paulo, aí eu já sofri preconceito.”

QUARESMEIRA: Infelizmente né? Acontece isso mesmo... (pausa... começa a ler) “Eu tenho uma bíblia, leio um pouquinho, eu tenho dificuldade.”

PESQUISADORA: “A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo e que eu estou me esforçando e querendo estudar.” Aí, ela fala que ela está gostando muito da escola, que a escola está ótima. Ela disse que tem um pouco ainda de dificuldade, mas ela está se desenvolvendo na leitura e na escrita. Essa já é uma outra aluna, o nome dela é Diva. O nome do livro de Diva é: “Costurando Vidas e Sonhos.” Aqui uma foto de Diva na escola. Aqui ela diz: “Todo mundo não estudou

porque morava na roça. Os pais da gente só ensinava a trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender nada mais, não. Papagaio velho não aprende a falar, não, vou sair. Sai e não vim mais. Aí quando foi esse tempo agora, já vai fazer 3 anos, passou um carro anunciando: vem fazer uma aula na escola de noite. Aí eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje.”

QUARESMEIRA: Aí que bom, tá vendo?

PESQUISADORA: Esse daqui é o livro de Vanildo. Vanildo é um outro aluno também lá do Capinal. Ele conta que a escola é o ponto de conhecimento dele, que é dentro da escola que você vai, também, você vai buscar aquilo que quer.

QUARESMEIRA: Com certeza.

PESQUISADORA: “Embora esteja em um processo de alfabetização, isso não foi empecilho para que Vanildo lutasse para conseguir uma formação profissional qualificada, pois tem coragem, determinação, força de vontade e oportunidades o fizeram conseguir autonomia para desempenhar duas importantes profissões, a de cabeleireiro e de mecânico.”

QUARESMEIRA: Que bom.

PESQUISADORA: Aí são fotos dele trabalhando...

QUARESMEIRA: “Eu estou sempre trabalhando e buscando objetivos.” Amém, né! “Vou estudando para que um dia realize outros sonhos.” Com certeza!

PESQUISADORA: Você vê que ele coloca aí esse “outros” entre parênteses, porque certamente ele já conseguiu alcançar alguns sonhos, né?

QUARESMEIRA: Com certeza... (continua lendo) “Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” Com certeza, só conseguimos assim.

PESQUISADORA: E aqui, é a última página. São as palavras finais. É uma fala da professora de Vanildo. Ela diz: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente.”

QUARESMEIRA: Com certeza, e isso ajuda bastante viu! Muito mesmo...

PESQUISADORA: Eu coloquei essas imagens para a gente começar a pensar um pouco sobre a EJA.

QUARESMEIRA: Tá certo.

PESQUISADORA: O que achou? Tem alguma semelhança com a sua história?

QUARESMEIRA: Um pouco. Minha mãe nunca foi à escola. Ela é analfabeta justamente por, é... aquela história que a gente acabou de ver aqui que naquele tempo os pais não matriculavam os filhos, né? Assim ela me conta, né. Que era só levando pra roça, pra fazer trabalho. Eles não tinham tempo de estudar, porque tinha que ajudar os pais. Então até hoje ela não assina, ela é analfabeta, ela não sabe ler. Meu pai, ele entrou na escola, só que ele disse que só conseguiu estudar uma semana e não conseguiu estudar mais. Só que nesse pouco tempo de estudo dele ele conseguiu fazer pelo menos o nome dele né, ele aprendeu a fazer o nome dele e tem conhecimento de algumas coisas, mas bem pouca também. Ele assina, pelo menos assinar o nome dele ele sabe.

PESQUISADORA: Quaresmeira, há quanto tempo você estuda? Você já saiu da escola alguma vez... continuou direto... você interrompeu... como é que foi sua história?

QUARESMEIRA: Oh, pra você ver como foi minha história. Assim, minha história foi assim: minha mãe me matriculou, quando eu entrei na data certa de estudar, aí, tava estudando, só que aí teve uma época de dificuldade que..., eu sou lá da Limeira também, teve uma época de dificuldade que a gente queria as coisas e os pais da gente não podia dar né, aí chegava as panhas de café. E o que a gente fazia nesse período? Acabava de desistir de ir pra escola pra poder ir trabalhar. Pra quando chegasse assim, o mês de junho, a gente via os coleguinha da gente né, com as roupinha boa, com as roupinha

nova e a gente não tinha condição de ter, e o pai da gente trabalhava a dia, ali, e o que ganhava era pra manter a família, não tinha condições de dar uma roupa, um calçado. Meu pai mesmo trabalhava a dia e, na época, eu acho que ganhava menos de vinte reais né, vinte e cinco reais por aí, minha mãe também. Eu lembro que eu acabava deixando de ir pra escola, ficava seis meses, sete meses, perdia praticamente o ano né. Desistia da escola e ia pra panha de café, pra conseguir aquele dinheiro pra comprar uma roupinha pra gente. Aí então, chegava, quando passava a panha de café aqui, a professora ficava mandando recado: “vem pra escola, vem pra escola, não desiste.” A gente ia pra escola, mas aí já tinha perdido os conteúdos tudo né, já tinha passado e quando ia fazer a prova... não conseguia... passar de ano, não conseguia acompanhar. Aí então, o que é que aconteceu... Eu fui crescendo né, chegou a minha fase de... adolescência, jovem, aí o que aconteceu, também, eu acabei é... casando cedo né? Acabei casando cedo, com os meus dezesseis anos de idade eu conheci o meu esposo, aí a gente acabou ficando junto, foi... foi tentar construir nossa vida e então eu acabei engravidando. Aí, acabou que dificultou mais ainda, desisti da escola, não fui mais, parei. Não sei se foi, parece que em 2006 que eu parei de estudar. Ai, veio a gravidez do meu primeiro filho e fiquei esse período todo sem ir pra escola. Depois, veio a minha menina também. Meu esposo saía pra trabalhar e eu tinha que tá ali, né, pra fazer as coisas também. E eu me vi assim, sem tempo nenhum pra ir pra escola. Mas continuava assim, com aquela vontade de voltar com os estudos. Aí então, quando foi agora que, depois que meus filhos cresceu, que eu já vi que meu filho mais velho já podia olhar a irmã, a mais nova, aí eu conversei com ele, com meu esposo, e falei com ele que eu queria voltar a escola, que eu queria terminar, pelo menos terminar o ensino fundamental né, ensino médio. Porque assim, quando... hoje em dia, se você não tiver pelo menos um grau de escolaridade fica muito difícil você arrumar um emprego, muito difícil, muito difícil mesmo. Já tá, né? E ainda assim, você não ter um estudo fica muito difícil mesmo, aí eu falei com ele, que ainda ficou: “Ah... será?... Num sei o que... já tá tarde demais..., num sei o que”. E eu falei: “Não, não é tarde demais. Nunca é tarde demais pra você querer estudar, voltar a estudar.” Ele também começou. Fez o dele, fez o dele no Kleber Pacheco em Conquista, e aí ele falou: “Ah, então tá bom. Você volta. Vê aí o horário que dá mais pra você”. Meus meninos também estudam, meu menino estuda à tarde, minha menina também é a tarde, aí pra mim poder vim, eles tem que chegar primeiro em casa, né, pra ficar lá um olhando o outro. Aí quando foi ne 2019, foi 2019 ou foi 2020... que eu dei início aqui na matrícula? Sei que o primeiro ano, acho que foi 2019 mesmo.

PESQUISADORA: Se foi em 2019, então você ainda chegou a ter aula, porque 2020 foi o ano que começou a pandemia, não teve aula presencial.

QUARESMEIRA: Não, eu acho que foi então 2020 mesmo. Porque assim que eu fiz a matrícula, que a gente começou a estudar, aí parou tudo por causa da pandemia. Foi 2020. Foi. Quando eu comecei a estudar, primeiro ano, veio a pandemia né, aí o que que aconteceu: as aulas presenciais teve que ser interrompida, não deu pra dar continuidade. Só a gente não tava vindo pra escola estudar juntamente com o professor, mas aí eu não desisti. É, teve o grupo né, os professores e diretores criou o grupo, pediu o contato da gente, adicionou a gente e falou: “Oh, não podemos parar. Mesmo que vamos ser de longe, mas a gente vai continuar”. E como eu tenho a internet em casa, eu falei: não, eu não vou parar, eu vou continuar. Eu não vou desistir, mesmo que não vai ser dentro da sala de aula, mas se o professor tá explicando, tá mandando as atividades, eu vou continuar. Aí... foi isso, passou, mesmo na dificuldade, enfrentando essa pandemia aí e tudo, eu continuei a luta, não desisti. Estudei o ano inteiro, assim, pelo grupo. Se tinha alguma dúvida, alguma coisa que eu não entendia, eu chamava o professor no privado né, no particular e perguntava: Oh, professor, eu não entendi isso aqui. A professora ia e

me ensinava, falava: “Não Quaresmeira, é assim, assim, assim... explicava direitinho. Eu ia lá e fazia, corrigia, enviava pra ela de novo e era isso, desse jeito. Aí passou o ano, concluí, graças a Deus, né. Os dois primeiros anos que eu entrei foi fazendo duas séries. Aí a professora: “Oh, por causa dessa pandemia, os alunos que continuam estudando, passou de ano. Aí me passou de ano, passou... beleza. Aí a gente começou de novo, agora em 2021, não podemos voltar de novo agora as aulas presenciais, tamo continuando pelo grupo, mas eu tô aí, firme e forte, quero continuar e não vou desistir. Durante tiver ali a minha força de vontade de fazer o que eu quero e de lutar pelo que eu quero conseguir um dia e... ainda o professor tá ali: “vamo..., bora,” que o professor tá sendo muito amigo hoje em dia também, tá insistindo muito, cê tá entendendo? Às vezes, quando a gente não fez uma atividade ali, até mesmo por falta de tempo, o professor vai lá: “Fulana, porque você não apareceu no grupo hoje, bora continuar”. Ajuda bastante, chama a atenção da gente, então assim, o professor sendo amigo do aluno é muito importante mesmo, ajuda bastante. É... a relação dele sendo boa com o aluno, o aluno ele não fica tímido, às vezes, de perguntar ao professor, né... o que ele não entendeu. Porque quando você vê assim, o professor tá mesmo disposto a lhe ajudar, você se sente mais assim... aquela vontade de estudar ainda mais. “Poxa véi eu tô querendo isso e a pessoa que já sabe, já tem a profissão dela, fica insistindo pra que eu não desista da minha, pra que eu continue em frente, e eu vou seguir.” Dá mais aquele ânimo, sabe? Ajuda bastante. Tem uma professora mesmo, Gérbera não sei se você conhece ela, Gérbera. Ela não me deixa eu passar, assim, sem fazer uma atividade. Quando eu não mando, ela me cobra. Então, daquele jeito assim, bem amoroso, carinhoso, e ela fala: “Não, bora... bora..., eu quero ver você seguir ir em frente. Não quero que você desista”. E ela assim, é bem amiga mesmo, bem amiga. Me manda mensagem e nem, nem é horário de aula, pra me perguntar como eu estou, tipo a gente pegou aquela amizade, a gente tornou assim, amigas mesmo. Tipo... se é um dia comum, assim... ah, é dia do amigo, da mãe, ela não esquece de mandar uma mensagem, né? (risos) Aí, a gente fica feliz, a gente fica contente. “Poxa véi, ele me tem como um amigo! Não é só que eu sou aluno, não, e ele não é só professor, não. Ele lembra de mim, fora das aulas.” Então, assim, a gente pega aquela intimidade sabe? Aí, quando você tem alguma dúvida você não fica com aquele receio de perguntar, de falar: “Aí, eu não vou perguntar, não. Vai que ela me responde assim... de um jeito...”. Porque, às vezes, assim, Débora; já aconteceu muitas vezes assim, de eu mesmo, uma colega minha, a professora entra na sala de aula ela explica ali aquele conteúdo, que ele vai passar né, aí ele entrou assim e aí você já viu que ele não tá com a cara... com uma cara assim... muito é..., “que hoje eu não tô pra muita prosa” (risos). Com pouco paciência, aí ele entra assim... explica o conteúdo e senta lá, e fica quieto. “Oh, se tiver alguma dúvida me pergunta” E pronto. Mas aí, você olha assim, vê o professor meio fechado assim, intimida né? (risos) Às vezes, assim, você até quer perguntar pro professor, mas aí você olha pra turma, assim, você fica com vergonha. Se eu perguntar e ele me der uma resposta aqui, eles vai sorri de mim né. Se ele me der um rapa, né? (risos). Aí eu vou ficar com vergonha, aí então, isso intimida um pouco. Então, eu acho assim; que quanto mais o professor ser amigo do aluno, mais é, é... intimidade o aluno vai ter pra perguntar o professor, pra esclarecer a dúvida dele, vai ter assim... mais aquela amizade assim de... de falar: “Aí, eu gosto do meu professor, meu professor é bom, me explica isso, ele com aquela calma, aquela paciência, ele me trata bem demais”. Aaah, aí assim... a gente pega... aquele afeto, né?

PESQUISADORA: Certo. A respeito das imagens que a gente viu, mais alguma coisa te chamou atenção?

QUARESMEIRA: É, eu gostei muito. E o que me chamou atenção, assim, de algumas pessoas aí, que por mais que teve a dificuldade né, não foi fácil pra eles, mas eles não desistiram, continuou em busca de um sonho, e eles viu que através da escola né, dos estudos, a ajuda pra poder buscar esse sonho. Então eu achei histórias muito interessantes, de pessoas que passa por muitas dificuldades, mas que conseguiu lutar. Pessoas que sofreu preconceito, mas não... não abandonou de fazer o que queria, o sonho dele né, por causa de preconceito e..., assim também, dificuldade existe, mas se você também não correr atrás eu acredito que mais difícil vai ficar. O que me chamou mais atenção foi a história da moça deficiente, porque né, a história da moça deficiente, ela relata aí que ela sofreu preconceito né, ela já foi, já riram dela na escola, mas ela não desistiu do que ela queria, ela continuou em busca do sonho dela.

PESQUISADORA: E você, em sua trajetória escolar, assim... você já teve assim alguma coisa que lhe marcou? Quando você lembra assim, se você parasse hoje pra fazer uma retomada da sua trajetória escolar, quais foram as situações que te marcaram? Teve algum professor que te marcou, positivamente ou negativamente? Que características esses professores tinham que te chamaram atenção?

QUARESMEIRA: É pois, então... uma coisa que me marcou, assim... uma vez, na minha história, quando eu estudava... foi porque assim, a gente tava fazendo uma brincadeira lá na hora do recreio né, e aí uma colega minha acabou agredindo a outra lá. Eu não entendi até hoje o porquê, qual foi o motivo. Eu só sei que, quando a professora chegou, eu não sei se ela se confundiu, eu não sei se foi o que, aí ela me puxou sabe, pelo braço, me jogou assim pra parede e falou assim: “Que eu não tinha o direito de tá assim, agredindo o colega, que eu era uma ignorante”. Só que não foi eu, as meninas chegou e falou pra ela que não tinha sido eu, que ela chegou e entendeu errado, que os menino também contou pra ela errado, que na hora eu fui né, tirei, puxei a colega minha que era prima minha, eu puxei a colega e falei: “fulana, você não faz isso, não, que você vai ficar de castigo, sua mãe vai acabar sabendo e aí, agressão na escola não é permitido, escola não é pra isso”. Aí, a professora não sei se ela veio assim, que ela se assustou também né, com aquilo ali que e tava tentando amenizar, aí ela me puxou e aí tipo assim, ela me... eu era criança né, eu naquilo ali, eu acho que nisso que ela puxou de vez e me rumou na parede, aí aquilo ali me marcou sabe? Assim, ela me chamou, me falou que: “Você é ignorante...”, e não sei o que, “tem que ter educação, que tem que vim de casa também”, e num sei o que.... E eu falei assim: “Não fui eu professora, não fui eu”. Foi tanto que, depois, quando passou a história e os meninos ficou falando que não foi eu, que ela entendeu nada, ela me chamou, depois, pra me pedir desculpa. Ela mesmo falou né, que na hora ela ficou um pouco assim... assustada. Ela pensou que algum aluno tava com algum objeto na mão, assim... aí, ela falando pra mim assim..., que ela realmente errou, que como profissional ela não devia ter feito aquilo e falado palavras assim, que me machucou. Aí eu falei pra ela que tudo bem, que eu entendi, e que passou, né? Só que depois disso aí, também, graças a Deus, a gente pegou amizade. Durante o tempo que eu fiquei na sala de aula com ela né, não aconteceu mais nada e foi uma professora que... acabou tornando uma amiga minha também né. A gente acabou se tornando amigas. Que depois ela soube né, o próprio filho, o próprio aluno, chegou em casa falando pro pai que ele tinha feito um negócio lá e que foi fulana que pagou, aí a própria mãe dele falou pra professora. Ela me pediu mil perdões e entendeu a história. Eu também entendi e não ficou mágoa nenhuma entre a gente. É tanto que, naonde que eu passei hoje em dia que eu conheço os professor, graças a Deus, tudo fala bem sobre mim, me vê uma ótima aluna dentro de sala de aula, cê tá entendendo? Não só no comportamento, mas como também pra fazer a atividade.

PESQUISADORA: E quando você fala assim: “Me vê como uma ótima aluna.” Qual é a percepção que você tem, de você, enquanto aluna? Você acha que lhe falta alguma coisa? Em que você poderia ser melhor? Ou você não precisa melhorar, que você já é boa?

QUARESMEIRA: Assim, você fala sobre o que assim? Sobre matéria, alguma coisa, não?

PESQUISADORA: Sim, sim, também. Mas não só com relação às disciplinas, não, mas com relação às suas atitudes, à sua postura... você como um todo.

QUARESMEIRA: Assim..., às vezes, como aluna eu me vejo assim... (pausa) é..., às vezes, o que mais me..., eu falo que às vezes, o que mais me... eu falo que até me prejudica na sala de aula é a timidez, sabe? Às vezes, assim, minha timidez me prejudica porque..., às vezes, o professor, principalmente se o professor tá passando ali a atividade e ele falar assim: “Quaresmeira, vem aqui no quadro escrever isso, e isso, e isso.” Pra mim, ali..., ave maria.... (risos) Para eu ir lá na frente dos alunos... apresentar trabalho, às vezes vai, eu vou... já fui... porque era o jeito ir, mas na hora, ali na frente, eu fico toda nervosa. (risos) Fico toda nervosa, às vezes me atrapalho, me enrolo todinha, sabe? O nervosismo também assim, na sala de aula, me atrapalha bastante. Assim..., e também igual eu lhe falei, quando eu vejo assim... que o professor tem aquela simpatia boa e tá disposto ali a atender o aluno, a todo momento, eu tenho a coragem de ir até ele, eu vou chamar ele e se ele puder ir até mim pra ele tirar minhas dúvida, bom. Mas, às vezes, acontece que eu sinto aquela vontade de ir até na mesa do professor pra conversar com ele, mas a timidez na deixa. Cê tá entendendo?

PESQUISADORA: Em algum momento, em sua trajetória escolar, você já se sentiu muito valorizada? Teve assim... alguma aula, alguma atividade em que você atuando como coordenador, ou participando na organização de alguma atividade, você tenha se sentido valorizada? Que você possa dizer assim: “Poxa, aquela atividade foi boa. Aquele dia eu me senti assim valorizada...”

QUARESMEIRA: Já sim. Já apresentei, uma vez, com uma turma minha, não sei se foi na quinta série, na quarta série, um... trabalho de história. A gente fez né, um trabalho de história em que a professora pediu pra gente fazer, é... uma apresentação lá, sobre... as coisas que os nossos é... como que fala mesmo? Antepassados né? Isso, o que eles fazia e que às vezes exista até hoje. Aí, pediu pra gente apresentar o trabalho lá, e eu e umas prima minha, umas colegas lá, a gente ficou de apresentar um negócio sobre um terno de reizado. Aí meu tio, o irmão de minha mãe, ele tinha o terno de reis né, hoje em dia parou, mas tinha todos os instrumento, essas coisas tudo e tal. Aí gente viu com ele se ele arrumava esses instrumentos pra gente poder fazer essa apresentação na escola, né? Aí ele arrumou tudo, e tal, com aquela recomendação: “Oh, cuidado com as coisas...”, e não sei o que, “são relíquias...”(risos). Aí a gente falou: “Tá bom, nós tem cuidado, é só pra fazer apresentação que a professora pediu, pra um trabalho, coisa assim e tal.” Aí a gente fez né, eu fiquei com a parte de cantar e as outras meninas lá ficou com a parte dos instrumento e das outras coisas assim. Aí a gente apresentou esse trabalho, foi uma coisa assim tão incrível..., tão bonita!... que a professora se emocionou. Ela falou que naonde que ela já tinha dado aula, em todos os trabalhos, ela nunca tinha visto um trabalho tão bonito. Aí, então, naquela hora ali..., e os meninos... todo mundo parou pra olhar. Naquela hora ali, na hora que terminou, os menino levantou, bateu palma..., então, assim, eu me senti bem aquela hora ali. Veio uma disposição assim... que nessa hora acabou o nervosismo, acabou a timidez, acabou tudo. A professora a todo momento elogiando a gente: “Nossa! Eu nunca vi uma coisa tão linda!” Foi espetacular. Filmou.... Aí, esse dia assim... eu me senti...) foi uma coisa que

mais melhor eu já fiz na minha vida, foi essa apresentação. Esse trabalho de apresentação.

PESQUISADORA: Bom, você me falou que você se considera uma boa aluna, que gostou de fazer essa atividade de apresentação. Mas, se eu te perguntasse agora, sobre os seus professores... Se você fosse, hoje, uma professora. Como seria a professora Quaresmeira? Você deve ter percebido que muitos dos alunos, que nós vimos nas imagens, eles colocam a importância da escola, ou seja, falam da importância da escola pra alcançar os sonhos. Nessa escola, que tenha a capacidade de motivar o aluno a buscar esses sonhos, que características os professores precisam ter?

QUARESMEIRA: Então, se hoje assim, eu fosse uma professora eu acho que eu seria uma professora, o professor é amigo né? Sempre foi, mas eu acho que eu seria um professor assim... bem, bem assim... pra conversa mesmo, sabe? Bem amigo, bem aberto. Eu queria que o aluno assim, oh... pegasse aquela amizade comigo, aquele afeto pra ele não ter nenhum medo de mim, sabe? E eu acho que eu queria ser assim... mais comunicativa. Eu seria sensível, insistente. Eu acho que seria assim, uma professora insistente. Chamaria muito a atenção dele, e queria estar assim, sempre do lado dele. Assim sabe... mostrando assim o afeto, carinho, e que eu estava disposta ali, do lado dele, a ajudar ele a todo momento, no que fosse preciso ali oh..., cê tá entendendo? E queria assim que se tornasse um conhecido meu, mesmo de verdade, pra gente não ter assim... sabe, pra ele não ter receio de mim, não ter medo de mim. Ele chegar até mim e chegar até mim na hora que ele sentir necessidade, e perguntar..., conversar comigo, dentro da sala de aula, fora da sala de aula. Assim, como amigos mesmo, sabe?

PESQUISADORA: Você me falou dos seus sonhos, de concluir seus estudos. Eu te pergunto: Com relação as características que você acha que um professor precisa ter para te estimular a continuar seus estudos, a buscar uma aprendizagem pra vida, a alcançar seus sonhos....

QUARESMEIRA: Eu acho assim, a característica do professor..., eu acho assim... O professor quando ele..., como se fala meu Deus..., quando ele é insistente mesmo né, ele leva o aluno adiante. Então assim, ele aconselha, ele aconselha muito, ele é aconselhador, uma característica que eu observo quando o professor ele é aconselhador, ele é observador também, e ele é amigo né, igual lhe falei, ele quer ver o melhor ali pra aquele aluno e ele chamar a atenção do aluno, sabe?

PESQUISADORA: E com relação aos tipos de aula? As aulas que os professores dão. O que você acha que precisa ter? Como é que precisam ser essas aulas?

QUARESMEIRA: Oh, pra mim, assim... sobre as aula, é..., o professor ele precisa é ... precisa ser, aí eu tô um pouco nervosa (risos). Ele precisa ser assim; na aula ele precisa, chamar mesmo a atenção do aluno, sabe? Ele precisa comunicar com o aluno assim, calmamente, deixar ele falar assim e deixar o aluno perceber que ele tá ali fazendo aquele trabalho dele com amor, que ele quer que o aluno preste atenção, que ele fala de uma maneira pra empolgar o aluno né, pro aluno focar mesmo no que ele tá falando, prestar atenção. Chamar atenção mesmo, e assim também, uma coisa que eu admiro muito no professor é quando ele tem que pôr as regra dele, também né, no momento na hora da aula, porque, às vezes, assim, o professor tá ali dando a aula, ele tá explicando direitinho, ele tá chamando atenção, só que aí, às vezes, fica aluno, às vezes... não sabe respeitar na hora do momento da aula e fica conversando, e, às vezes, quando o professor tá explicando e o aluno conversando ao mesmo tempo né, aí, às vezes, vai embarçando sua mente (risos). Então, assim, quando o professor também pede a muito colaboração do aluno; “oh, faz silêncio..., presta atenção..., não atrapalhe seu colega..., umbora fazer com calma..., sem pressa..., umbora fazer assim do jeito que vocês entenderem, se não entendeu me pergunta novamente...”. Deixar o aluno tranquilizado,

cê tá entendendo? Quando ele tranquiliza o aluno, eu acho que o aluno, ele tem mais capacidade de aprender e de prestar mais atenção na aula.

PESQUISADORA: Qual a disciplina que você mais gosta?

QUARESMEIRA: Ai, a que eu mais gosto? É História.

PESQUISADORA: É? Porque você gosta de história?

QUARESMEIRA: Eu gosto de História, porque a História fala muito do passado, né? Do presente, também, e assim, eu sou focada muito na história nessas coisas que já passou, que já aconteceu, história de pessoas que já fez coisas importantes, pessoas que já construiu coisas, hoje em dia não está entre a gente, mas deixou ali aquela coisa assim... pra sempre ser lembrada. Então, história me chama muito atenção sobre essas coisas assim. Às vezes, mesmo assim, quando você tá, você vai na casa de alguém, e é uma pessoa, assim, mais de idade, e ele começa a contar aquelas coisas que já aconteceu antes de você né, antes de você ter nascido, antes de você entender a vida... ah... isso vai me deixando assim com curiosidade, pra querer saber mais do que já aconteceu antes. A história é uma coisa boa, que ela só vai fazendo você descobrir mais coisa, né?

PESQUISADORA: Você me disse que está no módulo 2, não é? Terminando esse ano, você vai pro ensino médio. Aqui, no Pradoso, tem ensino médio?

QUARESMEIRA: Tem no Poli, né? Na escola aqui do lado que tem o Poli. Acho que faz até o terceiro ano, eu acho.

PESQUISADORA: E depois?

QUARESMEIRA: Depois, aí se você querer dar continuidade, eu acho que é em Conquista.

PESQUISADORA: E quais são seus planos?

QUARESMEIRA: (risos) Meus planos é igual eu lhe falei. É ver se eu consigo terminar meus estudos, é, como eu moro na roça, às vezes, eu preciso de transporte, eu sei andar de moto, mas não tenho habilitação. Então, ver se eu consigo tirar uma habilitação, fazer um curso, eu sonho em ser confeitira, porque eu mexo muito com essas coisas de... eu trabalho com salgado, com docinho, essas coisas.

PESQUISADORA: É... Selma, aquela que você disse que chamou a sua atenção, que ela foi batalhadora, aquela que tem uma deficienzinha, ela é confeitira, ela faz bolos de encomenda.

QUARESMEIRA: Pois então, eu assisto direto vídeos no YouTube de como confeitir bolo, se for pra mim fazer, eu já faço. Mas eu faço pra mim, pra encomenda eu não... (risos). Deixa eu ver se acho a foto aqui pra eu lhe mostrar. Então, assim, eu sou muito envolvida, com essas coisas. Aí meu sonho é ter em mãos meu certificado de confeitira, de trabalhar nessas coisas, porque eu adoro.

PESQUISADORA: Achou as fotos?

QUARESMEIRA: Achei. Aqui. São com esses salgados que eu trabalho. Faço coxinha, pastelzinho, enroladinho, aqui são os docinhos oh...

PESQUISADORA: Nossa! Que capricho hein?

QUARESMEIRA: Pois é, aí assim, do tema que a pessoa fazer do bolo eu faço os docinho, aqui pra você ver oh...

PESQUISADORA: Ah, então você já trabalha com isso, não é?

QUARESMEIRA: Já... com certeza.

PESQUISADORA: Você quer, agora, aprimorar.

QUARESMEIRA: Isso. Essa é minha filha.

PESQUISADORA: Que moça bonita, bonita igual a mãe.

QUARESMEIRA: (risos) Então assim, eu quero um dia de ter meu certificado Débora, e de ter meu próprio negocinho, você tá me entendendo? Eu nunca fiz nenhum curso, mas o que me pedir pra fazer eu faço. Docinho eu faço. Então assim, essas coisas graças

a Deus, o pouco que eu estudei até hoje me ajudou, porque essas coisas eu aprendi tudo na internet. Eu nunca fiz nenhum curso então assim, na internet, hoje em dia, se você pesquisar, querer aprender alguma coisa, você tiver força de vontade, você aprende muita coisa, né? Você aprende muita coisa, porque tem muita coisa boa na internet pra você aprender. Então é esse meu sonho.

PESQUISADORA: Quaresmeira, quero te agradecer pela disponibilidade de sair da sua casa tão cedo, pegar um transporte e vir até aqui para me encontrar. Saiba que a nossa conversa contribuiu muito, que as suas colocações foram muito importantes. Gostaria de te oferecer uma pequena lembrança, como sinal da minha gratidão.

QUARESMEIRA: Oh Débora, muito obrigada! Não precisava.

OBS.: Após o final da entrevista, em conversa informal, com o gravador desligado, a entrevistada falou sobre um trabalho social que desenvolve juntamente com o esposo na comunidade onde mora. Destacou a importância do engajamento de todos para a resolução dos problemas das comunidades, e a responsabilidade social, que deve ser uma consciência de todos.

ENTREVISTA Nº 02

LOCAL: EMJRP

DATA: 05/05/2021

HORÁRIO: 10h

ENTREVISTADO(A): SIBIPIRUNA

PESQUISADORA: Bom dia, Sibipiruna!

SIBIPIRUNA: Bom dia.

PESQUISADORA: Para começarmos, vou mostrar a você algumas imagens. Essas imagens elas foram feitas por alunos do professor Jackson, que é meu orientador, ele é professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a UESB. Em um trabalho com alunos do curso de pedagogia eles fizeram uma pesquisa com estudantes da EJA que estudavam no Capinal. Depois, com as entrevistas, eles montaram alguns livros. Essas imagens que vou te mostrar foram retiradas de alguns desses livros. Essa foto é de Gisele. Gisele é casada, tem 21 anos de idade, mora no povoado de Limeira e estuda lá na escola do Capinal, na EJA. Todas as imagens que trazem essas falas, são falas dos alunos entrevistados. Aqui, ela disse: “Quando tive meu filho, optei parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele, naquele momento, era fundamental para mim. Agora estou de volta e quero que meu filho se orgulhe de mim.” Ela fala também: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade. Foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Calebe é o irmão dela.

SIBIPIRUNA: Entendi.

PESQUISADORA: Essa é uma foto dela. Ela disse: “O meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos. Gosto dele natural e cacheado, porque assim que consigo ver a minha origem todinha.” Esse é um outro livro, feito com outra aluna, a Andreia. Andreia tem 36 anos, é diarista, mãe de dois filhos, nasceu no Povoado de Barrocas e estuda lá no Capinal. Andreia diz: "Fui para escola com mais ou menos 9

anos e estudei até os 15 anos. Parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil! Na minha época, a minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo, com muitos filhos para cuidar. Somos 13. A gente não teve oportunidade de estudo, igual hoje. Os meus filhos têm mais do que eu tive na minha época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições. Às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para levar para escola; às vezes, a gente foi para escola sem ter um caderno e a professora dava para a gente uma folhinha para a gente escrever. Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos." Essa daqui é de um outro livro, outra aluna do Capinal, chamada Selma. Selma começa o livro dela dizendo: "Meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tem que ter estudo." Essa foto é de Selma quando estava grávida. Ela disse: "Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo." Rodrigo é o filho dela. "A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha, porque pedia comida e não tinha. Hoje sou aposentada, tenho meu dinheirinho. Nunca compartilhei com o povo da escola. Então, ninguém sabe dos meus sonhos. Sou um pouco tímida, fico guardando para mim. Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco, vejo todo mundo por igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando era mais nova, lá em São Paulo, eu já sofri preconceito." Você percebeu que ela tem uma deficiência, por isso ela diz que já sofreu preconceito. "A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo. Estou me esforçando e querendo estudar. Eu tenho a Bíblia, leio um pouquinho; eu tenho dificuldade." Aqui ela faz um relato sobre a escola. Ela diz que a escola está ótima, que está se desenvolvendo e que a professora a coloca para ler. "Agora... para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou desenvolvendo na leitura; na escrita, eu tenho mais dificuldade." Essa aqui é Diva. Ela também é aluna do Capinal. Ela falou: "Todo mundo não estudou porque morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender nada mais, não. Papagaio velho não aprende a falar, não, vou sair. Saí e não vim mais. Aí quando foi esse tempo agora, já vai fazer três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje." Esse é Vanildo, também, é aluno de lá e ele disse: "A escola é o meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que quer." Embora, na época, Vanildo estivesse em processo de alfabetização ele fez dois cursos: de cabeleireiro e de mecânica. Aqui é ele trabalhando, e ele diz: "Eu sempre estou trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir." Aqui, para finalizar, a professora de Vanildo diz o seguinte: "Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente." Aqui são os nomes dos livros de onde retirei estas imagens. Eu trouxe essas imagens para mostrar o trabalho que o meu professor fez, para que a gente começasse a pensar um pouco sobre os alunos que estudam na EJA. Diante dessas imagens que te mostrei, eu queria saber o que você achou das fotos, das falas dos alunos?

SIBIPIRUNA: Achei interessante. Aquele da mãe que engravidou e que teve que sair e... foi o meu caso, o meu caso foi desse jeito. Eu tava estudando, eu estudei de manhã normal. Aí, eu tava estudando à noite, normal, e aí eu arrumei um marido e saí da escola. Aí eu voltei de novo, quando pensa que não, eu engravidei. Aí saí de novo, aí eu falei: meu Deus, será que eu nunca vou conseguir terminar? Aí, quando foi o ano

passado eu voltei. Aí, quando eu voltei, começou a pandemia. Mesmo assim eu não desisti, eu tô estudando online. Eu falei que esse ano, com fé em Deus, eu não desisto, eu vou em frente, porque colegas minhas entrou junto comigo e já terminou o terceiro. E eu, porque engravidei, achando que a dificuldade, eu moro longe daqui né, eu não moro no Pradoso, não, moro perto. Para mim ir para escola de noite tenho que pegar o transporte. Aí eu falava: eu não vou estudar mais não; só que agora eu não desisto, agora eu vou em frente, entendeu?

PESQUISADORA: Muito bem, é isso mesmo. Sibipiruna, mais alguma coisa chamou a sua atenção?

SIBIPIRUNA: Que igual aquela senhora, meus pais, não nenhum dos dois, estudou. Porque naquela época os pais só levava para trabalhar, igual aquela mulher falando: só ligava só de trabalhar, trabalhar, trabalhar e estudar nada. Minha mãe até veio, depois de velha, aí desistiu e, não veio mais; meu pai de jeito nenhum. Eu entrei com 9 anos. Eu saí para trabalhar, mas eu falei: esse ano eu não desisto, esse ano eu vou continuar.

PESQUISADORA: Você lembra quantas vezes você saiu da escola, quantas vezes você desistiu?

SIBIPIRUNA: Quatro vezes, eu acho que foi quatro vezes. Por causa do trabalho e da gravidez. Aí entrava e saía, entrava e saía, entrava e saía... ficava assim. (risos)

PESQUISADORA: Você lembra quando começou a trabalhar?

SIBIPIRUNA: Eu tinha uns 14 anos. Fazer igual o outro lá: era uma criança tomando conta de outra criança, porque eu fui morar com uma mulher tomando conta de uma criança da mesma idade que a minha.

PESQUISADORA: Sibipiruna, como a diretora te disse, o meu objeto de estudo é refletir um pouco sobre as características necessárias a um professor da educação de jovens e adultos. Eu queria que você contasse para mim um pouquinho da sua trajetória escolar. Como foi sua trajetória escolar? De quando você começou a estudar, até agora, você teve algum professor que marcou sua história na escola? Teve algum professor que te chamou atenção, porque você achou que foi bom ou porque achou que foi ruim?

SIBIPIRUNA: Assim, teve uma professora que me chamou mais atenção, que foi Azaleia. Ela era professora à noite e era de inglês. Quando eu falei para ela que eu ia sair ela me chamou e falou: “Moça, Sibipiruna, não desiste, vai em frente. Eu sei que é difícil, mas... não desiste, não. Você tem tudo para ir para frente...”. Aí eu fiquei assim... aí ela: “Não desiste não...”. Ainda vim umas duas semanas, aí depois eu fui e desisti. Mas ela é a que me deu mais conselho, foi Azaleia. Você vê que até hoje eu tenho a maior amizade, desde a tarde que eu estudei, estudei com ela a noite no ano trasado e ela sempre me incentivava bastante, ela e aquela Begônia. Aí eu... não... não levei o caso a sério, levei na brincadeira e falei: ah, eu tenho filho e assim começou... A minha vida mudou totalmente. Quando a pessoa é solteira a coisa é outra, mas quando a pessoa passa a ser dona de casa, ter marido, ter filho... eu pensei assim... eu não pensei no meu estudo, eu pensei assim: ah, como é que eu vou estudar, com um monte de filho, vai querer mais o que? Aprender mais o que? Eu ficava só imaginando. Só que aí, eu fui ver agora que as coisas não estão assim, as coisas estão cada vez mais difícil. Hoje, para você varrer rua, você tem que ter um curso. Hoje, raridade uma pessoa te aceitar para trabalhar na casa, você tem que saber alguma coisa. Aí, quando foi ano trasado eu falei: sabe de uma, eu vou continuar; vou voltar para escola de novo. É igual eu te falei, quando eu voltei para escola aí começou a pandemia, mas mesmo assim estou estudando e pretendo ir à frente, sabe?

PESQUISADORA: Desses professores que você fala que se destacaram em sua trajetória, quais são as características, o que você acha que um professor precisa ter, como é que um professor precisa ser, para despertar em você o desejo de continuar. A

gente viu que muitas das pessoas que falaram, nas fotos, elas falaram dos sonhos. Então, o que um professor precisa ter para despertar, para motivar o aluno a lutar por esse sonho, essa vontade, esse desejo?

SIBIPIRUNA: Eu acho que o carinho, né? A paciência. Porque se a professora não tiver paciência, não tiver força de vontade de ensinar, eu acho que chegar tipo assim: passou a tarefa, explicou e pronto..., e não incentivar o aluno fazer, a estar na escola..., eu acho que não vai nada para frente. Mas quando ele incentiva, aí você tem aquela vontade, aquele carinho de estudar. Aí você pensa: não, a professora tá me falando que isso é bom para mim. Então, eu acho que é desse jeito, é dessa forma.

PESQUISADORA: Quando você diz que voltou para escola porque precisa. Me explica melhor...

SIBIPIRUNA: Porque eu voltei... para incentivar meus filhos, né? Porque, também, o custo de vida hoje, antigamente era difícil, mas hoje, também. Se você não estudar, eu acho que fica do mesmo jeito, igual certos anos atrás. Porque você vê, hoje a violência que tá, entendeu? Então, se você incentivar seus filhos de ir para a escola, você estudando, eles vai falar: não, minha mãe tá estudando, também vou. Entendeu? E também vou para frente, então eu pretendo não desistir mais, pretendo ir além.

PESQUISADORA: É a questão do exemplo, né? Sibipiruna, qual é a percepção que você tem de você como estudante? O que você acha de você como estudante?

SIBIPIRUNA: Eu acho bom.

PESQUISADORA: Você acha que é uma boa estudante?

SIBIPIRUNA: Eu acho. (risos)

PESQUISADORA: O que é que você gosta de fazer na escola? Qual é a atividade que você mais gosta, quais são as aulas que você mais gosta?

SIBIPIRUNA: A aula que mais gosto é a de português e a de história. Eu amo história.

PESQUISADORA: E o que tem nessas aulas que faz com você goste mais delas?

SIBIPIRUNA: Interpretação de texto, entendeu? Essas coisas. A história mesmo estuda o país, estuda os lugares... entendeu?

PESQUISADORA: Então você gosta dos assuntos?

SIBIPIRUNA: Isso, eu gosto dos assuntos.

PESQUISADORA: Durante o tempo que você estuda Sibipiruna, em sua trajetória, já teve alguma atividade que o professor fez na sala, ou que teve na escola, que você participou como coordenadora, participou ajudando fazer ou organizar, e que você se sentiu muito valorizada?

SIBIPIRUNA: De arte.

PESQUISADORA: Foi? Como é que foi. Conta para mim.

SIBIPIRUNA: A gente não gostava de fazer os trabalhos para apresentar na frente, sabe? Aí, assim, eu nunca tinha feito. Aí, juntei mais uns colegas, fizemos um cartaz e fomos para frente. Aí, quando foi no final da aula, a professora aplaudiu. Depois ela me chamou e perguntou porque eu nunca tinha feito, entendeu? Ficava sempre de fora, eu nunca participava de trabalho. Quando falava: vamos botar lá na frente, eu já ficava logo no meu canto, eu já não tava em grupo nenhum. Aí, quando foi uma época que eu falei: sabe de uma, eu vou deixar de bestagem. Porque eu sentia vergonha de falar errado, de falar alguma coisa e os meninos rir. Aí quando foi um dia, professora me chamou e falou: "Sibipiruna, porque você não participa dos trabalhos de artes?" Aí eu fui e falei. Aí ela falou: "nada disso, ninguém vai rir de ninguém e a gente está aqui para aprender e ensinar." Aí foi na hora que a gente foi para frente, a professora incentivou. Aí, depois que terminou a apresentação, ela foi lá e falou que eu tava de parabéns, entendeu... que eu continuasse daquele jeito, e que eu ia mais além. Aí eu falei: então tá. Porque eu sempre corria quando falava que tinha trabalho de grupo, eu falava: eu não

vou fazer, não. Não vou participar, não. Eu desenhava quando era para fazer arte no caderno, eu desenhava... entendeu? Mas na hora de ir para frente, eu não ia. Eu mostrava o cartaz, eu não ia. Aí quando foi no dia que ela me perguntou o porquê, e eu peguei e falei, aí ela falou: “não, a gente tá aqui para aprender e ensinar. Ninguém é melhor do que ninguém.” Aí daquele dia para cá... Sibipiruna se soltou. (Risos)

PESQUISADORA: Sibipiruna, além das duas disciplinas que você disse que mais gosta, pensando nas outras, também... Para você, de que forma a escola ajuda você em sua vida lá fora?

SIBIPIRUNA: Ajuda muito, a consciência, a saber falar com as pessoas, tratar as pessoas, a educação, entendeu? Saber como é que você entra, como é que você sai, como é que você fala, é assim né..., um monte de coisa.

PESQUISADORA: E o professor, como é que ele precisa ser, o que ele precisa fazer para lhe ajudar?

SIBIPIRUNA: Me ensinar, me dedicar mais, igual eu falei. Ter paciência, porque tem professor, às vezes, que se exalta achando que tá ensinando demais e acaba o aluno também desistindo. Mas, se o professor incentivar, tipo assim... tiver errado, ele tornar explicar e ter paciência, eu acho que... melhora.

PESQUISADORA: E com relação à postura do professor na escola, das suas aulas, a questão do relacionamento com os alunos... Que características você acha que ele precisa ter?

SIBIPIRUNA: É tudo isso aí que eu tô te falando, né... a professora tem que ser educada, porque se a professora... não educar, não saber educar, saber conversar com a gente, a gente também não vai poder saber conversar com elas, mas se ela saber respeitar, tratar a gente com educação... aí... fica tudo normal.

PESQUISADORA: Se hoje eu dissesse assim: Sibipiruna, qual é o seu maior sonho?

SIBIPIRUNA: Meu maior sonho ... (pausa) É trabalhar em farmácia.

PESQUISADORA: E o que é que falta para concretizar o sonho?

SIBIPIRUNA: O estudo. (risos)

PESQUISADORA: E já fez o currículo para poder mandar?

SIBIPIRUNA: Não, ainda não.

PESQUISADORA: Você quer ser farmacêutica, é isso?

SIBIPIRUNA: É.

PESQUISADORA: Muito bem... então, já está no caminho, né? Já voltou para a escola...

SIBIPIRUNA: É.

PESQUISADORA: E se você fosse professora. Se eu te dissesse assim: Sibipiruna hoje se tornou professora. Que tipo de professora você seria?

SIBIPIRUNA: De educação infantil.

PESQUISADORA: E como você seria, me conta. Faz o retrato da professora Sibipiruna para mim. Como seria a professora Sibipiruna?

SIBIPIRUNA: (risos) Eu seria paciente né, porque infantil, criança, a pessoa tem que ter o máximo de cuidado, tem que ter carinho, tem que ter respeito, tem que ter a educação. Tem que ter atenção entendeu, na hora de reclamar, reclamar, mas na hora de dar carinho, tem que dar carinho. Acho que a responsabilidade de cuidar de infantil é muita responsabilidade.

PESQUISADORA: Mas vamos pensar que a professora Sibipiruna começou a trabalhar na educação infantil e foi transferida para EJA. Vai trabalhar na Educação de Jovens e Adultos. Que tipo de professora você seria lá na EJA?

SIBIPIRUNA: Ué ... do mesmo jeito... (risos)

PESQUISADORA: O que você faria lá? Me conta aí...

SIBIPIRUNA: É... na hora de dar o conteúdo dar, na hora de explicar, explicar e na hora de falar, falar. Entendeu? Assim, hora séria é séria...

PESQUISADORA: E a sua relação com os alunos como que seria?

SIBIPIRUNA: Com muito respeito.(pausa)

PESQUISADORA: A professora Sibipiruna seria uma professora que traria o quê de novo para os alunos? De que forma ela poderia contribuir para que os alunos fossem lá para fora em busca de seus sonhos?

SIBIPIRUNA: O que eu aprendi na sala de aula eu passaria para eles também, para chegar lá fora e ele saber fazer.

PESQUISADORA: O que você aprendeu? Só conteúdo ou mais alguma coisa?

SIBIPIRUNA: Não, várias coisas...(pausa)

PESQUISADORA: Sibipiruna, como eu te falei, um dos meus objetivos com essa pesquisa é entender de que forma o professor da EJA pode contribuir para que os alunos desejem ser mais.... como a gente precisa agir, quais as características precisamos ter...

SIBIPIRUNA: Porque assim, a pessoa já de idade pra estudar, eu falo quando a pessoa tem filho, tem marido, a coisa não é mais do jeito de quando você é livre, porque, às vezes, você tá ali só pensando naquilo. Só que quando você passa a ter filho as coisa muda, você fica nos dois sentidos, lá e aqui, igual foi o meu caso, eu tava estudando muito bem, mas depois que engravidei, tipo assim, parece que minha vida desabou. Entendeu? Aí eu tive que prestar assunto mais no meu filho, deixar a escola de lado. Só que, quando eu vim acordar, agora que eu tô com 36 anos eu falei: meu Deus, será que eu ainda vou aprender alguma coisa? Porque oh o tanto de tempo... o tanto de tempo que eu perdi, se eu tivesse me focado mais, eu acho que eu teria terminado. Porque tem uma senhora mesmo que na época ela estudou junto comigo, ela já terminou o terceiro, e eu tava junto com ela, na sexta série, e parei... e ela continuou. Olha que ela tem filho, ela tem neto, tem marido, tem tudo... e ela não desistiu. Aí, quando ela me vê ela fala: "Aí, tá vendo... se tivesse estudado você já tinha terminado junto comigo." Aí, por isso mesmo que eu falei que quando a pessoa é livre, a coisa é outra, mas quando a pessoa passa a ter filho, tem marido, eu penso desse jeito. Para mim... igual para mim... já mudou bastante, porque quando era solteira, não, e eu tava na escola só pensava na escola, mas a partir daquele momento que eu engravidei, que eu tive marido, as coisa para mim mudou totalmente. Mas com fé em Deus essa vez eu não desisto, não, eu vou em frente. Tá sendo difícil? Tá... porque está estudando online não é fácil, mas... eu vou em frente.

PESQUISADORA: Você está estudando pelo computador ou pelo celular?

SIBIPIRUNA: Pelo celular.

PESQUISADORA: A professora manda atividade...

SIBIPIRUNA: Manda atividade, aí nois faz. Depois quando termina de responder manda. Antes eu tava em quatro grupo: eu tava com meu menino, que estuda à tarde, tava minha menina, que estuda no terceiro ano, e tava no menino, que é o primeiro ano e eu que era o EJA. Aí juntava aquele monte de coisa... aí eu peguei o celular dei minha menina e falei: você faz a sua vez e aí, ficou eu num grupo junto com meus filhos pequenos. Aí eles manda tarefa pra mim e eu faço. Manda pra os menino e eu venho aqui na Lan house e mando imprimir e depois eles faz. É desse jeito.

PESQUISADORA: Seus meninos estudam onde? Aqui?

SIBIPIRUNA: Estudam aqui. Todos os três.

PESQUISADORA: Sua menina tem um celular?

SIBIPIRUNA: Nada, é um celular meu que serve para os dois pequenos, aí tava o grande também aí tava embolando demais. Tinha hora que meu menino mais velho

perdia os assuntos porque quando eu mandava já não tinha nem mais graça, aí eu peguei outro celular que eu tinha dei para ele e tive que comprar outro para usar junto com meus dois meninos pequenos. Eu não dei o celular para eles, aí dei pro mais velho e o meu é para nós três.

PESQUISADORA: E o seu mais velho, estuda aqui?

SIBIPIRUNA: Estuda aqui também, à tarde. Ele tá fazendo a oitava também.

PESQUISADORA: É, as aulas remotas nesse período da pandemia tem sido um desafio. Mas precisamos ser persistentes... Olha, eu quero agradecer a disponibilidade de você ter vindo da sua casa até aqui para conversar comigo. Saiba que você contribuiu bastante para a minha pesquisa. E como forma de demonstrar a minha gratidão, eu te trouxe um mimo... Aqui.

SIBIPIRUNA: Obrigado.

ENTREVISTA Nº 03

LOCAL: EMJRP

DATA: 05/05/2021

HORÁRIO: 14h

ENTREVISTADO(A): JUREMA

PESQUISADORA: Boa tarde, Jurema!

JUREMA: Boa tarde!

PESQUISADORA: Jurema, para começarmos, vou mostrar a você algumas imagens que foram feitas por alunos do professor Jackson, que é meu orientador. Ele é professor da UESB e juntamente com alunos do curso de pedagogia, desenvolveu um projeto chamado Foto(grafias). Entrevistaram estudantes da EJA e com o resultado desses trabalhos eles montaram alguns livros. Essas imagens foram retiradas de alguns desses livros. Esse primeiro slide mostra uma aluna, que aluna da EJA no Capinal. O nome dessa aluna é Gisele. Gisele é casada, tem 21 anos de idade, mora no povoado de Limeira. Esse é o filho de Gisele e ela diz assim: “Quando tive meu filho, optei parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele naquele momento era fundamental para mim. Agora estou de volta e quero que meu filho se orgulho de mim.” Foi uma fala de Gisele. Aqui é ela também. Ela fala: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade. Foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Ela falou para o irmão dela, que se chama Calebe. Aqui é uma foto dela, também. Gisele fala: “O meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos. Gosto dele natural e cacheado, porque assim que consigo ver a minha origem todinha.” Agora já é uma outra pessoa falando. O nome dela é Andreia, ela também é aluna do Capinal. Andreia é casada, tem 36 anos, ela é diarista, tem dois filhos e mora no povoado de Barrocas, que fica próximo ao Capinal. “Fui para escola com mais ou menos 9 anos e estudei até os 15 anos; depois parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil. Na minha época, a minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo e com muitos filhos para cuidar. Somos 13. A gente não teve oportunidade de estudar, igual hoje. Os meus filhos têm mais do que eu tive na minha época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições, às vezes, a gente não tinha condições de ter um

caderno para levar para escola, às vezes, a gente foi para escola sem ter um caderno e a professora dava para a gente uma folhinha para escrever. Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que eu gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos." Essa daqui é uma outra aluna, o nome dela é Selma. Selma disse: "O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tenho que ter estudo". Aqui uma foto de Selma quando ela estava grávida e aí ela diz: "Para alimentar meu filho já fiquei sem comer para dar comida a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo. A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha, porque pedia comida e não tinha. Hoje sou aposentada, tenho o meu dinheirinho. Nunca compartilhei com o povo da escola. Então, ninguém sabe dos meus sonhos. Eu sou um pouco tímida, fico guardando para mim." Selma é aposentada porque ela tem uma deficiência, então, por conta disso, ela se aposentou. "Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negro é uma pessoa normal. Negro ou branco eu vejo todo mundo por igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando era mais nova, lá em São Paulo, eu já sofri preconceito. Eu tenho a Bíblia, leio um pouquinho, eu tenho dificuldade. A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo e que eu estou me esforçando e querendo estudar." Aqui uma foto dela na escola. "Agora, para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou desenvolvendo na leitura, na escrita tenho mais dificuldade. A escola está ótima, estou desenvolvendo. A professora me coloca sempre para ler." Essa aqui é dona Diva, ela também é aluna. Aqui uma foto dela, na escola, estudando. Ela diz: "Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender nada mais, não. Papagaio velho não aprende a falar, não, vou sair. Saí e não vim mais. Aí quando foi esse tempo atrás, agora vai fazer três anos, passou o carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Aí eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje." Esse é Vanildo, ele também é aluno de lá da EJA.

JUREMA: Do mesmo lugar, né?

PESQUISADORA: Isso, do Capinal também. Ele diz: "A escola é o meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que quer." Vanildo estava em processo de alfabetização, mas mesmo assim ele fez um curso para mecânico e um para cabeleireiro, que são as profissões que ele exerce. "Eu sempre estou trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir." E aqui, uma fala da professora de Vanildo, ela diz: "Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente." Eu trouxe essas imagens para que você pudesse ver e a gente pudesse conversar um pouco a respeito da EJA. O que você achou das imagens? O que você achou da fala dessas pessoas? O que te chamou atenção?

JUREMA: Eu achei bem interessante, porque são histórias diferentes uma da outra sabe? Um com dificuldade, outras... não. Eu achei bem interessante, né, porque assim... para as pessoas que estudam à noite é bem assim complicado, às vezes, a pessoa chega cansada do trabalho e algumas situações né? Outras tem pessoas também que desisti de estudar, estudava no EJA, outras estudavam de tarde e acabou desistindo; com o tempo, acaba voltando. Assim, eu achei bem interessante a história de cada um.

PESQUISADORA: E a sua história? Você achou parecida com a trajetória de alguém, ou a sua seria outra história, diferente?

JUREMA: A história da senhora que estava estudando achei parecida com a minha avó, porque minha avó também estudava de noite e eu acompanhava ela... Aí, eu também ajudava ela na escola que ela estudava de noite. Ela também não sabia escrever ainda e aí, começou a participar das aulas, começou escrever o nome dela. Também ajudava as outras pessoas que não sabia, eu ajudava bastante lá.

PESQUISADORA: Ah, você ia para escola com sua avó, era assim?

JUREMA: Era, eu ia com ela. Aí eu ajudava a professora também. A professora passava as atividades e aí tinha algumas pessoas que tinha dúvida, aí, eu ia lá, ajudava, ensinava, era bem legal.

PESQUISADORA: Isso onde? Era lá onde você mora?

JUREMA: Sim. É no lugar que eu moro, aí tinha as aulas e aí com o tempo as pessoas que tava participando das aulas foram saindo, porque, às vezes, estava cansado do trabalho, outros tinha os afazeres em casa e não dava para participar..., foi indo até acabou, mas era bem bom.

PESQUISADORA: Eu queria que você falasse um pouco sobre a sua trajetória escolar, a sua história na escola. Assim, quando pensa em sua história na escola tem alguns professores que marcaram essa história? Se tem, por que eles marcaram? Tem alguma característica deles que chamou sua atenção?

JUREMA: Tem alguns professores que eu estudei, tipo assim... eu não sabia... eu tinha um pouco de dificuldade, assim, de aprender... as coisas. Aí eu fui conhecendo novos professores, me ajudou bastante, sabe? Aprendi muito, porque eu tinha muita dificuldade assim... para aprender, sabe? Mas eu aprendi bastante, assim... com mais ter calma para aprender. Tinha professores que ensinavam, mas ensinava assim... não só como professor, mas, também, como um amigo, que tava ali ajudava, incentivava bastante a não desistir de estudar, a continuar...

PESQUISADORA: E o que eles faziam? Como eles te incentivavam?

JUREMA: Assim, às vezes, eu não tinha muito tempo, assim, para fazer atividade. Eu precisava dessa oportunidade, para fazer quando tinha tempo. Então, não era aqueles professores que ficavam no pé. É... eles dava aquele espaço para mim fazer quando eu tivesse tempo para fazer.

PESQUISADORA: Você me disse que tinha um pouco de dificuldade pra aprender. O que você encontrou nos professores que fizeram com que você conseguisse superar as dificuldades que você tinha?

JUREMA: Assim, porque eu sou um pouco tímida em falar, assim... de ter uma dúvida e falar com professor. Eu tinha muita vergonha. Às vezes, eu tinha medo também de ir lá e a atividade está errada, e... eu nem sei explicar. Mas aí, teve um dia que eu tomei coragem fui na mesa da professora e falei que não tava entendendo nada, ela foi lá, me ajudou. Tornei errar, ela foi lá e me ensinou, me ensinou e foi ensinando até eu conseguir. Eu me senti bem e falei: quando a gente tem uma dúvida, a gente tem que perguntar para a gente saber, é... o que é, para a gente aprender mais. Tem assim... muitos alunos que tem muita timidez e por causa dessa timidez acaba... é... não sabendo muito das coisas.

PESQUISADORA: E dentre os professores que você encontrou em sua vida escolar, teve algum que você acha que não ajudou tanto? E se tem, porque você acha que não ajudou tanto?

JUREMA: Alguns sim, porque tinha vezes que a gente fazia atividade, mas foi na época da minha alfabetização, a gente fazer algumas coisas assim errada e os professores não corrigia o erro que a gente tinha, sabe? Erro de vírgula, pontuação, essas coisas assim... aí quando eu vim estudar aqui isso me prejudicou bastante a ter uma formação boa, a escrita, aí quando eu vim estudar aqui eu melhorei mais isso.

PESQUISADORA: Você me disse que nunca desistiu de estudar, que todo ano você estuda sempre até o final do ano, é assim? Você já repetiu alguma vez?

JUREMA: Eu já repeti quatro vezes já.

PESQUISADORA: E nesses anos que você repetiu, o que que você sentiu? O que faltou para que você conseguisse ser aprovada?

JUREMA: Eu acho que faltou mais interesse da minha parte, sabe? Faltou estudar mais, se dedicar mais. Porque, às vezes, a gente acha que não vai fazer diferença, né, mas aí quando a gente percebe que perdeu, perdeu duas vezes, aí a gente percebe o prejuízo que teve.

PESQUISADORA: E qual a percepção que você tem de você como estudante?

JUREMA: Assim, eu me vejo como aluna que... assim... quer se dedicar mais, aprender mais e ter mais conhecimento da educação, é... do desenvolvimento, da educação, também.

PESQUISADORA: E como os professores podem contribuir com isso?

JUREMA: Assim, eu acho que, é... conhecer mais os alunos, ver mais a dificuldade de cada um, sabe? Porque tem uns que tem dificuldade de aprendizado e outros não, outros é falta de interesse, outros é porque trabalha; sempre tem algum problema, sabe? Eu acho que a escola deveria avaliar mais...(pausa) essa parte.

PESQUISADORA: Identificar dificuldade de cada um, certo? Em algum momento da sua vida escolar você já se sentiu muito valorizada? Você fez alguma atividade em que participou como coordenadora, ou participou da organização, e que você tenha se sentindo muito valorizada?

JUREMA: Já, teve uma vez sim que eu consegui, estudei bastante, consegui fechar a prova. Eu fiquei muito feliz de ver meu esforço, que valeu a pena meu esforço, e o que eu fiz valeu a pena. Me senti muito feliz.

PESQUISADORA: E com relação às atividades que eram feitas em sala de aula, dentro da sala, como apresentações, projetos...

JUREMA: Já, eu participei de alguns trabalhos; às vezes, eu participava sozinha, sempre participei bem.

PESQUISADORA: E por que, às vezes, você participava sozinha?

JUREMA: Assim, tinha vezes que era em grupo e, às vezes, não; às vezes, era individual, teve uma vez que a gente fez um... teve um projeto aqui na escola sobre meio ambiente. Aí, todos os professores fez esse projeto, valia até ponto para ajudar para passar de ano, sabe? Ia ser tipo a prova final. Aí eu participei com outra turma, de outra série, que a gente participou. Só que não foi muito longe, porque a outra parte não interessou muito, sabe? Cada um fazer uma parte e tinha aqueles que não fazia, aí acabou tirando essa turma desse projeto, mas foi por causa da outra turma que não se interessou muito e não levou o projeto muito a sério.

PESQUISADORA: Que atividade você desenvolveu nesse projeto?

JUREMA: Eles passava desenho para a gente fazer. Desenho da disciplina de arte, de ciência, também. Fazer trabalho de ciência e tinha mais também, cada matéria tinha uma coisa para fazer. Aí, as que eu mais participei foi a de ciência e a de arte que era desenho sobre meio ambiente, sobre o que fazer com meio ambiente.

PESQUISADORA: E teve alguma coisa assim de apresentar?

JUREMA: Sim, teve. Só que a turma que eu estava não quis participar, não quis fazer nada.

PESQUISADORA: Como é que você percebe assim os professores da EJA? Quais as características que você acha que eles precisam ter?

JUREMA: Assim, a diferença do EJA para que nem eu, que estudava à tarde, é muito diferente. Não é a mesma coisa, não é aquele mesmo assunto, não é aquela mesma explicação... Não é aquela mesma coisa, é assim..., um ponto de vista mais fácil, mas às vezes um pouco mais confuso, às vezes.

PESQUISADORA: Porque, às vezes, você acha mais confuso?

JUREMA: Porque assim, de tarde para mim eu vejo mais resumido do que à noite, ainda mais agora, que a gente não tá tendo aula é... presencial. Então tá um pouco difícil as atividades; às vezes, um pouco difícil de entender porque, às vezes, a gente tem certas dúvidas e, às vezes, é... que nem as aulas de matemática, eu acho muuuito difícil, porque, às vezes, eu não entendo certas coisas, e tá sendo muito assim, um pouco difícil. Eu vejo difícil, sabe?

PESQUISADORA: O que é que você acha que o professor precisa ter para que você fale assim: poxa agora estou gostando da escola?

JUREMA: Eu acho que professor deveria resumir mais o assunto para o aluno, sabe? Porque como a gente está estudando à noite, e online, às vezes, o professor não resume muito o assunto para o aluno, sabe? Algumas matérias e outras não, temos professores que resume o assunto bem resumido, grava vídeo, é..., é... manda a correção, já outros não faz isso, não faz a mesma coisa.

PESQUISADORA: Se eu te perguntasse assim: Jurema qual o seu maior sonho?

JUREMA: Olha, eu tinha tanto sonho viu?

PESQUISADORA: Tinha? E não tem mais?

JUREMA: Tenho sim, tenho muita vontade de terminar os estudos fazer uma faculdade um dia, sabe?

PESQUISADORA: Você quer fazer o quê?

JUREMA: Eu tenho assim, eu tenho uma certa dúvida em qual faculdade fazer, mas eu penso em fazer Direito.

PESQUISADORA: E por que você tem esse sonho de fazer Direito? O que te chama atenção?

JUREMA: Assim, eu acho muito interessante o direito, aquela..., o papel do juiz ... é... Como é que eu posso dizer... tipo assim... tipo o juiz lá, ele dá sentença, a justiça, as coisas certas, assim. Também eu vejo a justiça como um papel de igualdade para todas as pessoas, sabe?

PESQUISADORA: E a escola pode contribuir nisso?

JUREMA: Pode, porque assim, sem a gente estudar, sem a gente estudar... é muito difícil de um dia a gente alcançar esse sonho.

PESQUISADORA: E quando você me fala assim da questão da justiça, de que você quer fazer direito porque você acha importante essa questão de garantir os direitos das pessoas, de garantir a justiça... O que você estuda na escola, ou a relação que você tem com os professores pode de alguma forma levar você a pensar nisso também?

JUREMA: Às vezes sim. Porque, assim... no país que a gente vive há muito preconceito com as pessoas negras essas coisas assim né? Muitas injustiças. E tem muitos, tem muitos professores negros que dá muito incentivo às pessoas a terem e quererem justiça e terem mais igualdade na sociedade.

PESQUISADORA: Se você fosse professora da EJA, a professora Jurema. Como seria a professora Jurema?

JUREMA: Ahhh... eu queria ser uma professora mais amiga dos alunos, sabe? Procurar entender e saber mais das dificuldades, do que ele não entende. Ser uma pessoa mais aberta com os alunos, conversar mais, ter mais diálogo na sala de aula. Isso é bom e ajuda bastante.

PESQUISADORA: E como seriam suas aulas?

JUREMA: Ah, eu acho que seria uma aula mais resumida, um pouco divertida. Assim, que a gente tem que estudar, mas, também, temos que ter nossos momentos de distração, um pouco..., sabe? E... é bom...

PESQUISADORA: E com relação a questão da postura do professor, como você me disse, que te leva a pensar sobre desigualdade, a querer mais justiça..., você tomaria essas atitudes em suas aulas?

JUREMA: Sim. Porque somos todos iguais, né? Temos direitos iguais e temos que tratar cada um do mesmo jeito, da mesma forma, sem diferença, sabe? É que muitas vezes tem diferenças entre pessoas negras e pessoas brancas, infelizmente isso tem muito. Então, eu acho que uma coisa mais igual para cada um.

PESQUISADORA: Certo. Me explique melhor de que forma o professor pode contribuir nesse sentido.

JUREMA: Focar no objetivo de mais aprendizagem, mais leitura também, porque, às vezes, tem pessoas que não é chegada a ler. Que os professores e os alunos possam conversar, sabe? Ter mais conversa.

PESQUISADORA: Você acha que as aulas são melhores quando o professor vai lá na frente, explica o assunto e os alunos só ouvem, ou quando tem atividades, quando os alunos participam? Como você acha que as aulas são mais produtivas? Como é que elas devem acontecer?

JUREMA: Olha, eu acho que aquela que o professor explica bastante, ele não só passa tarefa, mas também que ele explica, e também, as tarefas, também. Mas eu acho que é melhor quando o professor explica, porque quando ele explica muito o aluno entende e aprende mais. Eu gosto daquela que o professor fala, que eu escuto, mas que o professor, também, me escuta. É bom.

PESQUISADORA: Então você acha importante essa troca?

JUREMA: É. Porque, às vezes, o professor fala, fala, fala, e nunca pergunta, nunca faz uma pergunta para o aluno, sobre o que ele acha, qual é a dúvida. Às vezes, falta isso.

PESQUISADORA: Como é a sua relação com a escola?

JUREMA: Eu vejo a escola como aprender, às vezes, a gente também faz amizade na escola, mas, também, vejo como uma chance de aprender.

PESQUISADORA: Então, se eu te perguntasse assim: Jurema, quais as características que um professor da EJA precisa ter para te motivar a continuar os seus estudos para que você se torne uma juíza?

JUREMA: Eu acho que o professor deveria avaliar mais a capacidade do aluno, né? Para ver se ele tá preparado para passar daquela série para outra, porque, às vezes, os professores erram nessa parte, que... acabam passando o aluno, mas ele não tem aquela capacidade total de estar naquela série. Aí, quando esse professor passa esse aluno, quando chegar lá... ele acaba se prejudicando, porque ele não sabe muito bem sobre aquele assunto. Eu vejo assim, sabe?

PESQUISADORA: (Ao observar que a entrevistada ficou emocionada, resolvei questionar.) Já aconteceu isso com você?

JUREMA: Já. Isso já aconteceu comigo e, isso que aconteceu comigo, me prejudicou bastante, mas graças a Deus eu consegui, consegui... melhorei mais.

PESQUISADORA: E o que aconteceu com você?

JUREMA: Eu tinha muita dificuldade como eu tava falando, só que o professor não avaliou, não viu que eu não estava preparada para passar dessa série para outra, me passou. Só que...aí, como eu não sabia, acabei me prejudicando. Aí, por isso que eu vejo que dessa forma o professor deveria fazer.

PESQUISADORA: Entendi. Que bom que você superou. Jurema, quero agradecer a você por ter se deslocado de sua casa até aqui, principalmente porque sei que você mora fora do Pradoso. A nossa conversa foi muito proveitosa, contribuiu bastante para a minha pesquisa. Como forma de demonstrar a minha gratidão, eu te trouxe um mimo.

JUREMA: Obrigado, professora! Muito lindo!

ENTREVISTA Nº 04

LOCAL: EMJRP

DATA: 05/05/2021

HORÁRIO: 19h

ENTREVISTADO(A): UMBUZEIRO

PESQUISADORA: Boa noite, Sr. Umbuzeiro!

UMBUZEIRO: Boa noite.

PESQUISADORA: Sr. Umbuzeiro, para começarmos, vou mostrar ao senhor umas fotografias que foram feitas por alunos do professor Jackson, que é meu orientador. Ele é professor da UESB. Junto com uma turma de alunos do curso de pedagogia, alunos que estavam se preparando para serem professores, eles desenvolveram um projeto a partir de entrevistas com estudantes da EJA, chamado Foto(grafias). Como resultado desse projeto eles montaram alguns livros de onde retirei essas imagens que vou mostrar para o senhor. Esse primeiro slide mostra uma aluna, que aluna da EJA no Capinal. O nome dessa aluna é Gisele. Gisele é casada, tem 21 anos de idade, nasceu no povoado da Limeira e estuda lá na escola do Capinal, na EJA. Ela fala: “Quando tive meu filho, optei parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele naquele momento era fundamental para mim. Agora estou de volta e quero que meu filho se orgulho de mim.” Esse é o filho de Gisele. “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade. Foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Essa é Gisele, também. Ela disse: “O meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos. Gosto dele natural e cacheado, porque assim que consigo ver a minha origem todinha.” Essa é uma outra aluna, o nome dela é Andreia. Andreia é casada, tem 36 anos, é diarista, tem dois filhos, nasceu no Povoado de Barrocas e também estuda no Capinal. Ela fala: “Fui para escola com mais ou menos 9 anos e estudei até os 15 anos. Parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil. Na minha época, a minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo e com muitos filhos para cuidar. Somos 13. A gente não teve oportunidade de estudar, igual hoje. Os meus filhos têm mais do que eu tive na minha época a gente parou os estudos cedo por causa das condições. Às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para levar para escola, às vezes, a gente foi para escola sem ter caderno e a professora dava para a gente uma folhinha para escrever. Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que eu gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos.” Essa daqui é Selma. Selma também é aluna do Capinal. Selma disse: “O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tenho que ter estudo. Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo.”

Rodrigo é o filho de Selma, este rapazinho aqui. “Hoje sou aposentada, tenho o meu dinheirinho. A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha, porque pedia comida e não tinha. Nunca compartilhei com o povo da escola. Então, ninguém sabe dos meus sonhos. Eu sou um pouco tímida, fico guardando para mim.” Selma continua: “Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco vejo todo mundo igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando era mais nova, lá em São Paulo, eu já sofri preconceito.” Você percebeu que Selma tem uma deficiência física, então, por isso, ela diz que já sofreu preconceito.

UMBUZEIRO: Eu vi mesmo os braços dela, aí.

PESQUISADORA: Isso. “A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo. Estou me esforçando e querendo estudar. Eu tenho a Bíblia, leio um pouquinho; eu tenho dificuldade. A escola está ótima, estou desenvolvendo. A professora me coloca sempre para ler. Agora, para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou desenvolvendo na leitura, na escrita eu tenho mais dificuldade.” Essa é dona Diva que também é aluna do Capinal. Sobre os seus estudos, ela diz: “Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinavam trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada, não. Papagaio velho não aprende a falar, não, vou sair. Saí e não vim mais. Aí quando foi esse tempo atrás, agora vai fazer três anos, passou o carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Aí eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje.” Esse é um outro aluno, Vanildo. Vanildo diz: “A escola é o meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que quer.” Vanildo estava ainda em processo de alfabetização, mas isso não impediu que ele fizesse um curso de mecânico e fizesse um curso de cabeleireiro, que são as duas profissões que ele exerce. Aqui é ele trabalhando, e ele diz: “Eu sempre estou trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” Para encerrar, a professora de Vanildo. Aqui, ela diz: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente.” Eu trouxe essas imagens para a gente começar a pensar um pouquinho sobre a educação de jovens e adultos, né? Diante dessas imagens que eu mostrei, o que o senhor achou? O que achou dessas histórias?

UMBUZEIRO: Todas as histórias tem raiz, todas as histórias deles aí é muito bonita, né? Que a pessoa sempre tá correndo atrás de alguma coisa, de algum futuro na frente. Até porque, sem estudo hoje, se a pessoa não tiver estudo hoje, não... com a licença da palavra, ela não serve mais para nada, né? A pessoa até num emprego que vai caçar, se bota ali a escolaridade dele, se não tiver uma escolaridade mais ou menos ele já não é aprovado. Então é muito importante o que eles falou aí, o que todo mundo falou. Que foi o meu caso, não foi bem por aí. Que eu entrei na escola não foi por causa disso, eu entrei na escola por causa do meu menino, que ele... fugindo das aulas, tal, tal. Aí eu falei: Vou fazer o seguinte, eu vou estudar junto com ele, que aí ele não foge. Entrei só por causa disso.

PESQUISADORA: Entrou para tomar conta?

UMBUZEIRO: Entrei pra ficar junto com ele. No primeiro ano, até que deu certo, ele ficou mais eu. No segundo ano ele já não quis matricular e eu tomei gosto da sala de aula. Aí eu falei: você saiu e eu vou passar de você, né? Hoje eu passei dele, né? Que ele parou na quinta e eu já... passei dele. E levo, tô levando isso aí. Depois que eu entrei na escola, no EJA, que é muito bom o EJA pra essas pessoas mesmo, que a senhora

mesmo disse, que não teve como estudar enquanto criança, que foi o meu caso e o caso de todo mundo ali, né? E a gente tá lutando com isso aí, né? Pena que a pandemia afastou a gente da sala de aula, porque lá fora, na internet, a gente estuda, mas nunca é como dentro da sala. Nunca é como dentro da sala. A gente aprende de verdade na sala. Aprende uma letra, uma coisa diferente, uma história, né? Tudo é aula.

PESQUISADORA: Isso! Antes do senhor entrar na escola, nunca tinha tido vontade de estudar? Faltou a oportunidade e a vontade? Ou só a oportunidade?

UMBUZEIRO: Essa é uma história bem cumprida, né? Se a gente for falar tudo vai longe, né? (risos) Mas eu vou falar um trecho, né? A gente quando eu era criança... justamente na história de todo mundo aí, meu pai não era muito de importar com criança. Que antigamente, os homens tinha esse negócio, né? Fi..., fez o fi e não se importa, né? Saia... Então, o meu pai e a minha mãe, na realidade, foi a minha mãe. Então, ela tinha que levar nois pra roça, pra trabalhar, panhar algodão. Então, enquanto criança, mesmo com os ossinho molinho, nois trabalhava normal. Então, eu não tive... esse prazer de entrar na sala de aula, eu não tive, enquanto criança. Aí quando eu comecei ficar rapazinho, com meus 13 anos de idade, aí eu falei com minha mãe que eu ia... sair, caçar um trabalho fora. Tinha uns amigos da gente ne Guanambi e nois tava, nessa época, trabalhando lá pros lados daquelas matas lá de Iuiú. Aí eu vim trabalhar com o povo naqueles barracos, desde de adolescente, mas eles não... fez aquela frente pra me botar na sala de aula, fez a frente pra botar pra trabalhar. Aí eu aprendi a dirigir nessa época, aí comecei a dirigir novo. Comecei a viajar com 15 anos. Com 15 anos eu já dirigia caminhão. Aí o tempo cabou ocupando, todo. Daí eu não pensava ne estudar, só pensava em trabalhar. Completei minha idade de 18 anos. Aí começou vim família... aí preencheu. Aí só trabalho, só trabalho... Aprendi primeiro trabalhar com caminhão, depois aprendi trabalhar com máquina. E aqui, aquela história que eu falei pra senhora, que eu vim aqui a trabalho, que eu vi aqui fazer um trabalho com as máquina, e acabei entrando na escola aqui. Por entrar, pra ver se o menino ficava estudando mais eu. Acabei tomando um gosto e tô aqui hoje e com fé em Deus eu quero terminar. E aprendi muita coisa. Igual o caso que eu vi da moça aí, que o sonho dela é tirar a habilitação e ser caminhoneira. Eu achei muito interessante, porque no meu caso hoje quando eu tirei a minha primeira habilitação era muito sofrimento para mim... conseguir tirar e depois até pra renovar. Eu andava aí, eu olhava jornal, eu conseguia juntar letra para mim fazer o psicoteste. Perdi uma vez, ia de novo, juntava... e até consegui. A minha primeira habilitação eu tirei ela sem praticamente entrar na sala de aula. E nesses tempo agora, que eu troquei a habilitação, agora como ela é remunerada, né? Eu troquei agora, em 2019, quando eu sentei na sala pra fazer a prova e peguei a prova... eu olhei os papel e parecia que era uma coisa que... pra mim já tava vindo pronta. (risos) Coisa que a mulher onde eu fazia a prova e ficava falando: senhor, já terminou o tempo. E eu ficava: espera mais um pouquinho... E hoje, que nada de pouquinho. Coisa que hoje eu faço antes do tempo, cruzo os braço e fico, fico sentado, esperando a moça vim recolher. Então, pra mim, o EJA foi uma vitória e tanta... uma vitória e tanta.

PESQUISADORA: Mas quando o senhor começou a estudar, o senhor já lia? Aprendeu a ler sozinho um pouco? Como foi?

UMBUZEIRO: Eu lia, mas aquela história... eu lia devagarzim, um pouquinho, juntando, devagarzim. Então, assim..., logo quando eu entrei, no primeiro ano, fui... graças a Deus o trem clareou bem mais. Hoje se eu pegar um papel... é porque eu não trouxe meu óculos, as letrinhas tá pequena, mas se hoje eu ler ali, eu não vou embarçar, vou ler normal. Igual na época que eu viajava de caminhão, eu olhava a placa de longe, tinha vez que eu passava por ela e não dava tempo eu lê. Hoje na hora que eu bato o olho nela e eu já sei o que fala. Não precisa eu chegar lá mais. Não precisa eu chegar

lá... se tiver alguma coisa na frente... não precisa eu chegar lá... de longe eu já leio e passo normal. Entro numa capital, as placas e tudo... Mudou tudo. É como fala: é... é a mesma coisa que uma pessoa tá no escuro e... cê ter uma lâmpada, né? Clareia tudo...

PESQUISADORA: Muito bonito ouvir isso. Oh, seu Umbuzeiro, como eu falei com o senhor, o meu objetivo na pesquisa é conhecer um pouco do senhor e também conhecer um pouco a história dos alunos da EJA. É entender de que forma os professores da EJA podem contribuir, quais as características que o professor precisa ter para que o aluno aprenda, queira ficar na escola, queira buscar seus sonhos... Sobre o professor da EJA, o que o senhor me diria?

UMBUZEIRO: Eu diria que o professor da EJA é uns guerreiro ou guerreira, porque não tem só adulto..., tem uns adolescente junto com os adultos. Adolescente que... deixou para trás o estudo dele e... veio pra recuperar, né? Aí, então, mistura. Não é que com os adolescente não aprenda, mas eles, os adolescente e adulto.... No caso, eu tenho 49 anos, na sala, tem rapaz de... 18, de 17, né? Então, a cabeça é bem diferente. Então, o professor da EJA ou a professora, eu acho uns guerreiro, porque eles consegue, eles consegue... separar uma coisa, uma da outra. No caso meu, eu fico na frente e caço jeito de aprender. Já os outro já fica mais pra trás... já quer zoar. Então eles consegue fazer aquele patamar e acalmar a todo mundo.

PESQUISADORA: Então eles conseguem agradar gregos e troianos, certo? (risos) Quando o senhor pensa nos professores da EJA, além dessa capacidade de driblar essa dificuldade que é realmente a diferença de idade, que existe nas turmas da EJA, de que outra forma ele trabalha que o senhor acha interessante?

UMBUZEIRO: O que eu acho de mais interessante, que eu vejo aí... vou falar uma palavra assim... que é o sofrimento dos professores da EJA, né? Não todos e nem todas. Mas que tem umas que a gente vê que vem mais de perto. Tinha uma professora aqui mesmo, esqueci o nome dela, ela mora longe, ela pega carona até chegar na escola. Um dia eu tava conversando mais ela, ela me falou que tem vez que ela sai da casa dela, ela sai 2 a 3 horas da tarde para conseguir chegar aqui na hora da aula. Então, de todo jeito é uma guerreira, porque além de ter a dificuldade aqui, tem a dificuldade para chegar na escola.

PESQUISADORA: Então, dentro das aulas que o senhor assistiu na EJA, o que o senhor acha melhor na aula? Quando o professor age como? A minha pesquisa é justamente isso. Como fazer para ser melhor a aula? Quais as aulas, quais as características que o professor precisa ter para deixar a aula motivada, que dê vontade de vir pra escola. Que o senhor pensa assim: “poxa eu não quero perder a aula de tal professor...” O que tem naquela aula que o senhor gosta tanto?

UMBUZEIRO: Olha... posso te chamar de professora? Porque eu não lembro do nome da senhora.

PESQUISADORA: Pode, deve! É Débora.

UMBUZEIRO: Ah, professora, eu... na sala de aula, eu me vejo como os professores ou professoras como profissional. Então, ali dentro, a partir do momento que eu entro, que eu sento ali, eles é meu comandante. Se eu puder sair, eu vou sair se eles deixar, se eles não deixar, eu não vou sair. Então, eu acho que... as aulas, ao menos as aulas que eu já presenciei, que eu não sou muito de tá falhando ne aula, eu não tenho do que reclamar. A única coisa que eu tenho que reclamar, de vez em quando, é a zoadinha, mas que eles conseguem manter e... apagar aquele fogo daquelas crianças, entendeu? Mas, a aula, não tem nada ruim, de tudo que tem, tem que aprender. Se é matemática... tem que aprender, se é ciências tem que aprender, se é artes tem que tá aprendendo. Então, a gente tem que acostumar de todas elas e... gostar de todas elas. Então eu não maltrato nenhuma das aulas, eu gosto de todas.

PESQUISADORA: Gosta de todas? Qual a que mais gosta? Não tem nenhuma preferida?

UMBUZEIRO: Não, eu... a matemática, a matemática pra mim eu se saio mais fácil, história... pega mais um pouco. Mas a gente tem que gostar de tudo! (risos)

PESQUISADORA: Tem que gostar de tudo, né? (risos) Seu Umbuzeiro, qual a percepção do senhor como aluno? Que tipo de aluno é o senhor?

UMBUZEIRO: Bom, eu sou esse aluno que eu falei. Eu sou queto, calado, converso bem pouco, poucas pergunta, porque a partir do momento que elas escreve no quadro eu só vou perguntar se eu não entender. Eu tenho um negócio comigo, né? Aquela pessoa que fala muito, que pergunta muito, ele vai acabar confundindo a cabeça e não vai pegar nada, né?

PESQUISADORA: E quando tem a dúvida, pergunta?

UMBUZEIRO: Pergunto! Quando tenho dúvida pergunto.

PESQUISADORA: De quando o senhor começou estudar pra cá, já teve algum dia, alguma aula ou atividade que teve na escola, que o senhor acabou participando ou ajudou a organizar e que se sentiu muito valorizado?

UMBUZEIRO: Já teve muitas coisas até, na sala, mas eu nunca fiz um projeto misturado com as professoras, até porque, nesse caso eu já chego em cima da hora, já chego em cima da hora. Então, já teve coisa na sala, eu vi, mas eu nunca consegui, não tive esse avanço de estar ajudando. Mas graças a Deus, eu tenho a honra dentro da escola, de todo mundo, até as diretoras, tem aquele respeito comigo, como eu tenho com elas. Então, pra mim, quando eu venho pra cá, eu estou amparado.

PESQUISADORA: E quando tem aqueles trabalhos na sala de aula, trabalho de apresentar? Ou o senhor nunca participou de algum assim? Pesquisa, apresentação?

UMBUZEIRO: Não, não teve essa parte ainda não, essa de fazer apresentação. Já teve no pátio aqui apresentação, mas... com as professora de apresentar... aquele negócio de fim de ano, tal essas coisas assim. Só uma vez que foi que elas pediu pra ler, aí escolheu alguns pra ler, aí eu tava no meio, também, e que veio uma professora de fora, de fora, aí todo mundo leu. Aí veio minha vez, eu li também. Foi muito bom, foi legal. Eu estava no meio e li.

PESQUISADORA: E como o senhor se sentiu?

UMBUZEIRO: Eu senti feliz. Eu li... bem, né? Eu... me deu o papel pra lê e eu consegui lê, desembaraçado, não embaracei. Porque você lê em casa é uma coisa, e lê junto de outra pessoa, pra avaliar a gente, é outra coisa. Aí eu li normal como se tava em casa e graças a Deus, deu certo. (risos)

PESQUISADORA: E deu show... (risos)

UMBUZEIRO: Deu show! Foi muito bom! (risos)

PESQUISADORA: Se eu perguntasse ao senhor: Senhor Umbuzeiro, qual o seu sonho?

UMBUZEIRO: O meu sonho, hoje, ainda... é... eu conseguir montar o meu negócio. Que eu já trabalhei muito... Na realidade já era pra ter montado, mas eu não consegui, mas eu ainda tô lutando pra isso.

PESQUISADORA: O senhor quer montar que negócio?

UMBUZEIRO: Oh, eu tô nesse bairro que tá iniciando aí, construindo no fundo e quero fazer uma mercearia na frente, pra minha mulher trabalhar. Não é pra mim não, é pra ela, é pra ela e... pros meus meninos. Eu quero me virar por fora. Meu sonho é fazer isso pra dar estabilidade pra minha família. Eu dando estabilidade pra elas, pra elas viver bem, saber que elas está bem, eu tô realizado.

PESQUISADORA: Que bom, bonito isso! E se o senhor hoje, fosse o professor da EJA. Que tipo de professor o senhor seria?

UMBUZEIRO: Isso é uma coisa difícil de responder, que isso nunca passou pela minha cabeça. (risos)

PESQUISADORA: Mas vamos brincar de pensar... só imaginar... Como seria o professor Umbuzeiro?

UMBUZEIRO: Eu era bem diferente... porque... eu era rígido. Uma coisa que eu não gosto é de barulho na sala... de aula. Então ia ser um pouco difícil, pois se começasse zoar, na hora que conversasse de lá eu ia levar pra diretoria. Então, ia ser difícil, porque eles ia ter que entrar lá pra aprender, pra aprender. E como tem muitos que entra pra aprender, não aprende e acaba atrapalhando... acaba atrapalhando.

PESQUISADORA: E além de um professor rígido, seria como? Como seriam as aulas do professor Umbuzeiro?

UMBUZEIRO: Eu acredito que seria aulas bem... assim, sem falta, né? Sem falta. Como eu trabalho e nunca faltei, deveria ser do mesmo jeito.

PESQUISADORA: Então o professor precisa ser frequente?

UMBUZEIRO: Sim tem que ser frequente. É um trabalho, né? É um trabalho. Todos os trabalhos que eu trabalhei sempre sou frequente, eu nunca falto. Só se for um caso de doença... aí agora não tem como, não tem pra onde correr, né?.

PESQUISADORA: Então nós já descobrimos que o professor Umbuzeiro seria um professor rígido, pontual, frequente... E como seria a sua relação com os alunos?

UMBUZEIRO: Ia ter duas relação. Na sala de aula é uma e lá fora dela é outra. Que eu ia ser um professor na sala, eu ia ser um professor como eu acho que as minhas professoras é, e lá fora a gente é amigo. Um bom amigo, no caso, ia ser também dentro da sala normal, pra que ele que realmente que quer... evoluir. Se eu quero evoluir eu não vou prejudicar a senhora, eu estudando e fazendo a minha parte eu tô ajudando. De qualquer maneira ia tá ajudando, até pra ensinar. Porque se eu tô na sala de aula, a senhora ensinando pra nós, pra mim e pra os outros, tá dando aula e eu tô bagunçando... que que vai acontecer... a senhora não vai conseguir dar aula correta. Então, é um aluno que tem que ser corrigido pra... dar paz na cabeça da professora, ou do professor.

PESQUISADORA: Como você queria seu aluno? Que ficasse quieto ou que participasse?

UMBUZEIRO: Eu acho que o aluno, ele não pode ficar quieto, porque ele tem muita dúvida. Ele tem muita dúvida, ele vem pra sala... pra aprender. Então, ele tá estudando e se tiver dúvida tem que chamar e... perguntar. Se for preciso, igual as professoras já falou... já fez... até comigo, e com os outros alunos, ele puxa a cadeira e senta de junto. Se for preciso, senta de junto. Tem muitos alunos que tem dificuldade, se for preciso pegar na mão pra fazer a letra... faria. Que vem para aprender, se a pessoa que vem pra aprender e tem vontade de aprender... tem que ter essa pessoa que tem vontade de ensinar.

PESQUISADORA: E o aluno, quando vem pra escola, vem para aprender ou ele também ensina?

UMBUZEIRO: Eu acho que também ensina. Ele aprende e ensina. Não é que ele tá ensinando a letra, lê, mas tem história, tem conversa, né? Tem história, muita história, a pessoa conta história, outro conta outra, então tem muitas coisas, por exemplo... entre Conquista, minha cidade lá pra Salvador, conversa muitas coisas. Então, a pessoa aprende e ensina.

PESQUISADORA: Então, com certeza o senhor já deve ter ensinando muito, né? Porque nesse tempo todo em que o senhor trabalha como caminhoneiro, viaja muito, tem muito conhecimento de mundo, né?

UMBUZEIRO: É... tenho muito o que falar, tenho muito o que falar...

PESQUISADORA: E esse “tem muito o que falar.” É bom quando a gente é ouvido?

UMBUZEIRO: Na sala de aula, professora, às vezes, o espaço pra isso acaba ficando pouco, no caso do EJA, né? Porque a história nossa do EJA, o tempo é curto, o tempo é curto, então, a gente tem que fazer as atividades e de vez em quando... Teve um dia mesmo, tinha uma professora que não está mais entre nós, aqui no caso, mas está viva (risos) não tá trabalhando aqui; nós tava estudando, ela falou: que tal, vamos... parar a atividade e bora bater um papo? Bora. E pronto, foi legal esse dia. Um fala de uma coisa, outro fala de outra, passou o tempo, foi bom. Porque, às vezes, a pessoa não aprende tudo, não, é só escrevendo. Não é só escrevendo... Nois aprendeu muita coisa! Esse dia foi muito bom! Bateu um papo, todo mundo respeitando um e o outro, foi legal esse dia.

PESQUISADORA: Então essa seria uma coisa que o professor Umbuzeiro também faria?

UMBUZEIRO: Faria! Um bate papo... um bate papo é bom demais!

PESQUISADORA: É, a troca, o diálogo é uma coisa muito boa, a gente aprende, né?

UMBUZEIRO: Aprende... aprende muito.

PESQUISADORA: Senhor Umbuzeiro, vamos chegando ao final da nossa entrevista, mas eu quero agradecer imensamente ao senhor pela disponibilidade de ter saído de sua casa, à noite, depois de um dia de trabalho, para vir conversar comigo. E dizer que o nosso bate papo foi muito rico, que aprendi muito com o senhor. Gostaria de te entregar um mimo, uma pequena lembrança, para demonstrar minha gratidão.

UMBUZEIRO: Oh professora, brigado. Gostei muito do presente, mas o que mais gostei foi da xícara... (risos).

ENTREVISTA Nº 05

LOCAL: EMJRP

DATA: 07/05/2021

HORÁRIO: 20h

ENTREVISTADO(A): JUAZEIRO

PESQUISADORA: Boa noite, Juazeiro! Quero inicialmente te agradecer, pois sei que não foi fácil você vir até aqui.

JUAZEIRO: Eu que peço desculpa pelo atraso. Foi por causa do trabalho.

PESQUISADORA: Em nossa entrevista, como te falei (no contato inicial), nós vamos conversar um pouco sobre a relação entre os alunos da EJA e os professores. Em minha pesquisa, quero compreender de que forma os professores da EJA podem contribuir para que os alunos tenham o desejo de continuar na escola, tenham o desejo de... como diz Paulo Freire, de “ser mais”, de sonhar e buscar alcançar estes sonhos. Para começar, vou mostrar para você umas imagens que eu retirei de livros que foram feitos a partir de entrevistas com alunos da EJA, em um projeto desenvolvido por meu orientador, o professor Jackson, juntamente com alunos dele do curso de pedagogia.

JUAZEIRO: Tá ótimo.

PESQUISADORA: Essa primeira imagem é de uma aluna, lá do Capinal. Ela se chama Gizele, tem 21 anos de idade, nasceu em janeiro de 1998, lá no povoado de Limeira. Ela estuda na Escola Municipal Maria Leal. Gizele fala: “Quando tive meu filho, optei por parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele, naquele momento, era fundamental para mim. Mas agora estou de volta e quero que meu filho se orgulho de mim.” Essa foi uma fala de Gizele. Aqui é ela na escola. Ela disse ainda: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho

do meu irmão, na verdade, foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato. Eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Calebe é o irmão de Gizele. Essa, também, é Gizele. Ela disse: “Meu momento feliz do dia é quando chega a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar. Fico meia hora só para pentear os cabelos! Gosto dele natural e cacheado, porque assim consigo ver a minha origem todinha!” Essa aqui é uma outra aluna, também, lá do Capinal. O nome dela é Andreia. Andreia é casada, tem 36 anos, trabalha como diarista, tem dois filhos, nasceu no povoado de Barrocas e, também, estuda lá na Escola Maria Leal. Essa é a foto de Andreia; ela disse: “Fui para escola com mais ou menos 9 anos e estudei até uns 15 anos; depois parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil! Na minha época, minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo, com muitos filhos para criar. Somos 13. A família não teve oportunidades de estudo, igual a hoje. Meus filhos tem mais do que tive naquela época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições. Às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para ir para escola; às vezes, a gente foi para escola sem ter caderno e a professora dava uma folhinha para gente escrever. Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem. É o que gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos.” Essa é uma outra aluna, o nome dela é Selma. Selma disse: “O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tem que ter estudo.” Essa é uma foto de Selma quando ela estava grávida e aí ela disse: “Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar comida a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo.” Rodrigo é o filho de Selma, esse aqui. “A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha porque, pedia comida e não tinha. Hoje sou aposentada, tenho meu dinheirinho. Nunca compartilhei com o povo da escola. Então, ninguém sabe dos meus sonhos. Eu sou um pouco tímida, fico guardando para mim.” Sobre o fato de ser negra, Selma diz: “Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco, eu vejo todo mundo por igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando eu era mais nova, lá em São Paulo, aí eu já sofri preconceito. A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo e eu estou me esforçando e querendo estudar. Eu tenho a Bíblia, leio um pouquinho; eu tenho dificuldade. A escola está ótima, estou me desenvolvendo. A professora me coloca sempre para ler. Agora, para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou desenvolvendo na leitura, na escrita tenho mais dificuldade.” Essa é dona Diva. D. Diva, também, é aluna de lá. Ela falou: “Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada, não. Papagaio velho não aprende a falar, eu vou sair. Saí e não vim mais; aí quando foi esse tempo agora, vai fazer uns três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Aí eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje.” Esse é Vanildo, ele também é aluno do Capinal. Ele diz: “A escola é meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que você quer.” Embora Vanildo esteja em processo de alfabetização isso não impediu que Vanildo lutasse para conquistar seus sonhos. Ele fez um curso de mecânica e um curso de cabeleireiro, que são as duas profissões que ele exerce. Ele disse: “Eu estou sempre trabalhando e buscando meus objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” A professora de Vanildo disse o seguinte: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais

eficiente.” Essas foram imagens que eu trouxe para que a gente pensasse um pouco sobre a EJA. O que você achou?

JUAZEIRO: Muito bom! Eu achei interessante pela dedicação deles né? Porque não é fácil. Começa de pessoas que nem nossos pai, né? Que são pessoas humildes, que pra querer começar a estudar, não é fácil. Levando mesmo que... não é fácil, não é fácil. No caso deles aí, eu vi a vontade que quer um objetivo. Quer lutar mesmo, sabe o que quer. Aí, a gente fica mais triste hoje, é a gente saber que... quando a gente chega na escola, igual aqui no Pradoso, as professoras são maravilhosas. As aulas das professoras de matemática, ciências, geografia, português, a de artes, todas são boas e tem uns colegas de escola que a gente fica triste, né? Eles não quer... estudar, nem quer deixar a gente estudar. Através disso que eu... eu entrei aqui no Pradoso e desisti no primeiro ano. Aí, Camélia (nome fictício) que é minha comadre, disse: “compadre, não deixa se levar, não. Pode vim pra escola.” Aí, eu vim pra escola, comecei aqui na segunda série e tô até hoje, tô fazendo o 8º e 9º ano.

PESQUISADORA: Muito bem, Juazeiro! Você consegue identificar nessas histórias que nós vimos alguma que se parece, que lembra em alguma coisa a sua?

JUAZEIRO: O que me lembra mais foi ele falando de filho, que nem na minha história de meu pai ter muitos filhos, né? Que nem a moça falando aí, que os pais tinha muitos filhos e não tinha condições de deixar os filhos estudar. E a outra é a de comer só a farinha, porque não tinha... comia só a farinha que não tinha... pedia comida e não tinha. Eu passei por isso, mas graças a Deus sou muito feliz e aprendi muito com isso. E todas me toca, as mensagens delas aí foi muito boas.

PESQUISADORA: Juazeiro, existe um escritor, que se chama Paulo Freire que diz, que a escola, o professor, pode contribuir para que o aluno deseje “ser mais”. Quando ele diz “ser mais” ele quer dizer que continue sempre em busca dos sonhos. Em minha pesquisa, quero tentar entender de que forma o professor pode contribuir para que o aluno deseje “ser mais”. Eu queria que você falasse um pouquinho pra mim sobre sua trajetória escolar. Nesse percurso, de quando você começou a estudar, depois quando você desistiu e resolveu retornar..., nesse percurso, teve algum professor que marcou sua vida? E se teve, porque?

JUAZEIRO: Uma professora que me marcou na minha vida foi a minha tia, ela era minha professora. A gente moleque, não tinha nada dentro de casa, às vezes, os pais mandavam até pra escola pra gente arrumar uma merenda na escola. E ela... ela judiava da gente, ela judiava da gente. Então, o que me marcou mais foi isso. Mas por um lado, hoje eu agradeço a ela, porque se hoje eu sou o que sou... foi quando eu passei a conhecer o ABC, o AEIOU. Então, essa parte que me toca mais é isso, o pouquinho que aprendi foi ela puxando minha orelha e a gente pensava: “poxa, mas nem minha mãe mais meu pai me bate”, mas aí, chegava na escola e a professora batia na gente. Era uma tia segunda, casada com meu tio. Marcou muito. E outra que mais me pega na escola, foi quando a gente era moleque. Meus irmão, somos 7 irmão... meu pai chegava na época de julho, de maio até julho, meu pai encaminhava a gente pras panha de café, a gente só chegava estudar meio período, no primeiro semestre, aí o segundo semestre já não tinha mais, por causa do trabalho, da panha de café. Quando a gente chegava e, voltava, que era minha tia, ela falava pra gente voltar, mas já tinha perdido o segundo semestre todinho. Então fica uma coisa marcante na vida da gente. Agora, por um lado, meu pai fazia isso porque ele tinha 7 filhos e não tinha como... deixar a gente dentro de casa, às vezes de 8, 5 anos, 7, 6, 5 anos já tava na roça, panhando café. E na minha parte, quando eu saí da escola, também, eu já fui arrumando mulher, eu arrumei a esposa, hoje eu convivo com ela há 20 anos, agora dia 20 de junho faz 20 anos que eu convivo com ela; tenho 4 filhos homem, e aí, eu falei: vou estudar, vou voltar a estudar.

Mas a minha esposa muito ciumenta falou: “não vai, não vai”. Aí eu fiquei mais ou menos uns 5 anos com ela sem ir pra escola. Quando voltei pra escola eu falei assim: “vou tirar uma habilitação”. Eu trabalhava numa empresa de madeira ali junto do batalhão, aí pedi demissão pra tirar minha habilitação. Só que eu tava na 2ª série e fui na autoescola tirar. Aí o cara falou quanto ficava, que se eu perdesse ficava 1.200,00 conto e se não perdesse ficava 900,00 conto. Aí peguei meu tempo de casa, investi na habilitação e cheguei lá tomei pau... tomei pau... tomei pau... Que eu pensei: meu Deus vou perder meu dinheiro. E como eu perdi, que eu desisti... eu perdi, que foi naquela prova no computador que tinha 40 questões que eu perdi. Aí, foi que eu falei: vou voltar pro colégio. E pensei: agora eu pego firme. Voltei pra escola e chegando aqui encontrei uma pessoa maravilhosa, que é Camélia, que já foi minha professora no ano anterior, quando eu era moleque, e ela foi me incentivando pra ir pra escola. E hoje eu tenho só que agradecer, primeiramente meus pai, e segundo meus professores e... meus colega de trabalho, de escola, que se não fosse o apoio deles eu também não teria conseguido. E tem uma prima minha que estuda aqui à noite que dizia que eu era muito inteligente, que não era pra eu desistir não. E eu achava muito difícil, muito difícil. Quanto mais ia passando de série, aí vai ficando mais difícil, vai ficando difícil..., e a gente só vai pensando em desistir.

PESQUISADORA: E você conseguiu tirar a habilitação?

JUAZEIRO: Não. Agora eu comecei dar entrada nesse mês.

PESQUISADORA: Agora vai ser mais fácil.

JUAZEIRO: Agora vai ser...! Em nome de Jesus.

PESQUISADORA: Entendi! Diz uma coisa para mim. Há quanto tempo você está na EJA?

JUAZEIRO: Tá com... eu entrei na 3ª ... e tô na 8ª... tá com 4 anos.

PESQUISADORA: Sempre à noite?

JUAZEIRO: Sim, sempre à noite. Meu problema maior é o trabalho. Tem vez que eu chego aqui na escola 8 horas e eu sou liberado pra entrar na portaria. Aí, às vezes, a confusão maior com os alunos é esse, que vem falando: “por que fulano pode? Porque fulano não pode?” Não entendia, sabe? “Porque fulano chega 9 horas, e eu chego 7 e meia e não posso”. Aí eu falei: Você vai na secretaria e conta sua situação. Mas é o que o pessoal da diretoria fala que eles ficam brincando né, e quem quer alguma coisa as vezes acaba pagando pelo erro dos alunos que não quer nada.

PESQUISADORA: Nesses quatro anos que você está estudando à noite, você conheceu vários professores, teve contato com vários professores. Quais as características que você acha que eles devem ter para que despertem em você e nos seus colegas o desejo de “ser mais”?

JUAZEIRO: O que me pegou mais na escola foi as professoras que cada uma que chegava na sala elas falavam assim: “você está a fim de estudar mesmo? Quem estiver a fim de estudar mesmo levanta a mão e fica na sala e quem não tiver, eu peço desculpas, perdão e a porta está aberta. Só estou falando para quem não quer, porque aqui eu vejo pais de família e nenhuma criança. Só tem adultos. Não quero excluir vocês, eu quero o bem de vocês, quero que vocês sigam um objetivo, porque quando eu saio de minha casa não é para brincar”. E aquilo fica na memória da gente, né? Quando eu saio da minha casa... eu não saio pra brincar. Ela disse: “vou falar uma palavra pra vocês aqui, talvez pode ser um erro meu. Se vocês não quer estudar, eu não posso fazer nada, eu tô na sala de aula. Todo mês meu dinheiro tá caindo na minha conta. Por isso que tô falando pra vocês... todo mês meu dinheiro cai na minha conta. Aí, se vocês falar: oh professora, senta aí. Eu não posso fazer isso, porque tem alguém que quer alguma coisa.” Porque tem muitos alunos que... que é rapaz de 20 anos e parece que é criança

ainda. E o que me marcou na sala de aula foi o aluno falando um palavrão pra professora; eu me senti mal, me senti assim, tipo... um cara desses não respeita a mãe dele, será que esse cara não tem mãe, não tem pai? Pra falar uma palavra daquelas com a professora.... E tem professora que tem medo deles e finge, às vezes, que não escuta. Então, o que me deixa mais triste é isso. E por outro lado, as professoras são maravilhosas, as professoras do EJA, à noite... que eu estudei de dia também, mas eu era moleque, não me lembro muito bem, mas as professoras daqui são excelente. Não tem uma que eu fale assim: essa não quer ensinar a gente, essa não quer... que a gente aprende. Eu via nos olhos delas que elas tavam guerreando. Como Cravina, Rosa, Margarida e Flor-de maio (nomes fictícios) Elas todas são maravilhosas. E o que me marca mais, é ver a dedicação com a gente, que... que... parece que não faz pelo dinheiro, que faz pelo amor, é pelo amor que tem de estar na sala de aula e ensinando a gente a aprender, ver a gente na sala de aula. E tem aluno, que entra na sala, senta na cadeira e não dá um boa noite. Porque isso é educação... um pedir licença, quer ir usar o sanitário aí levanta, com coisa que é bicho. Então, a gente vê a diferença. Já chegou menino aqui que pegou a cadeira e ficou rodando na sala de aula, e eu falei que não tem jeito. Aí, a professora foi conversando, foi conversando e disse que se não tá a fim de aula que ele pudesse sair. Ele melhorava e passava dois dias ele voltava a fazer tudo de novo, e a professora na maior calma. Pra mim tudas é maravilhosa. A primeira mesmo que falei pra senhora era minha tia, ela só queria o meu bem, né? Mas eu era menino, né? Mas graças a Deus eu aprendi, eu fui mais obediente na escola. Uma professora que me marcou muito foi Camélia, que quem não aprender com ela não aprende com ninguém.

PESQUISADORA: Porque Camélia te marcou?

JUAZEIRO: O carinho com a gente, a dedicação. Ela sabe perguntar: você hoje merendou? Você tá com fome? Às vezes, quando era criança, a gente ia descalço e ela arrumava um chinelinho pra gente, uma blusa, porque a gente não tinha. Ela fazia tudo isso pra gente. Então, foi o que me marcou, foi o carinho que ela tinha pra gente e ela é pegajosa, viu? (risos) Os alunos que não quer nada da vida, com ela não tem chance. Que quando o aluno não queria nada ela jogava duro. Ela é maravilhosa, todas elas, ela e Cravina. Mas Camélia se falar um palavrão na sala ela falava: “bora, dá licença, vamos na direção bater um papo nós dois.” Podia ser o moleque mais brabo que fosse, que ele voltava pra sala de aula e voltava mansinho, e falava “me perdoe”. Aqui na sala de aula todos só tinha medo dela, porque ela sabia do ponto certo na hora certa, de conversar certo. Ela não chegava naquela... “vamo, sai de minha sala... sai da minha sala”. Ela chamava e conversava. Ela não só mandava sair da sala, não, ela chamava e conversava. Mas aqui, no Pradoso, eu agradeço muito, eu aprendi muito... aprendi muito. Aprendi muito mesmo. Eu não sabia ler, não sabia que letra era, eu na segunda série. Quando eu entrei na escola... e ela me ensinou, pois quando eu entrei na escola meu objetivo era botar meu próprio negócio. Porque meu sonho... eu trabalho há 10 anos numa empresa e meu sonho é colocar meu próprio negócio, pra eu não se perder. Porque preciso conhecer mais o dinheiro, eu já conheço, mas preciso conhecer mais... por exemplo, se eu botar aqui uma nota falsa e uma nota verdadeira ei vou ter dificuldade de conhecer ela. Talvez um dia de aula que eu pego aqui na sala é o dia... é o dia que a professora tá falando dessa..., como é que fala, uma aula perdida, falando como você pode conhecer pra não perder. Aí, foi a parte que eu perdi. Eu, às vezes perco muita aula por causa do trabalho, mas ganho também, porque eu sou pai de 4 filhos e eu dependo do meu trabalho. Hoje mesmo, eu fiz maior esforço pra estar aqui, tô muito feliz. Minha esposa mesmo perguntou que carreira era essa e eu disse que era uma palestra. E por um lado fiz isso por minhas professoras e por você.

PESQUISADORA: E eu lhe agradeço, sou muito grata.

JUAZEIRO: Eu fiz pelas minhas professoras, porque eu agradeço muito. Meu sonho não era ser professor, era ser jogador profissional de futebol. Meu sonho, era o que tinha na minha mente; só que eu não tive condições, justamente pelo estudo, pelo trabalho e fui ter filho novo, né? Mas meus filhos, hoje o mais velho teve um curso pra fazer pra passar pro flamengo, minha esposa ela teve câncer né, aí o dinheirinho que tinha eu precisei investir nela e ele acabou não indo. Mas eu falo com eles: “pai, vocês tá na escola e eu falo uma coisa pra vocês, lá não é lugar de brincadeira, não. A professora, ela é como sua mãe, e se você não respeitar a sua professora você está desrespeitando a sua mãe, e você pode ter a certeza, eu te falei e falo pra vocês aqui: se vocês estiver errado ou certo, eu conheço vocês... o dia que a professora me falar é porque vocês fez. Se vocês não fez, abaixa a cabeça, seja educados”. Eu tenho minhas professoras como minhas mães. Hoje não mais, mas antigamente todas as professoras eu chamava de tia.

PESQUISADORA: Quando você se matriculava na EJA, vinha pra escola, começava a estudar e depois desistia. Nessas vezes que você desistiu, o que te fez voltar para a escola?

JUAZEIRO: O que me fez voltar foi a dificuldade de aprendizagem, que me fez voltar. Uma porque minhas professoras... por ser legais e outra por a dificuldade de chegar... trabalhando na empresa, me dá um papel e mandar eu escrever e eu tô..., tipo assim..., tô assim... “meu Deus, será se eu tô errado ou eu tô certo?” Então, o que me fez mais voltar pra escola não foi nem tanto pelas professoras, foi por mim mesmo, porque eu quero ser alguém na vida. Eu quero um objetivo, porque o objetivo da gente é o que? É ter um estudo, porque se a gente tem estudo a gente vai mais além do que a gente pode, de bom né? Eu já entrei em coisas erradas, mas graças a Deus não aconteceu nada. Meu pai faleceu e ele, justamente, não deixou a gente estudar, aí veio um bocado de coisa na cabeça, né? Meu pai faleceu num acidente, sabe? O patrão virou o carro com meu pai. Ele não tinha estudo nenhum, ele ficava ali... arrumava um bico de trabalho e ele ia; arrumava outro e ele ia; ia pra o lugar que arrumava o bico pra trabalhar. Ele não tinha estudo nenhum, ia pra conseguir o pão de cada dia. Aí eu falei: sabe de uma... eu vi a dificuldade de meu pai, arrancando toco, e eu vou ficar nessa vida, nesse trabalho que eu tô... porque é sofrido... e não vou ir pra escola? Eu vou ir pra escola... Aí, eu fui pra escola. A vantagem de ir pra casa, tomar um banho e relaxar é bom, mas, a gente ir pra escola é maravilhoso e pegar o lápis na mão e ver que... “poxa... hoje eu tô bom”. É maravilhoso, eu se sinto bem em tá na escola. Por mais cansativo... chegar assim de descarregar dois caminhão por dia, mas eu chegava na escola e ficava muito feliz. Gosto muito de tá na sala de aula, justamente pra conseguir meus objetivos de... tirar minha habilitação e chegar na prova do computador (risos) que eu penso nisso até hoje... de chegar lá se eu conseguir, pelo pouco de estudo que eu tenho.

PESQUISADORA: Vai sim! Acredite...

JUAZEIRO: Porque o que eu fico mais triste na sala de aula, é que acaba sendo mais difícil, porque tá tendo dois anos em um. Se um já é pouco, e dois ne um? A gente faz duas séries em uma, é 3^a e 4^a, 5^a e 6^a é... 7^a e 8^a. Então, o que tá mais me pegando é isso aí. É muito pouco tempo... é muito pouco tempo pra... pra gente aprender. Aqui a gente tem 5 professoras na noite. Aí chega 7, fica 7... 8, aí tem o horário do café, fica 15 ou 20 minutos de merenda. Aí quando volta tem mais 40 minutos porque fecha 9 horas... 9 e dez. É muito pouco tempo. Aí a dificuldade tá vindo nisso aí... muito pouco tempo as aulas. E uma professora de matemática vem, aí vem a de ciências, aí vem a de português, aí vem a de geografia, aí vem a de artes. Aí é pouco tempo. Tem hora, que tá muito pouco, que tem hora que na sala a gente fica: “ué já deu o tempo?” Aí toca o sino

e já entra outra professora, aí você fica perdido e não deu tempo nem fazer aquela atividade. O que mais tá me marcando na escola, é isso aí.

PESQUISADORA: Humhum. Juazeiro, qual a percepção você tem de você mesmo como aluno, como estudante?

JUAZEIRO: Eu me sinto... falar de minha percepção como estudante, é... como se diz... é... querer algo na vida, né. Querer ser uma pessoa melhor, uma pessoa conhecida, chegar a poder viajar, pra mim mesmo me conhecer. Porque assim, a gente se conhece na nossa região, tipo assim... teve um período que eu sai da escola e fiquei um ano sem trabalhar, aí eu fui pra São Paulo. Cheguei em São Paulo, meu Deus, eu não sabia de nada, não sabia nem pegar o metrô pra viajar, pra ir pra meu trabalho. Aí eu falei assim: sabe de uma? Eu vou embora pra Bahia, eu vou embora. Aí com 7 dias que eu tava lá, eu falei eu vou embora, não tenho estudo... Eu tava na escola estudando, tudo maravilhoso lá... Porque as coisas aqui é mais fácil...é tudo mais fácil. Aí eu falei: vou voltar pra escola, porque lá que é meu lugar. Querendo ou não, trabalhando muito ou não... querendo ganhar muito dinheiro e às vezes, a gente ganha, mas não tem estudo. Eu vou pra São Paulo, eu vou ganhar 2 mil, mas não tem escola, não tem nada, eu vou ganhar 2 mil. Tô aqui, eu vou ganhar mil, mas tenho a escola... vou chegar na escola e falar: poxa, hoje eu tô bem na escola, hoje eu me senti maravilhoso. Aí, eu vim de São Paulo e com 9 dias, foram 9 dias eu cheguei de São Paulo, do... Imbu das Artes, e cheguei na escola e tô muito bem na escola.

PESQUISADORA: Isso é muito bom. Juazeiro, em sua trajetória escolar já teve alguma atividade, algum trabalho, que você atuou como coordenador, ou ajudando, participando, e, quando você terminou, você pensou: “poxa, eu gostei de fazer isso, eu me senti valorizado fazendo isso.” Você já teve alguma experiência assim?

JUAZEIRO: Já, aqui na escola. A gente no final de ano, a professora fez uma palestra com os alunos mais interessados, é... eu fiquei meio com vergonha, eu sou meio vergonhoso. Aí a professora perguntou quem queria participar, pra cantar... na frente... no palco, aqui no Pradoso. Aí ela falou que ia escolher as pessoas, mas que não era obrigado, mas foi falando o nome das pessoas, até chegar no meu nome, né? Aí eu falei que eu era muito vergonhoso. Foi bem a professora Cravina, aí ela disse: “não, você vai participar, você vai ler”. Ela me deu uma folha e falou: “Vai, é... cantar a música, tipo lendo, lendo e cantando”. Aí tá certo... eu fiquei à noite toda, não dormi não. (risos) Foi até a música de... de... Zé Ramalho. “De tudo a gente passa nessa terra...” você sabe dela? E eu nem conhecia essa música. Aí ela disse: “Juazeiro, você vai ser o primeiro”. Aí, eu fui e tirei nota 10. Ele disse que foi maravilhoso. Eu fiquei muito feliz, porque eu achava que não ia conseguir. Mas na hora que eu tava na minha casa, cantando essa música, lendo o papel, eu falei: porra..., tô bem. Mas na hora que cheguei aqui, mesmo tremendo, mas graças a Deus saiu as vozes.(risos). Então, eu fiquei muito feliz foi esse dia. E outra foi... foi... na minha desistência, que todas elas me ligou, todas as professoras daqui me ligou dizendo: “Juazeiro, a gente tá precisando de você aqui, pode vir pra cá”. E eu pensei: Meu Deus, minhas professoras tá me incentivando, será se eu volto? Porque o problema é o trabalho, tem hora que você... principalmente no fim de semana, que nem no dia de hoje..., eu não sou véi, mas também não sou novo, sou rodado né?! (risos) Tenho 35 anos, 36 anos, e aí na sexta-feira sai do trabalho e fala assim: vou beber uma cervejinha, vou beber uma cervejinha. Aí fica aquele pensamento: vou beber uma cervejinha ou vou pra escola? Que a gente também não é de ferro, né? (risos) Aí pensei assim: vou pra escola só por causa das minhas professoras. Porque elas tá lá, saíram da casa delas pra vim me dar aula. Eu e meus colegas quando falhar, já é um a menos, né? Eu vou perder atividade... e aquilo foi me interessando que cabou me tirando um pouco da zoeira, da bebida, dessas coisas, sabe? A escola me ajudou muito,

muito, mesmo. O que me fez mais feliz foi as minhas professoras me incentivar, todas elas.

PESQUISADORA: Que bom! Você me disse que percebe essas características nos professores, quando você fala do professor que te incentiva. Além dessa capacidade de te incentivar, de te motivar, o que mais o professor pode fazer para que você alcance seus objetivos, para que você “queira mais”, “seja mais”?

JUAZEIRO: O que eu acho, é..., porque fica assim, tem hora que eu penso, não é por causa deles, é através até pelo salário que os professores ganha. Eu acho muito pouco. Talvez a gente fala assim... eu acabei de falar assim: a professora entra na sala e sai, e é muita pouca aula. Mas, também, é muito pouco dinheiro. Então, o que eu queria que meus professores fizesse, era pra ajudar aquelas pessoas idosas, porque... poxa.... Na minha sala, na nossa sala aqui que eu estudo eu peguei... eu comecei na sala de idoso, de idoso assim, né, entre aspas, de pessoas de 40, 50, teve pessoas de quase 60 anos aqui com a gente. E aquelas pessoas desistia porque colocava as... as... coisas muito difícil no quadro. Pra ajudar mais a gente, pra ajudar mais aquelas pessoas.... Então, a dificuldade é boa, porque você aprende com a dificuldade, mas a dificuldade, tipo assim..., pro professor, aquilo ali é fácil, mas é pra eles né, eles tiram de letra. Mas pra uma pessoa que tá há 15 anos, 20 anos, e nunca pegou num caderno, numa caneta, num lápis, pra ler, porra..., na hora que chega na sala de aula... eu já passei por isso aqui. Você pensa: porra, eu não vou conseguir. Começou muito difícil, tem professora que fala, até minhas professora que são tão legais, falava: isso aqui tá tão facinho, tá tão facinho! Mas talvez pra ela tá fácil, mas pra gente, pra mim, pra meus colegas..., tá difícil. E queria também, a coisa que a professora pode ajudar a gente..., tem muita gente de idade que é pior de que criança, sabe? Mas..., aquelas pessoas... você tinha que separar dos jovens, separar aquelas pessoas dos jovens. Não que a gente seja melhor ou que seja pior, porque o jovem tem mais capacidade de aprender e talvez pense: “vou fazer isso aqui não, é besteira; meu colega tá ali se batendo naquilo ali, eu vou sair da sala e na minha prova eu tiro de letra.” E na verdade, tira de letra mesmo. Porque é pirrarento..., eles talvez é..., mas é inteligente, é novo, a mente tá aberta. A gente a mente tá... tipo assim, a mente tá fechando, e a mente deles... a deles tá aberta. Pode ficar uma semana sem vim na sala e quando chega na prova o colega fez ali rapidinho, e eu falava: acho que não fez, não. Quando chegava no dia de entregar a prova o moleque tirava nota 10 e a gente, que queria alguma coisa, que às vezes ficava ali... que poxa.... Por eles conversar tanto na sala a gente fica estressado, a mente já vai assim..., não fala nada, mas fica pra gente guardado. Aí, quando chega no dia a gente tá presente, mas não tá presente. Se meus professores tivesse a capacidade de... de... de fazer isso, eu ia ser muito feliz, sabe? Por todos os meus colegas que começa, que vem de baixo, que tipo assim... que tem muitos anos que não vem, por causa de filho, por causa de família, de trabalho e chegar na sala de aula, poxa... tô com medo disso aqui. Isso ia ser a melhor coisa da vida. Todos quer uma coisa na vida, se não, eles não estaria na sala, né? Mas eles levam na brincadeira, esportiva na e tem hora que dá certo, né? Muitos, também, não dá certo, né? Talvez aquilo abre mais a mente deles, cada um tem um jeito de pensar e de agir, né? O que a maioria deles quer, eu acho que é brincar, né? Eu acho que é brincar. Mas eu queria de meus professores era isso.

PESQUISADORA: Que fossem no caso turmas mais homogêneas, isso? No caso, os jovens com jovens e os mais velhos com os mais velhos?

JUAZEIRO: Isso. Não sei se é possível, mas acho que não é, né?

PESQUISADORA: Se a gente tivesse um número maior de matrículas na EJA, com certeza daria pra fazer. Inclusive a legislação municipal sugere isso, que sejam turmas com idades parecidas. Agora, como a matrícula, na EJA, a cada ano que passa tem

caído, a gente só consegue montar uma turma, então, não dá pra colocar uma turma dos mais jovens e a outra dos mais velhos, porque só dá uma turma.

JUAZEIRO: Eu acho que isso dava certo assim..., porque aqui a gente tinha uma sala que era 16 alunos, e esses 16 alunos tinha 9... 9 ou era 10 já na idade mais avançada, sabe, de 30 a 40 anos. Deles 8 colegas foram..., 8 desistiu por causa disso, por causa de xingamento na sala, de chegar os meninos conversando. Eles dizia: “poxa...”. Eles não falava..., às vezes, não tem coragem de falar pras professoras, mas falava pra mim que sou colega. Fala assim: “Poxa Juazeiro, você ainda tá lá? Você é guerreiro porque ainda tá lá na sala. E como é que tá lá?” Aí eu falo: tá maravilhoso, bora voltar? Aí eles fala: “Volto não. Me desculpa aqui a palavra, mas teve um menino que teve hora que deu vontade de chegar na cara e dar até um murro. Por isso que eu não fui pra escola mais, porque tive vontade de ir na cara dele e dar um murro. Eu não fui mais pra escola por causa disso. Porque chateava tanto a gente que, o último dia que eu fui, foi aquele dia.” Outro falava assim: “Poxa, eles chegava não puxava a cadeira não, eles arrastava... rap... na sala.” Aí... já outra mulher falava assim: “Era muito palavrão na escola, e a gente já de idade, escutando aqueles palavrão, não sei o que...” Era muitas coisas dos colegas de escola a gente ouvia falar.

PESQUISADORA: Você me disse que seu sonho é colocar um negócio pra você, certo? Mas vamos imaginar que ao invés de colocar um negócio pra você, você se formasse professor e fosse dar aula na EJA. Que tipo de professor seria o professor Juazeiro? O que o professor Juazeiro faria? Como seriam suas aulas?

JUAZEIRO: Minhas aulas seriam muito dinâmicas, viu, professora. Porque eu ia ser muito rígido. Eu queria ser... assim... eu vim pra ensinar meus alunos, eu vim pra ensinar eles e aprender com eles. Eu queria isso na minha vida. Eu queria vim ensinar e aprender com eles, porque a gente aprendendo, ensinando e aprendendo. Eu queria ser um professor educado, chegar na sala de aula..., mas nada me abatesse, aluno nenhum me abatesse, eu queria tá firme e forte naquela aula, na minha aula, não tirar meu foco. Saber que eu vim aqui pra ensinar meus alunos, talvez fulano não quisesse, mas ele vai ver que eu tô dedicando aqui. As palavras mais bonitas, hoje, que a gente fala com as pessoas, que acho mais linda que os professores fala... e que os professor falam muito quando o aluno tá pirraçando... talvez é muito difícil falar assim: “não faz isso, eu quero ensinar..., porque você é um filho pra mim. Porque eu sou pai e sou mãe, você eu vejo como um filho, meus filhos já fez tudo isso, eu quero ver você chegar lá na frente, amanhã ou depois, ser um doutor, ser um médico, ser um professor. Eu mesmo, na minha mente, professor eu não queria de jeito nenhum, eu não tinha cabeça, eu não guentaria, não. Podia falar, você vai ganhar 20 mil reais, pelo nome de Deus, professora, que eu não queria. É uma profissão difícil, porque passa muitas barras, muitas coisas pra você falar assim.... Eu acho que o professor hoje, sendo sincero, o médico não chega nem aos pés, o médico ganha tão bem, né? Bem assim... o médico ganha tão bem, um advogado ganha, porque ele passa por isso, também, de ser estudante, de ter que estudar, pra chegar até ser isso tem que estudar, né? Mas... ser professor é amar mesmo, é amar a profissão, porque se não amar, não vai em frente.

PESQUISADORA: É, mas como professora, eu tenho 30 anos que exerço a profissão, e lhe digo: realmente não é fácil, é difícil. Mas, o professor que ouve o que eu estou ouvindo agora, de um aluno, é muito importante, é gratificante. Quando você fala da questão da amorosidade, quando a gente recebe do aluno, também, é muito gratificante. Quando você diz que a gente ensina e a gente aprende também, com certeza, eu já aprendi muito com meus alunos, esse diálogo deve existir. Eu acho que é isso que faz com que a gente consiga levar a diante essa carreira tão difícil.

JUAZEIRO: Oh, professora, o que mais me deixou feliz foi que quando eu entrei nessa sala de aula, eu moro aqui na Lagoa de Clemência, eu pegava uma van, pagava passagem. Todo dia eu vinha pra escola. Quando eu chegava aqui e ia pro meu trabalho. De noite (quando voltava do trabalho), eu não sabia que meu busão que vinha de lá, que não vinha nesse dia, que aconteceu um imprevisto, que tava chovendo ou pneu estourou, eu não sabia. Eu tava no trabalho e passava diretamente pra aqui pra estudar. Aí eu saía daqui de pé, saía daqui 9 horas, 9 e meia e ia de pé. Eu chegava em casa já cansado, porque trabalhar o dia todo pra depois bater... daqui pra onde eu moro é 6km, e bater o pé 6km é pesado, mas tá bom. Era raridade acontecer, mas aconteceu. Aí eu falei assim: vou comprar uma motinha. Falei com meu patrão, esse patrão meu de hoje em dia, aí falei assim com ele: Ô, patrão, no negócio é o seguinte, eu tô sofrendo, e tal, tal, assim, assim, assim...” E ele respondeu: “Não, cê quer que eu faça o que por você?”, aí eu respondi: Eu quero que o senhor dá baixa na minha carteira. Aí ele perguntou quanto tempo eu tinha e eu falei que já tinha quatro anos. Aí ele falou assim: “Oh, eu vou dar baixa na sua carteira e você vê o que faz.” Só que eu morava na casa dos parente de minha esposa, aí eu falei que queria comprar uma motinha e levantar minha casa, nem que seja dois cômodos. Aí ele deu baixa. Aí meu dinheiro, eu peguei quarto e pouco, quase 5 mil, e eu falei que ia comprar a motinha mais... velha que encontrar pra eu trabalhar, porque o resto do dinheiro é pra arrumar minha casa. E assim eu fiz. Quando eu cheguei aqui na sala de aula os meninos falavam: “que lacraia é essa, que moto feia é essa?”, só não falava pra mim, mas eu escutava. Mas aí foi passando e eu falei assim: Ô meu Deus do céu, eu tô aqui estudando e o senhor vai me dar inteligência pra eu crescer na minha empresa, não no caderno, não, mas na minha mente. Porque assim, eu vou fazer uma arrumação de umas porta, bacana; vou fazer alguma coisa lá..., não precisa nem mandar e eu já vou fazendo. Então, a escola me ensinou a ser mais ágil, a saber mais na minha cabeça. Os alunos que implicava comigo, comigo não, implicava com a gente na sala de aula, às vezes, só porque a gente era quieto, eles ficava com raiva porque a gente era quieto, vou mostrar pra eles que vou chegar com meu suor, vou chegar com um transporte bacana aqui. E assim foi... trabalhei aqueles anos, peguei os tempos de casa, comprei essa motinha e comecei a trabalhar. No dia que saí daqui, com 8 meses, achei negócio nessa moto. Eu ia financiar uma moto, não conseguia de jeito nenhum financiar uma moto no meu nome. Aí depois, pronto, vendi essa por 1.500,00 conto e cheguei na loja financiei uma 160, e foi coisa de Deus, uma 160, completa, flex. Parei na porta aqui e... quando cheguei e o povo perguntando o que tinha acontecido, e eu respondi que tinha vendido minha motinha e falei: uma parte eu tô pagando e uma parte eu dei o dinheiro. E os meninos cresceram o olho e eu falei pra eles: vocês sabe isso aqui é o quê? Falei pra eles, pros colegas que era pirracento, os que tinha mais intimidade, eu falei pra eles: Foi a escola, a minha inteligência, a escola fez eu ser inteligente. Se não fosse a sala de aula, se não fosse a escola, chegar a professora e me ensinar, a conversar comigo, eu não sabia nem fazer nada, nem fazer um negócio e nem conversar com uma pessoa, e eu cheguei e comprei essa moto. E eles: “é mesmo, porque pra chegar na frente de uma loja pra conversar com uma pessoa, perguntar qual é a moto que eu quero, qual a forma de pagamento, eu ia ficar perdido. Pois é. Eu aprendi o que a professora tava me falando, entendi o que ela tava ensinando, e hoje eu tenho essa moto, e eu falei que não vai parar por isso aí, não, porque hoje eu quero mais. A outra parte depende de Deus agora, de trabalhar e conseguir, Deus vai me ajudar. Aí tempo vai, tempo vai, e eu pensei que agora queria um carrinho. Cheguei na escola com um Corsa, com conjunto de roda... completo. Depois de 3 anos, né?! E o pessoal todo “mas poxa, hein, Juazeiro, você tá...” E eu disse que isso era trabalho, era escola, tudo isso. Minhas professoras maravilhosas, me ensinando, tendo calma com a gente, às vezes eu que

chegava aqui e falava: cê acredita que ontem eu não vim foi por causa de trabalho? E o povo não acreditava, que eu tava carregando caminhão. Então, o que eu tenho hoje eu agradeço as minhas professoras, que amanhã, eu perdi essa aula, mas ela mandava a atividade pelo telefone pra mim. E eu falava pra meus colegas que essa professora que ele falava mal, que xingava, ela fazia isso por mim, que nunca fez por eles, porque eles não queria. E eu tô aqui hoje, porque o que eu tenho eu agradeço minha professora também. Então, pra mim foi maravilhoso eu estar na sala de aula. Realmente essa pandemia veio pra destruir muitas coisas, mas veio, também, pra gente analisar o que a gente faz, né? Nós, seres humanos, em geral. Veio pra gente pensar mais na vida, pra gente respeitar mais o próximo, pra gente parar mais de falar palavras bonitas, falar palavras boas, pensar mais em Deus, porque a gente só pensa em Deus quando tá na hora difícil. Quando a gente tá com dinheiro no bolso, quando tá comendo bem em casa, quando a gente tá com a casa toda arrumadinha, a gente não pensa. Quer dizer, pensa, mas não pensa com aquele amor todo, de verdade, né? Não pensa: poxa, hoje eu tô com dinheiro no bolso! Oh Deus, brigado! Tem hora que a gente peca, por esse lado. Então, mas a sala de aula, graças a Deus, só me trouxe coisa boa. Pra mim, pra meus filhos. Meus filhos hoje, dois estuda aqui, um estuda no Poli, na verdade, não tá indo por causa da pandemia. Mas em nome de Jesus, vai voltar tudo ao normal. Nós tem fé em Deus, pode ter na certeza; o momento certo, só quem manda é ele, é Deus. Ele vai falar assim: “Tô vendo que cês foi obediente, né? Falei uma vez até pra meu colega: poxa, cara, você é crente? Eu não consigo ser crente. Tipo assim... desculpa eu falar, eu não sou nada(risos). Mas eu fico muito feliz de ver aqueles crente falando das pessoas, falando assim: “quando a gente tá dentro de casa, peça a Deus baixinho o que você quer, porque quando você conversa alto, o sujo, ele quer tirar de você. Ele vê que você quer coisas boas, aí ele quer tirar de você. Então, peça a Deus, baixinho, só pra você. Tem certeza que vai dar mais certo, que o inimigo não escuta.” Quando chega na sala de aula mesmo eu chego e falo: é professora, hoje não tô muito bom, não. Eu tenho muita dificuldade com matemática, aquele negócio de menos com mais é menos, menos com menos é mais, eu fico todo perdido. Então minha professora, que é Margarida, ela é muito legal. Cê conhece ela?

PESQUISADORA: Conheço, ela é minha colega. Trabalha comigo lá no Militar.

JUAZEIRO: Ela dizia: “cê fez isso aqui, Juazeiro, como que você não sabe?” E, às vezes, eu até podia saber e tá errado algumas coisas, mas ela ensina e fala que ficou certo. Depois ela fala que tá errado, só uma coisinha, passa um traço e fala pra melhorar mais. Ela não fala: “cê fez tudo errado!”. Ela vai incentivando. Então o que me deixa mais feliz com minhas professoras é isso.

PESQUISADORA: Juazeiro, quero te parabenizar pela persistência, e dizer que é isso mesmo. Na vida nós devemos sonhar, mas devemos ver os sonhos como metas a serem alcançadas e, não, como possibilidades inalcançáveis. Paulo Freire nos diz que é “impossível existir sem sonhos.” Por isso, cultive sempre os seus sonhos e trabalhe por eles. Para agradecer a sua disponibilidade, de sair da sua casa, à noite, depois de um longo dia de trabalho e vir até aqui conversar comigo, trouxe um mimo para você. Espero que goste.

JUAZEIRO: Brigado, professora. Foi muito boa nossa conversa.

ENTREVISTA Nº 06**LOCAL: EMAS****DATA: 02/06/2021****HORÁRIO: 8h****ENTREVISTADO(A): IMBURANA****PESQUISADORA:** Bom dia, Imburana!**IMBURANA:** Bom dia, Profe!

PESQUISADORA: Imburana, para começarmos, vou mostrar a você algumas imagens. Essas imagens elas foram feitas por alunos do professor Jackson, que é meu orientador, ele é professor da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, a UESB. Em trabalho juntamente com uma turma de alunos do curso de pedagogia, que estavam se preparando para serem professores, eles fizeram uma pesquisa com estudantes da EJA e, com o resultado desses trabalhos eles montaram alguns livros. Esse primeiro slide mostra uma aluna, que aluna da EJA no Capinal. O nome dessa aluna é Gisele. Gisele é casada, tem 21 anos de idade, mora no povoado de Limeira e estuda lá na escola do Capinal, na EJA. Esse é o filho de Gisele e ela diz assim: “Quando tive meu filho, optei parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele naquele momento era fundamental para mim. Agora estou de volta e quero que meu filho se orgulho de mim.” Aqui mostra a Gisele na escola, ela disse: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade. Foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Então ela tá estudando, aí está Gisele na escola. Nessa imagem aqui a Gisele, também, se preparando para ir para escola, ela disse: “O meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos. Gosto dele natural e cacheado, porque assim que consigo ver a minha origem todinha.” Esse é um outro trabalho, outro livro, feito com a Andreia. Andreia é casada, tem 36 anos e é diarista. Andreia diz: “Fui para escola com mais ou menos 9 anos e estudei até os 15 anos. Parei de estudar para trabalhar.” E aí, Andreia vai falando da vida dela na escola e da vontade dela de concluir os estudos. “Tive uma infância bem difícil. Na minha época, a minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo e com muitos filhos para cuidar. Somos 13. A gente não teve oportunidade de estudar, igual hoje. Os meus filhos têm mais do que eu tive na minha época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições, às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para levar para escola, às vezes, a gente foi para escola sem ter um caderno e a professora dava para a gente uma folhinha para escrever. Eu pretendo concluir. Já que retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que eu gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos.” Essa daqui é Selma. Selma também é aluna do Capinal. Ela é mãe e mostra aí a foto do filho dela. Ela diz: “Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar a ele. A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha porque pedia comida e não tinha.” Selma continua: “Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco vejo todo mundo igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando era mais nova, lá em São Paulo eu já sofri preconceito.” Essa é Selma na escola. Ela disse que tem uma Bíblia e que tá lendo um pouquinho, mas que tem dificuldade. Selma fala: “A professora disse que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo. Estou me esforçando, eu quero estudar.” Essa é Selma na escola. Essa aqui é dona Diva. Ela também é aluna do Capinal. Sobre os seus estudos, ela diz:

“Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinavam trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada. Papagaio velho não aprende a falar, por isso eu vou sair. Saí e não vim mais. Aí quando foi esse tempo atrás, agora vai fazer uns três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Eu falei: vou para lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e estou estudando até hoje.” Esse é Vanildo, ele também é aluno de lá e ele diz: “A escola é o meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que quer.” Vanildo estava em processo de alfabetização e, mesmo estando ainda em processo de alfabetização isso não impediu que ele fizesse cursos, que ele procurasse se aprimorar nas profissões que ele escolheu. Ele trabalha como cabeleireiro e trabalha, também, como mecânico. Aqui é ele trabalhando, e ele diz: “Eu sempre estou trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” Essa é a professora de Vanildo, e ela diz o seguinte: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente.” Aqui são os nomes dos livros de onde retirei estas imagens, as referências. Eu trouxe essas imagens pra que você pudesse ver que esses são alunos que, também, estudam na EJA. Eles estudam no noturno e você no diurno. Diante dessas imagens que eu te mostrei, me diz: O que você achou dessas imagens? O que você achou da fala dessas pessoas?

IMBURANA: Eu achei interessante. Eles falam em cada pouquinho que me inspirou, que ia para escola, que se arrumava e é isso.

PESQUISADORA: Quando a gente fala da sua trajetória na escola, de quando você começou a estudar até agora, tem algum professor que marcou esse percurso, ou seja, que marcou esse período? Quando você lembra dos seus professores, ou até de algum professor desse ano ou do ano passado, existe algum que você falou assim: poxa, esse professor marcou minha vida, eu gostei desse professor. Se existiu, como é que era esse professor?

IMBURANA: Teve.

PESQUISADORA: Como era essa professora ou esse professor?

IMBURANA: Essa professora, tudo que a gente, tipo assim, tipo eu né, tipo quando eu ficava em dificuldade, dificuldade, assim, para responder as coisas, ela me ajudava. Tipo ... eu ficava com dificuldade em matemática. O nome dela era Hortênsia (nome fictício). Aí eu ficava com muita dificuldade, entendeu? É porque eu sou péssima em matemática, aí, ela ia lá, me ajudava e falava: é assim... assim... assim.... Aí tipo assim, eu gostei muito dela. Entendeu? Aí é isso.

PESQUISADORA: E além da professora Hortênsia, teve mais alguma? E além dessa possibilidade de te ajudar com a disciplina, na sua relação com os professores tem alguma coisa que marcou?

IMBURANA: Tem. A professora Gardênia (nome fictício) também, a de História. Eu gostei muito dela também. Tipo assim: eu tinha até ficado em recuperação na prova, mas aí eu consegui passar porque eu me esforcei aí eu fui lá e passei. Eu gostei muito dela também, ela também me ajudou bastante.

PESQUISADORA: E porque que você gostou da professora Gardênia?

IMBURANA: Tipo assim: é que ela me ajudava, não era uma coisa de interesse, é que eu realmente gostei dela. Tipo assim: ela falava com todo mundo, ela brincava com todo mundo. Entendeu? Aí ela falava que nois era tipo uma família pra ela. Aí foi isso, aí a gente começou a gostar. É isso.

PESQUISADORA: Você me disse que nunca desistiu, mas que já foi reprovada duas vezes. É isso? E por que você acha que foi reprovada? O que aconteceu para que você não conseguisse ser aprovada?

IMBURANA: É porque tipo assim: Foi em duas matérias que eu tinha perdido, que foi em português e matemática. Aí, tipo assim: eu tinha muita dificuldade mesmo, mesmo, mesmo, mesmo. Aí eu fui esforçando, esforçando, esforçando, aí no final, fui lá e perdi. Mas aí eu vim na recuperação e comecei a me esforçar mais e mais e mais. Aí, foi aí que eu passei. Eu não sei profe, porque tipo assim: eu tenho vontade, entendeu, de passar, assim para não ficar em recuperação, mas, mas eu me esforço, demais, mas quando eu chego lá, eu vou lá e bombeio. (risos)

PESQUISADORA: Que tipo de estudante você acha que você é Imburana? Se eu dissesse assim: como é Imburana como estudante?

IMBURANA: É... xô ver Profe... (pausa) Tipo assim: como é eu como estudante? Xô ver ... Huumm... Ixe Profe (risos) Como estudante eu me esforço demais assim, demais entendeu? Eu me esforço, eu quero aprender as coisas, assim, muito ligeiro e tipo assim: tenho dificuldade com as coisas? Tenho. Entendeu? Mas me esforço demais, demais, demais. Aí é isso.

PESQUISADORA: Em sua trajetória na escola, em seu percurso, de quando você começou a estudar até agora, já teve alguma atividade na escola, ou em alguma disciplina, em que você se sentiu muito valorizada? Ou que você participou da organização da atividade e você disse: poxa! Como eu gostei dessa atividade ou dessa aula?

IMBURANA: Sim.

PESQUISADORA: Fala para mim dessa atividade ou dessa aula. O que foi? Como foi?

IMBURANA: Foi a maquete que mandou fazer. Que tipo assim: a professora mandou ficar em cinco grupos e... tipo assim: nunca esqueço, que foi muito bom Profe. Foi muito bom, mesmo.

PESQUISADORA: E essa maquete, era para fazer o quê?

IMBURANA: Era tipo assim: era para fazer as praças, tipo... as praças lá do centro, para fazer. Aí, a maquete minha foi o Cemitério da Saudade, mas aí eu gostei bastante entendeu?

PESQUISADORA: E o que foi que você gostou nessa atividade? Porque você se sentiu importante fazendo essa atividade?

IMBURANA: Por que me incentivou, entendeu? Eu gostei muito, foi muito divertido, também. E... tipo assim: eu sinto saudade né das coisas que fazia, dos professores antes, que era muito legal também.

PESQUISADORA: E como você percebe seus professores hoje?

IMBURANA: Eles também são legais, eu gosto muito. Ver que quando eu peço ajuda para professora Girassol (nome fictício) ela me ajuda, também. Gosto muito dela, também.

PESQUISADORA: Imburana, vamos pensar assim: Se hoje você fosse professora da educação de jovens e adultos, da EJA, que tipo de professora você seria? Como você iria lidar com os alunos? Como ia lidar com a aula? Que tipo de professora, quais características, teria a professora Imburana?

IMBURANA: Xô ver... Se fosse, eu ia ser o de história e tipo assim... Xô ver Profe... (pausa)

PESQUISADORA: Como você seria como professora?

IMBURANA: Como eu seria como professora? Eu acho que ia ser divertida, ver aquele tanto de aluno eu explicando para eles. Aí é isso.

PESQUISADORA: E a sua relação com os alunos, como seria?

IMBURANA: A relação comigo e com os alunos? Eu acharia que seria tipo assim: como a família, igual a professora do ano passado, e também ia ser como meus colegas né, porque ia ser professora ia ficar na mesma sala com eles. Aí ia ser desse jeito.

PESQUISADORA: Quando você fala que você acha importante que o professor seja como uma família, por que você acha isso importante?

IMBURANA: Porque tá todo mundo reunido na sala né e aí, quando a gente precisa tá lá. Aí é isso...

PESQUISADORA: Além de ter essa relação com aluno, de parecer uma família, o que que você acha que um professor precisa ter? Quais as características que ele precisa ter para que realmente ele te estimule a continuar estudando, para que ele te estimule a continuar projetando os seus sonhos?

IMBURANA: Xô ver Profe... É... (pausa) Oh meu Deus (risos) Fiquei em dúvida nessa.

PESQUISADORA: Imagine assim: Imburana como é o professor dos seus sonhos? Como você gostaria que ele fosse? O que gostaria que ele fizesse? Ou o que gostaria que ele não fizesse?

IMBURANA: Ah... O professor dos sonhos, se eu fosse, seria a de história. Mesmo que eu tenha perdido, né, mas a de história é muito legal. O de história e, se ... xô ver... de incentivar, seria boa professora para os alunos. E, o que eu não fazia era xingar, né, porque tem muito aluno que, que, conversa demais, entendeu? Mas aí ia na calma. (risos)

PESQUISADORA: Entendi. A sua relação com seu aluno seria na calma. E, me diz uma coisa: o que você acha que o professor da EJA não deve fazer?

IMBURANA: O que ele não deve fazer... xô ver Profe... Aí eu já não sei...

PESQUISADORA: Então tudo bem Imburana. Te agradeço pela participação e pela colaboração. Para demonstrar a minha gratidão te trouxe um mimo. Muito obrigada!

IMBURANA: De nada Profe... Obrigada, também.

ENTREVISTA Nº 07

LOCAL: EMAS

DATA: 02/06/2021

HORÁRIO: 10h

ENTREVISTADO(A): BARAÚNA

PESQUISADORA: Baraúna, bom dia!

BARAÚNA: Bom dia.

PESQUISADORA: Como te expliquei em nosso contato inicial, vamos conversar hoje sobre o que você considera importante que um professor da EJA tenha, quais são as características que você acha que são necessárias para este professor. Antes, porém, vou te mostrar umas imagens que foram retiradas de alguns livros produzidos por meu orientador, o professor Jackson, juntamente com alunos dele do curso de pedagogia, em 2018, em um projeto chamado Foto(grafias). Estes livros foram feitos a partir de entrevistas com alunos da EJA que estudam no Capinal. Essa primeira imagem é a imagem de Gisele. Gisele é uma aluna do Capinal, ela tem 21 anos, é casada e mora na Limeira e estuda na Escola Municipal Maria Leal, lá no Capinal. Ela disse: “Quando tive meu filho, optei por parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando

engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele naquele momento era fundamental para mim. Agora estou de volta e quero que meu filho se orgulhe de mim.” Essa foi uma fala de Gisele. Ela continua: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade. Foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Essa é Gisele, indo para escola. Aqui ela disse: “O meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos. Gosto dele natural e cacheado, porque assim que consigo ver a minha origem todinha.” Essa próxima imagem mostra Andreia. Ela também é aluna do Capinal, Andreia é casada, tem 36 anos, ela é diarista e tem dois filhos. Nasceu no povoado de Barrocas, que pertence ao distrito do Capinal e estuda lá na escola do Capinal. “Fui para escola com mais ou menos 9 anos estudei até os 15 anos. Parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil. Na minha época, a minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo e com muitos filhos para cuidar. Somos 13. A gente não teve oportunidade de estudar, igual hoje. Os meus filhos têm mais do que eu tive na minha época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições, às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para levar para escola, às vezes, a gente foi para escola sem ter um caderno e a professora dava para a gente uma folhinha para escrever. Eu pretendo concluir. Já que retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que eu gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos”. Essa aqui é outra aluna, o nome dela é Selma. Selma diz: “O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tem que ter estudo.” Vemos aqui uma foto de Selma quando ela estava grávida e aí ela diz: “Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo.” Selma fala também: “A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha porque pedia comida e não tinha.” Essa é Selma, ela diz: “Ser negra é ser uma pessoa normal. Negro ou branco eu vejo todo mundo igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando era mais nova, lá em São Paulo eu já sofri preconceito.” Nessa imagem Selma diz: “Eu tenho a Bíblia, eu leio um pouquinho, eu tenho muita dificuldade, mas a professora disse que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo. Estou me esforçando, eu quero estudar.” Aqui é Selma na escola. Ela diz: “A escola está ótima, estou me desenvolvendo. A professora me coloca sempre para ler, agora, para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou me desenvolvendo na leitura, na escrita tenho mais dificuldade.” Essa aqui é dona Diva que também é aluna do Capinal. Dona Diva é costureira, por isso este nome aqui: costurando vidas e sonhos. Aqui uma foto dela na escola estudando e ela diz: “Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada. Papagaio velho não aprende a falar, por isso eu vou sair. Saí e não vim mais. Aí quando foi esse tempo atrás, agora vai fazer uns três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Eu falei: vou para lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e estou estudando até hoje.” Esse próximo aluno é Vanildo. Ele, também, é aluno de lá, do Capinal. Ele diz: “A escola é o meu ponto de conhecimento.” Vanildo nasceu em 1984 e diz que a família dele era muito numerosa, era formada por seus pais e onze irmãos. Ele diz: “É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que quer.” Embora Vanildo ainda esteja em processo de alfabetização, isso não foi empecilho para que ele tentasse buscar uma formação para poder trabalhar nas profissões que ele exerce. Ele é cabeleireiro e também mecânico. Aqui, nesta imagem, Vanildo trabalhando. Ele diz:

“Eu sempre estou trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” E, por último, eu trago aqui uma fala da professora de Vanildo, ela diz: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente.” Bom, eu trouxe essas imagens para que a gente começasse a pensar um pouco, para que a gente conversasse um pouco a respeito da EJA, dessa relação professor e aluno, da relação aluno e escola. Porque que você acha que é importante vir para escola? O que o aluno busca na escola? Como deve ser a relação entre professores e alunos... E então? O que você achou das imagens?

BARAÚNA: Eu achei muito bom, tipo, saber que ainda tem muitas pessoas que ainda pensam em estudar. Porquê nos dias de hoje tem muita gente saindo da escola, desistindo e nem é por dificuldade, porque hoje não tem mais as dificuldades que nem antes, que tinham que trabalhar, por causa que precisava ter que ajudar a família e tal. Eu acho importante muitas pessoas quererem correr atrás de seus sonhos na escola. Querer um futuro melhor pra sua casa, que nem a menina que tem um filho, querer ver o orgulho do filho por ela. Eu achei muito top. Gostei bastante!

PESQUISADORA: Você me disse que sua mãe parou de estudar na quarta série, né?

BARAÚNA: Foi!

PESQUISADORA: Ela fala por que parou, se ela tem vontade de voltar?

BARAÚNA: Minha mãe, ela tem vontade de voltar sim, mas ela tem 5 filhos, e um deles é especial, aí tem aqueles problemas né, tipo, ter que levar ele no hospital, fazer exames e tal, e tem aqueles que são menores. Eu sou a mais velha e só tenho 15 anos, aí fica mais difícil, e meu pai ainda trabalha o dia todo. Aí não tem como ela ir pra escola. Aí eu acho assim que ela terminou os ensinamentos dela mesmo depois que ela foi trabalhar, porque tem minha avó. E quando ela ia trabalhar minha avó ficava em casa junto com o meu avô. Aí ela ia trabalhar desde os 10 anos dela e ainda ia pra escola à noite. Aí depois de um tempo ela parou porque ela não tava dando mais conta, ia trabalhar de manhã e tinha que ir pra escola umas 7 horas. E ter que dormir e ir pro trabalho de novo. Aí ela parou por causa disso. Aí teve uma vez que depois conhecendo meu pai, conhecendo meu pai, ela engravidou, aí que parou mesmo. Mas ela fala pra mim que ainda tem vontade de estudar. De terminar o estudo dela.

PESQUISADORA: Humrum. Diz pra mim uma coisa, quando a gente fala assim, você viu que várias pessoas aí falam a respeito dos sonhos, né?

BARAÚNA: Humrum.

PESQUISADORA: Ou seja, muitos deles colocam na escola a possibilidade de ser uma forma de alcançar os sonhos. O que você acha disso?

BARAÚNA: Eu acho importante isso, né, porque todos nós queremos ser alguém na vida, aqui nessa terra. E, tem muitas pessoas que acham que na escola é só pra aprender a ler e escrever, mas é muito mais além do que isso. Porque a pessoa quando vai pra escola muito mais que seu sonho é muito importante, porque pra levantar cedo e ir pra escola todo dia somente pra aprender a ler e escrever e depois desistir e não fazer mais nada. Que nem uma mulher que mostrou na imagem, que trabalhava, ter que plantar mandioca, e como é que fala, mexer com enxada, essas coisas assim. Deveria se informar, ter a oportunidade de ir pra escola todo dia cedo, ou ir à noite, pra poder estudar se formar e ser alguém na vida. Dar uma vida melhor aos filhos no futuro. Eu acho importante o sonho, eu mesma tenho um sonho. Um sonho de me formar e ser médica, que eu acho muito bom. E um sonho é importante na vida da pessoa. Todo mundo tem um sonho, as vezes a pessoa esconde, mas todo mundo tem um sonho.

PESQUISADORA: Todo mundo tem um sonho. Eu também concordo com você. Quando a gente fala assim, da sua trajetória escolar, de quando você começou a estudar até agora, se eu te perguntasse assim: existiu algum professor (a) que marcou a sua trajetória e você pensa assim, “poxa eu lembro do professor”? E se teve, por que você lembra desse professor assim?

BARAÚNA: Eu só tenho uma professora mesmo, né, que eu lembro dela, tipo assim: Quando eu me mudei pra Pedra Branca e eu estava indo pra escola, eu tinha uns 10/11 anos, eu já tinha ido para outras escolas mas, eu ainda não tinha aprendido a ler nem escrever, aí fui pra Pedra Branca e comecei a estudar lá, aí tinha uma professora que ela não dava aula. A gente ia pra escola e fazia só umas pequenas coisinhas, mas passava o resto do dia brincando, conversando, e ela tipo só no celular, não ensinava a gente. Aí teve um tempo que ela precisou se afastar e entrou a... - deixa eu lembrar da professora direito - a professora Magnólia (nome fictício), aí ela foi quem deu aula pra gente e teve a maior paciência com a gente, porque, tipo, vamos dizer, a gente já era mais velhos já era pra saber ler e escrever. Mas ela teve a paciência de nos ensinar a ler, a escrever, a fazer contas de matemática. Coisas que a outra professora não teve isso de tipo, incentivo de nos ensinar, aí ela teve a maior paciência, principalmente comigo. Porque, olha, eu sou um pouquinho difícil de pegar as coisas muito rápido. Então ela teve paciência comigo, ela mandava tarefas pra casa, pra mim ir treinando, pedir ajuda aos meus pais. Todo dia ela me chamava lá na mesa dela e ia me ajudando a ler. E graças a ela que hoje eu sei ler, até bem bom, né. Depois dela os outros professores não teve essa paciência comigo nem nada, né. Foi mais a ela que hoje eu sei ler, escrever, algumas contas de matemática. Eu ainda tô aprendendo muito ainda, mas eu sei muito por causa dela. Os outros professores só foi professor mesmo.

PESQUISADORA: E o que você acha que ela tinha, qual a característica que ela teve que chamou atenção?

BARAÚNA: Ela teve, como vamos dizer, uma aproximação boa com os alunos, ela se aproximava e demonstrava que se importava muito com os alunos. Ela ajudava e era muito gente boa. Tinha as horas dela que ela tinha que mostrar que tava sendo firme né, porque não pode deixar os alunos de qualquer jeito, mas ela além de ser nossa professora ela era nossa amiga. Ela sabia nos ajudar, nos apoiar e falar também quando a gente estava no erro, entendeu? Tipo... tinha uma amiga minha mesmo que de jeito nenhum ela queria aprender, por causa da minha outra professora, que eu disse que é Acácia (nome fictício) que não ajudava a gente em nada. A gente só ia pra escola mesmo por ir. Aí por causa disso ela não queria aprender fazer mais nada na escola, então graças a essa professora, como vou dizer... da aproximação que ela teve com a gente, ela ajudou muitos alunos a se aproximar, a ter mais vontade de ir pra escola. É, eu era eu e essa amiga minha, nunca mais nem vi ela. Eu já sabia algumas coisas porque eu queria aprender, aí eu prestava bastante atenção nas aulas dela e tal. E a outra não, ficava mais lá no canto dela e não prestava atenção em nada, até que um dia que eu cheguei e falei com a professora, o que tava passando com uma menina e tal, aí ela foi uma amiga. Aí ela chamou não pra reclamar ou pra chamar os pais, não. Ela conversou com a menina, teve um diálogo com a aluna e fez ela acreditar nela mesma e ter o esforço de se esforçar e estudar porque isso era bom. Eu sabia, eu sentia, que ela tinha a vontade de ajudar os alunos ali da Pedra Branca, eram poucos alunos. É tanto que só tinha uma sala para todos os alunos que tinha. Mas aí dava pra ver que ela tinha o prazer de ir lá todos os dias, ter o trabalho de todos alunos não querer, pirraçar. Mas ela teve o trabalho de querer e ter a iniciativa de ajudar a gente e ela morava muito longe de lá, ter que acordar todo dia 5 horas pra poder estar lá 8 horas pra dar aula pra gente. Então dava pra ver o brilho no olho dela que ela tava ficando feliz em poder ajudar a gente. E

eu gostava muito dela, se pudesse mudar uma professora e trazer outra, eu queria que trouxesse ela de novo pra dar aula pra gente.

PESQUISADORA: Muito bom! E deixa eu te perguntar uma coisa. Você disse que nunca desistiu, né? E você já repetiu um ano. Se eu te perguntasse assim, qual a percepção que você tem de você, que tipo de estudante é?

BARAÚNA: Complica. Tipo assim: eu sou bastante esforçada, quando eu quero, né. Mas eu sou um pouco complicada, porque as vezes eu não consigo entender muito os professores, tanto que algumas coisas além da outra professora, eu aprendi mais com meu pai em casa do que com os professores. Até porque eu não tinha diálogo com eles, eu não sei se era certo medo ou se era vergonha. Quando eu não entedesse eu não ia lá perguntar pra eles, aí ficava só comigo. E aí, tipo, eu acho que sou um pouco complicada, porque tipo, aí eu não entendo, guardo pra mim e as vezes acabo fazendo as coisas, tipo, errada.

PESQUISADORA: E por que guarda pra você?

BARAÚNA: Porque além do mais, eu tinha até vergonha, porque muitos dos meus colegas sabiam muito mais coisas do que eu, eu acho que foi até por causa da outra escola, eles não passou pelo mesmo que eu, tipo, teve uns dois anos sem aprender nada com a professora que não ensinava nada pra ninguém. Aí já fui pro 5º ano sabendo pouca coisa, que foi quando fui pra Ridalva. Aí já fui sabendo pouca coisa que eu perdi. Eu tinha medo de chegar lá e tirar dúvida com a professora, principalmente quando a professora perguntava se alguém tinha alguma dúvida e ninguém levantava a mão. Aí eu ficava com vergonha de só eu levantar a mão e dizer que só eu fiquei com dúvida daquilo. Aí então eu guardava, aí as vezes quando meu pai tinha algum tempo eu perguntava pra ele e ele me ajudava. E as vezes eu ficava lá tentando aprender sozinha e isso até que me prejudicou sozinha, porque eu achava que se não fosse isso talvez eu estaria no 1º ano e saberia muito mais coisa do que não sei hoje. Eu sou uma boa aluna, pelo menos eu acho que sou. Eu acho que único problema pra mim mesmo, que os alunos normalmente tem na escola, é que eu converso demais. As professoras separam e eu fico até conversando sozinha, mas eu tento me esforçar sempre. Eu tento ser uma boa aluna, me esforçar, aprender a cada dia. Mas aí eu acho que o meu único problema mesmo é não ter um diálogo com os professores mesmo. Ter uma certa vergonha de ir lá tirar dúvida, perguntar algumas coisas, eu acho que esse é meu único problema na escola.

PESQUISADORA: E a escola, em quê você acha que a escola é importante em sua vida, por que você acha que é importante estar na escola?

BARAÚNA: Eu acho que é importante de estar na escola, não é apenas de conhecer novas pessoas, tipo, conhecer professores, amigos, talvez possa fazer parte de sua vida, mas sim você saber que está lá por um objetivo. De ser alguém melhor na vida, ser alguém melhor pro futuro. A escola é muito importante na vida de muitas pessoas, a escola é como se fosse uma casa e uma família. Tudo que a gente aprende na família a gente leva pro mundo. Igualmente na escola, tudo que a gente aprende na escola a gente leva pro mundo. E você tano na escola você aprende muitas mais outras coisa do que dentro de casa, você aprende a lidar com as pessoas, a se comunicar e aprende coisas que tem que aprender na escola. A ler, a escrever, saber contas e a minha dificuldade é com matemática, demais. Mas eu acho muito importante a pessoa que vem pra escola todo dia, estudar, aprender. A escola é tipo que é muita coisa na vida da pessoa, saber que você tem que tá todo dia lá, não pra você que nem muitas pessoas acontece, ir só pra conversar com um amigo porque não tem como fazer isso dentro de casa, em outra ocasião. Que só vai lá pra falar com um amigo ou amiga. Ou até com professor porque tem gente que tem muito mais amizade com os professores do que com os próprios

alunos. Mas a escola serve também pra nos orientar, a ser alguém melhor na vida, a ser uma pessoa melhor na sociedade, né. Não sei muito bem explicar essas coisas, mas a escola é boa, é uma maneira, um lugar onde você pode aprender muitas outras coisas.

PESQUISADORA: Você várias vezes falou “para ser alguém na vida”, “para ser melhor na vida”, o que você considera isso? O que pra você é isso, ser alguém na vida, ser melhor na vida?

BARAÚNA: Assim, na escola as pessoas, os professores na verdade, ensina a gente como tratar as pessoas, como agir em certos lugares e ensina a gente a fazer algumas coisas pra gente ser alguém na vida. E assim, ser alguém na vida, como eu falo, é ser uma pessoa melhor. Uma pessoa que sabe o errado e o certo, que a escola ensina o que é errado e o que é certo. E ajudar a gente, tipo, muitas pessoas vem pra escola só por vim, mas outras tem o sonho de ser um policial, uma médica, uma veterinária, aí vem estudando todo dia pra isso. E quando eu falo ser melhor na vida é isso também, não só em questão de trabalho, mas como tratar as pessoas na rua, ser gentil, educado, é na vida ter algo bom pra apresentar pro mundo. E não coisas ruins, entendeu?

PESQUISADORA: Entendi. Você me contou algumas coisas de sua trajetória escolar né e nesse percurso seu da escola, ao longo dos anos, já teve alguma atividade que você fez ou participou, ou ajudou organizar e que depois você falou assim “poxa, como eu me senti importante, como eu gostei de fazer essa atividade/esse projeto” você se sentiu valorizado nessa experiência?

BARAÚNA: Não, isso nunca me aconteceu?

PESQUISADORA: Não?

BARAÚNA: Não, sempre que essas coisas aconteciam, elas pediam pros alunos escolherem, e eles sempre escolhiam outras pessoas. Também nunca participei não. A única coisa que eu participei foi aquele negócio que tem todo ano na escola... eu esqueci o nome, aquele que joga futebol, vôlei.

PESQUISADORA: O interclasse?

BARAÚNA: Isso! Só, e só foi mesmo como alguém do grupo, pra jogar. Só essas coisas assim. Tirando isso nunca participei de outra atividade não.

PESQUISADORA: E dentro da sala de aula, alguma atividade, trabalho pra apresentar, alguma coisa assim?

BARAÚNA: Esse eu já fiz, ficou no segundo lugar, mas eu já fiz. A professora pedia pra organizar, trazer um trabalho em grupo. Mas muita das vezes só ficava eu e uma amiga que arrumava isso, porque as outras meninas tinham preguiça e sempre ficava muito mais na minha conta. Eu morava mais longe delas e elas tinha como se encontrar e fazer juntas então eu fazia sozinha. Aí só porque as vezes eu fazia sozinha elas deixavam as coisas pra minha conta. E as vezes eu ficava até feliz, porque eu sabia que ia ter que montar o trabalho sozinha, mas que depois ia ser em grupo, mas a professora ia ver meu esforço. Aí chegou uma hora que a professora só pedia pra mim fazer, ia ser o grupo assim, mas eu ficava encarregada de uma outra coisa. Aí eu me sentia importante, que a professora via que eu tinha me esforçado e que eu gostava de fazer isso. Eu sempre gostei muito de fazer trabalho, comprava cartolina, arrumava os textos assim, só juntava com elas depois que terminasse. Eu já ganhei ponto, as vezes nem valia ponto, mas eu já ganhei só por causa do meu esforço. E eu gostava, me sentia importante quando eu fazia isso.

PESQUISADORA: Pra você, que característica o professor precisa ter para que ele te estimule a continuar seus estudos a continuar querendo sua aprendizagem pra vida, não só para o trabalho? Se eu te dissesse: Baraúna, você hoje é a professora. O que você me diria que o professor precisa ter? Quais as características? O ele precisa fazer ou o que ele não deve fazer?

BARAÚNA: Eu acho que um professor, só por ser professor, ele não tem que estar só na sala de aula, apenas pra ensinar os alunos a conhecer as coisas do português, da matemática, da disciplina. Mas sim ter uma conexão com os alunos, ser amigável, ser companheiro e ser amigo. Eu acho muito importante quando o professor tem aquela amizade com a sala toda, não só apenas com um aluno mas, com a sala toda. Tipo amigo de todos. Eu acho que um professor, na minha opinião, pra ser quase perfeito, é ter uma amizade com todos os alunos. Estar ali pra ajudar, apoiar e também poder falar a verdade, até nos momentos que pode até machucar o aluno, mas tipo, pra dizer a verdade. Apoiar e julgar, não é julgar, é a palavra que me veio na cabeça, mas falar quando estiver errado, pra poder ajudar a pessoa. Porque tem muitos professores que eu já vi que gostava tanto do aluno mas que não queria mostrar a verdade, falar o que tava acontecendo, sabe? Eu acho que o professor tem que ter essas qualidades aí mesmo. Ser amigo, companheiro, estar presente, porque o professor está sempre muito presente mesmo na vida do aluno. Que tem aqueles alunos que ficam o dia todo na escola, então aquele professor fica literalmente metade da vida com o aluno. E tem aluno que tem que ter aquela afinidade. Não adianta só entrar na sala, dar aula, explicar quando tiver uma dúvida só tirar a dúvida e pronto. Isso pra mim não é um professor. Tem que saber ser um amigo de um aluno, e não só de um. Isso já aconteceu várias vezes, ser amigo só de um aluno, dois ou três. Mas sim da sala toda. Ter uma boa comunicação, não ter só a cara fechada. Na sala de aula você tá ali pra aprender, ouvir e escutar, mas ter uma brincadeira pra descontrair, pra os alunos ter uma boa impressão do professor e gostar muito do professor. Eu acho que é isso mesmo, o professor que eu queria ser é ser amigo, amigável. Ser gentil, não ser cara fechada só pra lá, ser mais presente dentro da escola.

PESQUISADORA: E você me disse que teve uma experiência meio ruim com o professor, né? Então você percebeu nesse professor algumas características você não achou que eram boas. Quais características eram essas? O que você acha que ele deveria ter feito, ou seja, como ele deveria ter agido e não agiu?

BARAÚNA: Eu tinha um professor de matemática que se chamava Danilo, eu sempre achei que ele não gostava muito de mim, eu não sei porque, mas eu sempre achei. Achava que sempre tinha certa amizade com todo mundo da sala menos comigo. Quando eu, mesmo assim, mesmo de longe, queria tirar uma dúvida com ele, pedia a uma de minhas amigas ir lá tirar a dúvida com ele, ele falava que era porque eu não tava prestando atenção na aula, e com as outras pessoas já não era assim. Eu achava que ele me excluía. Ele não era um amigo pra mim, era só um professor, e daqueles ruim ainda. Nem as dúvidas que eu queria tirar com ele, ele não tirava.

PESQUISADORA: E sobre a professora de Pedra Branca que você falou?

BARAÚNA: Sempre que eu precisava falar com ela, até de assuntos da minha vida particular assim, ela estava me ouvindo e me ajudando, e ela teve uma comunicação mais comigo. Toda vez que ela chegava na escola cumprimentava todo mundo, mas me dava um abraço. Às vezes, eu não queria falar com ela que estava com dúvida, mas ela já percebia, me chamava na mesa e falava que eu estava com dúvida, e me explicava. Eu ficava sem graça porque ela percebeu, mas eu ia. Já com o outro professor não era assim, quando tinha que tirar uma dúvida que eu queria mesmo aí eu pensava que tinha que perguntar mesmo ou então ia perder. Aí ele não me respondia.

PESQUISADORA: E com a outra professora antes dessa?

BARAÚNA: Com a professora Monique, eu gostava dela. Ela era muito gente boa, era até uma amiguinha nossa. O único problema dela mesmo era que ela não queria nos ajudar na escola, tipo, como eu disse que na escola não era só pra aprender a ler e escrever, mas ela também não ensinava isso. Era amiga nossa, todo dia no mercadinho

perto da escola ela pagava coisa pra nois. Ela acha, tipo assim, que comprava a gente, tipo ela acha que um desenho pra gente pintar era só isso, cabo, ficava no celular. Ela tinha a comunicação com a gente, mas não dava o que a gente mais precisava dentro da escola. Que era aprender a ler, escrever e algumas outras coisas. E a minha experiência que eu não gostava mesmo, eram muitos, mas era mais esse daqui que ele tinha amizade muita com outros alunos, não com todos da sala, ajudando a um e a outro, mas menos a minha pessoa.

PESQUISADORA: E se hoje, eu dissesse assim, que você vai ser professora da Educação de Jovens e Adultos, você se formou, que quer ser médica, mas que em vez de médica você resolvesse ser professora da EJA. Como você seria como professora? Quais as características que você teria?

BARAÚNA: Eu seria uma professora muito boa, eu teria uma comunicação muito boa com os alunos. Eu sou muito difícil de conversar com muitas pessoas, sou mais de ficar no meu canto. Mas quando quero me aproximar das pessoas eu tento. Eu teria muita comunicação com eles. Seria muito amiga deles, tanto adulto, jovens, criança, eu seria bastante amigável. Acho que eles iriam gostar muito de mim. Porque eu estaria lá pra ajudar em tudo que eles precisassem, não somente com as coisas da escola, mas em tudo que eles tivessem dúvida na vida deles. Em tudo eu estaria lá pra ajudar, seria uma professora muito amiga. Na sala de aula eu seria tipo uma mãe, querendo saber dos problemas, das dúvidas, da escola, fora dela. Ia querer tá sempre perto tendo comunicação, seria uma professora muito gente boa, sorridente então. Que eu sou muito de rir, passaria a aula toda rindo. Mas eu não sei muito especificar, mas eu seria uma professora boa, uma professora para eles igual à que um dia eu quis ter pra mim.

PESQUISADORA: Muito bom. Obrigada por sua participação, foi muito importante para mim. Contribuiu bastante.

ENTREVISTA Nº 08

LOCAL: EMAS

DATA: 02/06/2021

HORÁRIO: 12h

ENTREVISTADO(A): IPÊ AMARELO

PESQUISADORA: Bom dia! Tudo bem Ipê Amarelo?

IPÊ AMARELO: Bom dia.

PESQUISADORA: Como falei com você, quando fiz o convite para que você conversasse comigo, nós vamos falar sobre o que você considera importante que um professor da EJA tenha, quais são as características que você acha que são necessárias para o professor. Para começar, vou te mostrar umas imagens que foram retiradas de alguns livros produzidos por meu orientador, o professor Jackson, juntamente com alunos dele do curso de pedagogia com estudantes da EJA, lá do Capinal. Nessas imagens tem uns textos, que são falas dos estudantes entrevistados. O primeiro texto é de Gisele, que é aluna da EJA e ela disse: “Ser negra é carregar sua origem, a sua cor, se sentir do jeito que você é. Se valorizar.” Nessa imagem vemos Gisele. Ela tem 21 anos de idade, nasceu em janeiro de 1998, mora na Limeira e estuda da Escola Municipal Maria Leal, que é a escola do Capinal. Ela é aluna da EJA no noturno. Esse é o filho de Gisele. Ela disse: “Quando tive meu filho, optei por parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele naquele momento era fundamental para mim. Agora estou de volta e quero que

meu filho se orgulho de mim. Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade. Foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato, eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Essa é Gisele, e preparando para ir para escola. Ela disse: “O meu momento feliz do dia é quando dá a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar, fico meia hora só para pentear os cabelos. Gosto dele natural e cacheado, porque assim que consigo ver a minha origem todinha.” Essa é uma outra aluna lá da EJA, o nome dela é Andreia. Ela também é aluna do Capinal, Andreia é casada, tem 36 anos, ela é diarista e tem dois filhos. Nasceu no povoado de Barrocas, que pertence ao distrito do Capinal e estuda lá na escola do Capinal. “Fui para escola com mais ou menos 9 anos estudei até os 15 anos. Parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil. Na minha época, a minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo e com muitos filhos para cuidar. Somos 13. A gente não teve oportunidade de estudo, igual hoje. Os meus filhos têm mais do que eu tive na minha época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições, às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para levar para escola, às vezes, a gente foi para escola sem ter um caderno e a professora dava para a gente uma folhinha para escrever. Eu pretendo concluir. Já que retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem, é o que eu gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos”. Aqui é Andreia na escola. Essa aqui é outra aluna, o nome dela é Selma. Selma diz: “O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tem que ter estudo.” Vemos aqui uma foto de Selma quando ela estava grávida e aí ela diz: “Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo.” Que é o filho dela, é esse aqui. Selma fala também: “A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha porque, pedia comida e não tinha. Hoje sou aposentada, tenho o meu dinheirinho. Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negra é ser uma pessoa normal. Negro ou branco, eu vejo todo mundo igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando era mais nova, lá em São Paulo eu já sofri preconceito. Eu tenho a Bíblia, eu leio um pouquinho. Eu tenho muita dificuldade, mas a professora disse que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo. Estou me esforçando, eu quero estudar. Agora, para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou me desenvolvendo na leitura, na escrita tenho mais dificuldade.” Essa aqui é dona Diva, D. Diva Santana dos Santos, que também é aluna do Capinal. Dona Diva diz: “Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada. Papagaio velho não aprende a falar, vou sair. Saí e não vim mais. Aí quando foi esse tempo atrás, agora vai fazer uns três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Eu falei: vou para lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e estou estudando até hoje.” Essa é a história de Vanildo. Ele, também, é aluno de lá, da EJA no Capinal. Ele diz: “A escola é o meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que quer.” Embora Vanildo ainda esteja em processo de alfabetização, isso não foi empecilho para que ele tentasse buscar uma formação para poder trabalhar nas profissões que ele exerce. Ele é cabeleireiro e também mecânico. Aqui, nesta imagem, Vanildo trabalhando. “Eu sempre estou trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” Essa é a professora de Vanildo. Ela disse o seguinte: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado

se torna mais eficiente.” Bom, eu trouxe essas imagens para que a gente começasse a pensar um pouco a respeito da escola, da importância dos sonhos, de que forma a escola e o professor podem contribuir para que você alcance seus sonhos. O que você achou das imagens?

IPÊ AMARELO Achei boa. Interessante né? A história de cada um deles, por ter passado por dificuldades e muitas coisas né...

PESQUISADORA: Alguma história você achou parecida com você, ou com seus sonhos, com o que você deseja?

IPÊ AMARELO: Não. Não, nenhuma.

PESQUISADORA: Você me disse que começou a estudar por volta dos 6 anos, então, já tem mais ou menos uns 10 anos que você está estudando. Se eu te perguntasse assim: Ipê Amarelo, na sua trajetória escolar, ou seja, do tempo que você começou a estudar até agora, teve algum professor ou alguns professores/professoras, que marcaram sua vida nesse tempo? Alguém que você lembra e que de alguma forma fez alguma coisa que marcou positivamente a sua vida?

IPÊ AMARELO: Que realmente marcou só foi uma professora, a professora Tulipa (nome fictício). Ela que me ensinou bastante coisa. Eu não sabia ler, não sabia escrever, então, o todo tempo ela tava me ensinando, algumas coisas...

PESQUISADORA: Que características a professora Tulipa tem que marcou você? Como é que ela era? O que é que ela fez? Ou como ela agiu com você que te deixou lembranças?

IPÊ AMARELO: Então, ela é uma pessoa normal. Uma pessoa incrível, que ajudou não só eu, como os outros alunos da sala né. Uma professora legal.

PESQUISADORA: Que característica você acha que ela tem que as outras não tiveram?

IPÊ AMARELO: Eu acho que o ensinamento né. A explicação, o dever de cumprir o... a explicação. Eu acho que é isso.

PESQUISADORA: O dever de cumprir a explicação? Me explica melhor.

IPÊ AMARELO: Tipo assim... Como, não é a pergunta. Então, ela soube explicar um pouco. Se você estava com dificuldade, ela ia te ensinar e, hoje, eu já acho diferente não tem mais isso. Apesar de tudo, dizer assim... explica, explica, mas, não como ela explicava.

PESQUISADORA: Certo. Se eu perguntasse assim: Ipê Amarelo, o que você acha de você como aluno? Que tipo de aluno é Ipê Amarelo?

IPÊ AMARELO: (pausa) Não sei...

PESQUISADORA: Não sabe?

IPÊ AMARELO: Fechado, sei lá, um pouco mais tímido. Um pouco que... demora pra perguntar as coisas se tá com dúvida. Eu creio que isso...

PESQUISADORA: E quando tá com dúvida não pergunta?

IPÊ AMARELO: Tem vez que não.

PESQUISADORA: Por que não?

IPÊ AMARELO: Não sei. Eu acho que é medo de perguntar. Creio que é isso.

PESQUISADORA: E esse medo, é medo de perguntar e se expor ou é medo de como vem a resposta? O que é?

IPÊ AMARELO: Eu acho que é como vem a resposta. Creio que é isso. No caso às vezes eu sei qual é a resposta, mas eu não quis tentar para colocar.

PESQUISADORA: Na sua trajetória na escola, do tempo que você começou a estudar até hoje, já teve alguma oportunidade em que você se sentiu muito valorizado? Que você se sentiu importante, que você ajudou na construção de alguma atividade na escola, seja em uma aula ou em um projeto...

IPÊ AMARELO: Sim.

PESQUISADORA: Conta para mim como foi.

IPÊ AMARELO: Foi ótimo, foi no ano de 2019. Que não só como foi eu como teve um colega meu também. Que de alunos mesmos, os únicos que faziam era eu e ele. Então, quando os outros alunos precisavam de ajuda eu e ele sempre ajudava. Então, essa pra mim foi a melhor.

PESQUISADORA: Certo. E como você se sentiu nesse período?

IPÊ AMARELO: Foi bom, né. Poder ajudar o outro. Pra quem não sabia de nada e poder ajudar o próximo.

PESQUISADORA: Você se sentiu valorizado por que você percebeu que você tinha crescido, é isso?

IPÊ AMARELO: Isso.

PESQUISADORA: E além disso, teve alguma outra atividade dentro da escola, alguma apresentação ou projeto, ou alguma coisa assim, que você tenha participado e tenha se sentido valorizado?

IPÊ AMARELO: Não.

PESQUISADORA: Você viu que nesse vídeo várias pessoas falam dos sonhos. Você tem sonhos?

IPÊ AMARELO: Tenho.

PESQUISADORA: Quais são seus sonhos? Conta para mim...

IPÊ AMARELO: Eu pretendo... servir no exército, por algum tempo, e formar em delegado federal.

PESQUISADORA: Ipê Amarelo, você acha que a escola pode contribuir para que você alcance esses sonhos? De que forma? O professor... a escola...

IPÊ AMARELO: Eu acho que no aprendizado. Cada coisa que você olha e você vai aprendendo cada vez mais. Porque eu acho que depende disso né? Por conta do esforço dos alunos e dos professores.

PESQUISADORA: E quando a gente pensa assim: a escola como um todo. Qual a função da escola? Qual é a percepção que você tem da escola? Você está na escola para aprender ler, escrever, aprender os conteúdos? Ou algo mais?

IPÊ AMARELO: Eu acho que algo mais né?

PESQUISADORA: E o que seria esse algo mais?

IPÊ AMARELO: Eu acho que é algo, como a respeitar o próximo e eu creio que é isso. Aprender sobre como é o mundo lá fora, sobre dívidas, um monte de coisa...

PESQUISADORA: Como que é o mundo lá fora em que sentido? Conta para mim.

IPÊ AMARELO: Do jeito que tamos hoje né. Aprender como é as dívidas, é... pagamentos, acho que é isso.

PESQUISADORA: Você acha que com o que você aprende aqui na escola você pode melhorar o mundo lá fora?

IPÊ AMARELO: Acho que sim. Não... depende de algumas coisas né. Que não pode resolver qualquer coisa só numa palavra, mas creio que sim.

PESQUISADORA: Como assim? De que forma, com o que você aprende aqui, você pode melhorar o mundo lá fora?

IPÊ AMARELO: O respeito né? O aprendizado. Porque sem a leitura não vai para frente. Hoje depende de estudo para qualquer profissão.

PESQUISADORA: E seus professores? Como você percebe seus professores? O que os professores fazem ou poderiam fazer para que você alcançasse seus objetivos? Para que você conseguisse ser, não só profissionalmente, mas, alguém que lá fora pudesse contribuir para um mundo melhor?

IPÊ AMARELO: Eu acho que em relação entre os professores é normal. Não tenho que falar o que eles devem fazer. Eu acho que isso, no tempo, não conformo comigo não. Eu acho que eles estão ali para fazer o papel deles, então, eu não tenho que julgar sobre se eles estão mandando as tarefas e se eles estão explicando direito. Então, eu não tenho porque falar se eles estão agindo de forma errada ou não. Para mim, tão agindo de forma certa.

PESQUISADORA: Você me disse que acha que eles têm que fazer o papel deles. E qual é o papel deles?

IPÊ AMARELO: É se expor no papel deles né. Que é ensinar sobre o conteúdo que ele tá agindo no quadro. Sobre os alunos que estão assistindo, eles tem que ter mais respeito por eles, também, não só dos professores, mas como dos alunos.

PESQUISADORA: E como você acha que deve ser a relação entre professor e aluno?

IPÊ AMARELO: Também tem que ser tranquilo né? Portanto hoje a maioria dos alunos não respeitam mais os professores e os professores agem da forma deles né? Tem que respeitar. E é isso né? Então, como o aluno não vai respeitar o professor, o professor pode ficar um pouco nervoso e tentar reagir também sobre as palavras... mas... é vamo aí né?

PESQUISADORA: Se eu te dissesse assim: Ipê Amarelo, vamos imaginar que, ao invés de se formar em delegado, você tivesse se formado para ser professor e fosse trabalhar com turmas da EJA, da educação de jovens e adultos. Como seria o professor Ipê Amarelo?

IPÊ AMARELO: Rapaz... (pausa/ risos) Se tornar professor da EJA ...

PESQUISADORA: Sim. Como seria para você dar aulas para jovens e adultos?

IPÊ AMARELO: Rapaz... complicado viu. Não passa nada...

PESQUISADORA: Você nunca pensou nada nesse sentido?

IPÊ AMARELO: Não. Nunca pensei nisso aqui...

PESQUISADORA: Você seria um professor tipo os que você tem? Você faria alguma coisa diferente?

IPÊ AMARELO: Eu acho que eu falei alguma coisa diferente.

PESQUISADORA: O que você faria de diferente?

IPÊ AMARELO: Eu acho que mudar um pouco sobre as questões, botar um pouco para falar sobre de si mesmo, do que deseja, o que que tem para frente, no futuro ou do passado. Eu acho que eu falaria isso...

PESQUISADORA: Você acha importante que o professor conheça o aluno?

IPÊ AMARELO: Isso. Acho.

PESQUISADORA: E se eu te perguntasse assim: Ipê Amarelo, o que um professor não deve fazer?

IPÊ AMARELO: Rapaz ... (pausa)

PESQUISADORA: Você me disse que o professor está aqui para fazer a função dele, não foi isso? Dentro do que é a função dele, que você me colocou, o que você acha que ele não deve fazer?

IPÊ AMARELO: O que não deve...

PESQUISADORA: Sim.

IPÊ AMARELO: Que um professor já fez... Eu realmente nunca ouvi, não, que um professor agiu de forma errada, ao menos, na minha frente não, né? Eu nunca presenciei também não.

PESQUISADORA: Então, os professores que você já teve todos agiram conforme o que você acha que deveria ser?

IPÊ AMARELO: Sim.

PESQUISADORA: Certo. Como te disse, nossa conversa seria um bate papo rápido, até porque, estou tomando seu horário de almoço (risos). Quero te agradecer pela colaboração. Foi muito proveitosa a nossa conversa. Desejo que você continue se esforçando para alcançar seus sonhos. Como forma de te agradecer, trouxe para você um mino.

IPÊ AMARELO: Obrigado.

ENTREVISTA Nº 09

LOCAL: EMAS

DATA: 02/06/2021

HORÁRIO: 14h

ENTREVISTADO(A): QUIXABEIRA

PESQUISADORA: Boa tarde, Quixabeira, tudo bem!

QUIXABEIRA: Boa tarde.

PESQUISADORA: Como te falei em nosso contato inicial, vamos conversar um pouco sobre a relação entre os estudantes da EJA e os professores e sobre a possível contribuição dos professores para que os estudantes cultivem seus sonhos. Para começar, vou mostrar para você umas imagens que foram feitas a partir de um trabalho do meu orientador, o professor Jackson Santos, juntamente com alunos dele, do curso de pedagogia. Eles realizaram um projeto chamado Foto(grafias) com estudantes da EJA que estudam na Escola Municipal Maria Leal, no Capinal.

QUIXABEIRA: Tá bom.

PESQUISADORA: Essa primeira aluna, ela se chama Gisele. Gisele tem 21 anos, mora no Capinal, na realidade mora na Limeira, um povoado próximo ao Capinal. Ela estuda na Escola Municipal Maria Leal que fica no Capinal. Gisele tem um filho. Ela disse: “Quando tive meu filho, optei por parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele, naquele momento, era fundamental para mim. Mas agora estou de volta e quero que meu filho se orgulhe de mim. Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade, foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato. Eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Essa é Gisele, se arrumando para ir para escola e aqui ela diz: “Meu momento feliz do dia é quando chega a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar. Fico meia hora só para pentear os cabelos! Gosto dele natural e cacheado, porque assim consigo ver a minha origem todinha!” Essa é Andreia. Andreia tem 36 anos, ela é diarista, casada e tem dois filhos. Andreia disse: “Fui para escola com mais ou menos 9 anos e estudei até uns 15 anos; depois parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil! Na minha época, minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo, com muitos filhos para criar. Somos 13. A gente não teve oportunidades de estudo, igual a hoje. Meus filhos tem mais do que tive na época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições. Às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para ir para escola; às vezes, a gente foi para escola sem ter caderno e a professora dava para gente uma folhinha escrever. Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem. É o que gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos.” Essa é uma outra aluna, o

nome dela é Selma. Selma disse: “O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tem que ter estudo.” Essa é Selma quando estava grávida de seu filho, Rodrigo. “Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar comida a ele. Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo. A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha porque pedia comida e não tinha. Hoje sou aposentada, tenho meu dinheirinho. Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco, eu vejo todo mundo por igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando eu era mais nova, lá em São Paulo, aí eu já sofri preconceito. Eu tenho a Bíblia, leio um pouquinho; eu tenho dificuldade. A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo e eu estou me esforçando e querendo estudar. Agora para escrever eu tenho mais dificuldade. A escola está ótima, estou desenvolvendo. A professora me coloca sempre para ler. Estou desenvolvendo na leitura, na escrita tenho mais dificuldade.” Essa é dona Diva. D. Diva disse: “Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada, não. Papagaio velho não aprende a falar, não, vou sair. Saí e não vim mais; aí quando foi esse tempo agora, vai fazer uns três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Aí eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje.” Esse é um outro aluno chamado Vanildo. Vanildo fala: “A escola é o meu ponto de conhecimento. É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que você quer.” Vanildo, assim como outros alunos, parou de estudar para trabalhar e depois retornou. Embora Vanildo ainda esteja em processo de alfabetização isso não foi empecilho para que ele lutasse e buscasse uma qualificação profissional. Ele fez curso de cabeleireiro, fez curso de mecânica e hoje exerce as duas profissões. “Eu estou sempre trabalhando e buscando objetivos. Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar pra poder tentar conseguir.” Essas são palavras da professora de Vanildo: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente.” Essas são as referências, os livros de onde retirei estas imagens. Então... eu trouxe essas imagens, essas falas, para que a gente começasse a pensar... O que você achou das imagens? Das mensagens?

QUIXABEIRA: Eu achei super legal.

PESQUISADORA: Você se identificou com alguma dessas histórias?

QUIXABEIRA: Não.

PESQUISADORA: Elas não se parecem com a sua história?

QUIXABEIRA: Não.

PESQUISADORA: Certo. Você me disse que começou a estudar bem nova. Se a gente fosse voltar um pouco em sua trajetória, e pensar na sua história enquanto aluna. Ao longo da sua trajetória escolar tem algum professor ou professora que marcou a sua história? Ou seja, que você se lembre e diz assim: Poxa, como tal professora foi importante por isso ou por aquilo... Que características essa professora tinha que lhe marcou.

QUIXABEIRA: Posso falar o nome dela?

PESQUISADORA: Pode.

QUIXABEIRA: O nome dela é Orquídea (nome fictício) e ela me deu aula no primeiro ano, na Maria Salomé. E o que me marcou nela é que sempre que eu tinha uma dificuldade ela sempre me ajudava, quantas vezes eu não entendia e ela repetia,

explicava de novo. Era gentil, educada, não gritava com a gente nem nada, respeitava o momento de cada um. É isso.

PESQUISADORA: Ela lhe marcou então por conta dessas características dela, é isso?

QUIXABEIRA: Sim.

PESQUISADORA: Você me disse que nunca desistiu, que só por conta da idade você repetiu de ano, né?

QUIXABEIRA: Isso.

PESQUISADORA: Se eu te perguntasse assim: Qual a concepção que você tem de você como aluna? Quem é a aluna Quixabeira?

QUIXABEIRA: Ah, eu acho que sou uma boa aluna, estudiosa. As vezes tenho preguiça de estudar, mas eu estudo e gosto porque eu sei que é importante pro meu futuro. E é isso, também respeitar os professores é importante.

PESQUISADORA: Certo. Você me disse que está na escola porque pensa no futuro. Quando você pensa no futuro você tem sonhos, tem planos?

QUIXABEIRA: Sim. Eu quero ser policial.

PESQUISADORA: Certo. E a escola pode te ajudar nesse sentido? Como?

QUIXABEIRA: Pode. É... ela pode me ajudar a conseguir meus objetivos, porque não adianta eu querer ser policial e não ter um estudo pra isso. Porque pra eu ser policial eu vou ter que passar por vários cursos, pra saber se sou eficaz pra trabalhar com isso ou não. Então, o estudo é muito importante pra isso.

PESQUISADORA: E porque você quer ser policial?

QUIXABEIRA: Ah, porque... ajuda a sociedade a combater o crime... sabe... Porque a gente tá precisando.

PESQUISADORA: Você acha que a gente está precisando de mais policiais?

QUIXABEIRA: É, mais policiais... (pausa) que sabem fazer a sua função e não só matar e roubar. Porque tem muitos policiais corruptos, e eu não quero ser uma policial corrupta. Quero ser uma policial digna.

PESQUISADORA: E você acha que a escola pode contribuir para que você seja uma policial digna? De que forma?

QUIXABEIRA: Porque a escola ajuda a gente a ver várias coisas, tipo... várias coisas. E que como policial a gente pode ajudar várias pessoas que são inferiores, que não tem como... sabe? Porque às vezes a justiça não tem como... não pensa nessas pessoas. Pensa nas pessoas de alta sociedade e esquece dessas pessoas. É isso, ajudar... mas tipo... ajudar. Eu vou ajudar tentando fazer o bem. Porque eu não vou poder ajudar assim... eu não vou ser uma advogada, não vou ser uma juíza, então eu vou ajudar de uma maneira que eu posso.

PESQUISADORA: E a escola pode te ajudar nesse sentido? Como?

QUIXABEIRA: Com o ensino, pra gente saber fazer boas escolhas. É isso.

PESQUISADORA: E o professor? Ele contribui no pensar quais são essas escolhas? O que você acha? Como ele contribui?

QUIXABEIRA: Pra mim depende do professor, porque nem todos os professores é... te ajudam. Tem uns professores que não respeitam muito os alunos e outros professores respeitam seus sonhos, tentam te ajudar, ele torce por você, também. É isso.

PESQUISADORA: Certo. Dentro dessa perspectiva que você colocou: que você tem seu sonho e que você quer alcançar. Você já encontrou algum professor que tenha sido marcante pra você. Como você falou “ajuda a gente a pensar no que é certo e o que é errado”. Já teve algum professor que trabalhou nessa perspectiva, que te ajudou nesse sentido?

QUIXABEIRA: Professora Orquídea.

PESQUISADORA: Certo. Na sua trajetória escolar, já teve alguma atividade, algum projeto na escola, alguma atividade na sala de aula que você participou ajudando a elaborar, ajudando a organizar e que você se sentiu naquele momento muito importante? Que você se sentiu valorizada?

QUIXABEIRA: Sim.

PESQUISADORA: Quando foi? Me conta?

QUIXABEIRA: Foi aqui, foi em 2019. A gente teve, eu esqueci qual foi o projeto. Mas eu me senti super feliz, porque eu fui a vice líder, e eu me senti muito feliz por eu estar ajudando a fazer alguma coisa, eu me senti super importante.

PESQUISADORA: Certo. E nesse projeto vocês fizeram o que?

QUIXABEIRA: Eu não lembro (risos), mas eu me senti super importante. (risos)

PESQUISADORA: Certo. Você não lembra quais foram as atividades que vocês fizeram?

QUIXABEIRA: Não.

PESQUISADORA: Tá certo. E hoje em dia, como você percebe seus professores?

QUIXABEIRA: Eu acho... eles são bons. Sabe como eu percebo? Eu acho que eles são, as atitudes deles, são bons, são ok. São gente boas.

PESQUISADORA: E o que você acha que um professor precisa ter para ser gente boa, para ser um bom professor?

QUIXABEIRA: Precisa primeiro respeitar a gente, que sabe dá aula e se a gente tiver dificuldade repetir quantas vezes a gente precisar, não falar muito alto, ser educado, que é muito importante também. E ser amigo, que é importante.

PESQUISADORA: Certo. E quando você fala assim: “sabe dá aula”. O que é para você saber dar aula?

QUIXABEIRA: É um professor que sabe ser amigo, mas que também sabe pegar no seu pé quando necessário. Quando você tá com dificuldade na aula ele vai te chama no canto e fala: “oh, você precisa estudar isso, tal isso, tal isso...”. E, quando você tiver dificuldade você fala com ele e ele te ajuda quantas vezes for necessário. É isso.

PESQUISADORA: Se hoje, ao invés de ser uma policial, você fosse uma professora da Educação de Jovens e adultos, como seria a professora Quixabeira?

QUIXABEIRA: Seria uma professora amiga, que soubesse respeitar todo mundo sem olhar a quem e que soubesse respeitar os sonhos, ajudar as pessoas, os alunos quando precisar de ajuda. Quando tivesse dificuldade eu iria ajudar. Isso.

PESQUISADORA: Dentro dessa ajuda, dessa formação que você falou, anteriormente, quando me disse que a escola vai formar também pra ser lá fora, não só de conteúdo. Então, nesse sentido, o que você acha que o professor pode fazer pra contribuir?

QUIXABEIRA: (pausa) Contribuir?

PESQUISADORA: Sim. De que forma o professor pode contribuir pra que o educando, o estudante, pense não só no trabalho, mas como você disse aí, na sociedade como um todo. De melhorar o mundo, ou seja, melhorar o lugar onde vive.

QUIXABEIRA: Ele pode contribuir alertando você, do mundo lá fora. Porque assim... porque não é tão fácil como a gente pensa. Que a gente precisa pensar duas vezes antes de tomar uma atitude errada. É isso.

PESQUISADORA: Quando você está na escola, que tipo de aula você mais gosta?

QUIXABEIRA: Eu gosto de uma aula que o professor brinca, tipo..., aula que ele ensina ao mesmo tempo que brinca, interagindo, porque muitas vezes aquela aula sabe...só lá no quadro, só escrevendo, sabe..., é meio chato.

PESQUISADORA: E nesse interagir, você acha que é importante essa relação de professor e aluno?

QUIXABEIRA: Sim.

PESQUISADORA: E como deve ser essa relação?

QUIXABEIRA: Deve ser interagida, mas com respeito, como o aluno com o professor e o professor com aluno. É que o professor não deve ser só amigão, deve dar bronca, sabe? Entendeu?

PESQUISADORA: Entendi. Ele tem que ser amigo, mas tem também que ser firme?

QUIXABEIRA: Sim.

PESQUISADORA: Quando você pensa nesse professor, que você colocou aí, que é um professor que sabe se relacionar, que tem uma aula que é agradável, esse professor precisa só ser amigo/agradável. Para você ele seria um bom professor?

QUIXABEIRA: Não.

PESQUISADORA: O que precisa mais?

QUIXABEIRA: Ser pulso firme também, só isso.

PESQUISADORA: Certo. Então tá certo. Se eu dissesse assim “Quixabeira, fala pra mim algumas coisas que o professor deve ter para ser um professor na EJA que possa contribuir.”

QUIXABEIRA: Tá. Respeito; Amigo; Pulso firme; Saber dar aula...

PESQUISADORA: Esse saber dar aula significa o que?

QUIXABEIRA: Porque tem muitos professores que não sabe dá aula, eles só copiam no quadro, não sabe direito o assunto, não explicam. Isso já aconteceu muito comigo, eu já fiquei muito perdida, então os professores que não sabem interagir muito.

PESQUISADORA: Certo.

QUIXABEIRA: E pode ser só isso? Porque eu não sei mais. (risos)

PESQUISADORA: Muito bom. Como te falei, a nossa entrevista era um bate papo. Eu quero agradecer a sua colaboração e para demonstrar a minha gratidão te trouxe um mimo. Muito obrigada!

ENTREVISTA Nº 10

LOCAL: EMAS

DATA: 07/06/2021

HORÁRIO: 9h

ENTREVISTADO(A): GRUMIXAMA

PESQUISADORA: Bom dia Grumixama, tudo bem!

GRUMIXAMA: Bom dia. Tudo.

PESQUISADORA: Em nossa entrevista, como te falei (no contato inicial), nós vamos discutir um pouco sobre a relação entre os alunos da EJA e os professores e de que forma esses professores podem contribuir para que os alunos tenham o desejo de continuar na escola, tenham o desejo de, como diz Paulo Freire, de “ser mais”. Ou seja, de sonhar e buscar alcançar estes sonhos. Para começar, vou mostrar para você umas imagens que são fruto de um trabalho feito por meu orientador, o professor Jackson, juntamente com alunos dele do curso de pedagogia, a partir de entrevistas com alunos da EJA que estudam no Capinal.

GRUMIXAMA: Tá.

PESQUISADORA: Essa primeira imagem é a imagem de uma aluna, lá do Capinal, em que ela diz: “Ser negra é carregar a sua origem, a sua cor, se sentir do jeito que você é. É se valorizar.” Ela se chama Gisele, tem 21 anos, mora na Limeira e estuda lá na Escola Municipal Maria Leal que fica no Capinal. Gisele tem um filho. Ela disse: “Quando tive meu filho, optei por parar de estudar e cuidar dele. Eu tinha 16 anos quando engravidei e estava na sétima série. Até tentei voltar, porém, estar com ele,

naquele momento, era fundamental para mim. Mas agora estou de volta e quero que meu filho se orgulhe de mim.” Gisele diz: “Eu tenho um sonho. Meu sonho é terminar meus estudos e tirar minha habilitação. Eu quero ser caminhoneira. É o sonho do meu irmão, na verdade, foi a paixão dele que me inspirou. Nós temos um trato. Eu disse para ele: Calebe, se eu conseguir primeiro que você, pode ter certeza, para todo lugar que eu for, vou levar você comigo.” Essa é Gisele, já arrumada para ir para escola e aqui ela diz o seguinte: “Meu momento feliz do dia é quando chega a hora de ir para escola. Quando vou poder tomar meu banho e me arrumar. Fico meia hora só para pentear os cabelos! Gosto dele natural e cacheado, porque assim consigo ver a minha origem todinha!” Esse aqui (slide) é uma imagem de um outro livro, de uma aluna chamada Andreia que também é aluna lá no Capinal. Andreia é casada, tem 36 anos, ela é diarista e tem dois filhos. Nasceu no povoado de Barrocas e estuda lá na escola do Capinal. Essa é Andreia e ela diz: “Fui para escola com mais ou menos 9 anos e estudei até uns 15 anos; depois parei de estudar para trabalhar. Tive uma infância bem difícil! Na minha época, minha mãe teve muitos filhos, ficou viúva cedo, com muitos filhos para criar. Somos 13. A família não teve oportunidades de estudo, igual a hoje. Meus filhos tem mais do que tive naquela época. A gente parou os estudos cedo por causa das condições. Às vezes, a gente não tinha condições de ter um caderno para ir para escola; às vezes, a gente foi para escola sem ter caderno e a professora dava uma folhinha para gente escrever. Eu pretendo concluir. Já que voltei, retornei, quero terminar. Penso em fazer um curso técnico de enfermagem. É o que gosto. Sonho pelo menos em terminar meus estudos.” Essa é uma outra aluna, também do Capinal. O nome dela é Selma. Selma diz: “O meu sonho é ser fotógrafa. Sei que para ser fotógrafa tem que ter estudo.” Aqui é uma foto de Selma quando ela estava grávida e aí ela diz: “Para alimentar meu menino, já fiquei sem comer para dar comida a ele.” Esse é o filho de Selma, ele se chama Rodrigo. Selma diz: “Ser mãe é muito bom. Só tenho a agradecer a Deus por ter me presenteado com Rodrigo. A minha mãe falava que quando eu era pequena eu comia farinha porque pedia comida e não tinha. Hoje sou aposentada, tenho meu dinheirinho. Nunca compartilhei com o povo da escola. Então, ninguém sabe dos meus sonhos. Eu sou um pouco tímida, fico guardando para mim.” Sobre o fato de ser negra, Selma diz: “Para mim, uma pessoa que tem racismo tem que se ver primeiro. Ser negra é uma pessoa normal. Negro ou branco, eu vejo todo mundo por igual. Já sofri preconceito pelo meu tamanho. Quando eu estudava, muitos anos atrás, quando eu era mais nova, lá em São Paulo, aí eu já sofri preconceito. A professora falou que é assim mesmo, que é errando que a gente vai aprendendo e eu estou me esforçando eu querendo estudar.” Ela fala que lê um pouco, mas tem dificuldade para escrever. Selma tem uma deficiência, por isso ela diz que foi aposentada e por conta do tamanho dela ela sofria preconceito. Ela diz: “A escola está ótima, estou me desenvolvendo. A professora me coloca sempre para ler. Agora, para escrever eu tenho mais dificuldade. Estou desenvolvendo na leitura, na escrita tenho mais dificuldade.” Essa aqui é dona Diva, que também é aluna lá do Capinal. Dona Diva diz o seguinte: “Todo mundo não estudou por que morava na roça. Os pais da gente só ensinava trabalhar na enxada, capinar, limpar pasto, plantar mandioca. Eu falei: não vou aprender mais nada, não. Papagaio velho não aprende a falar, eu vou sair. Saí e não vim mais; aí quando foi esse tempo agora, vai fazer uns três anos, passou um carro anunciando: vem fazer aula na escola de noite. Aí eu falei: eu vou pra lá. Bati aqui, fiz minha matrícula e tô estudando até hoje.” Esse é Vanildo que também aluno de lá. Ele diz: “A escola é meu ponto de conhecimento.” Vanildo nasceu em 1984, no Povoado de Riachinho e naquela época ele estudava lá no Capinal. Este trabalho foi feito em 2019. Vanildo diz: “É dentro da escola que você, também, vai buscar aquilo que você quer.” Embora Vanildo ainda esteja em processo de

alfabetização isso não foi empecilho, não impediu, que Vanildo fizesse cursos e buscasse se qualificar profissionalmente. Ele fez curso de mecânica, fez curso de cabeleireiro. “Eu estou sempre trabalhando e buscando meus objetivos.” Essa foi uma fala de Vanildo. “Vou estudando para que um dia realize outros sonhos. Meu sonho é realizar algumas coisas que a gente precisa conseguir pela frente. Então, a gente tem que lutar para tentar conseguir.” E para encerrar, eu trouxe aqui uma fala da professora de Vanildo. A professora diz o seguinte: “Quando o professor e os alunos mantêm um bom relacionamento em sala de aula, o aprendizado se torna mais eficiente.” Aqui são as referências, os livros de onde retirei estas imagens. Grumixama, eu trouxe essas imagens para que a gente começasse a refletir um pouco. O que é que você achou das imagens? O que te chamou atenção? O que você gostou?

GRUMIXAMA: Tudo.

PESQUISADORA: Gostou de tudo? Fala só um pouquinho mais alto, por favor.

GRUMIXAMA: Tudo.

PESQUISADORA: Você conseguiu se identificar com alguma dessas histórias? Essas histórias te lembram alguém, alguma coisa?

GRUMIXAMA: Mais ou menos.

PESQUISADORA: Como assim mais ou menos?

GRUMIXAMA: Assim, os três anos que eu perdi foi lá na fazenda, por falta de transporte pra ir pra escola.

PESQUISADORA: Ah, você morava na fazenda e estudava na cidade?

GRUMIXAMA: Isso, eu morava na fazenda e estudava na cidade.

PESQUISADORA: Ah!! Aí não teve transporte?

GRUMIXAMA: Aí quando chovia o transporte não ia. Aí eu ficava sem estudar.

PESQUISADORA: Certo. Durante a apresentação das lâminas, das imagens, a gente viu que as pessoas falam muito a respeito de sonhos, do que eles projetam. E você?

GRUMIXAMA: Quero ser veterinário.

PESQUISADORA: Você tem o sonho de ser veterinário?

GRUMIXAMA: Isso. Eu quero ser veterinário.

PESQUISADORA: E aí, como você acha que tá conduzindo pra alcançar esse sonho?

GRUMIXAMA: Tá indo bem, né. Tá indo bem. Bem demais.

PESQUISADORA: É, muito bom! Essas imagens que te mostrei são exatamente pra pensarmos um pouco. Em muitas dessas imagens os alunos falam sobre o “ser mais”, sobre conseguir alcançar seus sonhos, conseguir superar as dificuldades. Você viu que todos eles falam a respeito das dificuldades que encontram no caminho. Quando a gente fala assim, de sua trajetória na escola, ou seja, de quando você começou estudar, lá com 7 anos. De lá até aqui são 10 anos. Fala um pouco para mim da sua trajetória na escola nesses 10 anos. Como é que foi?

GRUMIXAMA: Tem umas partes boas e umas partes ruim.

PESQUISADORA: O que foi bom e o que foi ruim?

GRUMIXAMA: Bom de passar de ano e ruim de perder.

PESQUISADORA: Foi? E o que foi bom além disso? O que foi ruim além disso?

GRUMIXAMA: Como assim?

PESQUISADORA: Quando você pensa na sua história, no tempo que você está na escola. Se a gente fosse pensar nos professores que você teve, principalmente agora na EJA, o que diria sobre eles? Há quanto tempo você está na EJA?

GRUMIXAMA: Um ano, se for muito tá fazendo dois agora.

PESQUISADORA: Então, nesse tempo que você está na EJA, se eu te perguntar assim: Quais foram os professores que marcaram esse percurso? E também lá atrás, tem algum professor que você lembre e fale: Poxa, esse professor marcou a minha vida.

GRUMIXAMA: (pensando)

PESQUISADORA: Porque você já teve nesses 10 anos vários professores, né?

GRUMIXAMA: Teve!

PESQUISADORA: Dentre esses tantos professores ...

GRUMIXAMA: Teve só uma que foi Verbena (nome fictício). Que foi no Pedro Francisco de Moraes, aqui.

PESQUISADORA: Foi? Conta pra mim, porque Verbena marcou?

GRUMIXAMA: Ué, por que ela era a melhor professora.

PESQUISADORA: Como ela era a melhor?

GRUMIXAMA: Gente boa, sempre ajudava nois.

PESQUISADORA: E em que sentido ela ajudava? Como que era, conta pra mim.

GRUMIXAMA: Na atividade, em tudo. Fazer trabalho, essas coisas assim.

PESQUISADORA: E como Verbena agia? O que fazia com que ela fosse tão gente boa que fez com que você se lembre dela até hoje?

GRUMIXAMA: (risos) Praticamente não era só eu, era a sala toda. (silêncio) Deixa eu lembrar mais aqui... (silêncio)

PESQUISADORA: Como era a relação de Verbena com a sala toda?

GRUMIXAMA: Era diferente das outras professoras.

PESQUISADORA: O que ela tinha que fazia com que ela fosse diferente?

GRUMIXAMA: Tudo! As atividades, quando a gente atrasava dela deixava a gente entrar. E tinha umas que não deixava a gente entrar. Deixa eu ver... (silêncio)

PESQUISADORA: Além de Verbena, teve algum outro professor que marcou?

GRUMIXAMA: Não, só ela mesmo.

PESQUISADORA: E teve algum outro que marcou negativamente? Que você pensa assim: Poxa, eu não gostei de ter tido aquele professor.

GRUMIXAMA: Não.

PESQUISADORA: Se não quiser não precisa falar nem o nome não.

GRUMIXAMA: Não, porque não tinha né. Quer dizer, toda escola tem um né, mas não tinha pra mim não.

PESQUISADORA: Então pra você foi tranquilo?

GRUMIXAMA: Foi tranquilo.

PESQUISADORA: Certo. Você me disse que não chegou a desistir nenhuma vez, que todo ano você se matriculou você foi até o final, não é isso? Você me disse que repetiu 3 anos. Porque repetiu esses 3 anos?

GRUMIXAMA: Por conta do transporte pra escola.

PESQUISADORA: Ah, mas você chegou a ser matriculado?

GRUMIXAMA: Cheguei. Os 3 anos fui matriculado.

PESQUISADORA: Aí o transporte não ia.

GRUMIXAMA: Na verdade era mais no finalzinho do ano. Na época das provas. Aí o transporte não ia e faltava as provas.

PESQUISADORA: Aí o professor, a escola, não permitia que vocês fizessem depois não?

GRUMIXAMA: Tipo assim, fazia, mas tinha hora que não fazia. Tem hora que sim e hora que não.

PESQUISADORA: Ah, certo. Se eu te perguntasse assim hoje. Que tipo de estudante é você? Que tipo de percepção você tem de você enquanto estudante? Como você se vê como estudante?

GRUMIXAMA: (risos) Como assim, no negócio de comportamento?

PESQUISADORA: Tudo. Em tudo.

GRUMIXAMA: É um pouquinho de cada.

PESQUISADORA: Como assim, explica pra mim.

GRUMIXAMA: Um pouquinho de cada, uma hora eu bagunço na aula, uma hora eu tô na aula. É um pouquinho de tudo.

PESQUISADORA: Além disso, e com relação às outras coisas, como estudante. Como você é, em relação à escola, o que você acha da escola?

GRUMIXAMA: Tranquilo, pra mim é de boa a escola.

PESQUISADORA: Você acha a escola importante?

GRUMIXAMA: Acho sim. Importante até demais.

PESQUISADORA: É? E por quê?

GRUMIXAMA: Porque tá ensinando a gente né.

PESQUISADORA: E o que ela ensina que você acha importante?

GRUMIXAMA: Tudo né. Só não ensina praticamente a educação, que a gente aprende em casa, mas o resto ela ensina.

PESQUISADORA: No decorrer dos 10 anos que você já estudou já teve alguma vez que você se sentiu muito valorizado, que você fez alguma atividade, em equipe ou sozinho, ou ajudou organizar alguma atividade em que você se sentiu muito valorizado? Ou alguma vez você foi coordenador de uma atividade em que você pensou assim: Poxa, eu gostei de fazer aquela atividade. Já teve alguma vez?

GRUMIXAMA: Já.

PESQUISADORA: Conta para mim como foi?

GRUMIXAMA: Foi acho que um trabalho em grupo, que foi de fazer um negócio lá do planeta Terra lá. Uma maquete.

PESQUISADORA: E você gostou de fazer?

GRUMIXAMA: Gostei.

PESQUISADORA: E por que você gostou de fazer? Por que você sentiu que foi uma atividade que marcou?

GRUMIXAMA: Ué porque sobre os mundo né, que nois fez lá, aí nois foi o melhor.

PESQUISADORA: E aí? Vocês apresentaram, como que foi?

GRUMIXAMA: Apresentou. Apresentou lá na frente.

PESQUISADORA: E quando você apresentou, como você se sentiu?

GRUMIXAMA: Com vergonha, ué. (risos)

PESQUISADORA: Mas mesmo com vergonha...

GRUMIXAMA: Nois ganhou ainda.

PESQUISADORA: E aí quando terminou, o que você pensou? Você pensou assim: Poxa, foi bom, foi ruim...

GRUMIXAMA: Eu achei que foi bom, né.

PESQUISADORA: E por que você sentiu assim, que foi bom?

GRUMIXAMA: Ué, porque todo mundo aplaudiu e gostou do trabalho.

PESQUISADORA: Ah, certo. Como você percebe seus professores? O que você acha dos seus professores?

GRUMIXAMA: Os daqui é bom, do EJA, eu achei ótimo os professor.

PESQUISADORA: E assim, quando a gente fala dos professores, das características dos professores. O que você acha que um professor precisa ter para que ele te estimule a continuar seus estudos, a buscar uma aprendizagem para além da escola, ou seja, uma aprendizagem para vida. No que você acha que o professor pode contribuir, como você acha que ele pode agir para contribuir?

GRUMIXAMA: Pra mim, não sei pros outros, mas pra mim tá ótimo demais. Os professores aqui tão ótimos.

PESQUISADORA: Certo, mas assim, o que é bom? Quais as características que fazem com que sejam bons? Como são os professores que tornam isso bom? Ou o que poderia melhorar?

GRUMIXAMA: Ah, o que torna bom é o jeito de falar com os alunos, passar atividade e... falta uma melhora pouca... (pensando)

PESQUISADORA: Você acha que o jeito de falar é bom, como assim?

GRUMIXAMA: É bom ao sentido né, do aluno. Que nem todo aluno gosta de ser reclamado tem uns que é com educação e outros que é mais alta a voz.

PESQUISADORA: Certo, e aí o que você acha que é melhor? O que você acha que funciona melhor?

GRUMIXAMA: Na educação, né. Pra todos os alunos e pros professor também. Tem que vê o lado do aluno também.

PESQUISADORA: E o que você acha que poderia melhorar? Quais as características que deveriam ter e não têm. O que o professor deveria ter como característica?

GRUMIXAMA: (silêncio) Ter mais como característica? (pensando)

PESQUISADORA: Vou fazer a pergunta de outro jeito. Se eu dissesse para você assim: Grumixama, você agora vai ser professor da EJA, você é professor. Que tipo de professor seria você? Como seria? Como você trabalharia com os seus alunos?

GRUMIXAMA: Trabalharia normal, né. Ajudando os alunos, fazendo tudo e um pouco professor e um pouco aluno também.

PESQUISADORA: Como assim um pouco professor e um pouco aluno?

GRUMIXAMA: Quer dizer, ver o lado de cá e o lado de lá.

PESQUISADORA: Diz aí pra mim o que significa esse lado de cá e lado de lá.

GRUMIXAMA: Tipo, ajudando o aluno e a escola também.

PESQUISADORA: E como o professor Grumixama daria suas aulas? Como seriam as aulas do professor Grumixama?

GRUMIXAMA: (risos) Ia ser praticamente um pouco brincalhona, mas ia ser boa.

PESQUISADORA: E como é um pouco brincalhona e boa? Me ensina aí que eu também quero aprender.

GRUMIXAMA: (risos) Sorrindo lá, fazendo palhaçada.

PESQUISADORA: Ah, certo. E me diz uma coisa. Quando a gente fala sobre as características que você teria como professor, você me disse que seria um pouco professor e um pouco aluno. E isso quer dizer o que? Você acha que você só iria ensinar, como seriam suas aulas?

GRUMIXAMA: Ia ensinar e também educar um pouco, né.

PESQUISADORA: E o professor na escola, quando você vem pra escola como aluno, você gosta das aulas em que o professor só fala e você ouve. Como são as aulas que você gosta?

GRUMIXAMA: Só fala. (risos)

PESQUISADORA: É? Você gosta só de ouvir na aula?

GRUMIXAMA: É, só de ouvir!

PESQUISADORA: E você não gosta de falar?

GRUMIXAMA: Falar eu falo também, às vezes, mas não gosto não.

PESQUISADORA: Você acha que na escola você ensina e aprende ou você só aprende? Como que é?

GRUMIXAMA: Que eu aprendo e ensino.

PESQUISADORA: Por que você ensina?

GRUMIXAMA: Porque tem hora que eu falo e eles aprendem também.

PESQUISADORA: Então você acha que é importante quando o professor escuta também o aluno?

GRUMIXAMA: Acho sim importante.

PESQUISADORA: Se você tivesse que mudar alguma coisa, você me disse que seu sonho é ser veterinário, em que você acha que a escola tem contribuído? O que o professor da EJA pode contribuir para que você alcance esses sonhos?

GRUMIXAMA: Pra mim, pra mim tá ótimo demais, né. Pra mim chegar num determinado lugar tá bom demais. Mas já não sei pros outros alunos né.

PESQUISADORA: Certo. E você me disse que quer ser veterinário. Então me diz o que você gosta?

GRUMIXAMA: De mexer com os animais.

PESQUISADORA: Então você gosta de mexer com os animais? Por que assim?

GRUMIXAMA: Eu acho que é dom, sei lá.

PESQUISADORA: Esse sempre foi um sonho ou é um sonho de pouco tempo?

GRUMIXAMA: Foi. Sempre sonhei ser veterinário.

PESQUISADORA: Como é sua relação fora da escola com seus colegas da escola? Quando vocês conversam sobre a escola?

GRUMIXAMA: Lá fora ninguém fala de escola não (risos)

PESQUISADORA: Não?

GRUMIXAMA: Não!

PESQUISADORA: E fala de quê?

GRUMIXAMA: De jogar bola, de soltar pipa, mais assim.

PESQUISADORA: E deixa eu te perguntar uma coisa. Você acha que a escola ela consegue contribuir para que os alunos alcancem seus sonhos?

GRUMIXAMA: Sim

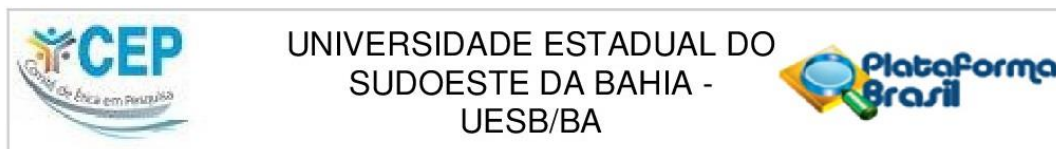
PESQUISADORA: De que forma?

GRUMIXAMA: Assim, de forma que pra ter todo sonho hoje tem que estudar. Sem estudo não vai a lugar nenhum hoje.

PESQUISADORA: Muito bom. Como te falei, a nossa entrevista era um bate papo. Eu quero agradecer a sua colaboração e para demonstrar a minha gratidão te trouxe um mimo. Muito obrigada.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: NARRATIVAS DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: dialogando com múltiplas dimensões da docência.

Pesquisador: DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 40670520.0.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

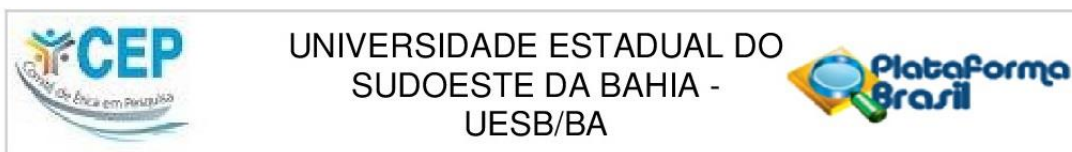
Número do Parecer: 4.479.278

Apresentação do Projeto:

Nas palavras da autora:

"Essa pesquisa, discutirá a docência na Educação de Jovens e Adultos - EJA, mais especificamente, as dimensões presentes na prática dos docentes que atuam nessa modalidade. Ela será realizada a partir de uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, ancorada na concepção teórica fenomenológica. Subsidiados pelos referenciais da Fenomenologia Social de Alfred Schutz, utilizaremos a entrevista narrativa como técnica para a produção de dados por entendermos que com esse procedimento poderemos ter acesso às trajetórias escolares dos sujeitos por meio das suas narrativas. Entendendo que a entrevista narrativa como técnica de produção de dados deve ocorrer em um ambiente e situação que possibilitem o entrevistado relatar as suas experiências e trajetórias com tranquilidade, planejamos, a princípio, realizar as entrevistas no espaço escolar onde cada entrevistado está matriculado, por entendermos que estar em um local que lhe é familiar deixará o educando mais seguro e confortável. A partir da autorização dos partícipes, as entrevistas serão gravadas. Além disso, utilizaremos um diário de campo para registrar as observações que se fizerem necessárias. O processo de produção de dados em campo ocorrerá nas Unidades de Ensino entre os meses de fevereiro e março de 2021, após a submissão e aprovação do projeto de pesquisa ao Conselho de Ética. Entretanto, em virtude do contexto pandêmico que estamos vivenciando, caso não seja possível, no período previsto no cronograma, o encontro presencial para a realização do contato inicial com o campo, com os sujeitos de

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.479.278

pesquisa e a realização das entrevistas, estas etapas da pesquisa serão desenvolvidas de forma virtual, utilizando para tanto os aplicativos Whatsapp e Zoom".

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender as dimensões da docência a partir das percepções e características apontadas por educandos da EJA como necessárias à prática docente.

Objetivo Secundário:

Identificar dimensões da docência presentes nas narrativas de educandos da EJA.

Identificar, com base nas narrativas dos educandos, as características necessárias à prática docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Este estudo apresenta um risco mínimo relacionado à disponibilização de algum tempo para participar da entrevista, fato este que poderá ocasionar algum cansaço ao entrevistado. Além disso, ao narrar sobre as características necessárias ao professor em sua prática docente, o educando poderá sentir algum desconforto por estar apresentando a sua percepção acerca do desempenho do professor em sua prática docente. No entanto, a fim de amenizar qualquer risco ou desconforto, a entrevista será realizada na Escola em que o educando está matriculado evitando assim o seu deslocamento. Além disso, o roteiro elaborado para a entrevista possui uma linguagem clara e objetiva, os dados produzidos a partir da entrevista não serão divulgados sem a permissão do entrevistado e os registros das entrevistas serão guardados em computador com senha para evitar exposição.

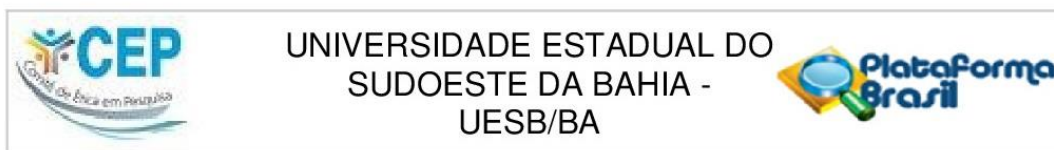
Benefícios:

Os benefícios podem ser de ordem particular e social. Particular, pois durante a entrevista ao narrar sobre a sua concepção de escola e de docência o estudante poderá refletir, também, sobre a sua trajetória escolar; e social, pois as possíveis respostas obtidas para os questionamentos feitos nessa pesquisa poderão fornecer pistas que contribuam no processo de formação inicial e continuada de educadores que atuam na EJA, e como consequência contribuirá para uma melhoria no processo educativo dos estudantes desta modalidade.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um Projeto de Pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.479.278

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, cuja temática é a Educação de Jovens e Adultos. Quanto a metodologia, o estudo possui caráter qualitativo, ancorado na Fenomenologia Social de Alfred Schutz.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados os seguintes documentos:

- 1) PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1624714.pdf (OK)
- 2) TCLE_CEP_Debora_Felix_Corrigido.pdf (OK)
- 3) PROJETO_DETALHADO_Debora_Felix.pdf (OK)
- 4) AUTORIZACAO_USO_IMAGENS_Debora_Felix.pdf (OK)
- 5) Instrumento_coleta_dados_ROTUIRO_ENTREVISTA_Debora_Felix.pdf (OK)
- 6) 4_TALE_CEP_12_a_17_anos_Debora_Felix.pdf (OK)
- 7) 7_AUTORIZACAO_COLETA_DE_DADOS.pdf (OK)
- 8) 9_DECLARACAO_COMPROMISSOS.pdf (OK)
- 9) CRONOGRAMA_Debora_Felix.pdf (OK)
- 10) FOLHA_ROSTO_Debora_Felix.pdf (OK)

Recomendações:

Durante a execução do projeto e ao seu final, anexar na Plataforma Brasil os respectivos relatórios parciais e final, de acordo com o que consta na Resolução CNS 466/12 (itens II.19, II.20, XI.2, alínea d) e Resolução CNS 510/16 (artigo 28, inciso V).

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem pendências éticas.

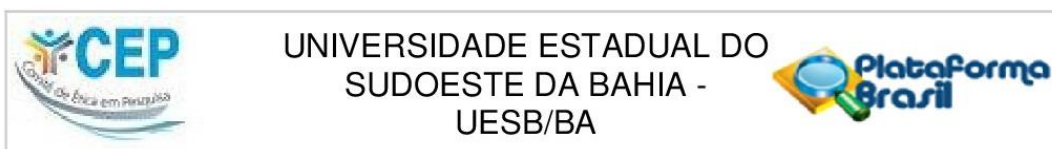
Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião de 18.12.2020, por videoconferência autorizada pela CONEP, a plenária deste CEP/UESB aprova o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
----------------	---------	----------	-------	----------

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho **CEP:** 45.206-510
UF: BA **Município:** JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 **Fax:** (73)3525-6683 **E-mail:** cepjq@uesb.edu.br



Continuação do Parecer: 4.479.278

Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BASICAS_DO_PROJETO_1624714.pdf	24/11/2020 19:50:02		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_CEP_Debora_Felix_Corrigido.pdf	24/11/2020 19:45:09	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DETALHADO_Debora_Felix.pdf	17/11/2020 18:02:05	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_USO_IMAGENS_Debora_Felix.pdf	17/11/2020 17:55:29	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Outros	Instrumento_coleta_dados_ROTUIRO_ENTREVISTA_Debora_Felix.pdf	17/11/2020 17:54:20	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	4_TALE_CEP_12_a_17_anos_Debora_Felix.pdf	17/11/2020 17:45:50	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Declaração de concordância	7_AUTORIZACAO_COLETA_DE_DADOS.pdf	17/11/2020 17:43:34	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Declaração de Pesquisadores	9_DECLARACAO_COMPROMISSOS.pdf	17/11/2020 17:42:34	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_Debora_Felix.pdf	17/11/2020 17:41:02	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_Debora_Felix.pdf	17/11/2020 16:31:58	DEBORA DE ANDRADE FONSECA FELIX	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 21 de Dezembro de 2020

Assinado por:
Douglas Leonardo Gomes Filho
(Coordenador(a))

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n, Módulo CAP, 1º andar (UESB)
Bairro: Jequiezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepjq@uesb.edu.br