



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DANIELA DE JESUS LIMA**

**Formação Docente para Educar Jovens e Adultos na  
Diversidade**

**Salvador**

**2012**

**DANIELA DE JESUS LIMA**

**Formação Docente para Educar Jovens e Adultos na  
Diversidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia, na Linha de Pesquisa Política e Gestão da Educação, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Rosilda Ferreira Arruda

**Salvador**

**2012**

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação – Biblioteca Anísio Teixeira

Lima, Daniela de Jesus.

Formação docente para educar jovens e adultos na diversidade / Daniela de Jesus Lima. – 2012.

167 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Rosilda Ferreira Arruda.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2012.

1. Educação de adultos. 2. Educação multicultural. 3. Professores de educação de adultos - Formação. I. Arruda, Rosilda Ferreira. II. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. III. Título.

CDD 374.017 – 22. ed.

## TERMO DE APROVAÇÃO

### **Formação Docente para Educar Jovens e Adultos na Diversidade**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação.

#### **Banca examinadora:**

**Rosilda Ferreira Arruda - Orientadora** \_\_\_\_\_  
Doutora em Educação, Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Álamo Pimentel Gonçalves da Silva** \_\_\_\_\_  
Pós-Doutorado, Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.  
Universidade Federal da Bahia (UFBA)

**Kátia Maria Santos Mota** \_\_\_\_\_  
Pós-Doutorado, Universidade de São Paulo.  
Universidade do Estado da Bahia (UNEB)

**À  
minha querida mãe, Josélia.**

## AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas uniram-se neste trabalho, tornando-o concreto. Eis o momento de celebrar essa conquista, reconhecendo as pessoas não somente para atender à necessidade pessoal de me manifestar agradecida, mas, sobretudo, para compartilhar os méritos que, porventura, este trabalho possua:

Por isso, quero agradecer....

À Deus que sempre esteve comigo, protegendo e iluminando essa jornada.

A minha família pela compreensão nas minhas ausências e pelo apoio no desejo de realizar este trabalho.

A minha mãe, Josélia, por todo amor e dedicação.

A Eduardo pelo apoio e companheirismo nesta e em outras jornadas.

A minha querida amiga Sandra Moniz pelo inestimável apoio, incentivo e colaboração nesta pesquisa.

A Cristiane Luz pela amizade, estímulo e companheirismo nas horas difíceis.

A Rosilda Arruda, estimada orientadora, por acreditar, estimular e contribuir na existência do trabalho.

Aos professores que colaboraram na minha formação acadêmica e profissional, desde a graduação, no campo da EJA: Uilma Amazonas, Álamo Pimentel, José Wellington e Sandra Marinho.

Aos amigos (foram muitos) pelo apoio e incentivo.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

Aos cursistas do curso EJA na Diversidade pela troca que muito contribuiu para o meu crescimento acadêmico e profissional.

A todos, meu muito obrigada!

LIMA, D.J. **Formação Docente para Educar Jovens e Adultos na Diversidade**. 177 f. il.2012. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

## RESUMO

A presente dissertação analisa o Curso EJA na Diversidade da Rede de Educação para a Diversidade. O curso tem a finalidade de formar docentes para a inserção da temática da diversidade nas classes de educação de jovens e adultos. O objetivo da pesquisa consistiu em compreender como o curso capacita os docentes para a construção de projetos de intervenção no âmbito escolar que atenda as especificidades e a diversidade dos sujeitos. A pesquisa foi realizada com os docentes que fizeram a formação continuada, na oferta realizada pelo MEC em parceria com uma IES pública baiana, no ano de 2009. A metodologia estruturou-se a partir de um estudo de caso de abordagem quali-quantitativa. A coleta de dados deu-se através da análise documental e da utilização de questionários. Quanto ao quadro teórico estruturou-se a partir de dois principais conceitos trabalhados no curso: educação e diversidade. A pesquisa aponta que os projetos de intervenção escolar não conseguem romper com as concepções e representações arraigadas que padecem na sociedade e que são reproduzidas dentro do espaço escolar, através da concepção única de racionalidade epistêmica, materializada em currículos, saberes, tempos e espaços de aprendizagens – em que as especificidades dos sujeitos não se configuram como elemento central da práxis pedagógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação de Jovens e Adultos, Educação Multicultural e Formação de professor de adulto.

LIMA, D.J. **Training teachers to educate Young People and Adults in Diversity.** 177 f. il. 2012. Master dissertation. Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.

### **ABSTRACT**

This dissertation analyzes the EJA Course in Diversity Network for Diversity Education. The course aims to train teachers to introduce the theme of diversity in education classes for youth and adults. The objective of this research was to understand how the course enables teachers to build projects of intervention in schools that meets the special features and diversity of the subjects. The survey was conducted with teachers who have continuing education in the offer made by the MEC in partnership with a public university the Bahia, in 2009. The methodology was structured from a case study of qualitative and quantitative approach. The data was collected through the document analysis and use of questionnaires. As the theoretical framework was structured based on two main concepts used in the course: education and diversity. The research shows that school intervention projects can not break with the conceptions and representations embedded in society who suffer and are reproduced within the school environment, through the unique design of epistemic rationality, embodied in curricula, knowledge, time and space for learning - in which the specific subjects they do not constitute a central element of pedagogical praxis.

**Key-words:** Youth and Adult Education, Multicultural Education and Teacher training adult.



## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1:	Pertinência em relação aos temas do curso	100
Gráfico 2:	Ambiente de aprendizagem do curso	102
Gráfico 3:	Atendimento pedagógico realizado pelo tutor	103
Gráfico 4:	Metodologia adotada pelo tutor	104
Gráfico 5:	Avaliação da aprendizagem	105
Gráfico 6:	Dialogicidade do material didático	106
Gráfico 7:	Aprofundamento teórico no material didático	106
Figura 1:	Estratégia de discussão da temática Especificidade dos Sujeitos.	107
Figura 2:	Estratégia de discussão da temática de Gênero	108
Figura 3:	Estratégia de discussão da temática Diversidade Sexual	109
Figura 4:	Estratégia de discussão da temática Relação Étnico-racial	109
Figura 5:	Estratégia de discussão da temática Educação Ambiental	110
Figura 6:	Estratégia de discussão do papel do Educador da EJA	111
Gráfico 8:	Espaço para discussão das situações vivenciadas em sala de aula.	111
Gráfico 9:	Aplicação dos conhecimentos adquiridos no curso	112
Gráfico 10:	Temas dos projetos de intervenção local	115

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Matrícula de Cursista por Polo	83
Tabela 2:	Relação de Projetos de Intervenção Local por Polo	84
Tabela 3:	Relação dos Questionários da Rede	87
Tabela 4:	Modelo de Análise das Estratégias	90
Tabela 5:	Composição do Barema	92
Tabela 6:	Cruzamento das dimensões educação e diversidade	129

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos.
IES	Instituições de Ensino Superior
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEED	Secretaria de Educação a Distância
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFBA	Universidade Federal da Bahia

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	11
<b>2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO À DIVERSIDADE DOS SUJEITOS</b> .....	15
2.1 A educação como um processo de humanização .....	15
2.2 O homem enquanto ser de práxis .....	21
2.3 Os sujeitos da educação de jovens e adultos .....	25
<b>3. DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO</b> .....	35
3.1 Diferença, multi, pluri e interculturalidade: uma questão terminológica? .....	35
3.2 Diversidade e desigualdade: duas faces da mesma moeda? .....	42
3.3 O olhar escolar sobre a diversidade .....	48
<b>4. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE</b> .....	56
4.1 Os professores como intelectuais .....	56
4.2 Formação docente como política identitária na diversidade .....	68
4.3 Currículo, diversidade e educação de jovens e adultos .....	76
<b>5. METODOLOGIA</b> .....	81
5.1 Descrição do campo empírico .....	81
5.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa .....	83
5.3 As fontes de dados .....	85
5.3.1 <i>Pesquisa documental</i> .....	85
5.3.2 <i>Questionários</i> .....	87
5.4 Passos para a coleta de dados e informações .....	88
<b>6. RESULTADOS DA PESQUISA</b> .....	94
6.1 Quem são os docentes-cursistas? .....	94
6.2 O curso Educação de Jovens e Adultos na Diversidade .....	97
6.3. Transformando a realidade? Os projetos de intervenção em educação de jovens e adultos na diversidade. ....	113
<b>7. CONCLUSÃO</b> .....	120
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	128
<b>ANEXO</b>	

---

## 1. INTRODUÇÃO

---

A formação docente, ao longo da história da educação brasileira, tem sido estruturada sob uma ótica que privilegia concepções padronizadas e homogeneizadoras, segundo uma visão monocultural de sociedade. No entanto, as políticas educativas têm como objetivo a distribuição de um direito subjetivo, cujo público receptor é heterogêneo, em termos de cultura e tradições. Desse modo, neste trabalho, sob o ponto de vista da democracia, parte-se do princípio de que o reconhecimento e a valorização da diversidade<sup>1</sup> constituinte da sociedade brasileira tornam-se um imperativo do processo de formação docente.

A partir desses pressupostos, o esforço empreendido nesta dissertação tem a finalidade de analisar o Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, que integra o Programa de Formação Continuada da Rede de Educação para a Diversidade<sup>2</sup>, com a finalidade de contribuir para a discussão acerca dos limites e possibilidades de implementação das diretrizes definidas para o referido curso.

A Rede de Educação para a Diversidade consiste em um grupo de instituições públicas de educação superior dedicadas à formação continuada semipresencial de profissionais da educação básica, à produção de material didático-pedagógico e à elaboração de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de inserção dos temas da diversidade nos sistemas de ensino do país. (BRASIL, 2008, p. 6).

Com tais ações, esta Rede objetiva ampliar as oportunidades de formação de docentes e gestores educacionais para atuar com os temas da diversidade – discussão nem sempre presente no currículo da formação inicial de professores –,

---

<sup>1</sup> O termo *diversidade* abarca “as diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros – mulheres, homens, adolescentes, jovens, adultos, idosos, pessoas com necessidades especiais, indígenas, afro-descendentes etc. – abrangendo jeitos de ser, viver, pensar e agir que se tencionam no diálogo social”. (BRASIL, 2009, p. 13)

<sup>2</sup> Este programa é desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), através da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (SEED) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES).

possibilitando condições para a construção de projetos de intervenção focados em uma educação integrada à concepção de diversidade. Para tanto, com a adesão de instituições públicas de educação superior, pertencentes ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), os cursos de formação são implementados sob a coordenação e o suporte técnico- financeiro do MEC.

O programa de formação da Rede é composto por um conjunto de cursos, cuja temática da diversidade abrange: Educação para a Diversidade, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental, Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Educação Integral e Integrada, Gênero e Diversidade na Escola, Saúde na Escola, Educação para os Direitos Humanos, Produção de Material Didático para a Diversidade, Educação Escolar, Culturas e História dos Povos Indígenas, Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena, Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas, Estatuto da Criança e do Adolescente, Mediadores de Leitura, Diversidade no Ambiente Escolar e Gestão de Políticas Públicas com Foco na Temática de Gênero e Raça.

Para a realização desta investigação, tomou-se como objeto empírico o Curso de aperfeiçoamento “Educação de Jovens e Adultos na Diversidade”, ofertado por uma IES pública baiana, cuja proposição considera a educação como um direito fundamental de todos. Neste sentido, discute o resgate da cidadania, da igualdade de direitos, do respeito à diversidade sociocultural, étnico-racial, etária e geracional, de gênero e orientação afetivo-sexual, bem como das pessoas com necessidades especiais.

Com base neste objetivo, o curso visa ampliar os fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade; debater a intersetorialidade; promover a discussão acerca das especificidades dos sujeitos; analisar a situação da modalidade no Brasil e no mundo, bem como a legislação em vigor, os aspectos pedagógicos específicos ao exercício da diversidade e as estratégias didático-pedagógicas. Busca, ainda, conceber a EJA como um espaço facilitador de múltiplas aprendizagens, articulando o debate acerca de sua relação com o mundo do trabalho, além de discutir o processo de desenvolvimento da leitura, da construção da escrita e das linguagens

multimídia, entendendo a EJA no sistema nacional de gestão, recursos e financiamento da educação. (BRASIL, 2008)

É neste cenário que se inscreve o objeto da presente investigação, com a seguinte questão de pesquisa: como o Curso EJA na Diversidade capacita os docentes-cursistas para a construção de projetos de intervenção local que atendam à diversidade e às especificidades dos sujeitos e dos processos pedagógicos demandados nesta modalidade de ensino?

O interesse na investigação dessa temática surgiu em virtude de minha participação no curso, como coordenadora de tutoria, oportunidade que me permitiu atuar nos processos de planejamento, acompanhamento e avaliação das ações. Nessa experiência, evidenciaram-se tensões, incertezas e expectativas, assim como indagações: se o curso, efetivamente, contribui de forma teórico-metodológica com a prática pedagógica do docente-cursista e, em que medida, altera o seu conceito de diversidade? Outro fator que motivou a realização da presente pesquisa surgiu da participação no Fórum de Educação de Jovens e Adultos do Estado na Bahia, espaço em que foi possível acompanhar o movimento da sociedade civil em torno de uma formação específica para os educadores de EJA, bem como as ações desenvolvidas, pelo segmento universidade do Fórum, nos Seminários Nacionais de Formação de Educadores de EJA.

Por se tratar de uma proposta de ação implantada recentemente pelo governo brasileiro, e considerando a importância do debate sobre a diversidade nos meios educacionais, a relevância deste estudo pode ser delineada sob três perspectivas. A primeira delas refere-se à possibilidade de produzir conhecimentos sobre a eficácia e a qualidade dos programas e projetos no âmbito da UAB, tendo em vista contribuir com elementos que possam assegurar a autonomia institucional das universidades frente às parcerias realizadas junto ao governo federal na implementação de políticas públicas.

Por outro lado, este estudo poderá servir de substrato à avaliação dos resultados obtidos nas primeiras ações empreendidas no campo da EJA, pela Rede de Educação

para a Diversidade, possibilitando a criação de instrumentos mais efetivos de gestão da qualidade do curso e fortalecendo, desse modo, a política de formação de profissionais da Educação Básica no Estado.

Uma terceira perspectiva é sinalizada por Canen *et al* (2008) que, ao analisarem a produção de dissertações e teses, sob os descritores multiculturalismo, interculturalismo, currículo e formação de professores, salientam que trabalhos sobre discursos formadores e/ou silenciadores de identidades, bem como discursos viabilizadores da própria (re)elaboração identitária, trazem potenciais para o multiculturalismo na educação, objetivo do Programa de Formação ora investigado.

Feitas estas considerações iniciais, o objetivo da presente investigação consiste em analisar como o Curso EJA na Diversidade capacita os docentes-cursistas para a construção de projetos de intervenção local que atendam à diversidade e às especificidades dos sujeitos e dos processos pedagógicos demandados nesta modalidade de ensino. Em outras palavras, e de modo mais específico, visa (a) caracterizar o projeto pedagógico do curso EJA na Diversidade; (b) identificar o perfil dos sujeitos participantes do curso; (c) apreender como os temas da diversidade aparecem nos textos utilizados como referência no curso; (d) identificar se o curso capacitou os docentes para a elaboração de projetos qualificados de intervenção.



## **2. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: DA ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO À DIVERSIDADE DOS SUJEITOS.**

---

“A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana”.

(ARROYO, 2005, p. 3)

O presente capítulo aborda as especificidades e a diversidade que configuram a educação de jovens e adultos das camadas populares. Concebendo a educação como um processo de humanização dos diversos coletivos que frequentam a EJA e seus sujeitos como seres humanos criadores do processo sociocultural e histórico, discute-se como o conhecimento crítico das condições objetivas de produção existencial pode se constituir em um mecanismo capaz de dimensionar a transformação dos processos socioestruturais opressores a que estão submetidos tais coletivos.

### **2.1 A EDUCAÇÃO COMO UM PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO**

O atual contexto, configurado pela persistência de desigualdades e assimetrias sociais, étnico-raciais, de gênero, geracionais, do campo, das periferias urbanas e na forma de exercício do poder político, requer a compreensão da função social da educação como um processo de humanização. Esta perspectiva tem em vista contextualizar os processos educativos a partir dos aspectos que precarizam e vulnerabilizam os direitos humanos básicos, em especial o acesso à educação, dos diversos sujeitos: jovens, adultos e idosos dos segmentos populares. Com esse intuito, a presente subseção analisa os conceitos de homem, práxis, trabalho, educação e humanização, objetivando desvelar as condições de opressão que impossibilitam a vocação destes segmentos para a produção de sua existência, constituindo-se enquanto sujeitos do saber.

De acordo com Freire, “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem” (2007, p. 27). Isto posto, adota-se como

referencial teórico a categoria de homem<sup>3</sup>, em Marx, para elucidar o papel daquilo que Freire denomina como sendo a vocação ontológica do ser humano: o de ser mais, ou seja, humanizar-se.

Para definir o conceito de essência humana, Marx posiciona o termo à luz das perspectivas do naturalismo e do humanismo. Com base nos pressupostos da primeira, advoga que o homem, enquanto parte da natureza, é fruto de uma longa evolução biológica que possibilitou o início de uma forma específica de desenvolvimento – a história humana – caracterizada por uma maneira de agir autônoma, autorreflexiva e criativa, que este autor denomina de práxis.

Nesta linha de argumentação, Marx define o homem como um ser essencialmente da práxis. Assim, o conceito de essência humana aproxima-se da perspectiva do humanismo, advogando que, como ser de práxis, o homem tanto transforma a natureza como cria a si mesmo. À medida que adquire um controle cada vez maior sobre as forças naturais, possibilitando a produção de uma variedade de capacidades e necessidades, estas se configuram, ao mesmo tempo, como um ponto de partida para novos autodesenvolvimentos. (apud BOTTOMORE, 2001)

Cumprido ressaltar que mesmo compreendendo o conceito de essência humana, nesta perspectiva, Marx não o sistematizou em sua teoria. Entretanto, suas diferentes percepções acerca do termo são apresentadas em vários fragmentos de suas obras nos quais é possível acompanhar a evolução de sua concepção.

Desse modo, visualiza-se nos *Manuscritos econômico-filosóficos de 1844*, um conceito de natureza humana cuja essência Marx situa no trabalho. Para tanto, adota como referência as condições peculiares à produção capitalista para argumentar que a natureza humana, nestas condições, somente se realiza em sua existência como essência alienada, concebendo-a como uma noção que dissocia essência e existência. Todavia, ao longo de sua obra, ao esboçar um tratamento histórico do problema, quando da formulação da questão da origem da negação da essência

---

<sup>3</sup> Cumprido ressaltar que não se constitui objetivo desta análise investigar todas as questões levantadas por Marx acerca da relação homem e natureza, mas, especialmente, aquelas que dizem respeito de um modo mais direto à configuração dessa relação.

humana, recoloca essa questão como sendo a de sua reapropriação. Assim, abre caminho para a hipótese de que o homem faz a sua história a partir de sua práxis e, nela e com ela, cria a si mesmo, produzindo, pela práxis, a si mesmo.

A partir de *A Ideologia alemã*, portanto, Marx abandona a concepção de uma essência humana indiferente à vida social e histórica, e passa a situar o conceito na história, nos homens reais, mas concebidos, não como indivíduos isolados, mas essencialmente como seres sociais. Por conseguinte, parte para uma concepção de essência que só pode ser descoberta na existência social e histórica dos indivíduos, em suas atividades, considerando seus limites, premissas e condições materiais, independentes de sua vontade. Em outras palavras, concebe a essência humana como intimamente relacionada à existência.

Essa essência humana – social, prática e histórica – não se esgota por isso em nenhuma das formas concretas da existência social e individual do homem. Enquanto que a práxis é um elemento determinante dela – particularmente o trabalho humano – esta dimensão essencial do homem como ser produtor, prático, criador, jamais desaparece ou é totalmente negada já que se trata do homem como ser histórico e social. (apud VÁZQUEZ, 2007, p. 408)

Nestes termos, Marx define a natureza humana essencialmente pela produção. Em tal compreensão subjaz a lógica de que o homem se diferencia dos animais a partir do momento em que começa a produzir socialmente seus meios de vida, ou seja, sua própria vida material. Sendo assim, Marx argumenta que o conceito de essência humana não pode ser construído sobre a base das características comuns a todos os indivíduos, mas, sim, sobre as relações dos homens com a natureza e com outros homens, no âmbito das relações sociais. Dito de outra forma: “só as relações sociais que fazem dos indivíduos homens reais, concretos, podem nos dar sua essência concreta” (apud VÁZQUEZ, 2007, p. 407).

Trata-se de uma concepção de essência humana que observa que o homem, ao produzir socialmente, se autoproduz nesse processo, que o caracteriza, ao longo do tempo, como um ser histórico. Com efeito, Marx situa a história humana como a história da práxis do homem. Dessa forma, concebe a essência da história humana – social, prática e histórica – em um duplo sentido: como realização e produto histórico.

Como tal, defende que a essência humana não se esgota em nenhuma das formas concretas de existência social e individual do homem.

Nesta perspectiva, em *O capital*, Marx situa a essência humana como um produto ou função de relações sociais concretas, objetivas, existentes no âmbito de uma estrutura social que determina seu comportamento como indivíduo. Objetiva, portanto, desvelar o caráter social, humano, das relações que os homens contraem em um todo estruturado que determina o fato de que essas relações – sendo sociais e humanas – se apresentam, no âmbito do capitalismo, como relações entre coisas.

Neste contexto, evidencia o que significa o trabalho como dimensão essencial do homem:

O trabalho é, em primeiro lugar, um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem medeia, regula e controla seu metabolismo e natureza. O homem enfrenta a própria matéria natural como um poder natural [...] ao operar por meio desse movimento sobre a natureza que lhe é exterior e transformá-la ao mesmo tempo à sua própria natureza. (MARX apud VÁZQUEZ, 2007, p. 411)

Do ponto de vista ontológico, o homem é definido por Marx, essencialmente, pelo seu trabalho, por sua práxis produtiva, ou seja, por uma atividade prática na qual não só produz um mundo de objetos que satisfazem suas necessidades, mas transforma a si mesmo e, portanto, produz a si mesmo. Todavia, esse trabalho só se configura como humano quando transforma uma matéria realizando nela seu fim que ele sabe regido pela lei das modalidades de sua atuação. Diante do exposto, pode-se inferir que:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dívida natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. (SAVIANI, 2007, p. 154)

Coadunando com o conceito de natureza humana de Marx, a perspectiva freireana de educação defende a tese de que o impulso que leva o ser humano à educação é ontológico, ou seja, é decorrente de sua própria natureza. Tal perspectiva parte do

princípio de que “[...] diferente dos outros animais, que são apenas inacabados [...] os homens se sabem inacabados. Têm consciência da sua inconclusão” (FREIRE, 2007, p. 83). Com efeito, sua ontologia específica os impulsiona para a plenitude, o acabamento e a conclusão, logo, para a educação, pela qual podem superar o que são como seres incompletos, inconclusos e inacabados, tornando-se seres plenos, concluídos e acabados (ROMÃO, 2010).

De acordo com Paulo Freire (1996), a vocação para a humanização é uma marca da natureza humana e se expressa na própria busca do ser mais. Tal vocação revela que o homem é programado, jamais determinado, segundo a sua dinâmica do inacabamento e do vir-a-ser. Neste sentido, observa que a vocação para a humanização apresenta como fim último, a transcendência de uma natureza que se constrói a si mesma em um processo sempre aberto que busca transpor as barreiras que atrofiam o potencial configurador da vocação do ser mais do homem.

No entanto, ao reconhecer o ser humano como ser inacabado, Freire, assim como Marx, o situa como ser de relações amplas e profundas, visto que estas “não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo” (2007, p. 30). Tal concepção parte do pressuposto de que quando o homem passa a assumir seu papel de sujeito em ação, ou seja, quando passa a pensar e agir, integrando-se a seu contexto socioeconômico e cultural, torna-se um ser crítico, analítico e, conseqüentemente, atuante no âmbito social.

A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua temporalidade. Se não houvesse essa integração, que é uma característica das relações com o homem e que se aperfeiçoa na medida em que se faz crítico, seria apenas um ser acomodado e, então, nem história nem a cultura – seus domínios – teriam sido. (FREIRE, 2007, p. 36)

Porém, Freire adverte que “ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos” (2007, p. 28). Por conseguinte, a busca do homem deve ser feita com os seus semelhantes nas práticas de ação-reflexão, transcendendo as dimensões de tempo e espaço, para que deem sentido aos domínios histórico e cultural e, assim, configurem sua existência no mundo. Trata-se, portanto, de uma concepção em estreita relação

com a noção marxista de essência humana, tendo em vista pensar a condição humana.

Partindo desta perspectiva, Freire (2007) argumenta que o desafio da humanização requer que os homens compartilhem, irrestritamente, com seus semelhantes, todos os bens que são produzidos, sejam eles materiais, políticos, simbólicos, culturais etc. Neste sentido, essa partilha visa ao desvelamento do caráter social, desumano e histórico das relações de opressão, persistentes nas desigualdades de todo tipo – social, étnica, racial, de gênero, do campo, das periferias urbanas – existentes no processo histórico-estrutural da sociedade capitalista que obstrui a vocação do homem de ser mais.

Para tanto, propõe a elevação concreta do ser humano à condição de sujeito pensante, por meio do seu desenvolvimento integral e pela transformação das estruturas sociais. Para Freire (2007), as diferentes formas de opressão e dominação neoliberais não retiram o direito e o dever, de homens e mulheres, de enfrentamento da luta política a favor da libertação de suas vidas desumanizadas, processo que denomina de emancipação humana.

Frente às realidades históricas de desumanização de milhões de pessoas no mundo todo, a luta por humanização, funda-se antropologicamente e eticamente no processo de construção desse ser inconcluso, que busca recuperar sua humanidade ou superar as situações limites para realizar seu próprio ser mais. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 211)

Trata-se de uma perspectiva que está subjacente à lógica da “vocação de ser mais que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2007, p. 93). É neste cenário que a luta pela vida emerge como central ao processo educativo, por se constituir no direito mais radical da condição humana, conforme se discute, mais adiante, em *A função social da escola na educação de jovens e adultos*. Assim,

A luta pela superação das situações-limite em que nos encontramos condicionados é a razão de ser de nossa existência e o impulso prático a partir do qual nos humanizamos por sermos capazes de construirmos novos sentidos e formas de viver no mundo. [...] enquanto seres dotados de capacidade ético-política para intervir no mundo e construir algo novo na história. Ou seja, somos seres inéditos viáveis, pois ainda não somos totalmente prontos, viemos nos fazendo

na história e podemos sempre nos reinventar segundo a busca por humanidade. (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 211)

Conforme exposto, o conceito de homem em Marx forneceu importante subsídio teórico para se pensar à condição humana na sociedade capitalista. Partindo da compreensão de que o comportamento individual somente pode ser apreendido se desvelado o caráter social, humano e histórico, das relações que os homens contraem na realidade social, Marx adverte que, por mais degradada e alienada que a existência real possa ser o homem preserva sempre um potencial de emancipação e criatividade.

Nesta linha de argumentação, as contribuições de Freire (2007) chamam a atenção para a necessidade dos homens compartilharem, irrestritamente, os bens materiais, políticos, simbólicos e culturais, que são produzidos coletivamente, a fim de desvelarem as condições de opressão que impossibilitam a vocação ontológica do homem: o de ser mais, ou seja, humanizar-se. Todavia, tal compreensão não revela a dimensão essencial do homem, como ser produtor, prático e criador, no processo sociocultural e histórico, análise a que nos deteremos na subseção a seguir.

## **2.2 O homem enquanto ser de práxis**

Etimologicamente, o termo *práxis* origina-se do verbo grego *praksis* que significa atuar. Como conceito, entretanto, possui várias definições que vão desde o simples enfoque de atividade humana por meio da qual o homem modifica o mundo e a si mesmo, até concepções de natureza mais ampla, que introduzem as noções de liberdade, criatividade, universalidade, história, futuro e revolução, dentre outras. Nesta subseção discute-se o conceito de práxis à luz da perspectiva marxista, com o objetivo de evidenciar o entendimento do ser humano como um ser produtor dos processos histórico, social e cultural, assim como de sua própria humanização.

De acordo com o *Dicionário do pensamento marxista* (BOTTOMORE, 2001), *práxis* refere-se, de modo geral, a ação ou atividade, e, no sentido que Marx lhe atribuiu, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria, faz, produz e transforma, conformando seu mundo humano e histórico como a si mesmo.

Trata-se, portanto, de um conceito que “nasce como resposta filosófica ao problema filosófico: quem é o homem, o que é a sociedade humano-social, e como é criada esta sociedade?” (KOSIK, 1926, p. 201)

Para fins desta investigação, o conceito de práxis é entendido na perspectiva marxista, conforme posto por Kosik:

A práxis na sua essência e universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade humana e não-humana, a realidade na sua totalidade. A práxis do homem não é atividade prática contraposta à teoria; é determinação da existência humana como elaboração da realidade. (1926, p. 202)

Situando a práxis, nesta perspectiva, Kosik a compreende como esfera do ser humano, como criação humana, como realidade ontológica, por conseguinte, como desvendamento da realidade humano-social em oposição à realidade dada, preestabelecida. Logo, de acordo com o autor, a práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente, que se renova continuamente e se constitui praticamente.

Trata-se de uma perspectiva que subjaz à compreensão de que a realidade humano-social é criada pela práxis. Nesta linha de argumentação, concebe a história como um processo prático no curso do qual o humano se distingue do não-humano, ou seja, o que é humano e o que não é humano não são já predeterminados; são determinados na história mediante uma diferenciação prática. Ainda segundo tal perspectiva, a práxis compreende também o momento existencial. Sendo assim, “é tanto objetivação do homem e domínio da natureza quanto realização da liberdade humana” (KOSIK, 1926 p. 205). Consequentemente, a práxis se manifesta:

[...] tanto na atividade objetiva do homem, que transforma a natureza e marca com sentido humano os materiais naturais, como na formação da subjetividade humana, na qual os momentos existenciais como a angústia, a náusea, o medo, a alegria, o riso não se apresentam como “experiência” passiva, mas como parte da luta pelo reconhecimento, isto é, do processo da realização da liberdade humana. (KOSIK, 1926, p. 204)

Outra dimensão da práxis, apontada por Kosik (1926), refere-se ao processo ontocriativo da práxis humana no qual situa as possibilidades de uma ontologia, isto é,



de uma compreensão do ser. Segundo tal perspectiva, através da práxis, o homem ultrapassa a clausura da animalidade, da natureza e da ignorância, e estabelece uma relação com o mundo, ao transpor a sua própria finitude e se colocar em contato com a totalidade.

Cumpramos ressaltar que se trata de uma perspectiva que não concebe o homem apenas como uma parte da totalidade do mundo. Para Kosik, essa totalidade compreende, ao mesmo tempo, o modo pelo qual a realidade se abre ao homem e o modo pelo qual o mesmo a descobre. Tal compreensão parte do pressuposto que “sem o homem como parte da realidade e sem o seu conhecimento como parte da realidade, a realidade e o seu conhecimento não passam de mero fragmento” (1926, p. 206).

Concebendo a práxis, nestes termos, concordo com VÁZQUEZ (2007), quando afirma que o conhecimento humano se integra a dupla e infinita tarefa do homem de transformar a natureza exterior e sua própria natureza. Da mesma forma, considero como FREIRE (2007), que o conhecimento é elemento indissociável do pensamento, da análise e da compreensão do papel da educação em sua globalidade.

Segundo a perspectiva freireana, o homem é um ser de práxis, cuja vocação ontológica é operar e transformar o mundo. Por conseguinte, “é exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis” (FREIRE, 2007, p. 8).

Tal concepção parte do pressuposto de que o homem, por ser diferente dos outros seres do mundo, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em objetos.

Neste sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. [...] Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como ser de opções. (FREIRE, 1997, p. 12)

No entanto, adverte que uma compreensão crítica da situação de opressão não é capaz por si mesma de libertar os sujeitos, mas, ao desvendá-la, estes se aproximam do engajamento na luta política pela transformação das condições concretas que precarizam e vulnerabilizam seus direitos humanos mais básicos. Sobre esse aspecto, VÁZQUEZ (2007, p. 225) esclarece que:

A atividade da consciência em si tem um caráter que podemos denominar teórico, uma vez que não pode conduzir por si só, como mera atividade da consciência, a uma transformação da realidade, natural ou social. Quer se trate da formulação de fins ou da produção de conhecimentos, a consciência não ultrapassa seu próprio âmbito; isto é, sua atividade não se objetiva ou materializa. Por essa razão, tanto uma como outra são atividades; não são, de modo algum, atividade objetiva, real, isto é, práxis.

Todavia, VÁZQUEZ (2007) nos adverte que a atividade humana é uma atividade que se orienta conforme fins, e estes só existem através do homem, como produto de sua consciência. Nestes termos, a práxis entendida como transformação da realidade não se realiza somente pela conscientização nem tampouco pela atividade puramente material, sem a produção dos fins e conhecimentos que caracterizam a atividade teórica. Neste sentido, argumenta a favor da necessidade do trabalho de educação das consciências, da organização dos meios materiais e dos planos concretos de ação, elementos que este autor considera indispensáveis ao desenvolvimento de ações reais efetivas.

Conforme exposto, a perspectiva marxista advoga que a realidade humano-social é criada pela práxis. Práxis que se revela no processo ontocriativo de transformação e conformação tanto dos processos histórico, social e cultural, como da própria formação do homem. Frente a este cenário, Vázquez (2007) argumenta que conhecer, criticamente, as condições concretas objetivas da realidade a que o homem está submetido ajuda a dimensionar a transformação da realidade adequando seus fins ao processo de humanização.

Neste sentido, conceber o homem enquanto ser de práxis, nesta investigação, propiciou importantes contribuições teóricas para pensar a educação de jovens, adultos e idosos das camadas populares que estão imersos em processos socioestruturais de desumanização, entendida aqui na acepção freireana, como

correspondendo a situações-limite que condicionam a vida destes sujeitos. Para compreender como essa desumanização é produzida historicamente, renovando-se continuamente nos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais e historicamente marginalizados dos indivíduos que frequentam os cursos da EJA, cumpre antes determos nossa atenção em uma análise do perfil desses mesmos sujeitos nessa modalidade de ensino, o que será objeto de análise da próxima subseção.

### **2.3 Os sujeitos da educação de jovens e adultos.**

O direito público subjetivo<sup>4</sup> dos jovens, adultos e idosos, ao acesso à educação está consubstanciado na Constituição Federal de 1988, quando dispõe, no Art. 208, que a educação é um direito de todos e um dever do Estado. Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), Nº. 9.394/96 reafirma os dispositivos constitucionais que asseguram o direito de todos ao acesso à educação. Por conseguinte, como direito, a Educação de Jovens e Adultos – EJA deve estar disponível nos sistemas de ensino, como modalidade, no âmbito da educação básica, para o cumprimento do dever do Estado preceituado na Constituição brasileira e em legislação nacional.

Para fins desta investigação, entende-se a educação de jovens, adultos e idosos, conforme posto no Documento preparatório a VI CONFINTEA<sup>5</sup> (BRASIL, 2008), como educação pública, gratuita, e como direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, mas não apenas de se escolarizar.

Trata-se de uma concepção de educação que concebe os processos de formação nas escolas inseparáveis do conjunto de meios de socialização e sociabilidade em que se formam os educandos. Por conseguinte, advoga o reconhecimento dos saberes construídos pelos sujeitos nos diversos espaços sociais como um elemento importante de seu processo formativo enquanto sujeitos da história. Tal compreensão

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma capacidade, reconhecida no indivíduo, em decorrência de sua posição especial como membro da comunidade, que se materializa no poder de colocar em movimento normas jurídicas em seu interesse individual. (DUARTE, 2004, p. 113)

<sup>5</sup> Este documento foi construído a partir de um amplo debate com a sociedade civil, no qual participaram gestores, educadores, educandos, organizações não-governamentais e sindicais, universidades, entre outros, onde foi possível obter um diagnóstico aprofundado e mapear a situação da EJA em todo o país.

subjaz à lógica que os sujeitos, ao ocuparem espaços de lazer, de trabalho, cultura, sociabilidade, ou engajarem-se em movimentos de luta pela terra, por teto, trabalho, cultura, dignidade e vida, criam redes de solidariedade, de troca cultural e de participação que são cruciais ao seu processo de humanização.

Em decorrência, a educação de jovens e adultos é caracterizada, nesta pesquisa, como um campo educacional em que a diversidade dos tempos – humano, social, cultural e identitário – configura uma especificidade do processo educacional. Tempos humanos que são compreendidos segundo a diversidade e a multiplicidade de situações relacionadas às questões étnicas, raciais, de gênero, geracionais, culturais, geográficas, de orientação sexual, de privação de liberdade, de condição mental, física e psíquica, sendo entendidas aqui, nas diferentes formas de produção da existência, sob os aspectos econômico e cultural. Especificidades e diversidade que devem ser consideradas nos projetos educativos da EJA, sob pena do processo formativo não atender às necessidades dos sujeitos, conforme se discute na subseção *Currículo, Diversidade e Educação de Jovens e Adultos*.

Tomando como referência esta conjectura, Arroyo (2005) nos adverte sobre a necessidade de focalizar a caracterização destes sujeitos. Quem são eles? Segundo o autor, a resposta a esta indagação não deve ser dada a partir dos rótulos do sistema escolar, quais sejam: alunos evadidos, reprovados, defasados; alunos com problemas de frequência, de aprendizagem, não-concluintes do ensino fundamental, mas, sim, observando as suas especificidades, no que tange a formas concretas de viver seus direitos, em especial, o direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno, conforme posto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, BRASIL, 1996), Nº. 9394/96, em seus artigos 1º e 2º.

De acordo com o Documento Preparatório da VI CONFINTEA (BRASIL, 2008), a EJA volta-se para um conjunto amplo e heterogêneo de jovens e adultos, oriundos de diferentes frações da classe trabalhadora. Todavia, Rummert (2008), ao realizar uma análise das atuais políticas, no âmbito da educação de jovens e adultos, afirma que estas estão fundadas em estratégias de construção e manutenção da hegemonia, o que perpetua a condição social desses educandos. Ressalta, ainda, que em virtude das relações assimétricas de poder, dos processos de concentração de riqueza e de

renda que marcam a sociedade, a educação do trabalhador não cumpre a finalidade da formação integral, visto que:

[...] não foge às clássicas estratégias de distribuição desigual e precária de fragmentos de conhecimento, subordinadas às demandas de distintos níveis de qualificação da força de trabalho requeridos pelos diferentes padrões produtivos que coexistem no país, bem como às necessidades de controle social. (2008, p. 176)

Trata-se, portanto, de uma concepção de educação de jovens, adultos e idosos que concebe os sujeitos a partir de uma visão reducionista, pragmatista e desumana. Apesar da centralidade do caráter político-econômico, essa visão de educação tem sido uma constante nos processos educativos voltados para a EJA. “As reorientações curriculares ainda estão motivadas pelas novas exigências que o mundo do mercado impõe para os jovens que nele ingressarão” (ARROYO, 2007, p. 24). Com efeito, as demandas do mercado, da sociedade, da ciência, das tecnologias e competências, ou a sociedade da informática ainda se constituem como os referenciais para o que ensinar e aprender.

Não se trata de negar aqui, nesta investigação, o direito à preparação para o trabalho aos sujeitos da EJA. Pelo contrário, entende-se, assim, como Arroyo (2007, p. 24) que “o direito ao trabalho é inerente à condição humana, é um direito humano”. Por conseguinte, advoga-se que esta preparação deve ser situada em um referencial ético que vá além de uma visão mercantilizada do aprendizado de habilidades e competências pragmáticas posto pelo modelo neoliberal. Em outras palavras, uma preparação que garanta aos sujeitos aprenderem a utilizar os instrumentos e tecnologias da produção em seu processo de humanização.

Para tanto, Arroyo (2007) defende a necessidade dos educandos se apropriarem dos conhecimentos acumulados sobre os mundos do trabalho, os processos de produção e as relações sociais de produção. Neste sentido, advoga que a educação destes sujeitos deve ser permeada pela discussão das formas de exploração a que são submetidos no trabalho para que se entendam como indivíduos e coletivos excluídos. Neste cenário, chama a atenção para as maneiras pelas quais as transformações nos processos de produção afetam o trabalho, o desemprego, as desigualdades, a

segregação e exclusão vivenciadas pelos setores populares e pelas pessoas com necessidades especiais; a segmentação e a segregação por diferenças de gênero e raça, cidade ou campo, além das formas de trabalho no campo, na agricultura familiar e sua resistência à destruição desses meios de trabalho e produção.

Outra característica importante que contribui para definir quem são os sujeitos da EJA refere-se ao tempo de vida humano, que se nomeia de juventude. Esse tempo humano é constituído por:

Grupos jovens que têm questões próprias, ligadas a formas de ser e de estar no mundo, de expressar suas juventudes, suas culturas, seus desejos e sonhos futuros. Essas formas de ser são constituídas, também, na luta cotidiana, no mundo do trabalho e da sobrevivência, na exposição às vulnerabilidades sociais, à violência. Os jovens são vítimas de altos índices de homicídio, de situações que contribuem para afastá-los da possibilidade de acesso e permanência na escola e de torná-los sujeitos de processos de formação e de humanização. O reconhecimento de maciça presença de grupos etários integrantes da categoria histórica jovem, de juventudes, nos processos educacionais, imprime também a necessidade de foco sobre esses sujeitos nas ofertas educativas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Na EJA, também se encontra o tempo humano do idoso, como uma especificidade dessa modalidade de ensino. Em decorrência da presença deste tempo humano, a concepção de aprendizagem, ao longo da vida, vem assumindo centralidade nos processos educativos, fundando-se na lógica de que a valorização dos saberes e experiências destes educandos – que não estão mais vinculados ao mundo do trabalho – pode contribuir para a produção cultural, material e imaterial, do país. Tratando-se, portanto, de uma percepção que muda a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas, o que cerceia a transmissão de seu legado de vida, ou seja, de sua herança cultural.

No que respeita à localização geográfica dos sujeitos da EJA, no território brasileiro, nas cidades, são constituídos, predominantemente, por jovens, adultos e idosos residentes nas periferias – local em que o mapa do analfabetismo se confunde com o mapa da pobreza em nosso país, consequência do processo de exclusão social causado pelo sistema capitalista. Com efeito, os educandos são caracterizados como sujeitos em situações humanas degradantes, devido às precárias condições de moradia, de saneamento básico, de trabalho, de acesso aos bens sociais, tais como:

serviços de saúde, escolas, praças e áreas de lazer, além dos crescentes níveis de violência e desemprego.

Já no campo, a EJA é composta por pessoas que apresentam baixo nível de escolaridade, marca do fracasso do ensino formal, bem como do fechamento indiscriminado de escolas na zona rural. Soma-se a esse cenário, a constante negação da produtividade econômica e cultural campesina, o que acaba forçando essa população a constantes migrações.

Do ponto de vista do gênero, a EJA configura-se pela presença significativa de mulheres. São mulheres que, geralmente, possuem dupla jornada de trabalho, assumem sozinhas as chefias da família, garantem o sustento e a educação dos filhos com seu trabalho, sem que, muitas vezes, possam se escolarizar, seja pelo tempo escasso, seja pelos horários de oferta inadequados à realidade de vida de suas famílias. Diante deste cenário, a falta de centros de educação infantil e a ausência de apoio da própria escola têm contribuído para a não-permanência dessas mulheres no espaço escolar, pois faltam condições cruciais para que, de fato, o direito à educação se efetive.

No que tange à perspectiva étnico-racial, Gomes (2005, p. 93) lembra que “os negros e negras são, na maioria das vezes, os principais sujeitos da EJA no Brasil”. No entanto, salienta que essa característica da modalidade não tem sido suficiente para garantir a realização de um trabalho pedagógico, fundado na compreensão e no aprofundamento da questão racial, e articulado aos processos sociais de classe, gênero, idade e cultura.

Nestes termos, os sujeitos da EJA e suas questões étnicas, raciais, de gênero, geracionais, culturais e identitárias são entendidas, nesta investigação, a partir de uma perspectiva política. Cumpre ressaltar que olhar estes sujeitos, neste sentido, implica a superação da visão do direito à educação de jovens, adultos e idosos como uma nova oportunidade de acesso aos níveis não-cursados, no tempo concebido, em nossa tradição, como oportuno para a escolarização. Conforme discute Arroyo (2005, p. 25):

Os jovens - adultos populares não são acidentados ocasionais que gratuitamente abandonaram a escola. Esses jovens e adultos repetem

histórias longas de negação de direitos. Histórias coletivas. As mesmas de seus pais, avós, de sua raça, gênero, etnia e classe social. Quando se perde essa identidade coletiva, racial, social, popular dessas trajetórias humanas e escolares, perde-se a identidade da EJA que passa a ser encarada como mera oferta individual de oportunidades pessoais perdidas.

Tal perspectiva parte do pressuposto de que as trajetórias sociais e escolares truncadas não significam a paralisação dos tensos processos de sua formação, mental, ética, identitária, cultural, social e política. Em outras palavras, continuam produzindo saberes, conhecimentos e culturas. Com efeito, ao retornarem à escola, trazem esse legado de formação e de aprendizagem, demandando da escola uma postura crítica sobre suas práticas e sobre as concepções que orientam suas escolhas.

Outro aspecto levantado por Arroyo (2005; 2007), que se entende como elemento importante desta investigação, refere-se à questão: como olhar esses sujeitos? Para responder a essa indagação, o autor parte do pressuposto de que temos que olhá-los no que eles têm de mais radicalmente humano. Dito de outro modo, vê-los em sua totalidade humana, como sujeitos cognitivos, éticos, estéticos, corpóreos, sociais, políticos, culturais, de memória, sentimento, emoção e identidade diversas. Isso por que:

Chegam com identidades de classe, raça, etnia, gênero, território, campo, cidade, periferia e, sobre essas imagens construímos as imagens de alunos, definimos funções para cada escola e priorizamos ou secundarizamos conhecimentos, habilidades e competências. Se a escola e especificamente o ordenamento curricular são constituintes de protótipos de alunos, as imagens sociais que projetamos sobre eles nos chegam de fora, dadas pela cultura social, pela divisão de classes, pelas hierarquias sócio-étnico-raciais, de gênero e território, pela visão negativa que a sociedade tem das pessoas com “deficiências”. (ARROYO, 2007, p. 23)

Cumpramos ressaltar que a imagem social destes sujeitos é construída tendo como referência sua vulnerabilidade, sua presença, como sujeitos sociais e culturais, vivenciando tempos da vida sobre os quais incidem, de maneira peculiar, o desemprego e a falta de horizontes; como vítimas da violência e do extermínio e das múltiplas facetas da opressão e da exclusão social. Conforme se discute na subseção *Diversidade e Desigualdade: duas faces da mesma moeda?* – tal perspectiva situa os



sujeitos na condição de marginalizados, seres fora do lugar, cuja única solução estaria na integração ou incorporação destes sujeitos à sociedade.

Todavia, Freire (1996) nos alerta para o fato de que estes sujeitos jamais estiveram verdadeiramente fora. Ao contrário, foram sempre parte de um sistema de opressão e desumanização que os transforma em seres para o outro. Assim, “de certa forma, não há ‘socialmente excluídos’: todo mundo está incluído no universo social do capital – mas em grupos diferentes e escandalosamente desiguais” (McLAREN, 2001, p. 182). Isto posto, “sua solução, pois, não está em integrar-se, em incorporar-se a esta estrutura que oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (FREIRE, 1996, p. 61).

É na própria dialética da existência destes sujeitos que se funda a ação contra-hegemônica, entendida aqui nos termos gramscinianos, através da participação em movimentos sociais, sindicais, comunitários, de igrejas, entre outros, onde expressam suas identidades e resistências à cultura dominante. São ações onde constroem saberes, conhecimentos e culturas que expressam suas identidades e resistências à cultura dominante. Com efeito, ao ingressarem no sistema educacional, demanda-se uma educação que:

[...] exige superar aspectos colonizadores, escravocratas, elitistas, representados pela superioridade de padrão físico, de mentalidade, de visão de mundo, a matriz cultural de raiz européia, branca, que tem favorecido pequeno grupo da sociedade, privilegiando-o tanto economicamente como nas possibilidades de influir nas decisões políticas sobre os rumos da sociedade. Exige, ainda, superar preconceitos e discriminação que reforçam as desigualdades que caracterizam a sociedade brasileira, reeducando as relações étnico-raciais, como prevê a atual legislação. (BRASIL, 2008, p. 15)

É neste cenário que a configuração da EJA, como um campo específico de responsabilidade pública do Estado, se insere como uma das frentes de discussão na atualidade. Mas, no que consiste educar jovens, adultos e idosos? Antes de responder a esta indagação, cumpre antes uma caracterização deste campo educativo.

Respaldando-se na história da educação de jovens e adultos no Brasil, Arroyo (2005) aponta aspectos que contribuem para delimitar esse campo educativo. O primeiro aspecto observado por ele consiste na centralidade que a trajetória dos educandos

assume nas concepções e propostas educativas. Para elucidar tal aspecto, destaca o legado das práticas educativas dos movimentos sociais, que deslocou o foco do processo educativo para os sujeitos sociais em formação, assim como as contribuições de Paulo Freire, ao advogar uma sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos e excluídos como sujeitos da educação, da construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Em suma, vê-los como “sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizado, em formação”. (2005, p. 52). Segundo o autor,

A teoria pedagógica se revitaliza sempre que se reencontra com os sujeitos da própria ação educativa. Quando está atenta aos processos de sua própria formação humana. Quando a ação educativa escolar [...] se esquece deles e de seus processos, movimentos e práticas sociais, culturais e educativas e se fecha em discussões sobre métodos, conteúdos, tempos, instituições, calendários, avaliação [...] se perde e desvirtua. Perde suas virtualidades como teoria e prática educativa (2005, p. 52).

O segundo aspecto identificado refere-se ao olhar positivo frente aos saberes populares que os jovens, adultos e idosos acumularam em suas trajetórias de vida. Para Arroyo (2005), os processos educativos da EJA devem adotar como princípio o legado freireano de partir dos saberes, conhecimentos, interrogações e significados acumulados pelos educandos. Assim, ressalta a necessidade do diálogo é do trato sistemático desses saberes e significados trazidos pelos educandos, alargando-os e propiciando o acesso aos saberes, conhecimentos, significados e cultura acumulados pela sociedade.

Com efeito, a reinvenção das bases e das teorias da educação e da aprendizagem é sinalizada como o terceiro aspecto na configuração da EJA. Segundo o autor, a desestruturação e a precarização das bases de produção da existência dos educandos interrogam a pedagogia e a docência, uma vez que os jovens carregam trajetórias fragmentadas que se contrapõem à linearidade do pensar e do fazer pedagógico. Disto decorre a necessidade da reinvenção do fazer educativo que, frente a este cenário, não pode isolar os processos didáticos escolares dos processos socializadores determinantes em que os setores populares se reproduzem.

O quarto aspecto identificado na EJA consiste na educabilidade humana. Para tanto, lembra que “não é por acaso que a letra E de EJA não é de ensino, mas de educação

de jovens e adultos” (ARROYO, 2005, p. 30). De acordo com este autor, as trajetórias sociais dos sujeitos, marcadas pela persistência das desigualdades sociais, étnico-raciais e de gênero, dentre outras, no processo histórico-estrutural da sociedade, contestam os olhares tradicionais e ingênuos sobre a educabilidade humana. Neste sentido, indaga: “Todo ser humano é mesmo educando nas condições inumanas a que é submetido?” Diante desta problemática, destaca o legado da educação popular em pensar a formação do povo atrelada aos ideais de emancipação-libertação, igualdade, justiça, cultura, ética, valores, ou seja, como processo de humanização.

Nesta configuração, a tensa relação com os saberes escolares é o quinto aspecto destacado na EJA. Segundo o autor, os diversos coletivos de jovens, adultos e idosos passaram e passam por situações de opressão, exclusão e rejeição, de sobrevivência e reprovação social e escolar, questões humanas que tocam nas grandes interrogações do conhecimento. Com efeito, os educandos levam para a escola experiências de escolha vivenciadas no limite – escolha de liberdade frente às drogas e à violência – e de opção por dignidade, valores, ação cultural e até o exercício da liderança em movimentos de luta por um teto, pela cultura, pela terra e pela identidade.

Quando coletivos de adultos-professores se abrem a essa rica e tensa realidade dos educandos e a levam a sério, novos conteúdos, métodos, tempos, relações humanas e pedagógicas se instalam. Por aí a EJA instiga os saberes escolares, as disciplinas e os currículos. Essa é a história mais rica da EJA. Essa tem sido e pode ser sua mais séria contribuição ao movimento de renovação curricular e de renovação do pensar e fazer docente. [...] O que deteriorou o pensar e o fazer escolares tem sido entreter-nos com questões e saberes instrumentais apenas e com didáticas miúdas, passando distraídos pelos questionamentos radicais que os próprios educandos vivenciam e levam à escola. (ARROYO, 2005, p. 32)

O sexto aspecto assinalado consiste na interpretação crítica da trajetória dos setores populares. Tal lógica parte do pressuposto de que as trajetórias escolares não devem ser vistas dissociadas das trajetórias sociais, econômicas, culturais e éticas às quais vêm sendo condenados os setores populares. Segundo o autor, quando estes sujeitos chegam à escola carregam questões acumuladas e condensadas em suas trajetórias que interrogam a educação sobre os significados políticos da miséria, da fome, da dor, da morte, da luta pela terra, pela identidade e pela sua cultura, pela vida e dignidade.

Trajetórias de idas e voltas, de caídas e recaídas. De escolhas sem horizontes e esclarecimento sobre como optar. Na verdade, sem alternativas de escolha.

Conseqüentemente a educação desses jovens e adultos deve ser assumida como um ato político como exercício de emancipação e libertação. O direito popular ao conhecimento sempre teve na EJA um sentido político: contribuir nesses ideais de emancipação e libertação. Dar aos setores populares horizontes de humanização. Dár-lhes o direito de escolher, de planejar seu destino, de entender o mundo. De intervir. (ARROYO, 2005, p. 32)

Conforme exposto, os sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos são indivíduos em tempos e dimensões diversas: humanas, sociais, culturais e identitárias. Possuem trajetórias de vida marcadas pela persistência de desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, do campo e das periferias, devido ao processo excludente da sociedade em que vivem. Assim, demandam da escola um sistema educativo que atenda a suas especificidades e diversidade, a fim de que possam entender e transformar suas trajetórias históricas de negação de direitos sociais, objetivo a ser atingido somente quando a educação assumir um caráter político, conforme nos lembra Freire em seus vários escritos.

Nesta linha de argumentação, entende-se que educar jovens, adultos e idosos das camadas populares consiste em compreender seus sujeitos na totalidade humana. Para tanto, Marx (apud VÁZQUEZ, 2007) nos lembra da necessidade de desvelar o caráter social, humano e histórico das relações que os homens contraem em sociedade, a fim de que estes possam compreender como essa desumanização, que é produzida historicamente, se renova continuamente nestes coletivos socialmente marginalizados que frequentam a EJA. Dessa forma, com efeito, possam se entender como indivíduos, ainda que coletivos marginalizados, porém criadores do processo sociocultural e histórico.

### 3. DIVERSIDADE COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

---

Este capítulo analisa perspectivas epistemológicas acerca da diversidade. Discute este conceito, a partir das desigualdades existentes no processo socioestrutural, a fim de elucidar os mecanismos que vêm condicionando os direitos dos diversos coletivos da EJA. Situa a visão marginal desses sujeitos no sistema escolar como fruto do processo histórico, político, cultural e pedagógico, tendo em vista argumentar a favor de uma educação em que esses sujeitos se constituam no cerne do processo educativo.

#### 3.1 DIFERENÇA, MULTI, PLURI E INTERCULTURALIDADE: UMA QUESTÃO TERMINOLÓGICA?

A origem etimológica da palavra diversidade vem do latim *diversitas* que significa abundância e variedade e do verbo *divertere* que significa girar em direção oposta. De acordo com o *Dicionário Aurélio* (FERREIRA, 1993), a diversidade é a qualidade daquilo ou daquele que é diverso: diferença; desigualdade; variedade; incoerência; oposição, portanto, um termo amplo com aplicação em diferentes campos do conhecimento. Quando ao aspecto etimológico, comporta uma variedade de abordagens que apresentam genealogia e significados diferentes. Neste sentido, a presente subseção objetiva discutir os conceitos de diferença, multi, pluri e interculturalidade à luz dos aspectos políticos, identitários e culturais, pois são termos que têm assumido centralidade na literatura especializada remetendo-se às questões que envolvem a problemática da diversidade.

No âmbito das ciências sociais brasileiras, a diversidade sociocultural tem sido utilizada para descrever um conjunto múltiplo e complexo de significados em relação à heterogeneidade de culturas que marcam uma determinada sociedade visando o seu reconhecimento, tolerância e respeito. Segundo Moehlecke (2008), neste sentido, a expressão aparece geralmente como sinônimo do que Stuart Hall (2008) define como multicultural, isto é, sendo utilizada para descrever as características sociais e os problemas apresentados em sociedades nas quais diferentes comunidades culturais convivem e tentam construir uma vida em comum, ao tempo em que retêm algo da sua identidade original.

Nesta linha de argumentação, o autor concebe o multiculturalismo como referindo-se às estratégias e políticas adotadas para governar ou administrar problemas de diversidade e multiplicidade gerados por sociedades multiculturais. Trata-se de uma compreensão das questões que permeiam a diversidade que tem se difundido consideravelmente, na área educacional, sob óticas que comportam uma variedade de concepções e vertentes, quais sejam:

[...] O multiculturalismo conservador [...] na assimilação da diferença às tradições e costumes da maioria. O multiculturalismo liberal busca integrar os diferentes grupos culturais o mais rápido possível ao *mainstream*, ou sociedade majoritária, baseando em uma cidadania individual universal, tolerando certas práticas culturais particularistas apenas no domínio privado. O multiculturalismo pluralista, por sua vez, avaliza diferenças grupais em termos culturais e concebe direitos de grupo distintos a diferentes comunidades dentro de uma ordem política comunitária ou mais comunal. O multiculturalismo comercial pressupõe que, se a diversidade dos indivíduos de distintas comunidades for publicamente reconhecida, então os problemas da diferença cultural serão resolvidos no consumo privado, sem qualquer necessidade de redistribuição do poder e dos recursos. [...] E assim por diante. (HALL, 2008, p. 51)

No seio do debate multicultural, Walsh (2008) chama a atenção quanto à polissemia do termo. Segundo a autora, expressões como multiculturalidade, pluriculturalidade e interculturalidade são frequentemente utilizadas como sinônimos, porém as concebe como termos que possuem genealogias e significados diferentes e, que, portanto, devem ser discriminadas.

Segundo a autora, o termo multiculturalismo tem suas raízes em países ocidentais, em um relativismo cultural que oculta à criação e a permanência das desigualdades e iniquidades sociais. Seu uso global é mais amplo, por orientar as políticas estatais e transnacionais de inclusão no âmbito de um modelo de cunho neoliberal, refletindo as orientações dos organismos internacionais que balizaram a reforma dos anos 90. Como tal, “em geral, o chamado multiculturalismo apóia-se em um vago e benevolente apelo à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença” (SILVA, 2007, p. 73).

De acordo com McLaren (2001), o viés multicultural destrói as possibilidades emancipatórias da educação, ao promover reivindicações por diversidade muitas

vezes realizadas num isolamento antisséptico a um questionamento do centro do capitalismo. É neste cenário que Walsh (2008) chama a atenção para a necessidade de compreensão das intenções desta política, assim como de suas limitações, não somente no que respeita a respostas a demandas históricas, mas, também, no sentido em que busca apaziguar e cooptar a resistência, incorporando-a a institucionalidades estabelecidas que ocultam as desigualdades sociais e deixam intactas as estruturas que as reproduzem nos processos socioestruturais que transformam os diversos coletivos em desiguais.

No campo educacional, conforme posto por MOREIRA e CANDAU (2008, p. 7) a concepção multicultural é, particularmente, problemática, visto que as questões da diversidade envolvem “um posicionamento a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm, historicamente, sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados”. Razão pela qual Silva (2007) argumenta que, por mais relevante que essa abordagem pareça ser, ela impede que identidade e diferença sejam concebidas como um processo de produção social que envolve relações de poder, e, portanto, “só pode ser utilizado sob rasura” (HALL, 2008, p. 51).

Quanto à expressão pluriculturalidade, Walsh (2008) ressalta que é o termo de maior uso na América do Sul, por refletir as particularidades da região. Como tal, configura-se como uma expressão que reconhece e descreve a realidade de um continente no qual povos, nações e nacionalidades indígenas e negras convivem com brancos e mestiços. Para a autora, enquanto o multiculturalismo aponta para um conjunto de culturas singulares sem relação entre elas, no marco de uma cultura dominante, o pluriculturalismo indica uma convivência de culturas em um mesmo espaço territorial, ainda que sem uma profunda inter-relação equitativa.

De acordo com a autora, trata-se de um conceito que questiona a maneira eurocêntrica como tem sido pensado o Estado nacional e, por conseguinte, suas políticas públicas. A pluriculturalidade configura-se em uma outra lógica – pensada a partir dos sujeitos historicamente excluídos – contrapondo-se à visão homogênea de Estado, nação e sociedade. Nestes termos, distancia-se da perspectiva multicultural, avançando na proposição de uma centralidade ativada pelo re-pensar e re-fundar da

unidade nacional, sustentada em um projeto de Estado e sociedade que tenha como referência a pluralidade nacional.

No Brasil, a pluriculturalidade foi inserida no processo educacional, através dos parâmetros curriculares nacionais, elaborados pelo Ministério da Educação, com o objetivo de valorizar as diversas culturas presentes no país. Para tanto, por meio de vivências voltadas ao combate de injustiças, manifestações de preconceito e discriminação social, visa o desenvolvimento das seguintes capacidades nos alunos:

Conhecer a diversidade do patrimônio etnocultural brasileiro, cultivando atitude de respeito para com pessoas e grupos que a compõem, reconhecendo a diversidade cultural como um direito dos povos e dos indivíduos e elemento de fortalecimento da democracia;

Compreender a memória como construção conjunta, elaborada como tarefa de cada um e de todos, que contribui para a percepção do campo de possibilidades individuais, coletivas, comunitárias e nacionais;

Valorizar as diversas culturas presentes na constituição do Brasil como nação, reconhecendo sua contribuição no processo de constituição da identidade brasileira;

Reconhecer as qualidades da própria cultura, valorando-as criticamente, enriquecendo a vivência de cidadania;

Desenvolver uma atitude de empatia e solidariedade para com aqueles que sofrem discriminação;

Repudiar toda discriminação baseada em diferenças de raça/ etnia, classe social, crença religiosa, sexo e outras características individuais ou sociais;

Exigir respeito para si e para o outro, denunciando qualquer atitude de discriminação que sofra, ou qualquer violação dos direitos de criança e cidadão;

Valorizar o convívio pacífico e criativo dos diferentes componentes da diversidade cultural;

Compreender a desigualdade social como um problema de todos e como uma realidade passível de mudanças;

Analisar com discernimento as atitudes e situações fomentadoras de todo tipo de discriminação e injustiça social. (BRASIL, 1997, p. 143)

De acordo com Walsh (2008), apesar do seu caráter político, a pluriculturalidade sozinha não é suficiente para um projeto de descolonialidade, isto é, de superação da



visão eurocêntrica de constituição do Estado nacional e, sim, a interculturalidade. Definida como um processo/projeto social político dirigido à construção de sociedades, relações e condições de vida novas e distintas, a interculturalidade vai além do respeito e da tolerância e, portanto, do simples reconhecimento da diversidade.

Segundo a autora, a interculturalidade é um termo que está ancorado nos problemas das relações e condições históricas e atuais de dominação, exclusão, desigualdade e iniquidade, assim como nos conflitos que estas relações e condições engrenam. Como tal, configura-se como um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Como intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos, saberes e práticas culturalmente diferentes, busca desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença; como um espaço de negociação e de tradução onde as desigualdades sociais, econômicas e políticas, e as relações e os conflitos de poder da sociedade não são mantidos ocultos e sim reconhecidos e confrontados e, por fim, como tarefa social e política que parte de práticas e ações sociais concretas e conscientes para tentar criar modos de responsabilidade e solidariedade (WALSH, 2001; 2005; 2007; 2008).

Com base nestes pressupostos, a autora argumenta que o conceito de interculturalidade é crucial na (re)construção de um pensamento crítico, uma vez que este é pensado a partir da experiência da colonialidade, isto é, reflete um pensamento não baseado nos legados eurocêntricos. Como tal, configura uma concepção de projeto nacional inserida numa perspectiva conceitual que propõe um giro epistêmico, capaz de produzir novos conhecimentos e outra compreensão simbólica do mundo, sem perder de vista a colonialidade do poder, do saber e do ser, dando assim uma volta à geopolítica dominante do conhecimento que tem tido seu centro no norte global. (WALSH, 2005)

De acordo com Oliveira e Candau (2010), a interculturalidade representa a construção de um novo espaço epistemológico, que inclui os conhecimentos subalternizados e os ocidentais, numa relação tensa, crítica e igualitária. Ressaltam, ainda, que tal perspectiva expressa uma crítica às formulações teóricas multiculturais que não

questionam as bases ideológicas do Estado-nação e partem de lógicas epistêmicas eurocêntricas, no campo educacional, sob o pretexto de incorporar representações e culturas marginalizadas, mas que apenas reforçam os estereótipos e os processos coloniais.

Trata-se de uma perspectiva conceitual que se aproxima do multiculturalismo crítico, proposto por McLaren (1997), situado em uma agenda política de transformação, sem a qual se corre o risco da redução à outra forma de acomodação à ordem social vigente. Para tanto, o autor compreende as representações de raça, gênero e classe como produtos das lutas sociais sobre signos e significações, cuja tarefa central consiste em transformar as relações sociais, culturais e institucionais nas quais os significados são gerados. Com efeito, recusa-se a ver a cultura como não-conflitiva, assim como não compreende a diversidade como meta, mas como ação afirmada “dentro de uma política de crítica e compromisso com a justiça social” (1997, p. 123).

Outra perspectiva da diversidade que vem assumindo centralidade é a sua concepção, à luz da perspectiva da diferença, como construção histórica, cultural e social. Tal concepção parte do pressuposto que as diferenças são construídas pelos sujeitos sociais nos processos históricos e culturais de adaptação do homem ao meio social e ao contexto das relações de poder. De acordo com Silva (2007), ver identidade e diferença como uma questão de produção “significa tratar as relações entre as diferentes culturas não como uma questão de consenso, de diálogo ou comunicação, mas como uma questão que envolve, fundamentalmente, relações de poder” (2007, p. 96).

Neste cenário, a identidade e a diferença são atribuídas através de uma disputa pelos diversos recursos simbólicos e materiais da sociedade, sendo mutuamente determinadas e implicando sempre as operações de incluir e excluir. Tal lógica subjaz à compreensão de que afirmar a identidade significa sempre demarcar fronteiras entre “nós” e “eles”. Neste processo, “a diferença é sustentada pela exclusão” (WOODWARD, 2007, p. 9) daquilo que não é considerável aceitável, desejável, natural.

Ainda segundo Silva (2007), a afirmação da identidade e da diferença caracteriza-se sempre como um processo intencional, político, por se constituir em uma delimitação que divide, classifica e hierarquiza grupos sociais. Neste processo de segregação, “deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2007, p. 92). Logo, a compreensão da identidade e da diferença nas relações de poder implica sempre em problematizar os indicadores em torno dos quais elas se organizam. Pois,

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação às quais as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é “natural”, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista como uma identidade, mas simplesmente como a identidade. (SILVA, 2007, p. 83)

Nestes termos, as definições da identidade e da diferença entrelaçam-se aos sistemas de representação, sendo concebidas, especialmente, em sua dimensão de significante, isto é, como marca ou traço visível, exterior, para adquirir sentido. Por conseguinte, lembra Silva (2007, p. 91), “questionar a identidade e a diferença significa questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação”.

Nesta conjectura, consoante as reflexões de Silva (2007), não basta afirmar, reconhecer e admitir a diversidade, pois estas não são ações suficientes para fornecer os instrumentos que questionem os mecanismos e as instituições sociais que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e as separam por meio da diferenciação cultural. No caso do Brasil, a percepção da diversidade, à luz da construção histórica, cultural e social, contribui para elucidar as questões do multiculturalismo “por nos colocar diante da nossa própria formação histórica, da pergunta sobre como nos construímos socioculturalmente, o que negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos na cultura hegemônica” (MOREIRA; CANDAU, 2008, p. 17). Em outras palavras, essa concepção etnocêntrica

de ser, ter e poder tem contribuído para transformar a diversidade em desigualdade via processos socioestruturais, particularmente com relação ao acesso ao direito à educação, objeto de análise na subseção a seguir.

### **3.2 DIVERSIDADE E DESIGUALDADE: DUAS FACES DA MESMA MOEDA?**

De acordo com o pensamento sociopedagógico crítico das últimas décadas, a análise das desigualdades educacionais não deve ser situada nos determinantes intraescolares, mas, sobretudo, nos determinantes sociais, econômicos, políticos, culturais, de gênero, de raça, etnia, campo, periferia, além das determinações dos padrões de poder, trabalho e acumulação de renda. Partindo destes pressupostos, a presente subseção objetiva compreender as formas pelas quais a diversidade tem sido transformada em desigualdades que redundam em discriminações que afetam o direito à educação dos diversos coletivos da EJA.

De acordo com Arroyo (2010), o tratamento genérico das desigualdades tem sérias consequências para a formulação das políticas educacionais, sua gestão e análise, visto que elas têm classe, raça, etnia, gênero e lugar. Segundo o autor, a concepção reducionista das desigualdades – vistas sem os sujeitos na sua concretude, reagindo às desigualdades e se afirmando como sujeitos políticos, de políticas de afirmação positivas – e da função do Estado, apenas como campo específico de intervenção social é preocupante visto que os desiguais chegam ao sistema escolar expondo as brutais desigualdades que os vitimam.

Para compreender a relação educação-desigualdades, este autor adota como ponto de partida a análise da concepção dos coletivos desiguais no âmbito das políticas de correção das desigualdades. Neste sentido, ressalta que quando o Estado, suas políticas, suas instituições e seus gestores se propõem a resolver as desigualdades isoladamente, os diversos coletivos são ignorados em sua formulação e gestão. Por conseguinte, as políticas configuram-se como compensatórias, reformistas, distributivas, objetivando compensar as desigualdades pela distribuição de serviços públicos. Trata-se de uma concepção da desigualdade em que,

[...] o problema está na sociedade e, de maneira específica, o problema está nos pobres, nos coletivos populares, nos setores vulneráveis, em risco, nos coletivos desiguais. Daí a ênfase dada a

diagnosticar, caracterizar o problema, as carências, as vulnerabilidades, os desiguais apenas vistos como o *locus* social onde se concentram os problemas. Os coletivos sociais, raciais, étnicos, dos campos, das periferias urbanas, das periferias regionais são o problema. O Estado é a solução. (ARROYO, 2010, p. 1387)

De acordo com o autor, essa persistente visão dos setores populares como problema tem funcionado como um mecanismo de sua produção como desiguais, uma vez que na lógica dessa concepção subjaz a compreensão de que não há problema na ação estatal, mas nos coletivos desiguais. Nestes termos,

Eles são o problema ou porque são preguiçosos, improdutivo, avessos ao trabalho, imprevidentes, ou por não serem escolarizados (analfabetos), sem as competências requeridas pelo mercado de trabalho moderno. Ainda mais, eles são problema porque são desiguais, diferentes em raça, etnia, classe, gênero, em valores, cultura, consciência crítica. Ver as diferenças, os diferentes como problema está incrustado em nossa cultura política. Ou são problema herdado de um passado de tradicionalismo, do atraso na agricultura, no trabalho informal, ou da lenta incorporação na sociedade moderna, letrada, desenvolvida. Sob qualquer ângulo, esses coletivos são um problema social que exige um Estado de solução, instituições e políticas públicas de soluções. (ARROYO, 2010, p. 1388)

Segundo o autor, há outras formas de pensar os diversos coletivos, sem carregar para as políticas públicas socioeducativas uma visão reducionista da diversidade. Uma dessas visões equivocadas consiste em ver a desigualdade como carência de “condições de vida, de emprego, de moradia, de saúde, de renda. Desiguais porque carentes de educação, de letramento, de valores, de competências de hábitos de trabalho”. (2010, p. 1389). Dessa visão decorre a função do Estado como suplência, para a equiparação das habilidades e competências necessárias à diminuição das condições desiguais de inserção na sociedade letrada, na empregabilidade, ao menos na sobrevivência. Em outras palavras, como promotor de “políticas de solução de carências para diminuir as desigualdades.” (2010, p. 1389)

Outra concepção reducionista dos diversos coletivos é olhá-los como marginais. “Desiguais porque à margem da civilização, da modernidade, da racionalidade científica, do progresso e de seus valores civilizatórios, progressistas, de esforço e de trabalho” (ARROYO, 2010, p. 1389). Nesta percepção, as políticas socioeducativas são pensadas para solucionar essa condição de marginalidade, através de

pedagogias civilizatórias, moralizadoras, visando retirar esses sujeitos do atraso, da imoralidade para a modernidade e o progresso. Segundo o autor, trata-se de uma concepção que oculta às desigualdades das condições de viver, de emprego, de sobrevivência, de exploração do trabalho desses coletivos.

A compreensão da desigualdade como exclusão é outra forma reducionista de entender a diversidade. Segundo Arroyo (2010), nesta perspectiva, a categoria desigual – na pobreza, no desemprego, na exploração do trabalho, porque oprimidos. Por conseguinte, os diversos coletivos são concebidos como excluídos, não dos bens materiais, mas dos bens culturais, das instituições e espaços públicos, do convívio social. Sendo assim, cabe ao Estado, suas políticas e instituições o dever de incluí-los segundo estes parâmetros.

Do pensamento progressista, destaca outra percepção da desigualdade sob o olhar reducionista. Nesta acepção, os diversos coletivos são desiguais porque seres inconscientes, submetidos à consciência e à cultura do dominador, do opressor que os mantém na exclusão e na submissão das diversas formas de desigualdade. Segundo Arroyo (2010), trata-se de uma visão que não motivou políticas nem programas do Estado porque carregava uma concepção mais radical, política das desigualdades.

Essas concepções da desigualdade têm sido transformadas em desigualdades que redundam em discriminações que afetam o direito à educação dos diversos coletivos. No âmbito do acesso à educação, um dos fatores que historicamente tem sido atrelado à negação do direito, aos diversos coletivos, consiste na ausência do reconhecimento deste direito humano na legislação nacional ou o seu reconhecimento de forma indireta ou restrita. Essa negação retrata a percepção elitista dos setores populares como marginais e, pode ser evidenciada, particularmente na história da educação de jovens e adultos no Brasil.<sup>6</sup> Nesta conjectura, “excluídos de fato e de direito, os pobres viram suas oportunidades educacionais se diluírem em um arsenal de dispositivos e argumentações mediante os quais se justifica sua baixa ou nula presença nos âmbitos educacionais”. (GENTILI, 2009, p. 1061)

De acordo com Filgueiras e Gonçalves (2007), trata-se de um círculo vicioso em que a baixa escolaridade produz os pobres e a pobreza; e, esta, por sua vez, impede um

---

<sup>6</sup> Sobre o histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, ver: Haddad e Di Pierro, 2000.

maior nível de escolaridade. Por meio desse raciocínio circular, que transforma a baixa escolaridade versus pobreza em uma relação de causalidade, a estrutura e a natureza do modelo econômico existente acabam não sendo consideradas para explicar a criação e a reprodução das desigualdades sociais e da pobreza.

Ao analisar o complexo processo de produção social da exclusão e seus efeitos no direito à educação, Gentili (2009) salienta, assim como Arroyo (2010), que os excluídos do direito à educação não estão excluídos somente por permanecerem fora da escola, mas também por formarem parte de um conjunto de relações e circunstâncias que os afasta desse direito negando ou lhes atribuindo esse direito, de forma restrita, condicionada ou subalternizada.

Neste cenário, Gentili (2009) ressalta que o processo de escolarização está marcado pela dinâmica da exclusão includente, expressão por ele elaborada para caracterizar a recriação de novas fisionomias, no contexto de dinâmicas de inclusão que são insuficientes ou, em alguns casos, inócuas. Neste sentido, aponta para o fato de que são incapazes de reverter os processos de isolamento, marginalização e negação dos direitos que estão envolvidos nos processos de segregação social, dentro e fora das instituições educacionais.

Por conseguinte, chama a atenção para o conjunto das dimensões que estão presentes no processo de discriminação, alertando para o fato da necessidade de construção de processos sociais de inclusão associados à concretização efetiva dos direitos humanos e à consolidação de relações igualitárias sobre as quais se constroem as bases institucionais e culturais de uma democracia substantiva. Para tanto, advoga a reversão das múltiplas causas da exclusão, e não somente algumas delas, particularmente as mais visíveis.

Assim, apresenta subsídios que permitem observar os avanços e retrocessos percorridos na intenção de superar os limites enfrentados para fazer do direito à educação uma oportunidade efetiva para a grande maioria. O primeiro deles consiste na compreensão da exclusão como uma relação social e, não como uma posição ocupada na estrutura institucional de uma determinada sociedade. De acordo com o autor,

Historicamente, negou-se aos pobres o direito à educação impedindo seu acesso à escola. Hoje, esse direito é negado quando não lhes é oferecida outra alternativa a não ser a de permanecer em um sistema educacional que não garante nem cria condições para o acesso efetivo a uma educação de qualidade, quando se limitam as condições efetivas de exercício desse direito pela manutenção das condições de exclusão e desigualdade que se transferiram para o interior do próprio sistema escolar. Estas condições bloqueiam, travam e limitam a eficácia democrática do processo de expansão educacional, conduzindo os pobres para o interior de uma instituição que, em um passado próximo, dispunha de um conjunto de barreiras que limitavam suas oportunidades de acesso e permanência. (GENTILI, 2009, p. 1062)

Um segundo aspecto refere-se à compreensão da inclusão como um processo democrático integral, que envolve a superação efetiva das condições políticas, econômicas, sociais e culturais que historicamente produzem a exclusão. Neste sentido, advoga a compreensão da inclusão educacional como um processo que se constrói em oposição às forças e tendências que produziram e produzem historicamente a negação do direito à educação dos mais pobres e excluídos. Tal indicador parte do pressuposto de que “quando se trata de um direito, não há, digamos assim, uma “inclusão pela metade”. A soma de “partes” de um direito não garante a realização das condições que lhe dão sentido e lhe atribuem necessidade histórica” (2009, p. 1063).

Concebendo a “universalização sem direitos” como o processo de acesso à escola que é produzido em um contexto de deterioração das condições necessárias à permanência na instituição escolar, considera questões que permitam tornar efetivas as dimensões atribuídas e reconhecidas ao direito à educação, tais como asseguradas na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Observa, ainda que a “expansão condicionada”, como um processo mediante o qual os sistemas nacionais de educação tenderam a crescer no contexto de uma intensa dinâmica de segmentação e diferenciação institucionais, concede aos sujeitos que transitam pelos circuitos que constituem esses sistemas um *status* e um conjunto de oportunidades altamente desiguais. Gentili (2009) destaca três fatores que, em especial, transformam a universalização das oportunidades de acesso à escola em uma “universalização sem direitos”, e a expansão educacional, na segunda metade do século passado, em uma “expansão condicionada”.



O primeiro fator refere-se à combinação e à articulação das condições de pobreza e desigualdade vividas por um significativo número de pessoas em nossas sociedades. Segundo o autor, os altos níveis de pobreza e exclusão, associados à persistente desigualdade e à injustiça social que caracterizam o desenvolvimento contemporâneo, formaram uma combinação que limitou o potencial democratizante desta expansão. Com efeito, “os altos níveis de miséria associados à fome, à desnutrição e às péssimas condições de vida e de saúde da população mais pobre conspiram contra a possibilidade de que a permanência nas instituições escolares seja uma oportunidade real de democratização de um direito humano” (2009, p. 1065).

Segundo Gentili (2009), trata-se de uma precarização associada à crise do mercado de trabalho, ao intenso aumento do desemprego e, em decorrência, à redução da renda da população mais pobre, cujas fontes estão, fundamentalmente, em um mercado de trabalho que se comprime diante de qualquer indício de retrocesso, produzindo graves consequências nas condições de vida da população. Sendo assim, advoga que “toda situação de pobreza estrutural ou de identificação desta, inevitavelmente, exercerá impacto sobre o sistema escolar, questionando, interferindo e fragilizando as condições para o exercício do direito à educação” (2009, p. 1065).

O segundo fator consiste no desenvolvimento fragmentado dos sistemas escolares e nos diferenciais de oportunidades que as escolas oferecem. Para o autor, os sistemas educacionais concentram condições e oportunidades educacionais altamente heterogêneas e profundamente desiguais. Como tal, “embora aberto a todos, acolhe os sujeitos de forma desigual em função de certos atributos que os princípios democráticos condenam, pelo menos eticamente: a cor da pele, seu grupo étnico de origem, o gênero, a região etc.” (GENTILI, 2009, p. 1069).

Frente a este cenário, argumenta que a escola se universalizou sem ampliar ou democratizar sua condição “pública”, isto é, sem que tenha ampliado seu *status* de bem comum, de direito social, desmercantilizado e atravessado pela aspiração de melhorar de forma permanente a socialização de seus benefícios. Nesta conjuntura, todos possuem o mesmo direito à educação, mas nem todos exercem da mesma forma esse direito, motivo pelo qual os resultados do processo de escolarização são

tão desiguais, reflexo das condições de vida dos grupos subalternizados de que fazem parte os diversos coletivos existentes na sociedade.

O terceiro fator consiste na promoção de uma cultura política sobre os direitos humanos – particularmente sobre o direito à educação – marcada por uma concepção privatista e economicista que, longe de ampliar, restringe as fronteiras desse direito às oportunidades de acesso e permanência no mercado de trabalho. Tomando como referência a Declaração dos Direitos Humanos de 1948, a qual reconhece a educação como um direito humano, um bem público e social, Gentili chama a atenção que a educação:

[...] é um direito humano fundamental porque é a base, o início e, ao mesmo tempo, a aspiração e o ponto de chegada de toda luta pela justiça social e pela igualdade, de toda luta contra a humilhação e o desprezo aos quais são submetidos milhões de seres humanos por terem nascido pobres. (2007, p. 1072)

Conforme exposto, a concepção dos diversos coletivos, como carentes, marginais, excluídos e inconscientes tem contribuído para sua reprodução como desiguais. De acordo com Arroyo (2010), enquanto não mudarmos o modo de pensar os desiguais, como um problema, não mudaremos a visão do Estado e de suas políticas como a solução. Para tanto, a relação educação e desigualdade deve ser retomada em um quadro social, político e cultural, novo, visto que “as vítimas das nossas históricas desigualdades sociais, étnicas, raciais, de gênero, campo, periferias se fazem presentes, afirmativas, incômodas, não apenas nas escolas, mas na dinâmica social e política” (ARROYO, 2010, p. 1385).

### **3.3 O OLHAR ESCOLAR SOBRE A DIVERSIDADE**

A chegada dos setores populares à escola nos remete, por um lado, a uma longa narrativa de ausências e de processos de ocultamento desses coletivos em nossa história e, por outro, à tensa história da emergência desses setores em movimentos sociais pressionando por seu reconhecimento. Em *O olhar escolar sobre a diversidade* traça-se um panorama acerca da emergência desse coletivo no espaço escolar, objetivando situar a origem da visão marginalizada desses sujeitos ao longo de nossa história social, política, cultural e pedagógica.

No Brasil, a criação da escola pública e de seu currículo foi pensada para atender à elite brasileira. Todavia, à medida que os coletivos populares chegam à escola há uma explicitação da tensão da relação política de dominação, submissão, persistente em nossa formação social, cultural e civilizatória, em que a escola resiste em se reconfigurar para atender à nova realidade, tratando as camadas populares como estrangeiros fora do lugar. Com efeito,

A não adaptação dos currículos, das didáticas, dos tempos e dos parâmetros de avaliação teria levado aos altos índices de reprovação, evasão, defasagem que tanto aumentaram com a chegada dos pobres. Esses índices, que vão crescendo na medida em que o número de alunos pobres vai aumentando, seriam um indicador inequívoco dessa postura insensível, desse ignorar a especificidade dos coletivos populares que foram chegando e sendo reprovados, defasados, por tratar todos com os mesmos parâmetros de medida, ignorando suas diferenças. (ARROYO, 2011, p. 159)

Nas décadas de 80 e 90, diversos estudos e pesquisas criticaram os currículos, as escolas e a docência por não reconhecerem a especificidade dos educandos das escolas públicas populares. “Críticas que mostravam serem eles os reprovados, defasados. Segregados, convidados à evasão ou a voltar ao lugar social, da pobreza e das carências de onde não deveriam ter saído” (ARROYO, 2011, p. 159). Estudos que denunciam as estreitas relações entre carências e segregação social, racial e escolar.

Porém, Arroyo (2011) lembra que tais estudos não centraram suas análises nos desenhos curriculares, nas didáticas e nos padrões de avaliação dos educandos e de seus coletivos sociais étnicos e raciais. Com efeito, as conclusões apontaram não para o sistema escolar, mas para os próprios sujeitos como responsáveis por sua inaptidão diante das exigências de aprendizagem dos nobres conhecimentos universais.

Tais perspectivas de análise contribuíram para o reforço da injustiça social como injustiça cognitiva ao acentuarem sua imagem de carentes, de incapazes para as letras, para o estudo e para a aprendizagem dos elevados conteúdos curriculares. Trata-se de “um reconhecimento perverso que terminou reforçando as representações

negativas, inferiorizantes com que [estes] foram pensados ao longo de nossa história social, política e cultural” (ARROYO, 2011, p. 160).

Porém, a chegada dos coletivos pobres e periféricos ao sistema público foi configurando este espaço como popular. Frente a este cenário, Arroyo (2011) lembra que a escola não teve como ignorar essa realidade. Por conseguinte, passou-se a reconhecer os diversos a partir da visão que a sociedade já possuía, e continua detendo, dos coletivos populares como carentes e inferiores.

Com efeito, no âmbito da educação de jovens e adultos, os sujeitos populares chegaram à escola não com a visão de portadores de experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas como meros receptores, aprendizes dos conhecimentos que os coletivos nobres, sujeitos da história, da cultura e da racionalidade, produziram. “Visão histórica ameaçadora dos pobres e carentes que até hoje persiste nos campos, nas cidades e nas escolas; que é um traço marcante de nossa cultura política e pedagógica” (ARROYO, 2011, p. 161). Por conseguinte, por um longo período, as histórias de opressão, segregação social, racial, étnica, geracional, ou seja, de afirmação identitária dos diversos coletivos figuraram de forma marginal nos currículos e nas práticas escolares.

No entanto, as crescentes reivindicações dos movimentos sociais, nas últimas décadas, para que as políticas educativas atendam a suas especificidades impulsionou um movimento em prol da centralidade da diversidade como paradigma estruturante dos sistemas educacionais. Na EJA, por ser uma modalidade educativa configurada por uma relação mais ativa dos sujeitos nos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais, históricos e socialmente marginalizados, a promoção de uma educação, nesta perspectiva, tornou-se uma demanda emergente, sob o ponto de vista da democracia.

Trata-se de uma perspectiva educacional que subjaz à lógica de que há uma relação estreita entre o olhar e o trato pedagógico da diversidade e a concepção de educação que informa as práticas educativas. Por conseguinte,

Potencializar a diversidade na educação pode contribuir para a transformação social e para a formulação e execução de propostas

educativas em que esses sujeitos de energia, imaginação e criatividade estejam no centro, com seus desejos, necessidades e expectativas de educação, cultura, saberes e práticas – um dos meios imprescindíveis à humanização não só de suas vidas, como de toda a sociedade brasileira. (BRASIL, 2008, p. 14)

Trata-se de uma perspectiva defendida por diversos autores, tais como Freire (1996), Arroyo (2011) e Giroux (1997), que advogam a promoção de uma educação em uma concepção estruturada por questões que permeiem a história política, econômica, social, cultural e pedagógica que transforma/ou esses sujeitos em desiguais. Nestes termos, defendem o direito de acesso a uma educação pública de qualidade, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, ao desenvolvimento pleno como pessoa humana, sob pena do processo educativo não atender à demanda requerida pelas especificidades desses sujeitos.

De acordo com Arroyo (2011), a escola avançou em ver o currículo como um campo do conhecimento e o docente como o profissional dos conteúdos curriculares. Reconheceu a importância de um desenho curricular ou de uma aula que dê centralidade aos processos de ensino e aprendizagem. Avançou nos desenhos curriculares e no material didático que vem incorporando os saberes científicos e tecnológicos. Avançou no reconhecimento do direito ao conhecimento acumulado, mas não avançou, tanto, em reconhecer todos os coletivos como autores, como sujeitos de conhecimentos legítimos. Em outras palavras, não avançou no reconhecimento da profunda relação que existe entre docência e a história pessoal, coletiva e social.

Com efeito, ainda assistimos na escola pública à marginalização nos currículos da valoração das experiências dos educandos e de seus coletivos de origem, assim como das tensões sociais, políticas, econômicas e culturais em que os conteúdos selecionados foram produzidos, selecionados e legitimados, como teorias e concepções científicas e tecnológicas.

De acordo com Arroyo (2011), um dos aspectos que podem ajudar na compreensão da ausência dos sujeitos no currículo, consiste na lógica de que as legitimidades dos saberes fundam-se na ausência da subjetividade, ou seja, devem estar distantes das emoções e vivências dos sujeitos. Concepção que, segundo o autor, contribui para

marginalizar e retirar a centralidade dos sujeitos e de suas histórias – pessoal, coletiva e social – do campo da produção e validação do conhecimento.

Ao não reconhecerem tais experiências sociais e seus conhecimentos, os currículos tornam-se pobres em significado social, político, econômico e cultural. Para o autor, tal prática refere-se a uma intencionalidade política do padrão de produção do conhecimento concebido como válido de que fazem parte os processos políticos de segregação desses coletivos, nos diversos territórios sociais, econômicos, políticos e culturais. Neste sentido, as ausências constatadas nos currículos constituem-se em mais um mecanismo histórico de manter tais coletivos ausentes, inexistentes como sujeitos sociais, políticos, culturais e intelectuais.

Arroyo (2011) chama a atenção que a diversidade dos coletivos que chegam à escola é maior do que a categoria escolar genérica, sob o termo aluno, vem ocultando. Isto posto, argumenta que “se por décadas foi tentado ocultar a diversidade de sujeitos, hoje os mestres percebem que não é mais possível. Que é urgente torná-los visíveis e reconhecê-los sujeitos críveis” (ARROYO, 2011, p. 148). Neste sentido, advoga que a diversidade de experiências sociais, culturais, de formas de ler e pensar o real e de se pensar não pode ser desperdiçada.

Trata-se de uma compreensão que, “do reconhecimento dessa rica diversidade de sujeitos poderá vir o enriquecimento dos currículos e a dinamização das salas de aula e das escolas” (ARROYO, 2011, p. 148). Todavia, ressalta que os diversos coletivos são excluídos, pois cada um deles “não tem vez nem como produtores de conhecimentos nem sequer como objeto ou campo de estudo a merecer atenção e espaço nas diversas disciplinas e no material didático” (2011, p. 138).

Por conseguinte, entram na escola, mas não se encontram como sujeitos nos conhecimentos que terão de aprender, nem na cultura e na história ensinada. Nestes termos, os currículos acabam selecionando, classificando e hierarquizando uns coletivos sociais e segregando e ignorando outros, conforme se discute mais adiante na subseção *A formação docente política e identitária na diversidade*.

Ainda, segundo Arroyo (2011), os currículos, nestes termos, tem tendência a ignorar não apenas outros modos de pensar, outros saberes e leituras de mundo, mas, sobretudo, os sujeitos desses outros modos de pensar. Sendo assim, advoga que a disputa no território do currículo não é apenas para a inclusão de temas nas disciplinas, mas, sobretudo, para o reconhecimento de experiências e coletivos como produtores de conhecimentos legítimos, válidos.

Pertecemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, cultos, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e cidadãos. (ARROYO, 2011, p. 139)

De acordo com Arroyo (2011), uma das consequências da ausência dos sujeitos nos currículos é negar a centralidade dos seres humanos como sujeitos da história. Em outras palavras, é “reproduzir a injusta e segregadora visão de que a história, a produção da riqueza, da cultura e do conhecimento não lhes pertence, não são autores, mas meros beneficiados da história, da riqueza e da cultura e dos conhecimentos que outros produzem” (ARROYO, 2011, p. 141)

Frente a este cenário advoga a necessidade de um currículo concebido como elemento estruturante do sistema escolar, incorporador da variedade de experiências e de sujeitos sociais, políticos e culturais, étnicos e raciais. Ou seja, deve-se reconhecer que cada experiência tem como autores sujeitos pessoais ou coletivos reais que “não têm uma autoria solitária, mas estão entrelaçados em relações sociais, raciais, de gênero, de cidade, periferia, campo, de orientação sexual, de opções políticas e morais” (ARROYO, 2011, p. 150).

Nestes termos, os diversos sujeitos não chegam à escola como meros espectadores ou beneficiários do conhecimento, mas como atores, testemunhas, herdeiros de históricas experiências e indagações, de culturas, valores e saberes reprimidos. Neste cenário, advoga que a persistência dos desenhos curriculares em manter ausentes e silenciados os sujeitos, privilegiando produtos sem autores, perpetua a visão segregadora de que os coletivos que chegaram tardiamente ao sistema escolar nem

foram e nem serão autores reconhecidos na história da produção cultural e intelectual, nem mesmo na história social, econômica e política.

De acordo com Arroyo (2011), o incondicional atrelamento entre experiências sociais, conhecimentos e significados que faz parte da história da produção, reprodução e validação do conhecimento acumulado é uma questão para além do aspecto epistemológico, pois se trata de uma concepção política e pedagógica. “Desocultar, mostrar, reconhecer é de extrema relevância política e pedagógica em uma tradição social, política e cultural marcada por perversos ocultamentos, inferiorizações dos coletivos” (ARROYO, 2011, p. 150).

Neste sentido, Arroyo chama a atenção para a necessidade de “mostrar aos educandos como as diversas ciências foram inventando, descobrindo novas leis, concepções, novos modos de pesquisar e conhecer a realidade; novas teorias” (2011, p. 122), uma vez que:

[...] Esta não se deu, nem se dá imune à dinâmica social, às tensões de interesses de classe e dominação, subordinação entre os coletivos diferentes em classes, gênero, etnia, raça, campo. Interesses condicionantes não apenas de seu uso, sua apropriação ou socialização, mas de sua produção, validação como conhecimento científico. Inclusive de sua incorporação nos currículos e de sua exigência do domínio nas avaliações. (ARROYO, 2011, p. 122)

Neste contexto, chama a atenção para o fato de que os projetos educativos que valorizam as experiências sociais podem se constituir em formas concretas de superar a tradição curricular, pobre em experiências, e em seus tensos e desconcertantes significados. Com efeito, advoga a necessidade de priorizar as experiências de libertação, tanto as negativas, de opressão, quanto às positivas, de emancipação das quais estes sujeitos são autores, tendo em vista incorporar nos currículos indagações e significados que lhes são desestabilizadores, a fim de ampliar as experiências dos educandos para uma vida justa. Trata-se de uma concepção que privilegia as indagações mais tensas que marcam a produção mais básica da existência dos sujeitos como um caminho profícuo para dinamizar a docência.

Discutir a diversidade à luz das desigualdades existentes nos processos socioestruturais possibilitou compreender, no âmbito intra e extraescolar, como os



mecanismos políticos, econômicos, sociais e pedagógicos condicionam o direito à educação dos sujeitos coletivos da EJA. Neste sentido, a presente investigação entende que a educação – enquanto processo de humanização desses sujeitos – deve assumir como princípio educativo a história de marginalização que condicionou e que condiciona o direito dos educandos à humanização, ao ser mais.

## 4. FORMAÇÃO DOCENTE PARA EDUCAR JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE.

---

O presente capítulo discute a formação docente para atuar na Educação de Jovens e Adultos – EJA à luz da perspectiva política e identitária da diversidade. Para tanto, situa a formação desses profissionais nas questões que permeiam a história política, econômica, social, cultural e pedagógica que transformou e transforma os sujeitos do conhecimento em desiguais. Desigualdade que se desvela no direito ao acesso a uma educação pública de qualidade, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, ao desenvolvimento pleno como pessoa humana. Neste sentido, busca analisar as formas pelas quais os processos educativos podem atender às especificidades e diversidades dos sujeitos que procuram inserção nesta modalidade de ensino.

### 4.1 Os professores como intelectuais

Segundo Giroux (1997), qualquer tentativa de reformular o papel dos educadores deve partir da questão mais ampla de como encarar o propósito da escolarização em uma escola concebida como esfera pública democrática e os professores como intelectuais transformadores. Com base neste pressuposto, a subseção *Os professores como Intelectuais* destina-se a delinear a função social e política do educador nos processos de escolarização. Para tanto, aborda alguns conceitos relacionados a esta função, tais como escola, pedagogia crítica, escolarização, práxis pedagógica e conhecimento.

De acordo com Giroux (1997), a escola consiste em um lugar público de aprendizagem do conhecimento e das habilidades necessárias que dignificam o diálogo significativo e a atividade humana. Como tal, através de formas de investigação crítica pode proporcionar aos estudantes aprenderem o discurso da associação pública e da responsabilidade social, visando recuperar a ideia da democracia crítica como um movimento social que apoia a liberdade individual e a justiça social.

Compreendendo a escola nestes termos, Giroux (1997) situa sua função social como sendo uma instituição sociopolítica responsável em fornecer aos cidadãos as condições ideológicas e materiais necessárias a uma participação ativa na sociedade.

Nesta visão, supõe-se que as escolas podem analisar os problemas enfrentados pelos diferentes grupos culturais, e que a partir desta análise os estudantes irão desenvolver um sentido de compreensão e respeito mútuo que de alguma forma irá influenciar a sociedade mais ampla. Mas, as escolas fazem mais do que influenciar a sociedade; elas também são moldadas pela mesma. Isto é, as escolas estão inextricavelmente ligadas a um conjunto mais amplo de processos culturais e políticos, e não apenas refletem seus antagonismos. (GIROUX, 1997, p. 134)

Cumprido ressaltar que tal função social da escola está fundamentada em uma noção de democracia entendida como o “lugar de luta informado pelas concepções ideológicas competitivas de poder, política e comunidade” (GIROUX, 1997, p. 206). Como tal, não pode se basear em qualquer noção a-histórica e transcendente da verdade ou autoridade. Diante desta conjuntura, concebe a democracia ao nível das formações sociais, comunidades políticas e práticas sociais, que são reguladas pelos princípios de justiça social, igualdade e diversidade. Trata-se de uma perspectiva que demarca o papel do cidadão como agente ativo no questionamento, definição e modelo de sua relação com a esfera política e a sociedade.

Assim, com efeito, minha visão de democracia aponta para um esforço dual. Primeiramente, eu destaco a noção de fortalecimento pedagógico, que por sua vez aponta para a organização, desenvolvimento e implementação de formas de conhecimento e práticas sociais nas escolas. Em segundo lugar, eu saliento a noção de transformação pedagógica na qual argumento que tanto professores como alunos devem ser educados para lutarem contra formas de opressão na sociedade mais ampla, e que as escolas representam apenas um lugar importante nesta luta. (GIROUX, 1997, p. 29)

Com base nestes pressupostos, Giroux (1997) desenvolve uma análise crítica e dialética da escola, visando compreender as maneiras pelas quais o discurso da dominação se manifesta nas formas de conhecimento, organização escolar, ideologias dos professores e relações professor-aluno, bem como nas estratégias que a escola encontra para resistir à lógica de dominação social. Para tanto, investiga as formas de dominação e subordinação política, econômica, social e ideológica que são investidas na linguagem, textos, práticas sociais das escolas e nas experiências dos

professores e estudantes, bem como o poder, à luz das relações que privilegiam alguns grupos e deslegitimam outros.

Para compreender tais questões, Giroux (1997) realiza uma análise ancorada em uma dupla perspectiva. Primeiro, investigando formas de discurso e práticas educacionais que produzem injustiças e desigualdades através de uma estruturação particular das experiências pedagógicas e, segundo, averiguando a possibilidade de se construírem formas de prática pedagógica que permitam que professores e estudantes assumam o papel crítico e reflexivo de intelectuais transformadores.

Com esse intuito, adota como objeto de análise um conjunto de práticas pedagógicas, cujo corpo de conhecimento predeterminado e hierarquicamente organizado é tratado como valor cultural a ser distribuído, independente das diferenças e interesses dos estudantes. Práticas que, segundo Giroux (1997), concebem os estudantes como um corpo unitário e separado das diferenças ideológicas e materiais que constroem suas subjetividades, interesses e preocupações, de maneira diversa e múltipla. Em outras palavras, práticas pedagógicas que na perspectiva freireana (1996) são caracterizadas como educação bancária.

De acordo com Giroux (1997), nestes casos, a aquisição de tal conhecimento torna-se o princípio de estruturação em torno do qual se organiza o currículo escolar e se legitimam relações sociais escolares particulares. Diante deste cenário ressalta que:

A racionalidade que domina a visão tradicional do ensino e currículo escolar está enraizada na atenção estreita à eficácia, aos comportamentos objetivos e aos princípios de aprendizagem que tratam o conhecimento como algo a ser consumido e as escolas como locais meramente instrucionais, destinados a passar para os estudantes uma "cultura" e conjunto de habilidades comuns que os capacite a operarem com eficiência na sociedade mais ampla. Imersa na lógica da racionalidade, a problemática da teoria curricular e escolarização tradicionais concentra-se em questões referentes à maneira mais completa ou eficiente de se aprender tipos específicos de conhecimento, criar um consenso moral, e oferecer modos de escolarização que reproduzam a sociedade existente. (GIROUX, 1997, p. 37)

Nestes termos, segundo o autor, o conhecimento escolar não possui apelo suficiente para suscitar o interesse dos estudantes e, por conseguinte, os educadores presos a

esta perspectiva respondem, geralmente, ao desinteresse, violência e resistência dos alunos, transferindo sua atenção do processo ensino-aprendizagem para a manutenção da ordem e do controle. Ademais, ressalta que:

[...] a experiência do estudante é reduzida a seu desempenho imediato e existe como algo a ser medido, administrado, registrado e controlado. Sua particularidade, suas disjunções e sua qualidade vivida são todas diluídas numa ideologia de controle e administração. Um dos maiores problemas desta perspectiva é que a exaltação de tal conhecimento não assegura que os estudantes terão qualquer interesse nas práticas pedagógicas que ele produz, principalmente porque tal conhecimento parece ter pouca relação com as experiências cotidianas dos próprios estudantes. (GIROUX, 1997, p.127)

Sendo assim, tais práticas não apenas promovem uma violência simbólica contra os estudantes, ao desvalorizar seu capital cultural implícito nas suas formas de conhecimento, práticas de linguagens, valores, estilos etc., como, também, tende a posicionar os professores dentro de modelos pedagógicos que não legitimam seu papel enquanto intelectual. Subjacente a esta abordagem encontra-se um conjunto de princípios em desacordo com a noção de que os professores deveriam estar coletivamente envolvidos na produção dos materiais curriculares adequados aos contextos sociais e culturais no qual ensinam.

Diante deste cenário, Giroux (1997) argumenta que a escola não apenas é desprovida de uma teoria adequada sobre os processos de dominação e do papel desempenhado em tal contexto, mas, sobretudo, de uma compreensão crítica de como a experiência é denominada, construída e legitimada. Para o autor,

[...] as escolas não são de forma alguma ideologicamente inocentes, nem simplesmente reproduzem as relações e interesses sociais dominantes. Elas, contudo, de fato exercitam formas de regulação moral e política intimamente relacionadas com as tecnologias de poder que "produzem assimetrias na capacidade de grupos e indivíduos de definir e compreender suas necessidades". Mais especificamente, as escolas estabelecem as condições sob as quais alguns indivíduos e grupos definem os termos pelo quais os outros vivem, resistem, afirmam e participam na construção de suas próprias identidades e subjetividades. (GIROUX, 1997, p. 162)

Em contraposição, argumenta que para os educadores vencerem este desafio precisam desenvolver um discurso que, por um lado, possa ser usado para questionar

as escolas enquanto corporificações ideológicas e materiais de uma complexa teia de relações de cultura e poder, e, por outro, enquanto local socialmente construído de contestação ativamente envolvido na produção de experiências vividas. Nestes termos, “esta problemática aponta para a necessidade de questionar como as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas na dinâmica da vida escolar cotidiana” (GIROUX, 1997, p.124). Isto posto, os educadores:

[..] devem ser capazes de reconhecer a relevância e importância da aceitação e utilização de múltiplas linguagens e formas de capital cultural (sistemas de significados, gostos, maneiras de ver o mundo, estilo, e assim por diante). Ao mesmo tempo, os educadores devem reconhecer que o apelo por pluralismo cultural é vazio a menos que se reconheça que o relacionamento entre diferentes grupos culturais é mediado através do sistema cultural dominante. (GIROUX, 1997, p. 51)

No bojo desses processos, descreve a pedagogia crítica como um importante mecanismo de intervenção na luta para reestruturar as condições materiais e ideológicas da sociedade visando à construção de uma sociedade verdadeiramente democrática. Segundo Giroux (1997), a pedagogia crítica é uma forma de política cultural, cuja finalidade consiste em examinar como os processos culturais são produzidos e transformados no âmbito dos discursos, no que tange às potencialidades que apresentam em suas interconexões. São particularmente necessários, à medida que apontam para um novo conjunto de categorias para o desenvolvimento de formas de prática educacional que autorizem professores e estudantes em torno de interesses emancipadores.

Tal perspectiva demanda dos educadores a necessidade de analisar a organização da produção cultural dentro das relações assimétricas de poder nas escolas, assim como a construção de estratégias políticas de participação nas lutas sociais pelas escolas como esferas públicas democráticas. Em outras palavras, deve se pautar no reconhecimento das contradições que existem entre as capacidades humanas que estimulamos em uma sociedade democrática e as formas culturais que são fornecidas para vivermos. Para tanto, defende a tese dos professores como intelectuais transformadores construtores de pedagogias contra-hegemônicas.

A categoria de intelectual transformador é útil de várias maneiras. Primeiro, ela significa uma forma de trabalho na qual o pensamento e

atuação estão inextricavelmente relacionados, e, como tal, oferece uma contra-ideologia para as pedagogias instrumentais e administrativas que separam concepção de execução e ignoram a especificidade das experiências e formas subjetivas que moldam o comportamento dos estudantes e professores. Segundo, o conceito de intelectual transformador faz entrarem em ação os interesses políticos e normativos que subjazem às funções sociais que estruturam e são expressas no trabalho de professores e estudantes. Em outras palavras, ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas. (GIROUX, 1997, p. 136)

Como tal, os professores devem ter uma atuação crítica na sociedade, educando os alunos para a ação transformadora. “Isto significa educá-los para assumirem riscos para esforçarem-se pela mudança institucional e para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla” (GIROUX, 1997, p. 28).

Para Giroux (1997), a pedagogia contra-hegemônica implica uma compreensão política, teórica e crítica da natureza da dominação e do tipo de oposição ativa que engendra. Consequentemente trata-se de uma concepção que não apenas afirma a lógica da crítica como, também, visa à criação de novas relações sociais em espaços públicos que incorporem formas alternativas de lutas e experiências, ou seja, capazes de transferir “a natureza característica da luta do terreno da crítica para o terreno coletivamente construído da esfera contra-pública”. (GIROUX, 1997, p. 199)

Tal entendimento da pedagogia contra-hegemônica aponta para um esforço dualístico da escola: o pedagógico, fundamentado nas formas de conhecimentos e práticas sociais, e a mobilização do coletivo escolar (educandos e educadores) para lutar contra formas de opressão social. Considerando que o conhecimento se torna importante na medida em que ajuda os seres humanos a compreenderem, não apenas as suposições inseridas em sua forma e conteúdo, mas, sobretudo, os processos através dos quais ele é produzido, apropriado e transformado em ambientes sociais e históricos específicos, Giroux (1997) politiza o conceito de escolarização para elucidar a função social e política que os educadores enquanto intelectuais devem desempenhar.

Em vez de dominarem e aperfeiçoarem o uso de metodologias, professores e administradores deveriam abordar a educação examinando suas próprias perspectivas sobre a sociedade, as escolas e a emancipação. Em vez de tentar fugir de suas próprias ideologias e valores, os educadores deveriam confrontá-las criticamente de forma a compreender como a sociedade os moldou como indivíduos, no que é que acreditam, e como estruturar mais positivamente os efeitos que têm sobre estudantes e outros. Em outras palavras, os professores e administradores, em particular, devem esforçar-se para compreender como as questões de classe, gênero e raça deixaram uma marca sobre sua maneira de pensar e agir. Esta interrogação crítica fornece os fundamentos de uma escola democrática. (GIROUX, 1997, p. 40)

Sendo assim, argumenta que a escolarização como uma política cultural, socialmente construída e historicamente situada, demanda da pedagogia não apenas práticas de ensino, mas, sobretudo, o reconhecimento da política cultural que tais práticas sustentam. Neste sentido, advoga que os professores precisam abordar as questões do poder, filosofia, teoria social e política, que apontam para as funções mais amplas da escolarização. Tal perspectiva parte do pressuposto de que os professores devem ser concebidos, para além de suas funções técnicas, e a escola compreendida como um lugar onde as relações sociais democráticas se tornam parte das experiências vividas pelos sujeitos.

Partindo deste pressuposto, defende a tese que um ponto de partida para interrogar a função social dos professores, enquanto intelectuais, é conceber as escolas como locais econômicos, culturais e sociais que estão indissociavelmente atrelados às questões de poder e controle. Como tal, as escolas, para além de repassar, de maneira objetiva, valores e conhecimentos, se constituem em lugares que representam formas de conhecimento, práticas de linguagem, relações e valores sociais que são seleções e exclusões particulares da cultura mais ampla.

Nestes termos, adverte que a escola serve para introduzir e legitimar formas particulares de vida social. Todavia, Giroux (1997) defende que não se pode subestimar a existência de uma luta contra-hegemônica no campo da cultura escolar. Para o autor, contrapor-se às práticas hegemônicas significa fornecer aos estudantes os instrumentos críticos que precisarão para compreender e dismantelar a racionalização crônica de práticas sociais prejudiciais, e, ao mesmo tempo, se apropriar do conhecimento e das habilidades que precisam para repensar o projeto de emancipação humana.



Portanto, mais do que instituições objetivas separadas da dinâmica da política e do poder, Giroux (1997) concebe as escolas como esferas controversas que incorporam e expressam uma disputa acerca de que formas de autoridade, tipos de conhecimento, formas de regulação moral e versões do passado e futuro devem ser legitimadas e transmitidas aos estudantes. Neste sentido, adverte que “as escolas não são locais neutros, e os professores não podem tampouco assumir a postura de serem neutros” (GIROUX, 1997, p. 162).

Trata-se de uma perspectiva que parte de uma concepção de intelectual na acepção política gramsciniana para elucidar o conceito do educador como intelectual transformador. Nestes termos, o intelectual é considerado mais do que uma pessoa das letras, produtor ou transmissor de ideias, mas concebido como mediador, legitimador e produtor de ideias e práticas sociais que cumprem uma função de natureza eminentemente política. “Ele serve como referencial crítico para que os professores problematizem os interesses que estão inscritos nas formas institucionais e práticas cotidianas experimentadas e reproduzidas nas escolas” (GIROUX, 1997, p. 136).

Ao definir o conceito de intelectual, Gramsci (apud GIROUX, 1997) o distingue em dois tipos: orgânicos radicais e os conservadores. Os intelectuais orgânicos são concebidos como agentes do *status quo*, que se identificam com as relações de poder dominantes e se tornam, consciente ou inconscientemente, os propagadores de suas ideologias e valores. Tais intelectuais podem ser encontrados em todas as estratificações da sociedade, e “fornecem as habilidades pedagógicas e políticas que são necessárias para criar-se consciência política na classe trabalhadora, e para desenvolver liderança e envolver-se na luta coletiva” (GIROUX, 1997, p. 187).

Por outro lado, Giroux define os intelectuais transformadores como aqueles que podem fornecer a liderança moral, política e pedagógica àqueles grupos que tomam por ponto de partida a análise crítica das condições de opressão. Neste cenário, ressalta que o termo *orgânico*, na concepção de intelectual transformador, diferente da concepção de Gramsci, não pode ser reservado aos que tomam a classe trabalhadora como único agente revolucionário, pois “acreditamos que tais intelectuais

podem surgir e trabalhar em diversos grupos que resistam ao conhecimento e práticas sufocantes que constituem sua formação social” (GIROUX, 1997, p. 187).

Com base nesse arcabouço teórico, Giroux (1997) argumenta que a categoria de intelectual oferece uma base teórica para se examinar a atividade docente como forma de trabalho intelectual, em contraste com sua definição em termos puramente instrumentais ou técnicos. Elucida os tipos de condições ideológicas e práticas necessárias para que os professores funcionem como intelectuais, além de ajudar a esclarecer o papel que estes desempenham na produção e legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais variados através das pedagogias por eles endossadas e utilizadas.

É importante batizar que os professores devem assumir responsabilidade ativa pelo levantamento de questões sérias acerca do que ensinam, como devem ensinar, e quais são as metas mais amplas pelas quais estão lutando. Isto significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização. Tal tarefa é impossível com uma divisão de trabalho na qual os professores têm pouca influência sobre as condições ideológicas e econômicas de seu trabalho. (GIROUX, 1997, p. 161)

Por conseguinte, ressalta que as condições materiais sob as quais os professores trabalham constituem a base para delimitarem ou fortalecerem suas práticas como intelectuais. Neste sentido, argumenta que os professores:

[...] devem ser capazes de moldar os modos nos quais o tempo, espaço, atividade e conhecimento organizam o cotidiano nas escolas [...] devem criar a ideologia e condições estruturais necessárias para escreverem, pesquisarem e trabalharem uns com os outros na produção de currículos e repartição do poder. [...] Enquanto intelectuais, combinarão reflexão e ação no interesse de fortalecerem os estudantes com as habilidades e conhecimento necessários para abordarem as injustiças e de serem atuantes críticos comprometidos com o desenvolvimento de um mundo livre da opressão e exploração. Intelectuais deste tipo não estão meramente preocupados com a promoção de realizações individuais ou progresso dos alunos nas carreiras, e sim com a autorização dos alunos para que possam interpretar o mundo criticamente e mudá-lo quando necessário. (GIROUX, 1997, p. 29)

Assim, ressalta a necessidade de contextualizar, em termos políticos e normativos as funções sociais concretas desempenhadas pelos mesmos, sobretudo, as diferentes

relações que estes têm tanto com seu trabalho como com a sociedade dominante. Com efeito, argumenta que os professores devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, as relações sociais em sala de aula e os valores que eles legitimam em sua atividade de ensino. Neste cenário, descreve a compreensão ontológica do significado de práxis pedagógica como uma forma de práxis radical.

Se acreditarmos que o papel do ensino não pode ser reduzido ao simples treinamento de habilidades práticas, mas que, em vez disso envolve a educação de uma classe de intelectuais vital para o desenvolvimento de uma sociedade livre, então a categoria de intelectual torna-se uma maneira de unir a finalidade da educação de professores, escolarização pública e treinamento profissional aos próprios princípios necessários para o desenvolvimento de uma ordem e sociedade democráticas. (GIROUX, 1997, p. 163)

Nestes termos, concebe a pedagogia como uma forma de política cultural compreendida como um conjunto concreto de práticas que produzem formas sociais através das quais diferentes tipos de conhecimento, conjuntos de experiências e subjetividades são construídas. Como tal, argumenta que os intelectuais transformadores precisam compreender como as subjetividades são produzidas e reguladas através de formas sociais historicamente produzidas e como estas formas levam e incorporam interesses particulares.

Com efeito, eu advogo uma pedagogia de política cultural que se desenvolva em torno de uma linguagem criticamente afirmativa que permita aos educadores enquanto intelectuais transformadores compreenderem como se produzem as subjetividades dentro daquelas formas sociais nas quais as pessoas se deslocam, mas que muitas vezes são apenas parcialmente compreendidas. (GIROUX, 1997, p. 137)

Disto decorre a necessidade do desenvolvimento de modos de investigação que examinem não apenas como a experiência é moldada, vivida e tolerada dentro de formas sociais particulares, tais como as escolas, mas, sobretudo, como certos aparatos de poder produzem formas de conhecimento que legitimam um tipo particular de verdade e estilo de vida.

A importância dos estudantes se conscientizarem de seu próprio sistema de referência assume um significado adicional quando este

sistema de referência é informado por um modo de raciocínio que os auxilia a relacionar o pessoal e o social; em outras palavras, uma epistemologia que os ajude a reconhecer a natureza social, e, portanto, política do pensar e agir. A suposição por trás desta posição é que o conhecimento é um fenômeno político-social que pode ser mais significativamente estudado examinando-se a rede de conexões na qual ele está inserido. (GIROUX, 1997, p. 88)

Neste processo, tornar o pedagógico mais político e o político mais pedagógico é crucial, visto que

Como intelectuais transformadores, os educadores podem servir para revelar e desenterrar aquelas formas de conhecimento histórico e subjugado que apontam para as experiências de sofrimento, conflito e luta coletiva. Neste sentido, os professores como intelectuais podem começar a ligar a noção de compreensão histórica aos elementos de análise crítica e esperança. Tais lembranças mantêm vivo o horror da exploração desnecessária, bem como a necessidade constante de intervir e lutar coletivamente para eliminar as condições que a produzem. (GIROUX, 1997, p. 257)

Para tanto, a escolarização deve estar inserida diretamente na esfera política, a fim de que, com reflexões e ações críticas, torne-se parte de um projeto social capaz de ajudar os estudantes a desenvolverem uma confiança na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais humanizando-se ainda mais como parte desta luta.

De acordo com Giroux (1997), tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora, ou seja, em formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos e o conhecimento problemático, que utilizem o diálogo crítico e afirmativo, argumentando em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas.

Tal concepção requer que os intelectuais transformadores assumam seriamente a necessidade de dar aos estudantes voz ativa em suas experiências de aprendizagem, desenvolvam uma linguagem crítica que esteja atenta aos problemas experimentados em nível da experiência cotidiana, particularmente, enquanto relacionados às experiências pedagógicas ligadas à prática em sala de aula. Como tal, o ponto de partida destes intelectuais não consiste no estudante isolado, e sim nos indivíduos e

grupos em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos, de classe e gênero juntamente com a particularidade de seus diversos problemas, esperanças e sonhos.

Neste sentido, “os intelectuais podem desempenhar um papel importante no fortalecimento de indivíduos e grupos em domínios públicos de oposição”. Ao conceber o conhecimento e o poder como inextricavelmente ligados, este autor pressupõe que optar pela vida é reconhecer a necessidade de aperfeiçoar seu caráter democrático e qualitativo para todas as pessoas, e significa compreender as precondições necessárias para se lutar por ela (GIROUX, 1997, p. 188).

Com efeito, é necessário desenvolver um discurso que una a linguagem da crítica e a linguagem da possibilidade, de forma que os educadores sociais reconheçam que podem promover mudanças contra as injustiças econômicas, políticas e sociais dentro e fora das escolas. Ao mesmo tempo, “eles devem trabalhar para criar as condições que dêem aos estudantes à oportunidade de tornarem-se cidadãos que lutem a fim de que o desespero não seja convincente e a esperança seja viável” (GIROUX, 1997, p. 163).

Conforme exposto, a escola se constitui como uma das esferas sociais que pode contribuir para recuperar a ideia da democracia crítica como um movimento social ao fornecer aos estudantes as condições ideológicas e materiais necessárias a sua participação ativa na sociedade. Para tanto, deve ter como ponto de partida a análise dos problemas enfrentados pelos diferentes grupos culturais à luz dos princípios de justiça social, igualdade e diversidade. É, particularmente, neste cenário que a concepção dos professores como intelectuais emerge como uma importante categoria para pensar a função política e social do educador na EJA, modalidade em que, geralmente, o conhecimento apresenta uma incipiente relação com as experiências dos educandos.

Sabe-se que as escolas não são inocentes e, por interferirem na construção das identidades e subjetividade dos educandos, os educadores devem ter um olhar crítico para as formas pelas quais as experiências humanas são produzidas, contestadas e legitimadas, no âmbito das relações assimétricas de poder existentes nestes espaços. Por conseguinte, a categoria professores como intelectuais contribui, nesta

investigação, como um elemento crucial à compreensão da função social e política deste educador. Ao situar suas funções para além de uma questão técnica e, sim, como um projeto social, o educador torna-se capaz de ajudar os educandos a desenvolverem confiança na luta para superar injustiças econômicas, políticas e sociais, humanizando-se ainda mais como parte desta luta.

#### **4.2 Formação docente como política identitária na diversidade**

Segundo Arroyo (2008), educar na diversidade requer uma concepção de formação docente política e identitária na diversidade. Baseando-se neste pressuposto, na presente subseção, os diversos coletivos são situados no processo histórico-estrutural, que corroboram e corroboraram para a persistência das desigualdades sociais como um elemento basilar da equação do tripé formação, docência e diversidade.

Trata-se de uma perspectiva que subjaz à compreensão que assumir a produção dos diversos em desiguais requer o questionamento de paradigmas, perfis, percepções de docência, de educação e de formação, tendo em vista a resignificação das concepções de educação, docência, currículo e formação hegemônica. Para tanto, situa como ponto de partida a diversidade, as diferenças e os processos históricos de produção das diferenças em desigualdades. Tal pressuposto implica a necessidade de:

Ir a fundo na história política, econômica, social e cultural e também pedagógica dessa construção dos coletivos diversos em desiguais. [...] Que os estudantes membros desse coletivo entendam com profundidade teórica sobre essa história. Que cultivem a sensibilidade pedagógica para entender sua história nessa história e para levar esse entendimento às crianças e aos adolescentes, aos jovens e adultos com que trabalharemos nos campos, nas florestas, nas periferias, nas comunidades indígenas, negras, quilombolas e até nas escolas públicas populares na EJA onde já chegaram os diversos desiguais. (ARROYO, 2008, p. 14)

De acordo com o autor, na medida em que outras diversidades foram postas na arena política – diversidades sociais, étnicas, raciais, de campo, gerenciais e de gênero – diretrizes específicas foram aparecendo; porém, a fidelidade a uma tradição ancorada no núcleo comum de currículo continuou inalterada, apenas abrindo margens para

adaptações mais elásticas. Frente a este cenário, salienta que os cursos de educação e diversidade vêm adotando uma formação docente generalista, que situa os diversos coletivos como sujeitos de um projeto comum de educação básica, pelo qual a diversidade está condicionada a uma lógica universal, materializada em concepções e diretrizes de currículos que apontam, no máximo, para um calendário adaptado à diversidade regional.

Segundo Arroyo (2008), superar a concepção de programas de formação docente que apenas limitam a diversidade à adaptação de temáticas, tempos e horários, sem situá-la no âmbito político, cultural e educativo, requer um novo ponto de partida. Em outras palavras, partir desta diversidade, ou seja, dos diversos coletivos para pensar sobre “qual docência, qual educação básica, qual formação, quais currículos e qual organização, quais tempos e espaços, etc.” (ARROYO, 2008, p. 13). Nestes termos, as adequações ou a flexibilização de currículos, tempos e cargas horárias devem ser concebidos como necessários, mas não suficientes para desconstruir os padrões classificatórios.

Situando a discussão da formação docente na diversidade, no âmbito da luta dos diversos coletivos pelo direito a uma concepção de educação que reconheça seus saberes, racionalidades, identidades, culturas, valores e memórias, ou seja, “suas histórias na história” (ARROYO, 2008, p. 19), este autor nos adverte que a formação docente deve avançar para além de concepções e representações marginalizadas sobre tais minorias. Isto porque são “visões que marcam a presença dos estudantes, dos coletivos diversos como estranhos, fora do ninho, do lugar, à margem do normal andamento das faculdades onde acontecem” (ARROYO, 2008, p. 15).

Nestes termos, advoga que a formação docente se constitui uma tarefa complexa, dado que “essas representações não estão apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregnam as estruturas, as lógicas e os valores constituintes do sistema escolar” (ARROYO, 2008, p. 16). São representações que configuram uma percepção sobre as diferenças sociais, étnicas, raciais, do campo e das periferias que transformam a diversidade em desigualdades.

Por conseguinte, observa que os programas de formação não podem reduzir a análise e a desconstrução dessas representações apenas aos discursos externos, mas, sobretudo, propor uma formação visando o questionamento das lógicas e dos valores estruturantes do sistema escolar e da condição docente. Além disso, questionar a relação pedagógica, tendo em vista a percepção de como o sistema e a docência participaram e participam da produção e reprodução dos diversos em desiguais “por meio de seus padrões de ciência, racionalidade e conhecimento, de cultura e civilização, da avaliação, classificação e segregação” (ARROYO, 2008, p. 16).

No bojo dessa discussão, chama a atenção para o fato de que a tendência da formação docente para o trato com a diversidade tem sido considerar o sistema escolar e suas estruturas como neutras, ou seja, isentas de representações sobre a diversidade, e trabalhar os preconceitos apenas fora da escola. No entanto, ressalta que:

[...] com concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência. Defronta-se com diretrizes curriculares, normas e leis, políticas, processos e tempos de ensino-aprendizagem legitimados em princípios universais. Quando essas concepções, princípios e diretrizes são tomados como padrões únicos de classificação dos indivíduos e dos coletivos, de povos, raças, classes, etnias, gêneros ou gerações, a tendência será hierarquizá-los e polarizá-los. Fazer da diversidade desigualdades em função desses padrões únicos. (ARROYO, 2008, p. 17)

Nessa lógica polarizadora e segregadora dos diversos coletivos, o sistema que antes negava ou dificultava o acesso vai construindo, na cultura social e nos próprios coletivos, a percepção de que são desiguais frente aos padrões de racionalidade, conhecimento, trabalho, mérito e qualidade que os legitimam. Com efeito, os cursos e as motivações nobres, que os permitem, aprovam e estruturam nas Universidades podem estar reproduzindo e reforçando os velhos padrões que, historicamente, fizeram parte da produção dos diversos em desiguais.

Neste cenário, salienta-se a dificuldade do sistema escolar e, especialmente, da Universidade de se liberarem das concepções e dos padrões hierarquizantes que estão na origem da produção da diversidade em desigualdades. Com efeito, há uma



prevalência da inquestionabilidade dos padrões que produzem a classificação e a hierarquização de indivíduos e, sobretudo, de coletivos que os parâmetros da Universidade sintetizam.

Segundo Arroyo (2008), questionar esses padrões é visto como desqualificar a Universidade, os sistemas, a formação e sua qualidade. Por conseguinte, a responsabilidade é repassada aos próprios coletivos, vistos como desiguais, em conhecimento, racionalidade, moralidade, cultura e civilização. Tais padrões hierarquizantes subjazem à compreensão de que os sujeitos “se esforcem e, por mérito, entrem nessas lógicas e se aproximem ao máximo dos padrões únicos” (ARROYO, 2008, p. 18). Em outras palavras, “que deixem de ser diversos em cultura, saberes, racionalidades, valores, formas de se pensar e de entender o real, e se adaptem ao paradigma único” (ARROYO, 2008, p. 18).

Não é isso mesmo que se vem esperando desde a colonização dos povos indígenas e negros, caboclos, das selvas e dos campos, vistos como primitivos, selvagens, incultos e irracionais? Quando repensam, indagam, discutem e redimensionam essa tradição civilizatória, os cursos de formação e diversidade tocam no cerne da relação entre povos, coletivos diversos e o padrão único de civilização. (ARROYO, 2008, p. 18)

Dessa forma, indaga:

[...] como trabalhar esses processos tão brutais de hierarquização com jovens e adultos que chegam com experiências de classificação como desiguais na sociedade, no trabalho, no poder, porque diversos em classe, raça, etnia, pertencimento territorial? Que centralidade deveria ter entender esses processos nos cursos de formação e diversidade? Que visão crítica desenvolver sobre o papel classificatório dos próprios padrões de racionalidade, conhecimento, cultura, civilização e mérito que estruturam o sistema escolar em que se formam e para o qual se formam? Que sentidos dar a esses cursos? (ARROYO, 2008, p. 21)

Para Arroyo (2008), os programas de formação docente na diversidade podem se constituir em tempo-espço para reeducar as instituições escolares e seus docentes em um diálogo sobre como essas representações preconceituosas incidem sobre esses diversos coletivos, desde que esta seja uma temática central nos currículos de todos os cursos de formação. Tal concepção parte do pressuposto de que deixar essas questões que integram nossa formação – social, política, cultural e pedagógica

– por conta de coletivos comprometidos por origem ou afinidade é uma forma de reproduzir a diversidade em exotismo e anormalidade. Para desconstruir os padrões únicos e sua conseqüente hierarquização, que alimenta uma visão inferiorizada dos coletivos e dos diversos povos, no âmbito do sistema escolar, Arroyo (2008) destaca alguns aspectos que devem assumir centralidade na formação docente para o trato com a diversidade.

O primeiro aspecto consiste na visão social negativa dos setores populares, sobretudo, aquela que tende a vê-los como um problema social, enquanto seres ameaçadores, violentos, vulneráveis, em situação de risco, com problemas comportamentais, sem referencial ético, incapazes do exercício da liberdade, dentre outras representações. Segundo o autor, trata-se da mesma visão que recai sobre os movimentos sociais, classificando suas lutas como fora da ordem, como reações primitivas. Neste cenário, chama a atenção que “a demonização dos movimentos sociais faz parte da visão negativa que a cultura social e política carregam da diversidade” (ARROYO, 2008, p. 21). Assim, argumenta que desconstruir essa visão negativa é um trabalho tenso, mas de enorme riqueza e potencial pedagógico e formador.

Todavia, Arroyo (2008) ressalta que “lidar com os diferentes olhares sobre as diferenças oriundas inclusive dos próprios sujeitos considerados diferentes é algo muito pouco usual nas universidades” (ARROYO, 2008, p. 21). Segundo o autor, tal preocupação por saber, por encontrar interpretações sobre suas histórias, sobre essas representações para delas se libertar não encontra espaço nas prioridades acadêmicas. “Os currículos deixam pouco espaço para saber-se. O espaço é para o saber das disciplinas, o que ensinar e como ensinar exigidos no núcleo comum por inflexíveis diretrizes” (ARROYO, 2008, p. 22). Neste sentido, indaga: “do que adianta dominar saberes se não nos ajudam a melhor saber-nos e apreender-nos?” (ARROYO, 2008, p. 22).

Por outro lado, destaca os avanços da pedagogia dos movimentos sociais nos processos de desconstrução dessas imagens nos próprios coletivos oprimidos, com a reflexão sobre as condições humanas, suas dimensões, virtualidades formadoras e deformadoras, humanizadoras e desumanizadoras, presentes nos processos sociais

e, sobretudo, nos processos de humanização e libertação. Nesta conjuntura, os movimentos sociais reeducaram o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica, ao revelarem, à teoria e ao fazer pedagógicos, a centralidade que estas lutas têm na humanização das condições de vida e dos processos de formação.

O segundo aspecto consiste na concepção de diversidade no espaço escolar. Neste cenário, pontua que a diversidade tende a ser reduzida à diferença de desempenho, de percursos escolares para o acesso e a permanência na educação escolar e até mesmo de capacidades intelectuais. Com efeito, esse aprendizado e essa adaptação levam aqueles que não aprendem ou não se enquadram ao fracasso, à reprovação, ao abandono. “Processos excludentes em que está em jogo o olhar escolar da diversidade ou a ignorância das diferenças” (ARROYO, 2008, p. 23).

Por conseguinte, os cursos de formação na diversidade revelam-se como um espaço de tensão inerente ao modo único de ser educado e de aprender existente na escola. Tensões presentes na forma escolar de ensinar, aprender e formar que afloram ainda mais quando os sujeitos vêm de vivências e trajetórias diversas de ser e aprender a ser. Neste sentido, advoga que os cursos precisam explicitar essas tensões.

[...] os cursos poderão explicitar como o modo único de ensinar e o protótipo único de aluno, os percursos únicos, os currículos únicos, as classificações a partir desses mecanismos únicos terminam fazendo parte dos processos de produção das diferenças em desigualdades. Por que esses parâmetros únicos e formas únicas escolares não foram construídos a partir do reconhecimento da diversidade nem em diálogo com a diversidade de processos de viver, de ser, de aprender e de se formar. (ARROYO, 2008, p. 24)

Para o autor, outro olhar sobre a diversidade-desigualdade que a escola cultua é ver os percursos escolares desiguais como constituintes das desigualdades sociais, raciais, étnicas, geracionais, do campo. Nestes termos, tal olhar tende a se ver como antídoto e termina, por isso mesmo, sendo superficial na compreensão dos brutais processos de produção dos diversos em desiguais. Segundo Arroyo (2008), os próprios diversos-desiguais repõem esses padrões de produção das desigualdades em novas bases, ao pressionarem pela correção das desigualdades escolares

articuladas a padrões de reversão de tais processos socioestruturais. Trata-se de um aspecto que deve assumir centralidade nos cursos de formação visando à desconstrução dos olhares escolares ingênuos sobre a diversidade.

O terceiro aspecto consiste nos saberes instituídos pelos currículos. Saberes sobre eles, os outros, que nem sempre coincidem com os seus próprios saberes. Sendo assim, observa a necessidade de criar espaço e tempo para as narrativas coletivas, ou seja, para que estes sujeitos explicitem como se veem, que saberes acumularam sobre serem diversos, diferentes, sobre vivenciar a experiência social, política, cultural e escolar do trato das desigualdades na formação docente. Neste cenário, argumenta que “o diálogo poderá converter-se em uma ponte para uma realidade tão próxima e tão ignorada, tão preconceituosamente enxergada e que esconde surpresas e carrega um potencial evocador e formador” (ARROYO, 2008, p. 31).

Tal concepção parte do pressuposto de que os diversos coletivos, ao encontrarem espaços para narrar suas histórias, podem levar a pedagogia e a docência a se reeducarem para o trato com a diversidade. Narrativas que descrevem:

[..] histórias de resistências e de lutas coletivas. Histórias não apenas de opressão, silenciamento e segregação social, racial, étnica, geracional e territorial, mas, sobretudo, histórias de afirmação da diversidade, da memória, de identidades, valores e tradições coletivas. Esses coletivos têm muitas histórias para contar. (ARROYO, 2008, p. 27)

São histórias que devem ser confrontadas com os olhares da sociedade, do sistema escolar, da docência, das ciências e das políticas de formação docente. Trata-se de um grande desafio posto à formação docente, sobretudo, pela dificuldade de reconhecimento destes saberes como legítimos, visto que “a tendência é vê-los como saberes prévios, brutos, pré-científicos, como senso comum” (ARROYO, 2008, p. 29). Consequentemente, “todas as formas preconceituosas, classificatórias, acumuladas sobre os diversos coletivos, são transportadas a seus saberes sobre si mesmos e sobre a diversidade” (ARROYO, 2008, p. 29).

Para Arroyo (2008), os cursos de formação na diversidade pouco avançarão se continuarem estruturados em padrões classificatórios de conhecimento e de

racionalidade. Para tanto, aposta em uma formação política, constituída em novas bases, em que não apenas se inclui o pensamento crítico nos currículos e nas disciplinas, mas se reconhecem a presença e as questões que surgem dos movimentos sociais, dos povos segregados nos processos históricos, sociais, políticos, econômicos e pedagógicos. Desta perspectiva decorre que a formação docente para o trato com a diversidade deve configurar uma centralidade na reflexão dos brutais processos históricos de produção da diversidade e das diferenças em desigualdades

De um lado, desconstruindo persistentes justificativas dessa produção histórica que culpam e vitimam os próprios coletivos diversos: sua ignorância, seu atraso, sua incultura, seu primitivismo, sua irracionalidade e sua imoralidade. Aprofundar como a produção e a persistência dessas representações segregadoras faz parte da produção política das desigualdades. De outro lado, captar como os próprios coletivos em sua diversidade de reações e afirmações políticas desconstruem esses processos de segregações e inferiorização. Captar por onde passam. Dar maior centralidade ao entendimento e ao posicionamento diante dos processos de produção histórica e de desconstrução na pesquisa, na reflexão teórica, nos currículos de formação. Aí há um espaço fecundo de sua repolitização. (ARROYO, 2008, p. 35)

É neste cenário que pensar a formação docente na diversidade à luz da perspectiva política e identitária, possibilita subsídios para um olhar crítico acerca dos paradigmas, perfis, percepções de docência, educação, currículo e formação hegemônica. Com efeito, permite entender como a diversidade é condicionada por uma lógica universal, no âmbito escolar, dado que nos remete à discussão da formação docente na diversidade, para o âmbito da luta, dos coletivos diversos, pelo direito a uma concepção de educação que reconheça seus saberes, racionalidades, identidade, culturas etc. Tais subsídios são concebidos como importantes para desconstruir representações preconceituosas, racistas e sexistas, existentes nos discursos, estruturas, lógicas e valores constituintes do sistema escolar que condicionam o direito à educação dos diversos coletivos que procuram atendimento na educação de jovens e adultos.

### **4.3 Currículo, Diversidade e Educação de Jovens e Adultos.**

De acordo com Giroux e McLaren (2002), as escolas são formas sociais que ampliam as capacidades humanas, a fim de habilitar as pessoas para a intervenção na formação de suas próprias subjetividades. Além disso, são capazes de exercer poder com vistas a transformar as condições ideológicas e materiais de dominação em outras práticas, que promovam o fortalecimento do poder social e demonstrem as possibilidades da democracia.

Partindo deste pressuposto, a presente subseção, objetiva discutir o currículo da EJA à luz da diversidade dos sujeitos, suas histórias, saberes e conhecimentos. Para tanto, centra-se a análise nos sujeitos da EJA: “Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são os seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem?” (BRASIL, 2008, p. 13). Para compreender tais questões, Giroux e McLaren apontam que um ponto de partida promissor consiste em “apelar a uma política da diferença e do fortalecimento do poder, que sirva de base para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica através das vozes e para as vozes daqueles que são quase sempre silenciados” (GIROUX; MCLAREN, 2002, p. 95 - 96).

Com esse intuito, adota-se, nesta investigação, a tese do currículo como território em disputa, que se estrutura a partir de quatro indicadores, a saber: campo do conhecimento e da ciência, produção e apropriação do conhecimento, relação currículo e trabalho docente e as disputas políticas da sociedade, do Estado e de suas instituições (ARROYO, 2011). Partindo destes indicadores, essa tese politiza o conceito de currículo para pensar avanços nas suas estruturas e ordenamentos, de forma que os sujeitos, suas experiências e leituras de mundo tenham vez em territórios tão cercados.

O primeiro indicador dessa tese situa-se no campo do conhecimento e da ciência. Para Arroyo (2011), estamos não apenas em uma cultuada sociedade do conhecimento, mas, sobretudo, em uma sociedade que vivencia uma acirrada disputa pelo campo do conhecimento e da ciência repolitizada. Disputa esta conflituosa e tensionada por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições

do social e de fundamentar outros projetos de sociedade que possibilitem um viver digno e mais humano.

Conforme exposto na subseção *Os sujeitos da educação de jovens, adultos e idosos*, a emergência de diversos coletivos no sistema escolar trouxe para a escola a sua condição humana precarizada. No entanto, “os currículos escolares mantêm conhecimentos superados, fora de validade e resistentes à incorporação de indagações e conhecimentos vivos que surgem da dinâmica social e da própria dinâmica do conhecimento” (ARROYO, 2011, p. 37). Para contrapor-se a esta prática, os profissionais do conhecimento devem fazer uma análise crítica desse modelo e partir para o enfrentamento das tensões que perpassam o currículo, a docência e as salas de aulas abrindo-os para as indagações e vivências postas na dinâmica social para que antigos modelos se enriqueçam e revitalizem.

Nesta linha de argumentação, Giroux observa que “não dá para preparar a aula, ou passar a matéria sem nos indagar acerca de suas vivências, traumas, medos e incertezas que levam como gente, não só como escolares” (1997, p. 28), visto que estão em processo de formação da totalidade de suas potencialidades humanas e das formas de viver. Por conseguinte, o foco do currículo nos sujeitos, nas formas de viver, de ser, de aprender, seus valores, culturas, saberes, identidades, suas vivências de espaços tão precarizados, suas opções nos limites passam a serem dimensões de formação que dão sentidos pedagógicos e profissionais ao docente (GIROUX, 1997).

O segundo indicador da tese consiste na produção e na apropriação do conhecimento que, segundo o autor, está profundamente relacionado às disputas das relações sociais e políticas. Segundo Arroyo, “em nossa formação histórica a apropriação-negação do conhecimento agiu e age como demarcação-reconhecimento ou segregação da diversidade de coletivos sociais, étnicos, raciais, de gênero, campo, periferias.” (2011, p. 14). Com efeito, a produção e a apropriação do conhecimento não apenas negou e dificultou o acesso aos coletivos diversos como os excluiu de seus conhecimentos, culturas, modos de se pensar e de pensar o mundo e a história. Em outras palavras, “foram decretados inexistentes, à margem da história intelectual e cultural da humanidade” (ARROYO, 2011, p. 14).

Com efeito, por um longo período, as histórias de opressão, segregação social, racial, étnica, geracional, ou seja, de afirmação identitária dos diversos coletivos figuraram de forma marginal nos currículos e nas práticas escolares. No entanto, as crescentes reivindicações dos movimentos sociais, nas últimas décadas, para que as políticas educativas atendam a suas especificidades impulsionou um movimento em prol da centralidade da diversidade como paradigma estruturante dos sistemas educacionais. No âmbito da Educação de Jovens e Adultos, configurada por uma relação mais ativa dos sujeitos nos coletivos sociais, raciais, étnicos, culturais, históricos e socialmente marginalizados, a promoção de uma educação nesta perspectiva torna-se uma demanda emergente, sob o ponto de vista da democracia.

A relação entre currículo e trabalho docente compreende o terceiro indicador da tese exposta pelo autor. Para tanto, levanta a hipótese de que controlar o trabalho docente sempre foi o centro do processo de produção do currículo. Tal compreensão funda-se na lógica de que a preocupação e a quantidade de normatividade consistem em uma forma de controle, uma vez que “esses cuidados todos mostram que em nossa tradição o currículo é o núcleo duro, sagrado, intocável do sistema escolar. Gradeado como todo território sagrado, porque estruturante do trabalho docente” (ARROYO, 2011, p. 15).

Com efeito, a formação pedagógica e docente estruturou-se, historicamente, para conformar o protótipo de profissional fiel ao currículo, “tradutor e transmissor dedicado e competente de como ensinar-aprender os conteúdos definidos nas diretrizes do currículo e avaliados nas provas oficiais” (ARROYO, 2011, p. 15). Nesta relação, “os professores são reduzidos ao papel de técnicos, obedientes, executando os preceitos do programa curricular” (GIROUX, 1997, p. 35). Considerando que as atuais políticas neoliberais reduzem a educação ao treinamento e ao domínio de competências.

Os fundamentos de uma nova espécie de currículo devem ser tão profundamente históricos quanto críticos. Na verdade, a sensibilidade crítica deve ser vista como uma extensão da consciência histórica. A gênese, desenvolvimento e desdobramento de idéias, relacionamentos sociais e modos de investigação e avaliação devem ser vistos como parte de um desenvolvimento em curso de condições de formações sociais complexas e historicamente ligadas. (ARROYO, 2011, p. 30)



Para equacionar a relação entre currículo e trabalho docente, Arroyo (2011) concebe os professores como sujeitos centrais da disputa pelo território do currículo, tendo em vista o enfrentamento das tensões postas no trabalho de um conhecimento – disciplinar, abstrato e distante da realidade de alunos e professores –, e um exercício docente que é forçado a olhar os jovens e adultos concretos, incorporando seus significados e indagações de vida aos conhecimentos curriculares.

O quarto indicador da tese baseia-se nas disputas políticas da sociedade, do Estado e de suas instituições. Para Arroyo, “em toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade.” (2011, p. 38). Neste cenário, ressalta que a politização dessas disputas está avançando para novas aproximações entre as dinâmicas, social e escolar, na tentativa de abrir os currículos à riqueza de experiências sociais e de conhecimentos e para a diversidade de sujeitos políticos e culturais. “As lutas históricas no campo do conhecimento formam e continuam sendo lutas por dessacralizar verdades, dogmas, rituais, catedráticos e cátedras. A dúvida fez avançar [...] e converteu o conhecimento em um território de disputas” (2011, p. 17). Dessa forma, alega que é difícil avançar em novas configurações de currículos fundados em estruturas fechadas que não validam outras lógicas de leituras de mundo.

Todavia, Giroux (1997) alerta que quando os professores não equacionam suas próprias concepções básicas a respeito do currículo e da pedagogia, eles transmitem mais que atitudes, normas e crenças sem questionamento. Eles inconscientemente podem acabar endossando formas de desenvolvimento cognitivo que mais reforçam do que questionam as formas existentes de opressão institucional. Definições comumente aceitas sobre categorias socialmente construídas que levam consigo o peso de interesses e normas específicas.

Sendo assim, o currículo como território em disputa evidencia a tensão no campo do conhecimento e da ciência por interpretações e epistemologias capazes de entender as contradições sociais e fundamentar outros projetos de sociedade que viabilizem um viver digno e mais humano. Trata-se de uma tensão evidenciada, ao longo da nossa formação história, que retrata a exclusão dos conhecimentos, culturas e racionalidades não-etnocêntricas. Como tal, a repolitização da sua disputa está posta

entre um trabalho disciplinar, abstrato, distante da realidade dos educandos e um trabalho que é forçado a olhar os jovens, adultos e idosos populares no seu processo de produção existencial, incorporando seus significados e indagações de vida nos conhecimentos curriculares. É neste cenário que os professores emergem como sujeitos centrais à disputa, ao optarem por um currículo voltado para o desenvolvimento de competências e habilidades direcionadas ao mercado de trabalho ou por um currículo em que o direito à educação é entendido como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno.

## **5. METODOLOGIA**

---

No presente capítulo, são descritas e fundamentadas as decisões de caráter metodológico, adotadas ao longo da execução desta pesquisa. De modo a alcançar o objetivo proposto, estrutura-se o capítulo em três seções, a saber: descrição do campo empírico, escolha dos sujeitos do estudo e os procedimentos para a coleta e a sistematização dos dados.

Com o objetivo de analisar como o Curso EJA na Diversidade capacita os docentes-cursistas na construção de projetos de intervenção local para a inserção da temática da diversidade na EJA, a proposta metodológica adotada foi o estudo de caso. Esta escolha se sustenta na concepção de Yin (2001), que concebe o estudo de caso como um método que busca compreender uma decisão ou mesmo um conjunto de decisões, tendo em vista esclarecer seus motivos, bem como as formas de sua implementação, conhecendo seus resultados nas condições contextuais do fenômeno pesquisado.

Para tanto, baseando-se em Bryman (1992), utilizou-se a abordagem quali-quantitativa, aliada a estratégias complementares de pesquisa, por possibilitar aferição dos resultados qualitativos em relação aos quantitativos, oferecendo um quadro mais abrangente do objeto em estudo. Para Lüdke e André (1986), aplicada aos estudos de caso, a abordagem qualitativa apresenta características fundamentais, tais como: visar à descoberta; enfatizar a interpretação em contexto; retratar a realidade de forma completa e profunda, através da variedade de fontes de informação; revelar a experiência vicária, permitindo generalizações naturalísticas; e representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista presentes numa situação social. Nesta investigação, tais características se voltaram para a análise dos aspectos processuais, enquanto que os estruturais foram atribuídos à abordagem quantitativa.

### **5.1 Descrição do campo empírico**

Em 2008, o Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em parceria com a Secretaria de Educação a Distância (Seed) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do

Ensino Superior (Capes), instituiu a Rede de Educação para a Diversidade. A Rede congrega um grupo de instituições de educação superior dedicadas à formação inicial e continuada, presencial e semipresencial, de profissionais da educação básica, bem como à produção de material didático-pedagógico específico e de pesquisa aplicada sobre gestão de ensino, metodologias e práticas pedagógicas de inserção dos temas da diversidade nos sistemas de ensino no País.

De acordo com o Manual da Rede de Educação para a Diversidade (BRASIL, 2009), esta Rede foi criada com a finalidade de:

Ampliar as oportunidades de formação de educadores e gestores educacionais para a educação básica; Ofertar cursos nas modalidades de extensão, aperfeiçoamento e especialização no âmbito do Programa de Formação para a Diversidade; Elaborar metodologias e conteúdos específicos; Fomentar o desenvolvimento de projetos pelos núcleos de pesquisa das instituições de educação superior nos temas e áreas da diversidade; Fomentar e avaliar a inserção dos temas da diversidade nos programas de educação e sistemas de ensino; Estabelecer normas para o funcionamento e certificação dos cursos ofertados. (BRASIL, 2009, p.10)

Com estes objetivos, a Rede almeja articular os sistemas de ensino estaduais e municipais à inclusão dos temas da diversidade nas práticas didáticas das redes públicas e privadas de educação básica no Brasil, além de promover a produção de conteúdos e o desenvolvimento de metodologias educacionais que integrem as temáticas da diversidade.

Para cumprir sua finalidade, a Rede está estruturada em um programa de formação docente composto por um conjunto de cursos, cujas temáticas sobre a diversidade abrangem: Educação para a Diversidade, Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, Educação do Campo, Educação para as Relações Étnico-Raciais, Educação Ambiental: Escolas Sustentáveis e Com-Vida, Educação Integral e Integrada, Gênero e Diversidade na Escola, Saúde na Escola, Educação para os Direitos Humanos, Produção de Material Didático para a Diversidade, Educação Escolar, Culturas e História dos Povos Indígenas, Formação de Gestores para Programas de Educação Escolar Indígena, Formação de Professores na Temática Culturas e História dos Povos Indígenas, Estatuto da Criança e do Adolescente, Mediadores de Leitura, Diversidade no Ambiente Escolar e Gestão de Políticas

Públicas com Foco na Temática de Gênero e Raça, sendo desenvolvidos de acordo com as diretrizes curriculares de cada temática nos formatos de extensão, aperfeiçoamento e especialização.

É neste cenário que se insere o campo empírico da presente pesquisa que tem como objeto de investigação o curso EJA na Diversidade, cuja oferta foi realizada por uma instituição de ensino superior pública do Estado da Bahia. Tratou-se de uma formação em nível de aperfeiçoamento com carga horária de 180h, desenvolvida de forma semipresencial, no período de dezembro de 2009 a agosto de 2010, atendendo a 300 (trezentos) cursistas, distribuídos nos polos da UAB descritos a seguir:

**Tabela 1 – Matrícula de cursista por Polo**

POLO UAB/BA	QUANTIDADE
CAMAÇARI	60
ITAPICURU	60
LAURO DE FREITAS	60
MUNDO NOVO	60
SIMÕES FILHO	60
TOTAL	300

Fonte: Relatório de Avaliação do Curso EJA na Diversidade (2010).

## 5.2 Escolha dos sujeitos da pesquisa

Para o cumprimento desta etapa, foi realizada, num primeiro momento, a delimitação da população de concluintes do curso como condição para a seleção dos sujeitos que participariam do presente estudo. Tal delimitação pautou-se em alguns pré-requisitos, a saber:

- a) Considerou-se como concluinte o cursista que postou o projeto de intervenção local no ambiente virtual de aprendizagem e o apresentou no último encontro presencial do curso. Afastaram-se, assim, os casos em que o cursista cumpriu todas as atividades pedagógicas, mas não entregou o trabalho de conclusão de curso; os que concluíram o curso e, por alguma razão, o projeto não se

encontrava no ambiente virtual, e os casos omissos resolvidos pela coordenação.

- b) Após o levantamento do número de projetos de intervenção, optou-se por considerar em sua contabilização a quantidade encontrada no ambiente virtual, e não o número de cursistas envolvidos em sua realização. Tal decisão fundou-se no fato de que a construção dos projetos obedeceu aos mais diversos agrupamentos, tais como: individual, duplas, grupos, por escola etc.

A delimitação do universo de cursistas teve como referência o relatório de entrega dos projetos de intervenção local, extraído do ambiente virtual de aprendizagem. Trata-se de um relatório que permite uma filtragem abrangente de dados, tais como: projetos alocados por polo, por turma, assim como a localização dos autores de um projeto específico. Com base nesse relatório, foi levantado o número de projetos do presente estudo, como pode ser observado na Tabela 2, a seguir.

**Tabela 2 – Relação de Projetos de Intervenção Local por Polo**

POLO UAB/BAHIA	PROJETOS DE INTERVENÇÃO LOCAL (PIL)	
	Nº	%
CAMAÇARI	24	30,4
ITAPICURU	09	11,4
LAURO DE FREITAS	12	15,2
MUNDO NOVO	10	12,6
SIMÕES FILHO	24	30,4
TOTAL	79	100%

Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

Após a coleta destes dados, partiu-se para a delimitação do universo de projetos que seriam objeto de análise na presente investigação. Para tanto, utilizou-se o método de amostragem aleatório simples, sendo o cálculo do tamanho da amostra realizado sobre o quantitativo de 79 projetos. O erro amostral tolerável foi fixado em 4%, sendo utilizado, unicamente, como parâmetro da estimativa inicial ( $n_0$ ).<sup>7</sup> Considerada a

<sup>7</sup>  $n_0 = 1 / E^2$ , onde E é o erro amostral tolerável.

estimativa de erro, o quantitativo de projetos da pesquisa, no cálculo final<sup>8</sup> da amostra, resultou na análise de 70 projetos. Dado o pequeno quantitativo de projetos a serem excluídos do trabalho, 9 (nove) no total, optou-se pela análise dos 79 (setenta e nove), isto é, de 100% dos projetos a que a autora desta dissertação teve acesso, fato que ocasionou a dispensa da seleção aleatória dos mesmos.

Diante deste quadro, a pesquisa foi constituída por uma amostragem de 79 projetos, com predomínio dos polos de Camaçari e Simões Filho, cada um com 24 projetos (30,4%), representando 60,8% do total. Um pouco distanciado desse quantitativo, aparece o polo de Lauro de Freitas, com 12 projetos, 15,2% da amostra; seguido do polo de Mundo Novo, com 10 projetos, 12,6% da amostra e, por fim, Itapicuru, com 9 (nove) projetos, 11,4% do total.

### **5.3 As fontes de dados**

Com base na questão proposta na presente investigação, que consiste em compreender como o curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade capacita os docentes-cursistas para a construção de projetos de intervenção local que atendam as especificidades e diversidade de sujeitos desta modalidade de ensino, recorreu-se às fontes de dados descritos a seguir:

#### **5.3.1 Pesquisa documental**

Segundo Lüdke e André (1986), a pesquisa documental caracteriza-se como uma valiosa técnica de coleta de dados, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos ou embasando a elaboração dos instrumentos de estudo de campo. Desse modo, a análise dos documentos do curso teve por objetivo apreender a concepção orientadora da proposta de formação, as estratégias utilizadas para a consecução dos seus objetivos, a fim de compreender em que medida seus fundamentos teórico-metodológicos potencializavam a

---

<sup>8</sup>  $n = N * n0 / N + n0$ , onde n é o tamanho final da amostra ajustada ao tamanho da população da pesquisa; N é o tamanho da população da pesquisa e n0 é amostra inicial.

construção de ações de intervenção tendo em vista a inserção das temáticas da diversidade na EJA.

Com esse propósito, foram objetos de análise os seguintes documentos:

- a) Projeto de Intervenção Local - PIL.** O projeto consiste no trabalho de conclusão de curso dos cursistas e tem por objetivo a construção de uma ação de intervenção no local de atuação dos docentes-cursistas para inserir a temática da diversidade.
  
- b) Manual da Rede de Educação para a Diversidade e Projeto do Curso.** Neste documento, produzido, respectivamente, pelo Ministério da Educação e pela IES ofertante da formação, são explicitadas as orientações que balizaram o processo de formação. Sua análise objetivou a busca de subsídios para a caracterização das diretrizes do projeto do curso, tais como: objetivos, concepção de educação, perfil de formação, estratégias teórico-metodológicas adotadas para trabalhar as questões que permeiam a diversidade no campo da EJA etc., dados que possibilitaram a contextualização da análise dos projetos de intervenção, situando as inferências realizadas ao longo desta investigação.
  
- c) Relatório Técnico do Curso.** Trata-se de um documento encaminhado ao Ministério da Educação em que a instituição ofertante apresenta o processo de planejamento, desenvolvimento e avaliação do curso. A análise deste documento teve a finalidade de buscar elementos que contextualizassem os resultados encontrados no curso à luz da avaliação institucional.
  
- d) Relatório Técnico de Acompanhamento do Tutor.** Consiste em um documento de avaliação do acompanhamento do trabalho pedagógico realizado. Sua análise possibilitou a apreensão da percepção de aspectos, tais como: planejamento, desenvolvimento do curso e as atividades de mediação da aprendizagem implementadas.



### 5.3.2 Questionários

Outra fonte de coleta de dados utilizada nesta investigação consistiu nos questionários aplicados aos sujeitos participantes do curso como parte do processo avaliativo da Rede de Educação para a Diversidade. São três instrumentos, como pode ser observado na Tabela 3, extraídos do ambiente virtual de aprendizagem, cujos objetivos são descritos a seguir.

**Tabela 3 – Relação dos Questionários da Rede**

QUESTIONÁRIO	RESPONDENTES
Entrada	138
Saída	138
Avaliação do curso	138

Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

#### 5.3.2.1 Do cursista de entrada no curso

Trata-se de um questionário aplicado quando o cursista ingressa no curso e sua análise teve a finalidade de diagnosticar o perfil socioprofissional dos cursistas, tomando-se em consideração: as impressões iniciais e o nível de aprofundamento dos temas; as expectativas sobre o curso em relação aos conteúdos a serem trabalhados; as percepções iniciais sobre conceitos e concepções de área; as possibilidades de educação para a diversidade no âmbito da escola; a inserção da temática no trabalho pedagógico escolar; e a experiência de formação continuada em educação para a diversidade.

#### 5.3.2.2 Do cursista de saída do curso

Consiste em um instrumento cuja aplicação deu-se no encerramento das atividades do curso. A sua inclusão na fonte de dados da pesquisa teve por objetivo subsidiar a análise do avanço no percurso de aprendizagem, compreendendo aspectos, tais como: o nível de satisfação em relação à vivência e ao aprofundamento da temática; o impacto acerca da violação dos direitos humanos e do respeito à diversidade, vivenciados pelo cursista na escola básica; a adoção de estratégias de educação para

a diversidade no âmbito da escola; a inserção da temática no trabalho pedagógico escolar; as possibilidades de contribuição docente no projeto político-pedagógico da escola; a experiência de formação continuada em educação para a diversidade; a captura das representações finais dos cursistas acerca dos temas da diversidade e suas ideias envolvendo as questões de exclusão/inclusão social, diversidade, relações étnico-raciais, questões de gênero e outras formas de preconceito e discriminação.

### **5.3.2.3 De avaliação do curso pelo cursista**

Questionário aplicado na conclusão das atividades do curso, cuja análise visou à busca de subsídios para avaliar o ambiente de aprendizagem, a mediação dos tutores, o material didático, a seleção de conteúdos, e a utilização, no processo formativo, da modalidade à distância.

## **5.4 Passos para coleta de dados e informações**

Tendo em vista o problema de pesquisa da presente investigação, foram estabelecidos os passos metodológicos<sup>9</sup> descritos a seguir.

### **5.4.1 Passo I: caracterização da amostra da pesquisa**

Para a realização desta etapa, levantou-se, nos questionários dos cursistas de entrada e nas fichas de inscrição, dados que possibilitassem a configuração do coletivo que participou da amostra da pesquisa. Inicialmente, partiu-se para a identificação no banco de dados dos 138 questionários e fichas dos docentes-cursistas; em seguida, caracterizou-se os indicadores descritos: gênero, idade, raça/etnia, localização geográfica, nível de formação, tempo de atuação, tipo de experiência na modalidade, participação em movimento social e percepção da temática da diversidade na escola. Para a sistematização desses dados, utilizou-se o programa estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS), a fim de caracterizar o comportamento de cada um dos indicadores no conjunto da amostra, fase que foi seguida da interpretação dos resultados estatísticos.

---

<sup>9</sup> A definição dos passos metodológicos foi construída a partir das leituras de LAVILLE; DIONNE (1999) e QUIVY; CAMPENHOUDT (1998).

#### **5.4.2 Passo II: caracterização do Curso EJA na Diversidade.**

Esta etapa do trabalho teve início com o levantamento, no arquivo documental do curso, de dados que contribuíssem para a consecução do objetivo proposto. Os documentos foram separados por sua natureza: pedagógica e técnico-administrativa. No que tange aos documentos pedagógicos, foram localizados o manual da rede de educação para a diversidade e a proposta de oferta do curso. Quanto aos técnico-administrativos, identificou-se o relatório técnico do curso, o relatório de avaliação do tutor e os questionários de entrada, saída e avaliação do curso pelos docentes-cursistas.

Em seguida, definiram-se os seguintes aspectos de análise: contexto histórico, concepção de formação, fundamentos teórico-metodológicos, objetivos, público beneficiário, estrutura do curso, metodologia e avaliação da aprendizagem, sob as quais se organizou a base de conteúdos da construção do relatório de caracterização da proposta de formação docente em análise.

Cumprir ressaltar que durante a fase de coleta constatou-se que o curso não dispunha de um projeto político-pedagógico sistematizado, mas apenas o documento da proposta de oferta, o qual não explicitava importantes aspectos do curso, tais como: princípios balizadores da formação, pressupostos teórico-metodológicos, dentre outros, imprescindíveis à compreensão da natureza da formação. Isto posto, e tendo em vista o cumprimento do objetivo de caracterização do projeto de curso, foram realizadas análises, no ambiente virtual de aprendizagem, para a identificação de elementos que pudessem subsidiar a configuração de uma proposta pedagógica. As implicações da ausência de um projeto que explicitasse os fundamentos da formação serão comentadas na análise dos dados.

#### **5.4.3 Passo III: identificação das estratégias de sensibilização e reflexão para as temáticas da diversidade.**

Findado o levantamento documental para a caracterização do projeto de curso, passou-se à análise das estratégias de sensibilização e reflexão sobre as temáticas da diversidade durante a formação. Esta fase foi dividida em duas etapas. A primeira,

realizada no ambiente virtual de aprendizagem e no material didático do curso, objetivou a busca das temáticas da diversidade trabalhadas em sala de aula. A análise resultou na identificação dos temas: gênero, diversidade sexual, raça/etnia e educação ambiental. Isto posto, definiram-se as ênfases a partir das quais se pudessem evidenciar as estratégias de sensibilização para a reorganização do trabalho pedagógico, conforme descritas na Tabela 4, a seguir:

**Tabela 4 – Modelo de análise das estratégias**

TEMAS	ÊNFASES
Gênero	Discriminação contra a mulher
Diversidade sexual	Atitudes homofóbicas
Raça/etnia	Discriminação étnico-racial
Educação ambiental	Ação socioambiental

Fonte: Pesquisa de Campo.

A segunda etapa da coleta de dados voltou-se para a percepção dos docentes-cursistas acerca dessas estratégias, apreendida nos questionários de saída do curso, utilizando-se do programa estatístico SPSS para o tratamento da base de dados. Nesta etapa, procurou-se apreender, especificamente, se as estratégias estavam voltadas para a reflexão das práticas pedagógicas vivenciadas pelos docentes-cursistas e como estes avaliavam a utilização dessas estratégias no ambiente escolar.

#### **5.4.4 Passo IV: percepção da utilização da modalidade de ensino a distancia (semipresencial) no processo formativo.**

Para a realização desta etapa, recorreu-se a três fontes de dados: os questionários de avaliação e saída do curso, respondidos pelos docentes-cursistas, os relatórios de avaliação do curso, elaborados pelos tutores, e o relatório técnico do curso, encaminhado pela coordenação ao MEC. Nesta etapa, a coleta de dados focalizou o ambiente virtual de aprendizagem, o acompanhamento do processo de aprendizagem, a avaliação e o material didático. A partir daí, organizou-se a base de conteúdos para a construção do relatório sobre a percepção do uso da EAD no processo formativo. Em seguida, voltou-se para a análise dessas categorias, na base de dados dos

questionários de avaliação e saída do curso, a partir do uso do programa estatístico SPSS, para a caracterização do comportamento de cada um dos aspectos no conjunto da amostra, fase que foi seguida da interpretação dos resultados estatísticos.

#### **5.4.5 Passo V: análise da formação docente para construção de projetos de intervenção local (PIL) que contemplem a diversidade.**

Considerando-se a extensão da amostra estatisticamente representativa dos PIL, optou-se, nesta etapa da investigação, pela utilização de um barema (Anexo 1) como instrumento de coleta de dados. Este instrumento foi elaborado objetivando-se analisar como o Curso EJA na Diversidade capacita os docentes-cursistas para a construção de projetos de intervenção nas escolas que atendessem as especificidades e a diversidade dos sujeitos que buscam esta modalidade de ensino.

A construção do barema implicou alguns passos básicos. O primeiro deles consistiu na definição dos principais conceitos a serem analisados, nesta investigação, a saber: educação e diversidade. Isto posto, partiu-se para a delimitação das dimensões a serem analisadas, segundo os conceitos. Para o conceito de educação, optou-se pela dimensão humanizadora, enquanto que, para o conceito de diversidade, escolheu-se a dimensão político-identitária. Em seguida, partiu-se para a delimitação de categorias analíticas que pudessem evidenciar tais dimensões conceituais, conforme pode ser evidenciado no quadro de análise da pesquisa (Anexo 2). Findada esta etapa, o passo seguinte consistiu na construção das assertivas que iriam compor o barema. Para a delimitação das assertivas, levaram-se em consideração três aspectos, a saber:

- a) os objetivos propostos na formação, expressos no projeto do curso, evitando-se, assim, que a análise dos projetos de intervenção locais fosse realizada fora do contexto em que foram produzidos;
- b) as orientações aos cursistas quanto à natureza da estruturação dos projetos de intervenção, possibilitando ajustes necessários à coleta dos dados;
- c) o quadro teórico da pesquisa.

Construído o barema, partiu-se para a fase de sua validação como instrumento capaz de medir as concepções pretendidas. Com esta finalidade, o barema foi aplicado a

uma amostra de 25 projetos, em quantidade proporcional ao número de projetos por polo, cujo resultado possibilitou os seguintes ajustes:

a) em relação às assertivas

Durante a fase de testagem do instrumento, observou-se a necessidade de modificar, eliminar e precisar algumas assertivas que não estavam claramente definidas ou que não possibilitavam medir a concepção pretendida. Com este intuito, o barema passou por uma revisão, culminando na constituição a seguir:

**Tabela 5 – Composição do Barema**

CONCEPÇÃO	Nº ASSERTIVA	
	INICIAL	FINAL
Homem	3	2
Conhecimento	4	2
Prática pedagógica	8	12
Gênero	1	1
Diversidade sexual	1	1
Raça/etnia	1	1
Educação ambiental	1	1
<b>TOTAL</b>	19	20

Fonte: Pesquisa.

b) em relação à codificação das respostas

A categorização inicial de mediação dos dados obedeceu à seguinte organização: a primeira categoria de resposta “plenamente satisfatória” seria utilizada nas análises que exprimissem grau de concordância com relação à proposição, sem que houvessem equívocos teóricos; a segunda categoria satisfatória seria assinalada quando, apesar de haver concordância com a proposição, a análise apresentasse algum tipo de equívoco conceitual; a terceira categoria razoável seria indicada para análises em que não houvesse clareza conceitual e, por fim, a categoria inadequada/inexistente seria empregada nas análises que não apresentassem qualquer tipo de referência às proposições ou o fizessem de modo despropositado. No

modelo adotado, as categorias utilizadas objetivavam não apenas indicar a presença das proposições nos projetos, mas, sobretudo, evidenciar de que modo os docentes-cursistas percebiam tais questões.

Todavia, na fase de validação do instrumento, observou-se que essa categorização não possibilitava uma coleta de dados que permitisse fazer inferências que refletissem os resultados encontrados nos projetos de intervenção local, em virtude da orientação aos cursistas quanto à estruturação do trabalho de conclusão de curso.

O documento endereçado aos cursistas, para a elaboração do projeto de intervenção, orientou sua construção a partir da seguinte estruturação: apresentação, justificativa, definição de objetivos, metodologia, avaliação, recurso, cronograma de execução, orçamento e referência. Não há qualquer menção à utilização dos fundamentos teórico-metodológicos do curso, fato que fez com que as categorias “plenamente satisfatória” e “satisfatória” obtivessem nenhuma ou baixa medição na validação do instrumento.

Isto posto, optou-se pela categorização sim ou não para aferir a mediação dos dados, por duas razões. Primeiro, permanecer com a categoria inicialmente proposta demandaria uma análise centrada na construção da aprendizagem ao longo do curso, objetivo que ultrapassaria a proposta da presente investigação. Segundo, entende-se que não é possível inferir da ausência de uma abordagem plenamente satisfatória a falta de domínio pelos docentes-cursistas dos fundamentos teórico-metodológicos do curso, uma vez que a orientação para a construção do projeto de intervenção não demandou esta categoria como elemento obrigatório da estruturação do documento.

Findada esta etapa, passou-se para a coleta dos dados na amostra selecionada de projetos. O processo de análise das informações teve início com a codificação das respostas, sendo seguido da análise estatística, pelo cálculo, via SPSS, do percentual, dados que serviram de base para a construção do relatório descrito no capítulo a seguir.

## 6. RESULTADOS DA PESQUISA

---

Neste capítulo, apresentam e se discutem os resultados obtidos no campo empírico, quanto à formação docente no curso EJA na Diversidade, cuja estrutura é composta por cinco partes. Na primeira, apresenta-se a configuração dos sujeitos da pesquisa, tendo em vista a identificação de seu perfil acadêmico e socioprofissional. Na segunda, caracteriza-se a proposta do curso, objetivando-se elucidar a concepção de formação docente na diversidade para a educação de jovens, adultos e idosos. Para tanto, identificam-se as estratégias didático-pedagógicas de sensibilização e reflexão para o trabalho com as temáticas da diversidade em sala de aula e se analisa o uso da modalidade à distância (semipresencial) de ensino no processo formativo. Finalmente, na terceira parte, procura-se responder à questão central de investigação desta pesquisa.

### 6.1 Quem são os docentes-cursistas?

A amostra inicial da pesquisa foi estimada na análise de 79 projetos, aos 100% que a pesquisadora teve acesso, o que totalizava o trabalho de conclusão de curso de cerca de 140 cursistas, conforme exposto na subseção *Escolha dos sujeitos da pesquisa* do capítulo metodológico. Todavia, os resultados aqui apresentados baseiam-se em informações extraídas de 77 projetos elaborados por 138 docentes-cursistas. Tal situação ocasionou uma redução dos dados de constituição da amostra para 97% dos projetos a serem pesquisados, o que, estatisticamente, não chegou a comprometer o poder de generalização dos resultados obtidos, visto que a constituição da amostra final situou-se na margem de erro tolerável de 4%, equivalente a 70 projetos.

No que tange à redução da amostragem, a variável que a determinou foi basicamente à mesma: o arquivo postado pelo(os) cursista(s) no ambiente virtual de aprendizagem não correspondia ao projeto de intervenção local. À medida que os resultados forem apresentados, serão comentadas as possíveis consequências dessas alterações nos projetos.

Quem é esse docente-cursista? Onde se localiza no território baiano? Qual a natureza de suas experiências no campo da EJA? Quanto tempo atua na modalidade?



Participa de movimentos sociais? Como percebe as questões que permeiam a temática da diversidade?

A amostra da pesquisa configurou-se pela predominância de docentes-cursistas do sexo feminino (91%). Tal índice coaduna com os dados apresentados por autores, como Tambara (1998), Almeida (1998), Campos (2002), Silva (2002) e Vianna (2002) que, ao analisarem o magistério sob a ótica do gênero, apontam a presença significativa de mulheres exercendo a profissão. Para esses autores, uma das razões para a feminilização do magistério deu-se especialmente em função da Escola Normal, que consideram a principal responsável pelo processo de constituição da forma feminil, ao associar a docência ao trabalho doméstico como missão, vocação e fragilidade/dependência consideradas características típicas do sexo feminino.

Além disso, são sujeitos pertencentes à faixa etária entre 35 e 44 anos (37%), seguida da faixa de 25 a 34 anos (32%), portanto, com perfil adulto e tendência juvenil. Em relação ao pertencimento étnico-racial, declaram-se como pardos (58%) e negros (18%). Estão localizados, de forma significativa, no interior do Estado: (27%) são do polo de Itapicuru e (24%) do polo de Mundo Novo. Os demais são dos polos da região metropolitana: Camaçari (20%), Simões Filho (19%) e Lauro de Freitas (10%).

Todavia, quando se observa a distribuição geográfica dos projetos analisados por polos, essa caracterização se modifica, em função das razões explicitadas na subseção 5.2 *Escolha dos sujeitos da pesquisa* do capítulo metodológico. Neste cenário, nota-se uma presença maior de projetos nos polos da região metropolitana: Camaçari e Simões Filho, totalizando 60,8% da amostra pesquisada.

Em relação ao tipo de atividade que estes sujeitos desenvolvem na EJA, a maior parte são professores (80%), seguida de educadores populares (11%), coordenadores (7%) e gestores (2%). Destes, (50%) possuem graduação, (34%) especialização, (3%) mestrado e (2%) doutorado, com uma média de atuação de quatro anos na modalidade. Por conseguinte, sujeitos que já atendem ao perfil docente do Art.64 da Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, que versa sobre a formação destes profissionais.

São ainda sujeitos que possuem experiência formativa na temática da diversidade (64%), porém a pesquisa revela que, apesar desse índice de formação, um número significativo (40%) de docentes-cursistas não possui nenhuma experiência em movimentos sociais e/ou instituições ligadas à área da temática. De acordo com Arroyo (2003, p. 24), é

[...] nos movimentos sociais em suas ações coletivas que encontraremos propostas mais corajosas de EJA. Propostas mais próximas da especificidade das vivências dos jovens-adultos populares. Propostas que vêem a EJA como um tempo de direitos de sujeitos específicos e em trajetórias humanas e escolares específicas, em movimento.

Em relação à percepção da temática da Diversidade, (88%) não consideraram o Brasil livre de discriminação sociocultural, (89%) afirmaram que a discriminação e a violência causam impacto na escola e (89%) entendem que o desrespeito à diversidade humana é um problema da educação. Esses índices de percepção contrastam com a pesquisa, realizada por Candau, em escolas, com o objetivo de identificar as diferentes manifestações do preconceito e da discriminação que permeiam as práticas educacionais, em suas diversas dimensões. Segundo a autora,

Muitos dos relatos sobre situações de discriminação mostram, também, que a escola é palco de manifestações de preconceitos e discriminações de diversos tipos. No entanto, a cultura escolar tende a não reconhecê-los, já que está impregnada por uma representação padronizada da igualdade – ‘aqui somos todos iguais’, ‘todos são tratados da mesma maneira’ – e marcada por um caráter monocultural. (2003, p. 50)

Trata-se de uma pesquisa cujos resultados revelam que os preconceitos e as diferentes formas de discriminação estão presentes no cotidiano escolar e precisam ser problematizados, desvelados, desnaturalizados, sob pena da escola estar a serviço da reprodução de padrões de conduta reforçadores dos processos discriminadores presentes na sociedade. Isto posto, a subseção, a seguir, apresenta a proposta do curso EJA na Diversidade, objetivando delinear os fundamentos teórico-metodológicos balizadores da formação desses docentes-cursistas para a educação de jovens e adultos na diversidade.

## 6.2 O Curso Educação de Jovens e Adultos na Diversidade

### 6.2.1 Contexto histórico

O curso de aperfeiçoamento *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade* consiste em uma formação continuada para profissionais da educação que está voltada para a compreensão dos saberes e estratégias metodológicas com vistas à inserção da temática da diversidade na prática pedagógica no âmbito dessa modalidade de educação.

Trata-se de uma ação promovida pelo Ministério da Educação visando à melhoria da educação de jovens e adultos nas redes estaduais e municipais, com vistas à consecução das metas educacionais estabelecidas no Plano Plurianual de Educação (2008-2011), dado que um dos problemas detectados na elaboração do plano consistiu na “falta de formação ou a formação precária dos quadros de profissionais que atuam diretamente na educação formal, particularmente na alfabetização e na educação de jovens e adultos”. (BRASIL, 2009, p.10)

No contexto da Bahia, o curso visa atender a essa demanda de formação no Estado, cujos índices de analfabetismo – absoluto e funcional –, segundo as estatísticas oficiais, são expressivos entre a população jovem, adulta e idosa. Para tanto, através de parceria com uma IES pública baiana, o curso foi ofertado, em 2009, com a finalidade de contribuir na formação destes profissionais para atuarem, não somente com os temas específicos da modalidade EJA, mas também com os temas da diversidade, possibilitando condições para a construção de projetos de intervenção focados em uma educação local e contextualizada.

### 6.2.2 Objetivos

O Curso *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade* tem por objetivo principal formar profissionais da educação que atuam na educação de jovens e adultos, oportunizando a construção local de uma educação que atenda as especificidades e a diversidade dos sujeitos presentes nessa modalidade de ensino. Com esse intuito, a formação visa, especificamente:

Ampliar os fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos; debater a Intersetorialidade da EJA; promover a discussão acerca das especificidades dos sujeitos da EJA; discutir a EJA no Brasil e no mundo partindo do contexto histórico; apresentar e discutir a legislação em vigor que normatiza a EJA; discutir aspectos pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade; discutir as estratégias didático-pedagógicas para a EJA; conceber a EJA como espaço facilitador de múltiplas aprendizagens; articular o debate acerca da relação EJA e o mundo do trabalho; discutir o processo de desenvolvimento da leitura e da construção da escrita pelos sujeitos da EJA e das linguagens multimídia; entender a EJA no Sistema Nacional de Educação: gestão, recursos e financiamento; apresentar e discutir os instrumentos de avaliação das políticas públicas de EJA. (BRASIL, 2008, p.7)

### **6.2.3 Público Beneficiário**

A formação docente, *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*, foi destinada a 300 (trezentos) cursistas – professores, coordenadores, gestores e educadores populares – que atuavam na modalidade EJA em municípios baianos, prioritariamente, com índices de analfabetismo acima de 25%. De acordo com Lepeja (2008), para participar da formação, os docentes e demais profissionais da educação básica deveriam atender aos seguintes requisitos: ter licenciatura em Pedagogia ou em áreas afins; ser professor em exercício na modalidade de EJA, com vínculo empregatício com a rede pública estadual ou municipal ou educador popular com comprovada atuação em programas de Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo ou em Movimentos Sociais; ter disponibilidade para dedicar-se ao curso, com carga horária semanal de 10h; comprometer-se a replicar o curso com o coletivo da unidade escolar ou comunidade da qual fazem parte.

Cumprido ressaltar que, nos documentos analisados, não foi encontrado o perfil do educador a ser formado, apenas, os pré-requisitos para o ingresso no curso, já especificados acima. As implicações da ausência dessa informação serão comentadas ao longo da apresentação dos resultados.

### 6.2.4 Estrutura do curso

De forma a atender aos objetivos propostos na formação, acima descritos, as Diretrizes para o curso de *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade*, elaborada pelo MEC, sugere a estruturação da formação em sete módulos temáticos, a saber:

MÓDULO	CONTEÚDO
I	Conceito de EAD/ Ferramenta Moodle/ Comunidade de Trabalho-Aprendizagem em Rede
II	Sujeitos da EJA
III	EJA
IV	Legislação e Políticas Públicas em Educação; Instrumentos de Avaliação das políticas públicas de EJA.
V	Aspectos pedagógicos da EJA
VI	EJA e o mundo do trabalho
VII	Transformando a realidade: Projeto Integrado e Participativo em Educação na Diversidade.

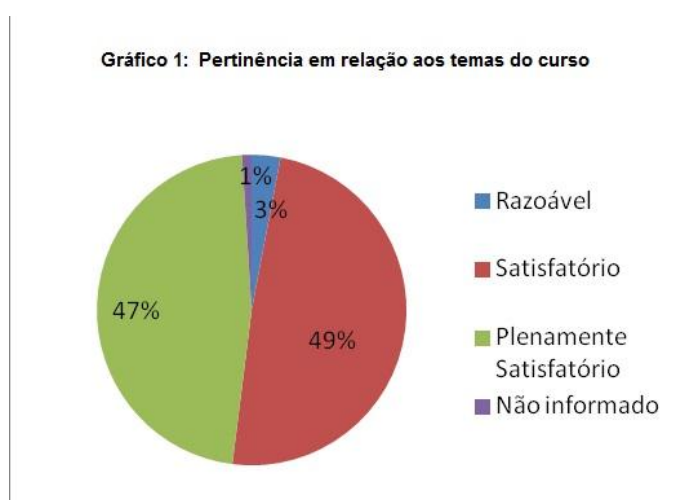
Fonte: Projeto do curso (2008).

Na oferta proposta pela IES baiana, o curso foi estruturado em cinco módulos temáticos, cuja estrutura curricular descreve-se a seguir:

MÓDULO	EMENTA	CARGA HORÁRIA
<b>Conceito de EAD/ Ferramenta Moodle/ Estrutura e Funcionamento do Curso</b>	Apresenta a estrutura e o funcionamento do curso, o sistema de avaliação e familiariza o cursista com os conceitos de educação a distância e a plataforma Moodle.	20 h
<b>Sujeitos da EJA</b>	Discute o direito universal à educação, promove a reflexão das temáticas da diversidade: Educação Ambiental, Gênero e Diversidade Sexual, Raça e Etnia. Problematisa a EJA como um espaço de múltiplas aprendizagens.	40h
<b>Legislação e Políticas Públicas em Educação</b>	Discute o desenvolvimento histórico das políticas públicas destinadas à Educação de Jovens e Adultos no Brasil.	20h
<b>Aspectos pedagógicos da EJA</b>	Debata as concepções do processo de escolarização em EJA e suas respectivas metodologias.	80h
<b>Projeto Integrado e Participativo em Educação na Diversidade</b>	Fomenta a construção do projeto de intervenção local (PIL) para a inserção da temática da diversidade na prática pedagógica.	20h
<b>TOTAL</b>		<b>180</b>

Fonte: Projeto do curso (2008).

Trata-se de uma estruturação curricular que apresentou uma avaliação satisfatória dos docentes-cursistas, em relação à pertinência dos temas e aos objetivos proposto pelo curso, como pode ser observado no gráfico 1 a seguir. Dos 138 docentes-cursistas, 49% avaliaram tais quesitos como satisfatórios e 47% consideraram plenamente satisfatórios. Na análise dos documentos pedagógicos do curso, não foram encontrados os princípios teórico-metodológicos que orientam a presente formação, conforme orientação dos referenciais de qualidade para educação superior à distância, elaborados pelo MEC (BRASIL, 2007). As implicações da ausência desses princípios serão relatadas ao longo da apresentação dos resultados.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

### 6.2.5 Metodologia

A estrutura curricular foi desenvolvida através do uso da metodologia semipresencial de ensino, sendo que a apresentação da estrutura e do funcionamento do curso, os fundamentos da educação à distância, as oficinas temáticas e a socialização dos projetos de intervenção elaborados pelos docentes-cursistas foram realizados em encontros presenciais. As demais atividades ocorreram à distância, através da interatividade entre tutor e os cursistas, por meio do ambiente colaborativo moodle, tendo o Portal Fóruns EJA Brasil, o Portal da Rede de Formação para a Diversidade e o Portal do Professor como referências para o desenvolvimento das atividades do curso.

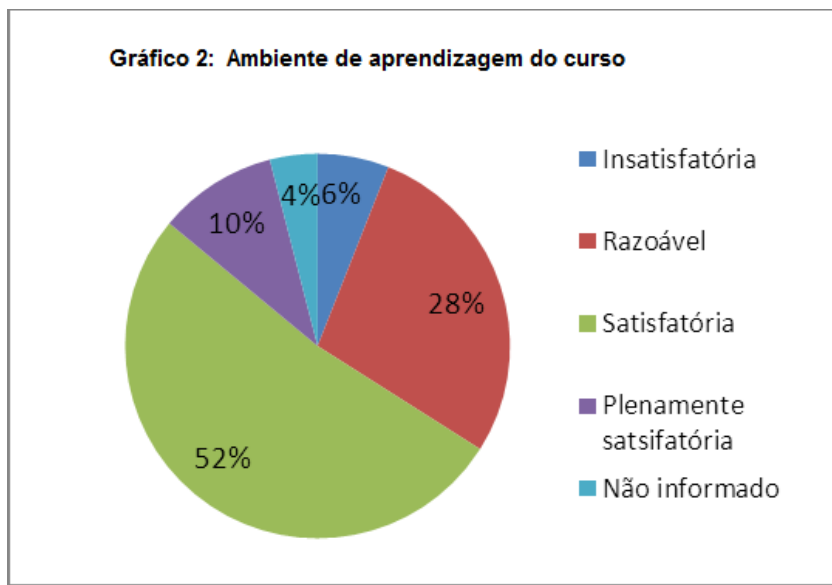
De acordo com MEC (BRASIL, 2007), o uso de tecnologia aplicada à educação e, mais especificamente, à educação a distância, deve estar apoiado em uma filosofia de aprendizagem que proporcione aos estudantes a oportunidade de interação, de desenvolvimento de projetos compartilhados, de reconhecimento e respeito a diferentes culturas e de construção do conhecimento.

Para tanto, segundo Lepeja (2008), a metodologia da formação foi fundamentada na proposta de desenvolvimento de um percurso de aprendizagem. Este processo teve início com o diagnóstico da realidade de atuação do docente-cursista; seguido de um aprofundamento teórico-conceitual, culminando no projeto de intervenção local. Neste decurso, os tutores acompanharam os cursistas, buscando concretizar uma proposta de formação apoiada na pedagogia da autonomia, defendida por Paulo Freire.

Como os docentes-cursistas avaliaram a proposta metodológica adotada na formação? Com o intuito de apreender a percepção dos sujeitos, delimitaram-se alguns aspectos da metodologia semipresencial de ensino para análise, a saber: ambiente virtual, acompanhamento do processo de aprendizagem, avaliação e material didático.

#### **6.2.6 Ambiente Virtual de Aprendizagem**

No que tange ao ambiente virtual de aprendizagem utilizado para desenvolver as atividades do curso, o gráfico 2 mostra que, dos 138 docentes-cursistas, 52% avaliaram o ambiente de forma satisfatória, seguido de 28% que consideraram razoável e de 10% que analisaram como plenamente satisfatória. Todavia, é possível observar nos dados que, para 6%, o ambiente de aprendizagem do curso foi insatisfatório; outros 4% da amostra não responderam ao quesito. São dados que evidenciam uma aprovação significativa quanto ao espaço de desenvolvimento das atividades pedagógicas do curso.



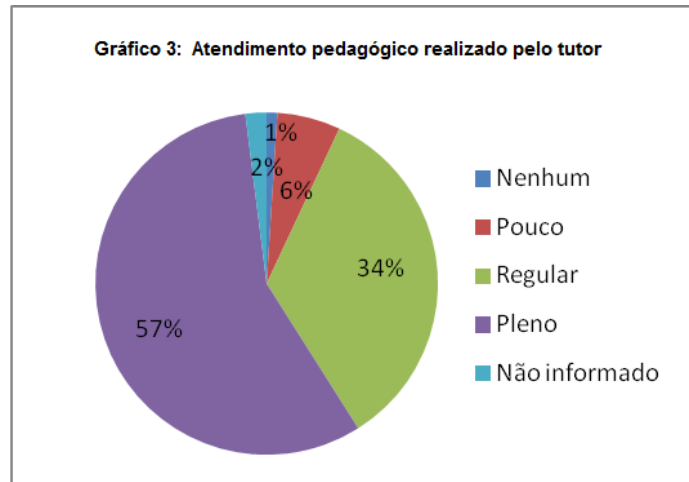
Fonte: Questionário avaliação do curso.

Dentre os fatores observados no relatório de acompanhamento dos tutores que podem explicar o índice de 6% de avaliação insatisfatória, têm-se os seguintes aspectos destacados nos relatos: pane no ambiente da universidade, que ocasionou a perda de atividades e de postagens nos fóruns pelos cursistas; pouco aproveitamento no primeiro encontro presencial, cujo objetivo se voltou para o esclarecimento de dúvidas quanto ao funcionamento do ambiente; falta e/ou precário apoio do tutor presencial, em alguns polos, para orientar os cursistas que estavam com dificuldades no ambiente e dificuldades de acesso ao material, devido a *links* corrompidos.

### 6.2.7 Acompanhamento do processo de aprendizagem

Em relação a este aspecto, conforme pode ser observado no gráfico 3, dos 138 docentes-cursistas, 57% avaliaram o acompanhamento do processo de aprendizagem realizado pelo tutor como pleno. Para 34%, o atendimento foi regular, seguido de 6% que avaliaram como pouco e 1% que afirmou não ter recebido nenhum atendimento; outros 2% não responderam a questão.





Fonte: Questionário de avaliação do curso.

Dos fatores que podem ajudar a elucidar os índices de insatisfação dos cursistas (pouco, regular e nenhum), quanto ao atendimento realizado, observaram-se os seguintes depoimentos de autoavaliação, extraídos dos relatórios de acompanhamento da aprendizagem elaborados pelos tutores:

Qualificaria como insatisfatória por motivos pessoais não pude traçar uma intervenção contínua e por isso deixei a desejar em alguns momentos da aprendizagem. (TUTOR A)

Deveria ter sido mais atuante e participativo, até mesmo em atendimento ao grande envolvimento e comprometimento da turma no curso. Essa situação me gerou certa frustração, que por estar envolvido com outras atividades profissionais, acabei não desenvolvendo as minhas obrigações como gostaria e deveria. (TUTOR S)

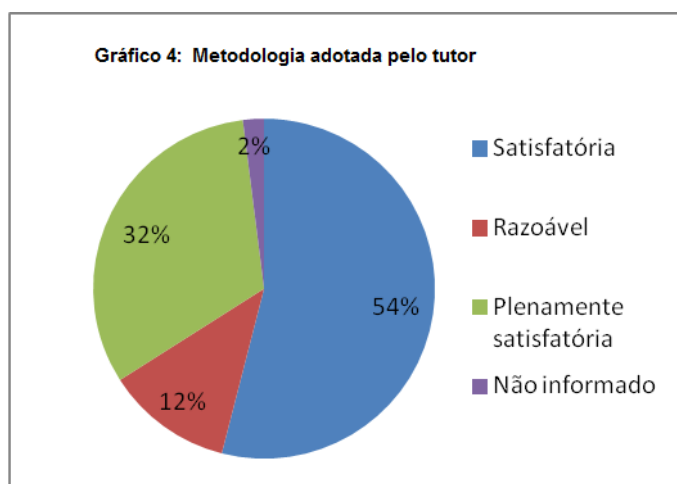
Por outro lado, a maior parte das respostas coaduna com o depoimento a seguir, justificando a aprovação do atendimento pela maior parte dos docentes-cursistas.

[...] Durante todo o curso busquei atender as solicitações dos cursistas, como contribuir da melhor forma possível (dentro das minhas possibilidades), para que os cursistas pudessem desenvolver as atividades de maneira satisfatória. (TUTOR B)

Outras informações, extraídas do relatório técnico de acompanhamento dos tutores, também ajudam a explicar esse dado: insuficiente experiência dos tutores com as ferramentas do moodle; ausência do tutor presencial nos polos de Lauro de Freitas, Mundo Novo e Simões Filho; poucos momentos para planejamento, reorganização do trabalho pedagógico da formação com base no olhar e resultados apresentados pelos

cursistas nos polos; ausência, em alguns módulos, de orientação do professor formador para esclarecimentos de dúvidas e orientação dos procedimentos didático-pedagógicos; orientação da coordenação, nem sempre suficiente, para a condução do acompanhamento do trabalho pedagógico.

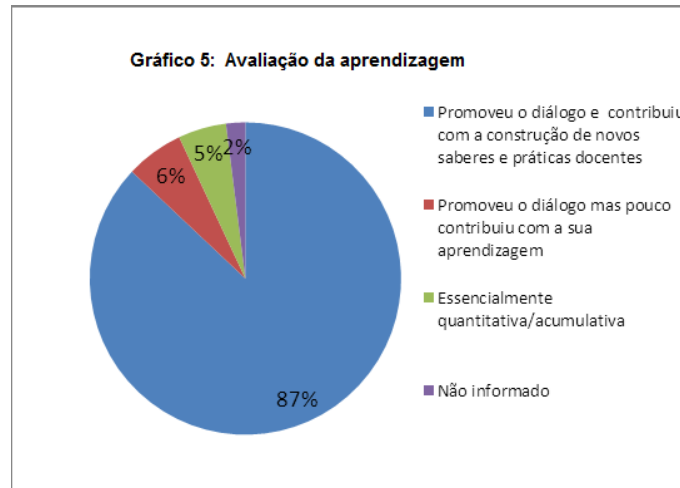
No que tange à metodologia adotada pelo tutor, o gráfico 4, a seguir, mostra que há uma satisfação dos cursistas quanto à abordagem adotada. Dos 138 concluintes, 54% avaliam como satisfatória, seguidos de 32% que consideram como plenamente satisfatória. Entretanto, nota-se que 12% avaliam como razoável; outros 2% não responderam ao quesito.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

### 6.2.8 Avaliação da Aprendizagem

No que tange à percepção dos docentes-cursistas acerca da avaliação da aprendizagem, dos 138 respondentes há uma predominância no gráfico 5, de 87% que consideram que o processo foi baseado no diálogo e contribuiu para a construção de novos saberes e práticas docentes. No entanto, para 6%, o processo promoveu o diálogo, mas pouco contribuiu em sua aprendizagem; 5% consideraram o processo como essencialmente quantitativo e/ou acumulativo; e outros 2% não responderam ao quesito.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

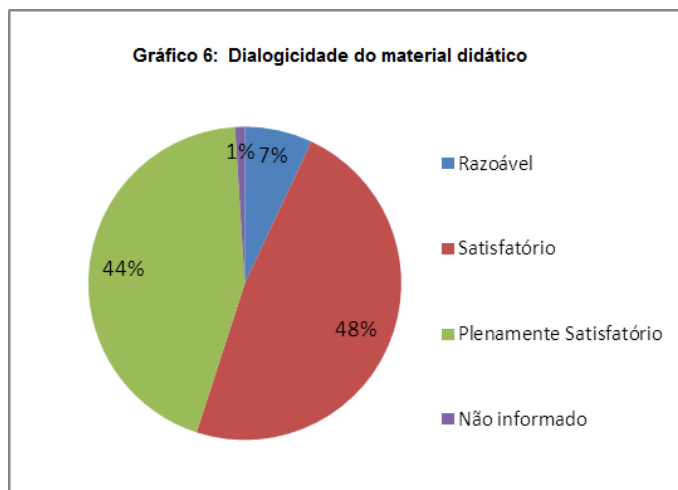
Um dos fatores que pode justificar a significativa aprovação da avaliação praticada na formação pode ser evidenciado no depoimento extraído do relatório de acompanhamento da aprendizagem realizado pelos tutores:

Tentei ser bastante coerente com os critérios estabelecidos pela coordenação do curso vinculando também a preocupação de estimular os cursistas. (Tutor A)

Durante todo o curso, busquei atender as solicitações dos cursistas, como também contribuir da melhor forma possível para que eles pudessem desenvolver as atividades de maneira satisfatória. (Tutor S)

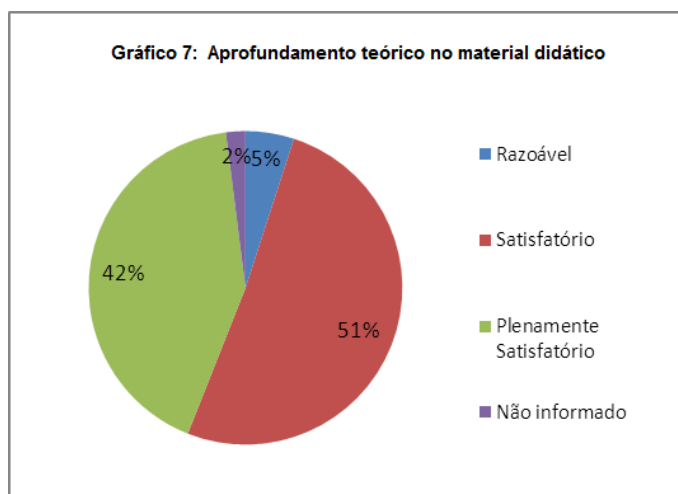
### 6.2.9 Material Didático

O material didático do curso foi avaliado pelos docentes-cursistas, a partir de dois aspectos: dialogicidade e aprofundamento teórico dos temas para educar jovens e adultos na diversidade. No que tange à dialogicidade do material didático, o gráfico 6 revela que dos 138 docentes-cursistas, 48% avaliaram como satisfatória, seguidos de 44% que consideraram como plenamente satisfatória. Com menor evidência, 7% analisaram como razoável; e 1%, da amostra não respondeu a questão.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

A aprovação do material didático é confirmada, quando se analisa o aprofundamento teórico-metodológico dos temas da diversidade. O gráfico 7 evidencia que 51% avaliam como satisfatório, seguidos de 42% que consideram plenamente satisfatório. Nota-se, entretanto, que, para 5%, o material é considerado razoável; outros 2% não responderam ao quesito. Conclui-se, portanto, em relação ao material didático, que há uma expressiva satisfação quanto aos aspectos analisados: dialogicidade e aprofundamento teórico.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

Ao buscar, no acervo documental, elementos que pudessem subsidiar a análise dos índices expressivos de satisfação do aprofundamento teórico-metodológico promovido pelo curso, observou-se a ausência de uma sistematização quanto a esses aspectos da formação. Para compreender as concepções das abordagens que orientaram a proposta identificaram-se, no material didático, virtual e impresso, as estratégias

didático-pedagógicas de sensibilização e reflexão para o aprofundamento dos fundamentos teórico-metodológico sobre a diversidade na educação de jovens e adultos.

Na discussão dos fundamentos teóricos e práticos que orientam o estudo das especificidades dos sujeitos da educação de jovens e adultos, observa-se, na figura 1, a centralidade no sujeito, a partir da discussão das seguintes temáticas: suas histórias de vida, suas expectativas em relação à escola e ao mundo do trabalho, a realidade socioeconômica em que estão inseridos, as condições de produção de sua existência e os saberes e conhecimentos necessários à prática docente nesta modalidade. Para tanto, a discussão valeu-se das perspectivas teóricas<sup>10</sup> de Arroyo (2008), Barreto (2008), Freire (1996; 1994; 2007), Gadotti (2001), Malta (2004), Oliveira (2001) e Soares (2002).

**Figura 1 – Estratégia de discussão da temática Especificidade dos Sujeitos**

**TEMA GERADOR** **1** **OS SUJEITOS DA EJA: DIVERSIDADE DE SABERES, FAZERES E FORMAS DE SOBREVIVÊNCIA/TRABALHO NAS CIDADES E NOS CAMPOS**

Algumas vezes, nós, professores da EJA, nos deparamos com alguns desafios e, em virtude disso, nos sentimos inquietos, aflitos, impotentes em algumas circunstâncias, não é mesmo? Mas, saiba, você não é o(a) único(a). Estamos juntos, na busca por caminhos que nos ofereçam maiores possibilidades de garantir o direito a aprendizagem dos(as) nossos(as) educandos(as). Juntos, vamos refletir!

**INQUIETAÇÕES**

- A quem a EJA se destina?
- Quem são os educandos da EJA? Suas Histórias de vida, interesses, necessidades...? Que saberes já construíram?
- E as suas expectativas? Quais são? O que de fato almejam: conhecimento e/ou apenas qualificação para o mercado de trabalho? Quais os motivos que levam alguns a evadir?
- Em que os sujeitos da EJA se diferenciam dos sujeitos de outras ofertas educacionais?
- E a sua realidade sócio-econômica? Como vivem e sobrevivem os sujeitos jovens, adultos e idosos, alunos da EJA?
- E nós educadores da EJA, precisamos nos formar de maneira diferente? Por quê? Que perfil devemos ter?

Fonte: Módulo Sujeitos da EJA.

Com relação aos fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na educação de jovens e adultos, observa-se uma centralidade na discussão das seguintes temáticas: gênero, diversidade sexual, relações étnico-raciais e educação ambiental. As estratégias utilizadas para a discussão da questão de gênero, como pode ser evidenciado na figura 2, partem dos condicionantes do

<sup>10</sup> Referencial teórico extraído do material didático impresso do curso disponibilizado ao cursista.

processo de escolarização das educandas da EJA para problematizar os históricos processos socioestruturais de opressão contra a mulher. Dentre os fundamentos teóricos utilizados na abordagem da temática encontram-se Louro (1995; 1997), Silva (1994; 2007), Scott (1990), Freire (1996), Arroyo (2008) e Saffioti (2000).

**Figura 02 – Estratégia de discussão da temática de Gênero**



**Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**

Moodle/UFBA ► EJA ► Fóruns ► Socializando Saberes e Práticas - CINEJ@ - "Acorda Raimundo....Acorda!!!" ► Gênero na esc

Mostrar respostas aninhadas

Gênero na escola: reconhecendo as diferenças e superando preconceitos  
 ·Simões Filho - terça, 6 abril 2010, 01:06

**Queridos e Queridas Cursistas,**

**As mulheres, educandas da EJA, em sua maioria, vivem jornadas duplas de trabalho para garantir o sustento da família e a educação de seus filhos. Muitas vezes essa jornada é tão intensa que dificulta o seu processo de escolarização, quer seja pela falta de tempo, quer seja pelos horários que não se adequam a sua realidade ou, ainda, pela ausência de espaços para deixar seus filhos enquanto estudam.**

**Que elementos o Filme "Acorda Raimundo" nos traz para a realização de uma leitura de mundo - com os educandos de EJA - que possibilite a apropriação histórica das condições de opressão vivenciadas pelas mulheres?**

Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

Essa mesma abordagem teórico-metodológica é evidenciada na discussão da temática diversidade sexual, conforme pode ser evidenciado na figura 3, que se volta para a problematização dos discursos, lógicas, valores e estrutura do currículo escolar, no que tange à orientação sexual dos educandos, para ampliar as concepções e representações preconceituosas que as escolas reproduzem e reforçam em suas práticas educativas. Na problematização da temática, têm-se, como principal referencial teórico, as discussões de Junqueira (2009), Louro (2009), Arroyo (2008), Freire (1996) e Seffner (2009).

**Figura 3 – Estratégia de discussão da temática Diversidade Sexual**

toodle/UFBA > EJA > Tarefas > CINEJ@ - "Por outros olhos" ( Homofobia na Escola)

Grupos separados Todos os participantes

**Caros(as) Cursistas,**

Conhece alguma história de educando que pensou em largar a escola por causa de sofrimento com piadas sobre a sua orientação sexual? A escola tem preconceito com os educandos homossexuais ou o tratamento é igualitário para todos? A troca de gestos de carinho entre estudantes de mesmo sexo ou alterações no modo de se vestir, falar, gesticular devem receber algum tipo de atenção particular? Como introduzir temáticas relativas aos direitos das pessoas LGBT no currículo escolar de uma maneira não heteronormativa?

Pois bem, são essas questões vivenciadas em muitas escolas brasileiras que o CINEJ@ "Por outros Olhos" nos convida a pensar!

Vamos lá? Bom CINEJ@!

Por outros olhos - Homofobia na Escola

YouTube

0:00 / 9:31

Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

A estratégia adotada, ao voltar-se para a sensibilização e a reflexão da condição étnico-racial dos sujeitos da EJA, conforme pode ser observado na figura 4 além-se ao questionamento da lógica, da estrutura e dos valores da cultura escolar, quanto a esse aspecto. Para tanto, adotou como ponto de partida, a condição socioeconômica dos educandos, seus saberes e objetos de luta, como aspectos relevantes para o currículo e a prática pedagógica. Dentre os autores utilizados na problematização da temática, encontram-se Gomes (2005), Arroyo (2008), Paixão (2003), Freire (1996) e Passos (2004).

**Figura 4 – Estratégia de discussão da temática Relação Étnico-racial**

**SISTEMATIZANDO SABERES APRENDIDOS:**

Mais uma vez, em caráter participativo, indicamos à discussão e sistematização de questões que devem servir de farol a reconstrução da sua prática na EJA – textos de, no mínimo 10 linhas para cada questão. Propomos, então:

1. Quais referenciais, aqui estudados, são identificados no Projeto Político Pedagógico da escola na qual atuo? Justifique.
2. A partir dos textos e vídeo indicado, como você explica a relação EJA, pobreza e diversidade étnico/racial?
3. Quais práticas populares fazem parte do currículo da EJA? De que forma são trabalhadas?
4. Como podemos inserir na prática de EJA os conteúdos e vivências que emergem do cotidiano de luta do povo negro?
5. Quais contribuições você já pode apresentar a sua comunidade escolar para a produção de novas práticas na EJA?

Fonte: Módulo Sujeitos da EJA.



No que tange à temática ambiental, a ser observada na figura 5, as discussões abordaram as questões socioambientais, a partir das formas de vida e de sobrevivência dos educandos, e como estas passaram a se constituir em um problema educativo nas classes de EJA. Para a problematização desta temática, foram utilizados referenciais teóricos, tais como Boff (1999), Brandão (2005), Carvalho (2004), Janke e Tozoni (2008), Loureiro (2005; 2006), Medina (2001), Mendonça (2003; 2007), Freire (1996), dentre outros.

**Figura 5 – Estratégia de discussão da temática Educação Ambiental**

The screenshot shows a Moodle forum interface. At the top, there is a logo and the title 'Educação de Jovens e Adultos na Diversidade'. Below that, the breadcrumb trail reads: 'Moodle/UFBA > EJA > Fóruns > Socializando Saberes e Práticas - CINEJ@ - "Ilha das Flores" > Educação Ambiental na EJA'. A dropdown menu shows 'Mostrar respostas aninhadas'. The post is dated 'sexta, 9 abril 2010, 17:39'. It features a video player with a photo of Paulo Freire. To the right of the video is a text box containing a quote from Freire and two discussion questions for students.

**Caros Cursistas,**

Aprendemos com Freire que "A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes. Lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua compreensão do mundo. Dessa forma, são tão importantes para a formação certos conteúdos que o educador lhes deve ensinar e a análise que façam de sua realidade concreta."

Assim, com base na leitura do tema gerador e do texto complementar comente:


- O ambiente apresentado no vídeo Ilha das Flores sugere alguma aproximação com as formas de vida e de sobrevivência dos educandos e educandas da EJA?
- As situações ali expressas chegam a nossa sala de aula de que forma?

Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

Sobre o papel do educador, frente às questões da diversidade na EJA, conforme pode ser evidenciado na figura 6, as estratégias de discussão dos aspectos pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade dão ênfase a uma prática libertadora das condições de opressão, na qual educandos e educadores são responsáveis pela ação de transformação das condições de opressão nos processos sociais. Nesta temática, observa-se a utilização do referencial teórico de Paulo Freire, como principal elemento balizador da discussão.



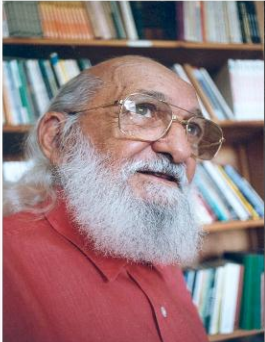
**Figura 6 – Estratégia de discussão do papel do Educador da EJA**

 **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**

Moodle/UFBA ► EJA ► Fóruns ► Socializando Saberes e Práticas\* EJA no contexto da Educação Popular\* ► Educação de J

Mostrar respostas aninhadas

Educação de Jovens e Adultos no contexto da Educação Popular  
- sábado, 27 março 2010, 00:17



Caríssimos Cursistas,

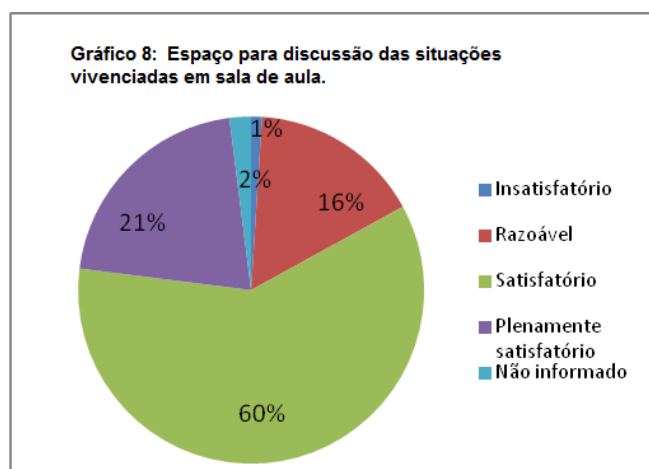
Há, historicamente, uma relação estreita entre a EJA e a Educação Popular. O educador Paulo Freire afirmava que em uma sociedade dividida em opressores e oprimidos a educação precisa se configurar como uma prática libertadora. A partir de suas experiências e das leituras indicadas ,questiona-se:

Qual o papel do educador e do educando na construção de uma práxis transformadora?

Aguardo sua intensa participação,

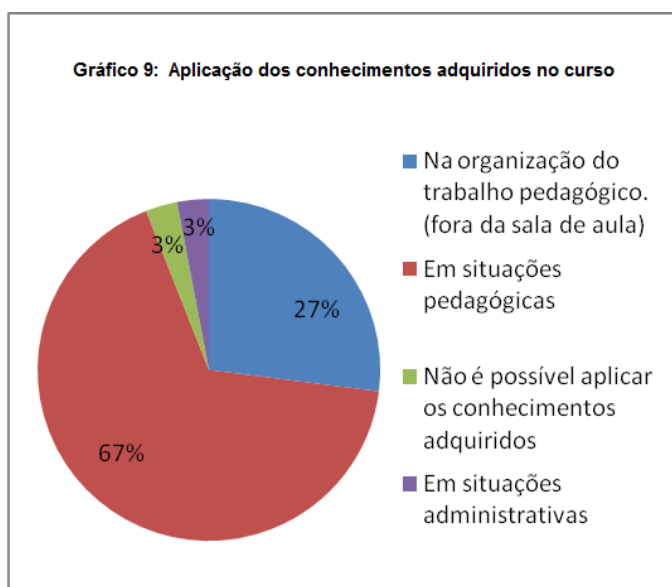
Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

Nesta investigação, essas estratégias didático-pedagógicas para educar jovens e adultos na diversidade foram avaliadas pelos docentes-cursistas, a partir de dois aspectos, a saber: espaços de discussão de situações vivenciadas na realidade docente e aplicabilidade dos conhecimentos fomentados pelas estratégias. De acordo com o gráfico 8, a seguir, observa-se que 60% dos docentes-cursistas avaliaram como satisfatória a presença de espaços para a discussão das situações vivenciadas na realidade escolar, seguidos de 21% que consideraram plenamente satisfatória. Nota-se, ainda, que para 16% o quesito foi considerado razoável e 1% que afirmou ser insatisfatório; outros 2% não responderam.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

No que diz respeito à aplicabilidade dos conhecimentos adquiridos no curso, fomentados por essas estratégias, dos 138 docentes-cursistas, nota-se, no gráfico 9 a seguir, que 67% dos docentes-cursistas avaliaram ser possível aplicar os conhecimentos em situações pedagógicas de sala de aula, seguidos de 27% que avaliaram ser possível aplicar em situações de organização do trabalho pedagógico, fora da sala de aula. Com menor índice, têm-se 3% que afirmaram não ser possível aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar, seguidos de 3% que afirmaram esta possibilidade para situações administrativas.



Fonte: Questionário de avaliação do curso.

O curso *Educação de Jovens e Adultos na Diversidade* configurou-se como uma ação implementada pelo governo federal para atender à histórica lacuna na formação de educadores de EJA, para que estes assegurem os dispositivos constitucionais dos sujeitos ao direito a uma educação pública, gratuita e de qualidade. Por outro lado, visou atender a uma pauta de reivindicações da sociedade civil organizada, em defesa da EJA, cenário onde se destacam a participação dos Fóruns de EJA<sup>11</sup> e do Grupo de Trabalho 18 – Educação de Jovens e Adultos, e da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação (ANPED), que têm contribuído para uma nova concepção

<sup>11</sup> Criados a partir de 1996, configuram-se como um espaço de articulação dos diferentes segmentos que atuam nessa modalidade, em sua defesa, nas pautas das políticas públicas. Atualmente, encontram-se organizados nos 26 estados e no DF. Para maiores informações, acesse: <[www.forumeja.org.br](http://www.forumeja.org.br)>.

de educação de jovens e adultos e no fortalecimento das ações político-pedagógicas direcionadas aos profissionais da educação que atuam na EJA.

Na parceria com a IES pública baiana, para a formação dos profissionais no Estado, observa-se que a proposta do curso foi delineada a partir da reconfiguração do conceito de EJA, pós LDB (nº 9.394/96), que busca superar seu caráter de suplência, reafirmando o direito dos sujeitos à educação e à modalidade como integrante da educação básica. Partindo desta perspectiva, o curso propõe, em seus objetivos, uma discussão ampliada das questões didáticas, políticas e pedagógicas que permeiam a modalidade e que têm sido objeto de discussão no cenário nacional.

Assim, estrutura sua proposta de formação em módulos temáticos que consideram as especificidades e a diversidade, adotando como referência a pedagogia crítica, especialmente as contribuições de Paulo Freire e dos movimentos sociais, para desvelar os processos socioestruturais a que os sujeitos estão submetidos, a fim de problematizar como o sistema escolar tem se organizado para assegurar o direito público subjetivo destes sujeitos ao conhecimento e ao desenvolvimento pleno como seres humanos.

Com este propósito, vale-se de estratégias didático-pedagógicas fundadas no diálogo e no processo de investigação da realidade vivenciada pelo docente-cursista, através de uma abordagem metodológica (semipresencial de ensino) que tem sido difundida pelo Ministério da Educação, no âmbito das políticas de formação dos profissionais da educação, e que tem sofrido muitas críticas, por parte de autores como Torres (1996; 1998), Brzezinski (1999), Kuenzer (1999), Libâneo e Pimenta (1999), que advogam que estas são configuradas a partir de orientações do Banco Mundial, objetivando, dentre outros fatores, um baixo investimento na formação destes profissionais.

### **6.3 TRANSFORMANDO A REALIDADE? OS PROJETOS DE INTERVENÇÃO EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA DIVERSIDADE.**

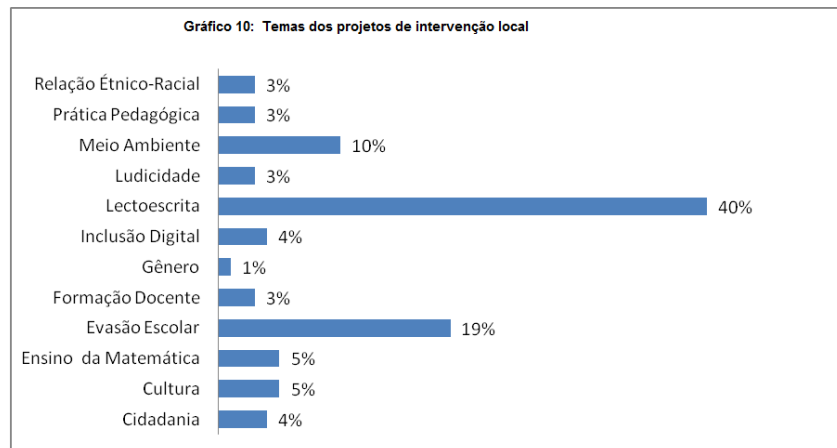
Esta subseção irá se deter na sumarização dos resultados obtidos nas análises dos projetos de intervenção local, tendo como referência o barema do instrumento de coleta de dados. Como descrito no capítulo anterior, os projetos passaram pela análise de vinte assertivas para a verificação das seguintes categorias analíticas:

concepção de homem, conhecimento, prática pedagógica, discriminação contra a mulher, atitudes homofóbicas, discriminação étnico/racial e ação socioambiental. As respostas foram categorizadas, utilizando-se o número 1 para sim e o 2 para não, a partir dos quais foram calculados os percentuais, cujos resultados retratam os projetos de intervenção, segundo a perspectiva dos docentes-cursistas, sobre a educação de jovens, adultos e idosos na diversidade.

Em virtude da quantidade de categorias em análise, esta subseção se desdobrará em segmentos menores, na tentativa de fornecer uma configuração minuciosa dos projetos de intervenção, em relação à perspectiva acima descrita. Sendo assim, um primeiro tópico irá analisar os temas dos projetos, considerando-os como elementos-chave da área de interesse dos docentes-cursistas, pois orientam a intervenção enquanto diversidade. Um segundo tópico irá analisar os indicadores que revelam as concepções sobre a dimensão humanizadora da educação. Não se analisará cada assertiva do barema, isoladamente, pela fragmentação que este procedimento poderia trazer à construção do texto, negando inclusive a presumida unidade subjacente a todas elas. O terceiro tópico irá se dedicar à análise dos indicadores relacionados à concepção política e identitária da diversidade, seguindo a mesma lógica de construção do tópico anterior. O quarto tópico, que ainda compõe esta parte dos resultados, buscará o estabelecimento das relações entre as dimensões analisadas e os conceitos de educação e diversidade.

### **6.3.1 O que nos dizem os Temas dos Projetos de Intervenção Local?**

A orientação para a elaboração dos projetos de intervenção local teve como referência o diagnóstico do local de atuação do docente-cursista. Os temas dos projetos de intervenção constituintes da amostragem da pesquisa, gráfico 10, abrangeram uma grande quantidade de temáticas, cuja predominância voltou-se para a lectoescrita (40%) e a evasão escolar (19%), seguidas de meio ambiente (10%), temas estes que retratam as abordagens temáticas propostas nos objetivos da formação.



Fonte: Ambiente virtual de aprendizagem.

Como estes projetos percebem os fundamentos teóricos e práticos que permeiam os conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos? Consideram as especificidades dos sujeitos da EJA? Contemplam os aspectos pedagógicos específicos da EJA no exercício da diversidade? Articulam a EJA ao mundo do trabalho? Para compreender como os projetos de intervenção se comportaram em relação a essas questões, foram utilizados alguns indicadores, tendo em vista responder à questão central de que se ocupou a presente investigação: como o curso EJA na Diversidade capacitou os docentes-cursistas para a construção de projetos de intervenção local que atendessem as especificidades e diversidades dessa modalidade de ensino?

### 6.3.2. Análise da dimensão humanizadora da Educação.

A análise da dimensão humanizadora da educação tomou, como parâmetros para a discussão, as seguintes concepções: homem, conhecimento e prática pedagógica. A subseção, a seguir, apresenta os resultados encontrados nos projetos de intervenção local, quanto às assertivas que caracterizam a presente dimensão.

#### 6.3.2.1 Em relação ao indicador *Concepção de Homem*

Para a realização da medição deste indicador, foram utilizadas duas assertivas no instrumento de coleta de dados. A primeira objetivou analisar se os docentes-cursistas reconheciam os educandos como sujeitos de direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação, enfim, ao desenvolvimento pleno como

ser humano. Quanto a essa assertiva, a análise evidenciou que, dos 77 projetos, 73% contemplaram essa concepção de homem.

Conforme discutido no capítulo 2, destinado a abordar as especificidades e a diversidade que caracterizam a EJA, estes sujeitos configuram-se pela vivência de trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização. Neste sentido, Haddad advoga que:

Avançar numa nova concepção de EJA significa reconhecer o direito a uma escolarização para todas as pessoas, independente de sua idade. Significa reconhecer que não se pode privar parte da população dos conteúdos e bens simbólicos acumulados historicamente e que são transmitidos pelos processos escolares. Significa reconhecer que a garantia do direito humano à educação passa pela elevação da escolaridade média de toda a população e pela eliminação do analfabetismo. (2007, p. 15)

Por conseguinte, a existência de um índice de 27% de projetos na amostra pesquisada se constituem num indicador da necessidade de um maior aprofundamento desse aspecto na formação, a fim de que os processos formativos deem centralidade ao direito de acesso ao conhecimento, entendido aqui como o direito à formação e ao desenvolvimento humano pleno, conforme preceituado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (nº 9.394/96).

Já quando se verifica como os projetos de intervenção incorporaram a concepção do reconhecimento do homem como sujeito que produz e reproduz a sociedade, em função de relações determinadas historicamente, nota-se que 57% dos projetos consideram esta relação. Neste item da pesquisa, um elemento chama a atenção: o fato de um número significativo de projetos (43%) desconsiderar a relação dialética que os sujeitos contraem nas relações sociais em que estão inseridos.

Para Paulo Freire (1996), o homem, enquanto ser histórico-social, é capaz de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, ou seja, de transformar. Concepção de homem crucial à EJA, uma vez que os educandos nesta modalidade possuem trajetórias escolares, e de vida de histórica privação dos direitos humanos mais básicos. Compreender essas trajetórias, nesta perspectiva, significa,

portanto, assumir a educação como ato político, ou seja, como desvelamento crítico da realidade para que os sujeitos se engajem na luta por sua transformação.

Diante dos resultados encontrados, pode-se afirmar que, nos projetos de intervenção, em relação à categoria analítica “concepção de homem”, há a predominância de uma compreensão que coaduna com a definida neste trabalho. Esta observação é confirmada pelo número de projetos que consideram os educandos da EJA sujeitos de direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação, enfim, ao pleno desenvolvimento e, como agentes que produzem e reproduzem a sociedade no âmbito das relações sociais que contraem nos ambientes em que estão inseridos. Chama a atenção, no entanto, que um número significativo de docentes-cursistas ainda não tome essa concepção como referência na construção de suas práticas. Concepção que se julga imprescindível à construção de processos educativos voltados para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e de ações que possam transformar as condições de opressão que impedem a vocação ontológica dos seres humanos de se humanizarem.

### **6.3.2.2 Em relação ao indicador *Concepção de Conhecimento***

Neste item, pretendeu-se apreender, nos projetos de intervenção local, a percepção dos docentes-cursistas sobre a função social do conhecimento nos processos educativos de jovens, adultos e idosos. Para aferir este indicador, a assertiva, no instrumento de coleta de dados, teve como parâmetro a análise do conhecimento como elemento importante para a reflexão crítica dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que os educandos vivenciam nas relações sociais.

Dos 77 projetos analisados, observa-se que 70% adotam como referência uma concepção de conhecimento voltada para a reflexão e a ação crítica sobre os processos socioestruturais a que os sujeitos estão submetidos. Concepção considerada fundamental para o questionamento e a busca de novos currículos para a EJA, que atendam as especificidades e diversidade dos educandos e, por conseguinte, superem a lógica do ensino regular que predomina nos sistemas que alimentam uma visão inferiorizada dos sujeitos.

Cumpramos ressaltar que, na análise desta assertiva, se destacou a presença de 30% de projetos que não articulam o tripé conhecimento, reflexão crítica e relações sociais. Para Freire (2000), é preciso resgatar a concepção segundo a qual homens e mundo estão em constante integração, dado que a realidade social é uma construção dos homens e que pode por eles ser modificada. Neste processo, o conhecimento constitui-se em um importante elemento do processo de busca do reconhecimento crítico da situação de opressão que impossibilita ao homem de ser mais, concepção que predomina nos projetos de intervenção analisados.

### **6.3.2.3. Em relação ao indicador *Concepção de Prática Pedagógica***

Esta subseção objetiva compreender a “concepção de prática pedagógica” adotada nos projetos de intervenção local. A medição dos indicadores deu-se através de quatro assertivas que objetivaram aferir: se as trajetórias dos educandos assumiam centralidade; se integrava os saberes, conhecimentos, culturas, valores e identidades dos educandos como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem; se reconhecia o diálogo como estratégia problematizadora da realidade e se valorizava a capacidade do educando de atuar, operar e transformar, a realidade em que está inserido.

No que tange à assertiva que objetivava aferir se as trajetórias dos educandos assumiam centralidade, 64% dos projetos incorporaram esse aspecto na ação de intervenção. Essa é uma questão relevante, se for levado em consideração que os sujeitos, seus desejos, histórias de vidas e expectativas em relação à escola, se constituem no fundamento dos processos educativos para o trabalho pedagógico na EJA, visto que:

[...] como espaço de relações intergeracionais, de diálogo entre saberes, de compreensão e de reconhecimento da experiência e da sabedoria, tencionados pelas culturas de jovens, adultos e idosos. Tem, muitas vezes, essas relações tratadas como problemas. (BRASIL, 2008, p. 14)

Sobre esse aspecto, Arroyo (2011) lembra que esta visão não está apenas nos discursos, nem no olhar dos docentes, mas impregna as estruturas, as lógicas e os



valores constituintes do sistema escolar que marcam a presença dos estudantes na escola como seres à margem dos padrões considerados “normais”.

Já quando se analisou a assertiva que objetivou medir se os projetos integravam os saberes, conhecimentos, culturas, valores e identidades dos educandos, como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem, notou-se que 68% integraram na ação de intervenção o diálogo entre os saberes escolares e os sociais, como ponto de partida para pensar os processos educativos. Trata-se de uma estratégia considerada indispensável na EJA, por alargar e propiciar o acesso aos saberes, conhecimentos e à cultura acumulada pela sociedade, visto que estes sujeitos carregam para a relação pedagógica “saberes, conhecimentos, escolhas, experiências de opressão e de libertação que pode se constituir em uma riqueza para o fazer educativo.” (ARROYO, 2005, p. 28)

Na análise da assertiva que objetivava aferir se os projetos reconheciam o diálogo como estratégia problematizadora da realidade, observa-se que 83% dos projetos adotaram essa abordagem metodológica. Destaca-se que esta estratégia pedagógica tem na pedagogia freireana uma das categorias centrais para a elaboração de projetos educativos críticos. Nessa pedagogia, o diálogo consiste em uma força que impulsiona o pensar crítico e problematizador da condição humana no mundo. Como tal, ele abre possibilidades para se repensar a vida em sociedade, discutir as questões culturais, a educação, o uso da linguagem, mas, sobretudo, para a possibilidade de agirmos de outra forma, em um modo que transforme o mundo que nos cerca. Portanto, considerando os índices de projetos que contemplam essa estratégia, pode-se inferir que os projetos de intervenção apontam para a superação de concepções pedagógicas lineares sobre a formação humana.

Com relação à percepção dos projetos sobre valorizar a capacidade de atuação do educando, de operar e transformar a realidade em que está inserido, nota-se que 66% dos projetos reconheceram essa capacidade nos educandos. Trata-se de uma concepção metodológica que perpassa toda a obra de Paulo Freire, e que é considerada indissociável dos processos educativos destinados a jovens e adultos. A tal concepção subjaz a compreensão de que “a práxis é um produto sócio-histórico

próprio do homem consciente que faz da sua presença no mundo uma forma de agir sobre o mesmo” (ROSSATO, 2008).

Quando se comparam esses índices com os dados de 57%, relativos ao reconhecimento do homem como sujeito que produz e reproduz a sociedade, em função de relações determinadas historicamente, a pesquisa observa que, no projetos, há indícios que apontam para uma compreensão da situação dos sujeitos, nos processos socioestruturais, como condicionada, mas não determinada.

Diante deste quadro, os projetos de intervenção analisados, em relação ao indicador prática pedagógica, se configuram por uma predominância da centralidade nas trajetórias dos educandos; pela integração dos saberes, conhecimentos, culturas, valores e identidades dos educandos, como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem; pelo reconhecimento do diálogo como estratégia problematizadora da realidade; e pela valorização da capacidade do educando de atuar, operar e transformar a realidade em que está inserido. Trata-se de indicadores importantes para a construção de processos educativos voltados para o desenvolvimento pleno dos sujeitos e de ações que possam transformar as condições de opressão que impedem a sua vocação ontológica de se humanizar. No entanto, cumpre destacar os altos resultados encontrados nos projetos de intervenção que não contemplam importantes concepções para se pensar processos educativos para esta modalidade.

#### **6.4. Análise da dimensão político-identitária da diversidade.**

Como foi descrito no capítulo metodológico, a análise da dimensão político-identitária da diversidade foi composta por quatro categorias de análise, a saber: discriminação contra a mulher, atitudes homofóbicas, discriminação étnico-racial e ação socioambiental. Em cada uma dessas categorias, foram utilizadas assertivas que expressam indicadores para identificá-las mais objetivamente. A seguir, apresentam-se os resultados encontrados nos projetos de intervenção local quanto às assertivas que caracterizam a presente dimensão.

#### 6.4.1 Em relação à categoria *Discriminação contra a mulher*

Partindo do pressuposto que reconhecer as trajetórias de vida das mulheres-educandas na EJA é essencial para a garantia da inclusão, a promoção da igualdade de oportunidades, o enfrentamento de preconceitos, discriminação e violência no âmbito escolar, à análise procurou identificar a maneira pela qual os projetos de intervenção se comportavam em relação à presença de reflexão crítica quanto à discriminação e ao preconceito de gênero nos processos sociais, dado que a violação “dos princípios da igualdade de direitos e o respeito da dignidade humana dificulta a participação da mulher, nas mesmas condições que o homem, na vida política, social, econômica e cultural de seu país”. (BRASIL, 2002, p.3)

Dos 77 projetos, 92% não propuseram a discussão da temática na ação de intervenção. Considerando que a problematização da discriminação contra a mulher remete a construções sociais, históricas, culturais e políticas que dizem respeito a disputas materiais e simbólicas que envolvem processos de configuração de identidades; definições de papéis e funções sociais; construções e desconstruções de representações e imagens; identificação das diferentes distribuições de recursos e de poder entre os que são socialmente definidos como homens e mulheres, a presença desse índice revela-se preocupante no âmbito da educação de jovens e adultos. Neste contexto, configurado pela presença de mulheres que possuem trajetórias de vida marcadas pela necessidade de superação de discriminações relativas às diferenças de sexo, presentes fortemente nas relações escolares, esta constatação desperta muita inquietação.

Para Arroyo (2008), a escola precisa realizar uma análise crítica de seus valores, lógicas e estruturas, visando desconstruir olhares e concepções institucionalizadas que são discriminatórias e reproduzem e reforçam os padrões históricos de segregação social por gênero nos processos socioestruturais. Esta desconstrução deve considerar uma prática educativa voltada para a discussão político-identitária das questões que reforçam e reproduzem a condição humana dessas mulheres nas relações sociais, e que inviabilizam a sua inserção e permanência na escola.

No entanto, a pesquisa revela, quanto ao indicador discriminação contra a mulher, que há uma abordagem incipiente da temática, fato que dificulta a compreensão da história política, econômica, social, cultural e pedagógica das educandas para a construção de processos educativos que atendam a suas especificidades. Esta circunstância nos leva a concordar com Mochetta (2011), ao afirmar que embora as recentes políticas de formação de educadores no Brasil tenham incluído a sexualidade como tema importante a ser discutido nas salas de aula, elas ainda não criaram efetivamente um contexto educacional onde as questões de gênero possam ser discutidas de forma positiva e não discriminatória.

#### **6.4.2 Em relação à categoria *Atitude Homofóbica*<sup>12</sup>**

Segundo o Manual da Rede de Educação para a Diversidade (BRASIL, 2009), a homofobia compromete a inclusão educacional e a qualidade do ensino, incidindo na relação docente-estudante e produzindo desinteresse pela escola, o que dificulta o aprendizado e favorece a evasão. Para compreender a percepção dos docentes-cursistas acerca desta temática, como algo relevante no espaço escolar, à assertiva, no instrumento de coleta de dados, objetivou verificar se os projetos contemplavam a promoção de reflexão crítica acerca da discriminação e do preconceito quanto à orientação sexual dos educandos, vivenciada nos processos sociais e no âmbito da escola. Dos 77 projetos analisados, 95% não faziam qualquer menção à questão. Isso faz com que esse tema tenha sido, dentre todas as categorias analisadas, o menos contemplado.

Outros estudos têm buscado compreender esse fenômeno, como é o caso da pesquisa realizada pela UNESCO, que teve a finalidade de analisar o alcance da homofobia no espaço escolar, encontrando os seguintes resultados: (1) expressivo percentual de professores que declara não saber como abordar os temas relativos à homossexualidade em sala de aula; (2) grande percentual docente que percebe a homossexualidade como doença; (3) estudantes do sexo masculino que não gostariam de ter colegas de classe homossexuais; (4) estudantes do sexo masculino

---

<sup>12</sup> A expressão atitude homofóbica é aqui empregada em referência a um conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo) e a preconceitos e mecanismos de discriminação e violência contra homossexuais, bissexuais e transgêneros ou pessoas identificadas como tais.

que, ao classificarem ações consideradas mais graves, colocaram “bater em homossexuais” em sexto lugar, ou seja, em último lugar, pois em uma lista de seis exemplos de violência.

Além disso, Junqueira (2009), valendo-se de resultados de pesquisas sobre a homofobia na escola, chama a atenção que a maior parte dos professores costuma dirigir-se a seus grupos de estudantes como se jamais houvesse ali um gay, uma lésbica, um/a bissexual ou alguém que esteja se interrogando acerca de sua identidade sexual. Para o autor, nestes casos, o efeito sobre a homofobia na escola influencia a trajetória formativa e educacional de todo o alunado, mas, em especial daqueles que estejam vivenciando processos de construção identitária, sexual e de gênero que são colocados à margem da sociedade. Nestes cenários,

Tratamento preconceituoso, medidas discriminatórias, ofensas, constrangimentos, ameaças e agressões físicas ou verbais têm sido uma constante na vida escolar e profissional de jovens e adultos LGBT. Essas pessoas veem-se desde cedo às voltas com uma ‘pedagogia do insulto’, constituída de piadas, brincadeiras, jogos, apelidos, insinuações, expressões desqualificantes – poderosos mecanismos de silenciamento e de dominação simbólica. (JUNQUEIRA, 2009, p. 24)

No âmbito da educação de jovens e adultos, a marginalização dessa discussão exerce um efeito de privação sobre os educandos por afetar o seu bem-estar subjetivo; incidir no padrão das relações sociais entre estudantes e, destes, com os profissionais da educação; interferir nas expectativas quanto ao sucesso e ao rendimento escolar, por produzir intimidação, insegurança, estigmatização, segregação e isolamento; estimular a simulação para ocultar a diferença, gerando desinteresse pela escola; produzir distorção série-idade, abandono e evasão; prejudicar a inserção no mercado de trabalho; tumultuar o processo de configuração e expressão identitária; afetar a construção da autoestima; e influenciar a vida socioafetiva, dentre outras consequências. (JUNQUEIRA, 2009)

Cumpramos ressaltar que a implementação de ações, com vistas à promoção da identidade de gênero e de orientação sexual, assim como o enfrentamento da homofobia, encontra respaldo nas propostas de ação governamentais, relativas à educação, conscientização e mobilização, contidas no Programa Nacional de Direitos

Humanos II (de 2002), no Programa Brasil sem Homofobia (2004) e no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2006). Planos, estes, gestados a partir de lutas que receberam maior impulso desde a promulgação da Constituição Federal de 1988. Neste sentido, a elaboração de ações de intervenção que promovam a reflexão crítica, no âmbito da escola, acerca da discriminação e do preconceito quanto à orientação sexual dos educandos nos processos sociais, é crucial, visto que os processos de constituição desses sujeitos e de produção de identidades heterossexuais produzem e alimentam atitudes homofóbicas e o sexismo, especialmente entre os educandos do sexo masculino.

Entretanto, em geral, o indicador atitude homofóbica configura-se nos projetos analisados por um olhar de indiferença ou de pouca sensibilidade ao quadro de discriminação e violência a que os educandos estão submetidos/as, indício da necessidade de uma maior centralidade na formação de princípios que valorizem os direitos humanos e o reconhecimento da diversidade sexual, tendo em vista o combate ao preconceito, à discriminação e à violência homofóbica, como temas da prática pedagógica.

#### **6.4.3 Em relação à categoria Discriminação Étnico-racial**

Considerando que a discriminação étnico-racial na escola se configura pela reprodução social de práticas discriminatórias e preconceituosas que se materializam na lógica, estrutura e valores da cultura escolar, este indicador procurou verificar se os projetos de intervenção promoviam, no âmbito da escola, a reflexão crítica acerca da discriminação e do preconceito étnico-racial, vivenciados pelos educandos nos processos sociais. Dos 77 projetos, 92% não contemplavam a temática.

Tais indicadores coadunam-se aos resultados encontrados por Figueira (1990), ao pesquisar a existência do preconceito racial na escola, correlacionando-o a outros dois agentes internos, atuantes na instituição: o professor e o livro didático. Os resultados da pesquisa citada evidenciaram que: (1) o professor reconhece a existência do preconceito racial na escola, mas o conteúdo de seu discurso muitas vezes demonstra o contrário; (2) a ausência de orientação pedagógica sobre a questão racial no Brasil, na formação acadêmico-profissional, leva os professores a

assumirem a direção de uma sala de aula sem qualquer noção dos problemas que irão enfrentar; assim, na maioria das vezes, as soluções para os conflitos emergentes são buscadas no bom senso, na prática cotidiana, independentemente de qualquer lastro pedagógico; (3) as ações implementadas pelas escolas de valorização do negro, na maior parte das vezes, têm um enfoque mais comemorativo do que questionador. Esses resultados levaram a pesquisadora a concluir que o professor não está capacitado para lidar com a questão étnico-racial e “atua como mantenedor e difusor do preconceito racial entre os alunos, seja por omissão, seja por efetivas declarações racistas, seja pelo simples fato de desconsiderar a questão, por tratá-la como um problema menor ou inexistente” (1990, p. 68).

No âmbito da educação de jovens, adultos e idosos, configurada por uma presença significativa de educandos(as) negros(as), a literatura especializada aponta a questão étnico-racial como uma das problemáticas centrais que devem orientar a educação desses sujeitos, a fim de que estes compreendam os complexos e desiguais processos históricos, sociais e culturais que impedem a sua vocação ontológica de se humanizarem.

Todavia, o comportamento da categoria discriminação étnico-racial nos projetos de intervenção, apesar da significativa presença de negros na EJA, não foi suficiente para superar uma posição tímida em relação ao olhar docente na construção de propostas de intervenção escolar que garantissem a realização de um trabalho pedagógico sobre a questão racial, no âmbito escolar. Este fato evidencia a necessidade de um maior aprofundamento da formação docente para o trato identitário étnico-racial no processo de ensino-aprendizagem.

#### **6.4.4. Em relação à categoria *Ação Socioambiental***

A educação ambiental como prática social e ação política exige um posicionamento político identitário do educador a favor da “formação de sujeitos ambientalmente responsáveis, cujo compromisso social, histórico e político é a construção de sociedades sustentáveis”. (LOUREIRO et al., 2009). Para tanto, propõe Freire:

Por que não aproveitar a experiência que tem os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? (1996, p. 30)

A tal lógica subjaz a compreensão de que os processos educativos na EJA devem se voltar para a construção de conhecimentos que partam das condições de produção da existência dos educandos – que vivem e/ou trabalham na grande maioria em situação de vulnerabilidade socioambiental – para buscar elementos voltados à construção de práticas de convivência social em que as relações socioculturais e econômicas possibilitem novas articulações entre os sujeitos em busca da sua superação. Para tanto, isto requer a construção de novos conhecimentos e formas críticas de intervenção nesta realidade, visto que:

O desafio da superação dessa consciência ingênua, determinada pelas condições de exclusão e opressão que não permitem a expressão plena da humanidade, se dá pela denuncia das mesmas, a partir da conquista da consciência crítica, e pelo anúncio do inédito viável, quando nos defrontamos, coletivamente com a necessidade de agir sobre o real que nos rodeia para transformá-lo. (PERNAMBUCO; SILVA, 2006, p. 209)

Para aferir como os projetos de intervenção se comportavam em relação a esta categoria, a assertiva teve a finalidade de analisar se os projetos contemplavam ações específicas em relação à temática. Dos 77 projetos, 87% não abordavam a questão, isto é, não promoviam uma ação educativa fundada nas questões ambientais, conforme advoga Freire (1996), como uma possibilidade de transformação e intervenção no mundo.

Neste sentido, chama a atenção o número de projetos que não abarca a promoção de ações socioambientais na escola; que supere discursos reducionistas e considere as relações econômicas e políticas vivenciadas pelos educandos. Assim, não há o enfrentamento e a explicação dos conflitos em torno do uso, apropriação e distribuição dos recursos naturais, assim como a construção de caminhos que busquem a superação das condições de vulnerabilidade socioambiental vivenciadas por estes sujeitos. (MÉSZÁROS, 2002; 2004)



Frente a este cenário, a categoria ação socioambiental configurou-se nos projetos como uma temática de intervenção pouco considerada. Soma-se a esse fato a concentração das abordagens em aspectos pontuais, e não na compreensão do tema a partir de uma visão holística. No entanto, cumpre destacar que, apesar do pouco número de projetos contemplando a temática, 10% do total da amostra, esta categoria é o tema da diversidade, abordado na formação, com maior trato pedagógico pelos docentes-cursistas.

Por meio da análise da dimensão político-identitária, nota-se uma contradição na formação, evidenciada pela dificuldade dos docentes-cursistas de propor uma ação de intervenção pedagógica assentada nos complexos processos socioestruturais que configuram a questão da diversidade no Brasil, apesar da função social do educador, na formação, estar fundamentada em lastros teóricos que dão ênfase a uma prática libertadora das condições de opressão, ou seja, a uma dimensão ontológica vinculada à práxis do sujeito.

Enquanto ato político, a educação não deve prescindir do desvelamento da realidade. Realidade que impede a vocação ontológica dos sujeitos da EJA de se humanizarem. Sendo assim, a educação deve possibilitar a esses sujeitos o (re)conhecimento crítico dessa realidade, para que nela possam intervir. “Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna”, adverte Freire. (1977, p. 48)

Nestes termos, a ação de intervenção na diversidade, na perspectiva político-identitária, configura-se por uma ação educativa voltada para a compreensão de que os processos socioestruturais a que os educandos estão submetidos vinculam-se a uma realidade macrossocial (histórica, cultural, social, identitária, política e pedagógica) que imprime a suas trajetórias de vida marcas de segregação, exclusão e discriminação social.

Captar essa realidade criticamente supõe desvelar seu fundamento, origem, tendência e contradições, ou seja, significa questionar os sistemas de representação que lhes dão suporte e sustentação, visto que a afirmação da identidade destes sujeitos caracteriza-se por um processo intencional e político, que os marginaliza, classifica e

hierarquizada no âmbito das relações sociais. (GADOTTI, 2008; ARROYO, 2008; SILVA, 2007)

Neste cenário, a concepção problematizadora da educação configura-se como essência do processo educativo, “não como objeto de resposta do professor, mas na qualidade de codificação da realidade que constitui novo elemento mediador entre sujeitos que se propõem a conhecer”. (STRECK et al., 2008, p.211)

Esse movimento dialético de apreensão da realidade, fundado no desenvolvimento da criticidade, alia-se à curiosidade epistemológica, potencializando a criatividade da ação transformadora frente às situações-limite por eles vivenciadas. Em síntese, pode-se concluir que uma ação de intervenção, na perspectiva político-identitária da diversidade na EJA, “significa educá-los para lutarem contra a opressão e a favor da democracia fora das escolas, em outras esferas públicas de oposição e na arena social mais ampla”. (GIROUX, 1997, p. 28)

### **6.5 Relações entre as dimensões Educação e Diversidade, nos projetos de intervenção local.**

Conforme exposto, os projetos de intervenção local, no conjunto, contemplaram os indicadores que revelaram a presença, de forma predominante, de uma concepção humanizadora da educação, mas, em relação à dimensão político-identitária da diversidade, a pesquisa não observou o mesmo comportamento. Cabe avançar nessa discussão, tentando identificar como os projetos de intervenção contemplam os aspectos pedagógicos específicos da EJA, no exercício da diversidade? Para aferir essa relação, foram consideradas as assertivas do instrumento de coleta de dados que analisavam:

- a) o reconhecimento do homem como sujeito de direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno;
- b) o rompimento com as concepções generalistas, únicas, de ser humano, de cidadania, de história e de valorização da racionalidade técnica;

- c) o fomento do posicionamento crítico frente à realidade social, política, econômica e cultural.

Esses dados foram cruzados com a assertiva que mensurava a abordagem da temática da diversidade, cujo resultado pode ser evidenciado na Tabela 6, a seguir:

**Tabela 6 – Cruzamento das dimensões educação e diversidade**

	Nº de Projetos	Fomenta a discussão acerca da diversidade	
		SIM	NÃO
		%	%
Reconhece o homem como sujeito de direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.	56	27	73
Rompe com as concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história, e de valorização da racionalidade técnica.	54	28	72
Fomenta o posicionamento crítico frente à realidade social, política, econômica, cultural.	41	37	63

Fonte: Pesquisa de campo

A Tabela 6 revela que, dos 56 projetos da amostra, 73% reconheceram o homem como sujeito de direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno. Os dados revelam uma incoerência entre as concepções de sujeito e as ações pedagógicas propostas nos projetos. De um lado, os projetos apresentam uma abordagem teórica que reconhece o direito dos sujeitos ao desenvolvimento pleno e, por outro, a abordagem metodológica não contempla uma ação de intervenção, a partir do diálogo com as práticas sociais e político-identitárias dos sujeitos, isto é, não consideram, na prática pedagógica os vínculos entre educação, identidade e diversidade como aspectos constituintes do processo de desenvolvimento humano dos sujeitos.

Essa incoerência também é evidenciada nos 54 projetos que se propuseram ao rompimento com as concepções generalistas, únicas, de ser humano, de cidadania, de história e de valorização da racionalidade técnica. Nesse caso, há uma predominância de 72% dos projetos, que não consideravam as temáticas da diversidade na ação de intervenção.

Nos projetos, é possível observar, ao mesmo tempo, que eles intentam o rompimento com as diretrizes que condicionam a diversidade a uma lógica universal, mas, na

prática, não questionam o padrão único que classifica os diversos coletivos da EJA, seus saberes e conhecimentos, como inferiores. Este fato evidencia a dificuldade dos docentes-cursistas de se liberarem das concepções e dos padrões hierarquizantes que classificam os saberes e conhecimentos desses sujeitos como brutos, pré-científicos e de senso comum.

Nas propostas de intervenção, outra incoerência é observada, quando se analisam os 41 projetos que propuseram o fomento do posicionamento crítico da realidade social, política, econômica e cultural dos educandos. Os dados evidenciam que a maior parte, 63%, não abordou a temática da diversidade. Neste sentido, a pesquisa considera que os projetos, por não abordarem a educação a partir de um conceito amplo de desenvolvimento, não conseguem romper com os processos socio-históricos desiguais, configurados no âmbito escolar.

## 7. CONCLUSÃO

---

Este capítulo apresenta os resultados obtidos pela articulação das informações contidas na literatura sobre o problema investigado aos dados encontrados na presente investigação, e as principais conclusões obtidas, buscando, sobretudo, oferecer algumas reflexões finais acerca de seus limites e potencialidades. Para tanto, inicialmente, retoma-se, de forma sumária, os principais resultados evidenciados no plano teórico, a fim de que seja possível estabelecer algumas conclusões que avaliem o seu significado.

A educação de jovens, adultos e idosos na diversidade constituiu-se o objeto da formação docente investigada. No que tange ao conceito de educação de jovens e adultos, este foi concebido como educação pública, gratuita, e direito universal de aprender, de ampliar e partilhar conhecimentos e saberes acumulados ao longo da vida, e não apenas de se escolarizar, o que foi avaliado a partir da dimensão humanizadora. Já o conceito de diversidade, conforme exposto no capítulo III, comporta uma variedade de acepções que apresentam genealogia e significados diferentes.

A realização deste estudo centrou-se na concepção da diversidade como diferença, como construção histórica, cultural e social, conceito avaliado a partir da dimensão político-identitária. Esse dois conceitos centrais orientaram as análises dos projetos de intervenção local, para responder a questão de que se ocupou a presente investigação e objetivou compreender como o curso EJA na Diversidade capacitou os docentes-cursistas para a construção de projetos de intervenção local que atendessem as especificidades e a diversidade dos sujeitos.

A análise dos dados levou às seguintes conclusões:

- a) no que tange aos fundamentos teóricos da educação de jovens e adultos, a maior parte dos projetos apresentaram as principais concepções adotadas na pesquisa, com exceção, apenas, do conceito de conhecimento

compreendido como rompimento das concepções generalistas, que apareceu em menor evidência;

- b) no entanto, apesar da contemplação dos fundamentos teóricos, observou-se uma dissociação destes em relação aos fundamentos metodológicos para a educação de jovens e adultos na diversidade.
- c) foi bastante reduzido o número de projetos que, no geral, propôs as temáticas da diversidade e, mesmo nos casos positivos, os fundamentos teóricos e práticos que permearam os conceitos de diversidade na educação de jovens e adultos se apresentaram de forma muito incipiente.
- d) dos projetos que contemplaram os fundamentos metodológicos, houve uma maior predominância de aspectos didático-pedagógicos, relativos à educação de jovens e adultos, em detrimento da configuração didático-pedagógica específica das temáticas da diversidade articuladas à EJA;
- e) em relação às temáticas da diversidade, nota-se uma maior abordagem do aspecto socioambiental, em detrimento de outros temas estudados no curso. Neste cenário, chamou a atenção o número inexpressivo de projetos que se propuseram abordar a temática da diversidade sexual, indício do olhar docente de indiferença ou de pouca sensibilidade em relação à temática.

De modo geral, pode-se afirmar que os projetos constituintes da amostragem desta investigação não são congruentes com a base teórica em que se apoiou a presente investigação e, nem com os parâmetros identificados nos documentos analisados relativos ao projeto do curso. Observando-se os comportamentos dos projetos, verifica-se que há uma reduzida presença dos fundamentos teórico-práticos que permeiam os conceitos de diversidade, na educação de jovens e adultos, fator complicador para a construção de ações de intervenção, fundadas em lastros pedagógicos que atendam às especificidades e à diversidade de sujeitos dessa modalidade de ensino. Trata-se de um resultado que ratifica a ideia de que se a formação docente para atuar na EJA não for encarada como afirmação político-identitária, como afirmam Freire (1996), Giroux (2007) e Arroyo (2011), em vários de

seus trabalhos, esta não habilitará estes sujeitos para o questionamento das lógicas e valores estruturantes do sistema escolar, da condição docente e da relação pedagógica, para o trato concreto das questões da diversidade.

Cumprе ressaltar que os dados coletados nesta pesquisa não permitem uma resposta definitiva acerca das incoerências teórico-metodológicas descritas na subseção *Relações entre os conceitos Educação e Diversidade, nos projetos de intervenção local*, cuja evidência pode ser visualizada nos projetos que se propuseram a pensar a educação de jovens e adultos a partir das temáticas da diversidade. Diga-se de passagem que, analisar esse problema, bem mais complexo, não se constituiu um objetivo deste estudo, que teve sua abrangência delimitada pela definição do problema de pesquisa, como pode ser verificado na parte introdutória desta investigação. No entanto, os próprios dados coletados colocam a necessidade de se concluir algo a respeito dessa controvérsia.

Quando se analisa a carga horária de 40 horas, na estrutura curricular, apresentada na subseção 6.2.4 *Estrutura do Curso*, destinada à discussão das questões que envolvem as temáticas da diversidade, nota-se que esta é desproporcional em relação ao tempo de discussão dos aspectos didático-pedagógicos, cerca de 80 horas. Percebe-se, portanto, com a pesquisa, que a formação docente destinou um curto período para a sensibilização pedagógica voltada a entender a história dos coletivos diversos da EJA, a fim de que os docentes-cursistas avancem nas concepções e representações enraizadas na sociedade, e consigam compreender as formas pelas quais elas se configuram nos discursos, estruturas, lógicas e valores do sistema escolar. Somam-se a isso, duas explicações teóricas:

- a) as questões relativas às temáticas da diversidade foram incluídas recentemente nos cursos de formação inicial de educadores e, nos poucos casos em que essa inclusão acontece, não apresentam centralidade nos currículos da formação desses profissionais, transferindo-se para a formação continuada e para o interesse docente a responsabilidade pelo estudo do tema. Contrapondo-se a esse quadro, tem-se, no âmbito legal, um conjunto de ações voltadas para a inserção das questões da diversidade na sala de aula, evidenciadas,

particularmente, nos seguintes dispositivos: Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial, de 2003, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.294, de 20 de dezembro de 1996), em específico seu artigo 26-A, que determina a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica (Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003); no Plano Nacional de Política para as Mulheres, no Programa Brasil sem Homofobia, no Programa de Combate à Violência e à Discriminação contra GLTTB e na Promoção da Cidadania Homossexual, de março de 2004.

- b) a segunda explicação está relacionada à identidade do educador frente às temáticas da diversidade, o que exige um posicionamento crítico a favor da luta contra a opressão e a discriminação a que certos grupos minoritários têm sido submetidos por grupos mais poderosos e privilegiados. Porém, esse processo não se efetiva, concretamente, na apreensão da contradição, na reelaboração e na resistência às ideologias do recalque das diferenças, tratando-se, portanto, de um longo e demorado processo de transformação das referências que marcaram e marcam a educação e a formação desses sujeitos.

Deve-se ressaltar que, em paralelo a essas possíveis razões teóricas para explicar as conclusões deste trabalho, fatores de ordem técnica ou metodológica podem também explicar parte dos resultados obtidos. Tanto na primeira explicação como na segunda, anteriormente dadas, não se questiona a interferência de variáveis extrínsecas, tais como problemas de ordem metodológica que possam ter interferido nos resultados obtidos e determinando as conclusões a que se chegou.

Uma primeira observação conclusiva é a de que o instrumento se revelou válido para mensurar as dimensões analisadas. O fato da assertiva não poder ser mensurada a partir de uma escala qualitativa, conforme explicado no capítulo metodológico, a rigor, embora tenha limitado a abrangência dos dados, não constituiu uma deficiência do instrumento, no que respeita à identificação e à quantificação da sua presença, mas, apenas, na ampliação das possibilidades da análise empregada.



Isto posto, quanto ao uso do instrumento elaborado, pode-se concluir que:

- a) o barema favoreceu uma descrição mais fidedigna dos indicadores dos conceitos de diversidade na Educação de Jovens e Adultos, a partir dos fundamentos teórico-metodológico adotados na investigação. Como tal, além da confiança em relação à natureza dos dados, possibilitou uma sistematização dos mesmos, de forma prática, pela simplicidade do processo de categorização do comportamento dos projetos frente aos indicadores analisados;
- b) o barema forneceu, entretanto, apenas um retrato da dimensão do objeto investigado. Escapou-lhe, portanto, captar a dinamicidade do comportamento dos indicadores nos projetos. Este parece ser o maior limite dos resultados atingidos neste estudo. Ressalta-se, entretanto, que, na construção do instrumento, esse limite já havia sido observado, mas, no entender da autora desta dissertação, tal fato não retiraria a validade desta pesquisa, por se tratar de uma pesquisa pioneira, voltada ao estudo do curso EJA na Diversidade, no âmbito da Rede de Educação para a Diversidade. Reconhece-se, porém, que as discussões sobre os temas da diversidade e, provavelmente, as pesquisas que abordam a variedade de temáticas da diversidade, no âmbito da formação docente, vêm acumulando conhecimentos que contribuem para a inserção da temática nas salas de aula. Exemplo disso pode ser evidenciado nos resultados das pesquisas mencionadas na discussão dos indicadores discriminação étnico-racial e atitude homofóbica. Todavia, não se observa esse comportamento, quando se faz um recorte teórico para pensar as especificidades e a diversidade dos educandos no âmbito da educação de jovens e adultos.

Quanto ao modelo de análise utilizado, conclui-se que a apresentação dos resultados através da distribuição de percentuais deu-se em virtude da natureza dos indicadores analisados. Constituem vantagens dessa decisão, o fato de permitir uma visão global do comportamento do indicador, uma margem de segurança razoável, que possibilitou generalizar os resultados para a população em estudo. Embora essa margem de segurança pudesse ter sido bem maior, caso não houvesse a redução de projetos na amostra, pode-se concluir que os resultados aqui expressos são válidos, tendo em

vista se situarem na margem de erro amostral tolerável, de 4%, para a realização da pesquisa.

Ao longo da apresentação dos resultados da pesquisa foram detectados os dados que, no entender da autora, foram afetados pelas variáveis metodológicas, acima expostas, de forma que as conclusões finais desse trabalho já incorporaram a análise desses fatores intervenientes.

Por fim, é relevante afirmar que a realização da presente investigação permitiu que o objetivo proposto fosse atingido. A pesquisa evidenciou que o alcance dos projetos da EJA que contemplaram os fundamentos teórico-metodológicos da diversidade é reduzido.

Embora os resultados aqui apresentados sejam diversos daquilo que se esperava, acredita-se que se tenha aumentado o corpo de conhecimentos sobre a formação de docentes da EJA na diversidade, especialmente, no âmbito do curso estudado, ação recentemente implantada pelo governo federal, através da Rede de Educação para a Diversidade. Trata-se de uma formação que, por seu caráter inovador, precisa de outros estudos empíricos que testem as inúmeras hipóteses explicativas levantadas por pesquisadores de diferentes áreas da temática da diversidade, a partir das especificidades dessa modalidade educativa.

Alusivos aos frutos do presente estudo, têm-se os resultados sistematizados ao longo da pesquisa, que podem fornecer importantes subsídios à reestruturação do curso, especialmente no que respeita aos limites e às lacunas da formação na abordagem da temática da diversidade, de forma a garantir a consecução dos objetivos proposto na formação.

Outro produto deste trabalho consiste na elaboração do instrumento de avaliação de projetos de intervenção local, que passam a dispor de um instrumento de base, a ser utilizado, como subsídio aos docentes-cursistas, na elaboração dos projetos de intervenção local, de forma que os mesmos assegurem alguns pressupostos teórico-metodológicos indispensáveis à construção de ações para a intervenção da temática da diversidade nas classes de EJA.

Nas três considerações, acima descritas, residem, segundo a autora desta dissertação, a relevância e a validade do trabalho realizado. Tem-se, entretanto, a consciência de seus limites, de ordem teórica e metodológica, que foram enumerados ao longo deste estudo.

A título de conclusão final, fica a certeza de que, na contemporaneidade, a centralidade das indagações realizadas pela problemática da diversidade, no âmbito da educação de jovens e adultos, faz-se necessária e urgente. Esta condição é entendida, aqui, como crucial para que os docentes se deem conta das múltiplas dimensões envolvidas na vida dos sujeitos – processos históricos, sociais e culturais, de gênero, identidade, sexualidade e orientação sexual – que se imbricam de maneira complexa e dinâmica e requerem contribuições analíticas que considerem perspectivas transdisciplinares, ao mesmo tempo, no plano da ética e dos direitos humanos, numa perspectiva emancipatória.

## REFERÊNCIAS

---

ALMEIDA, J. S. de. **Mulher e educação: a paixão pelo possível**. São Paulo: UNESP, 1998.

ARROYO, Miguel G. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educ. Soc.** [online]. 2003, v. 31, n. 113, p. 1381-1416. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/17.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2012.

\_\_\_\_\_. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. de C.; GOMES, N. L. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. Os educandos, seus direitos e o currículo. In: MOREIRA, Antonio Flávio; ARROYO, Miguel. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília, DF: Departamento de Políticas de Educação Infantil e Ensino Fundamental, nov. 2006. p. 49-81.

\_\_\_\_\_. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

\_\_\_\_\_. Os coletivos diversos repolitizam a formação. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; LEÃO, G. (Orgs.). **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 11-36.

\_\_\_\_\_. Da Escola Carente à Escola Possível. 6 ed. Loyola, 2003.

BARRETO, Vera. Formação permanente ou continuada. In: SOARES, Leôncio (Org.). **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica; Brasília, DF: MEC/Secad; Unesco, 2008. p. 93-102. Disponível em: <[http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf)>. Acesso em: 20 out 2011.

BOTTOMORE, Thomas. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70. 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório a VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)** /Ministério da Educação (MEC). – Brasília, DF: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2008.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil: 1988**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2002.

\_\_\_\_\_. Lei nº. 9.394/96 **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Brasília, DF: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior a distancia**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2007.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a **Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher**, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 16 set. 2002. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2002/D4377.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2011.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade. **Manual da Rede de Educação para a Diversidade**. Brasília, DF: MEC/SECAD, 2009.

\_\_\_\_\_. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretária Especial de Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça; UNESCO, 2002.

BRYMAN, A research methods and organization studies, London, Unwin Hyman, 1992.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico**. São Paulo: Cortez, 2004.

CAMPOS, M. C. S de S. Formação do corpo docente e valores na sociedade brasileira: a feminização da profissão. In: CAMPOS, M. C. S de S.; SILVA, V. L. G. da (Org.). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista, SP: Edusf, 2002. p. 123-140.

CANAU, V. M. Cotidiano escolar e cultura(s): encontros e desencontros. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. p. 61-78.

CANEN, A. A pesquisa multicultural como eixo na formação docente: potenciais para a discussão da diversidade e das diferenças. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**. Rio de Janeiro, v.16, n.59, p. 297-308, abr./jun. 2008.

CANEN, A.; ARBACHE, A.; FRANCO, M. Pesquisando multiculturalismo e educação: o que dizem as dissertações e teses. **Educação e Realidade**, v.26, n.1, p.161-181, jan./ jun. 2001.

CONSELHO NACIONAL DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO. **Brasil sem Homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e promoção da cidadania homossexual**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2004.

DUARTE, C.S. **O direito público subjetivo e as políticas educacionais**. São Paulo em perspectiva. São Paulo, n.18 (2), p. 113-118. 2004.

FIGUEIRA, Vera Moreira. Pesquisa: Preconceito racial na escola. **Revista Estudos Afro-Asiáticos**, n. 18, mai.1990. p.28-41.

FILGUEIRAS, Luiz; GONÇALVES, Reinaldo. **A economia política do governo Lula**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FIORI, Ernani M. Conscientização e educação. **Educação & Realidade**. Porto Alegre, V.11, n.1, p.3-10, 1992.

GADOTTI, Moacir. Para chegar lá juntos e em tempo: caminhos e significados da educação popular em diferentes contextos. Reunião da ANPED, 21, 1998. Caxambu, 1998.

GENTILI, Pablo. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. **Educ. Soc.** [online]. 2009, v. 30, n. 109, p. 1059-1079. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302009000400007&script=sci\\_abstract&tlnq=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01013302009000400007&script=sci_abstract&tlnq=pt). Acesso em: 14 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. **Desencanto e utopia: a educação no labirinto dos novos tempos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

GIROUX, H. A. Professores como intelectuais transformadores. In: \_\_\_\_\_. (org). **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GIROUX, Henry e MCLAREN, Peter. Formação do professor como uma contra-esfera pública: a pedagogia radical como uma forma de política cultural. In: MOREIRA, Antonio Flávio e Silva, Tomaz Tadeu da (org). **Currículo, cultura e sociedade**. 6ª Ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação de Jovens e Adultos e questão racial: algumas reflexões iniciais. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 87-104.

HADDAD, Sérgio. A educação continuada e as políticas públicas no Brasil. In: REVEJ@ - **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 0, p. 27-38, ago. 2007. Disponível em: <[www.reveja.org.br](http://www.reveja.org.br)>. Acesso em: 16 mar. 2010.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.

HALL, Stuart. A questão multicultural. In: SOVIK, Liv. (Org.). **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.

JANKE, N.; TOZONI-REIS, M. F. C.; CAMPOS, M. F. **Produção coletiva de conhecimentos sobre qualidade de vida: por uma educação ambiental participativa e emancipatória**. Ciências Educação. Bauru; SP. 2008, vol.14, n.1, pp. 147-157.

JUNQUEIRA, R. D. **Homofobia nas Escolas: um problema de todos**. In: (Org.). **Diversidade sexual na educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009. p. 13-51

KOSIK, Karel. A práxis. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Dialética do concreto**. Petrópolis, RJ: Paz e Terra, 1926. p. inicial-final.

KUENZER, Acácia Z. Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico**. Rio de Janeiro: Senac, 1999 (no prelo).

Laville, C., & Dionne, J. **A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artes Médicas.1999.

LEPEJA/UFBA. Relatório Técnico do Curso EJA na Diversidade. Salvador, BA. 2010.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais da educação: visão crítica e perspectivas de mudança. **Educação & Sociedade**. Campinas, v.20, n.68, p.239-77, 1999.

LOUREIRO, C. F. B. Pensamento crítico, tradição marxista e a questão ambiental: ampliando os debates. In: LOUREIRO, C.F.B. **A questão ambiental no pensamento crítico: natureza, trabalho e educação**. Rio de Janeiro: Quartet, 2007.

\_\_\_\_\_. Complexidade e Dialética: contribuições à práxis política e emancipatória em educação ambiental. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 93, v. 26, set./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. **Trajectoria e Fundamentos da Educação Ambiental**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Produzindo sujeitos masculinos e cristãos. In: VEIGA-NETO, Alfredo (Org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U, 1986.

MALTA, Arlene Andrade. **A aprendizagem na educação de jovens e adultos**: a emergência de diferentes saberes na re-significação de práticas escolares. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal da Bahia. Salvador. 2004.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

MCLAREN, P. **Multiculturalismo crítico**. São Paulo: Cortez, 1997.

MÉSZÁROS, I. Para além do capital. São Paulo: Boitempo, 2002.

\_\_\_\_\_. O poder da ideologia. São Paulo: Boitempo, 2004.

MEDINA, Naná Mininni. A formação dos professores em Educação Ambiental. In: Brasil/MEC **Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2001. 149 p.

MENDONÇA, P.R. A Educação Ambiental como política educacional: reflexões sobre o desafio desta nova institucionalidade. In: TAGLIEBER, J. E.; GUERRA, A. F. S. (Orgs.). **Pesquisa em Educação Ambiental**. Pensamentos e reflexões. Pelotas: Ed. Universitária/UFPel, 2003, p. 215-228.

MOEHLECKE, Sabrina. As políticas de diversidade na educação no governo Lula. **Cad. Pesqui.** [online]. 2009, v. 39, n. 137, p. 461-487. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S01005742009000200008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01005742009000200008). Acesso em: 26 jan. 2012.

MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica. In:\_\_\_\_\_. (Orgs.). **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educ. rev.** [online]. 2010, v. 26, n. 1, p. 15-40. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026982010000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01026982010000100002&script=sci_arttext). Acesso em: 26 jan. 2012.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. Jovens e Adultos como sujeito de conhecimento e aprendizagem. In: RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org). **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, nova leitura. Campinas, SP: Mercado de letras: ALB; São Paulo; Ação Educativa, 2001.

**ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembléia Geral da Nações Unidas, 10 de dez. de 1948.



PAIXÃO, Marcelo. **Desenvolvimento humano e relações raciais**. Rio de Janeiro: DP& A, 2008.

QUIVY, Raymond; Luc Van Campenhoudt. **Manual de investigação em ciências sociais**. Lisboa: Gradiva. 1998

ROMÃO, J. E. Educação. In: STRECK. Danilo R; REDIN. Euclides; ZITKOSKI. José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

RUMMERT, M. Sonia. Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil atual: do simulacro à emancipação. **Perspectiva**. Revista do Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC. v. 26, n. 1, p. 1-382, jan./jun. 2008.

SAFFIOTI, Heleieth. O Segundo Sexo à luz das teorias feministas contemporâneas. In: MOTA, Alda Brito da; SARDENBERG, Cecília; GOMES, Márcia (org). **Um diálogo com Simone de Beauvoir e outras falas**. Salvador, Neim/Ufba, 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. v. 16, n. 2, 1990, p. 5-22.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 7ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEFFNER, F. Equívocos e armadilhas na articulação entre diversidade sexual e políticas de inclusão escolar. In: JUNQUEIRA, R. (org). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. UNESCO, 2009, p. 125-139.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_. (org.). **Alienígenas na sala de aula** – uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: RJ: Vozes, 1994.

SILVA, V.L.G.da. Profissão: professora. In: CAMPOS, M. C. S. de S; SILVA, V. L. G. da (orgs). **Feminização do magistério**: vestígios do passado que marcam o presente. Bragança Paulista, SP: EDUSF, 2002, p.39-67.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais**. Revista Presença Pedagógica, v.2, nº11, Dimensão, set/out 1992.

STRECK. Danilo R; REDIN. Euclides; ZITKOSKI. José. (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

TAMBARA, E. Profissionalização, escola normal e feminização: magistério sul-riograndense de instrução pública no século XIX. **História da Educação**. Pelotas: ASPHE / FAE / UFPEL, n.3, abr.1998.

VIANNA, C. Contribuições do conceito de gênero para a análise da feminização do magistério no Brasil. In: CAMPOS, M. C. S. de S; SILVA, V. L. G. da (orgs). **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista; SP: EDUSF, 2002.

VÁZQUEZ, Sánchez Adolfo. O que é práxis. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007a.

\_\_\_\_\_. O conceito de essência humana em Marx. In: \_\_\_\_\_. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2007b.

WALSH, Catherine. **La educación Intercultural en la Educación**. Peru: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. In: \_\_\_\_\_. (Org). **Pensamiento crítico y matriz (de)colonial**. Reflexiones latinoamericanas. Quito: Ediciones Abya-yala, 2005. p. 13-35.

WALSH, Catherine. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. In: WALSH, Catherine. **Memórias del Seminario Internacional "Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad"**. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. 2007.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 7-72.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2.ed. Porto Alegre : Bookman, 2001.

## **ANEXO**

## ANEXO I

## BAREMA DE ANÁLISE DOS PROJETOS DE INTERVENÇÃO LOCAL

CONCEITO	CATEGORIA DE ANÁLISE	ASSERTIVA
EDUCAÇÃO	HOMEM	Reconhece o homem como sujeito de direito à educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno.
		Reconhece o homem como sujeito que produz e reproduz a sociedade em função de relações sociais determinadas historicamente.
	CONHECIMENTO	Reconhece o conhecimento como elemento importante para a reflexão crítica dos aspectos socioeconômicos, políticos e culturais que os educandos vivenciam nas relações sociais.
		Rompe com as concepções generalista, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de valorização da racionalidade técnica.
	PRÁTICA PEDAGÓGICA	As trajetórias dos educandos assumem centralidade na ação de intervenção.
		Integra os saberes, conhecimentos, culturas, valores e identidades dos educandos como eixo estruturante do processo de ensino-aprendizagem.
		Potencializa os saberes e conhecimentos construídos pelos educandos nos espaços sociais da família, trabalho, comunidade etc.
		Possibilita a socialização da experiência social, política, cultural dos educandos.
		Reconhece o diálogo como estratégia problematizadora da realidade.
		Fomenta o posicionamento crítico frente à realidade social, política, econômica, cultural, etc.
		Parte das reais necessidades dos educandos.
		Volta-se para a resolução de problemas do cotidiano dos educandos.
		Valoriza a capacidade dos educandos de atuar, operar e transformar a realidade que está inserido.
Utiliza os aspectos sócio-culturais como eixo gerador de outros conhecimentos.		
Utiliza o mundo do trabalho como eixo gerador da produção de outros conhecimentos.		
Problematiza as práticas de opressão no mundo do trabalho		
DIVERSIDADE	RAÇA/ETNIA	Promove a reflexão crítica acerca da discriminação e preconceito étnico-racial nos processos sociais.
	GÊNERO	Promove a reflexão crítica acerca da discriminação e preconceito quanto à questão do gênero nos processos sociais.
	DIVERSIDADE SEXUAL	Promove a reflexão crítica acerca da discriminação e preconceito quanto à orientação sexual nos processos sociais.
	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	Fomenta ações de conscientização sócio-ambiental.

Fonte: Pesquisa.

**ANEXO II****QUESTIONÁRIO DE ENTRADA DO CURSISTA**

Caro(a) Cursista:

*O presente questionário é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade, dentro da Rede de Educação para a Diversidade. Queremos conhecer sua opinião acerca de alguns temas da área de educação para a diversidade. Caso deseje ou julgue necessário, você pode marcar mais de uma resposta para cada uma das perguntas do questionário. As perguntas que utilizam escalas nas respostas consideram a opção “0” como inexistente e as numerações de “1” a “10”, correspondentes ao nível de satisfação, sendo que “1” o menos satisfatório e “10” o plenamente satisfatório.*

*Os respondentes não serão identificados. Para cada curso realizado há um questionário de entrada que deve ser preenchido, por cursista.*

*Sua participação neste processo é imprescindível e muito aguardada. Agradecemos sua contribuição!*

Instituição ofertante: \_\_\_\_\_

Curso avaliado:

- Curso de Educação na Diversidade e Cidadania (1)
- Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (2)
- Curso de Educação no Campo (3)
- Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (4)
- Curso de Educação Ambiental (5)
- Curso de Educação Integral e Integrada (6)
- Curso de Gênero e Diversidade na Escola (7)
- Curso de Formação de Tutores(8)

Se desejar, identifique-se:

Cursista: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Tutoria: \_\_\_\_\_

**Perfil:**

a) Qual sua faixa etária?

- até 24 anos
- de 25 a 34 anos
- de 35 a 44 anos
- de 45 a 54 anos
- 55 anos ou mais

b) Considerando as opções (segundo classificação do IBGE) abaixo, como você classificaria sua cor ou raça?

- Branco  
 Preto  
 Amarelo  
 Pardo  
 Indígena  
 Outra. Qual? \_\_\_\_\_

c) Qual é o seu sexo?

- feminino  
 masculino

d) Qual sua orientação sexual? \_\_\_\_\_

e) Qual sua orientação religiosa? \_\_\_\_\_

f) Qual é a sua faixa de rendimento mensal?

- menor que um salário mínimo  
 de um a dois salários mínimos  
 de três a quatro salários mínimos  
 mais de cinco salários mínimos

g) Qual é a sua formação atual?

- ensino médio. Curso: \_\_\_\_\_  
 graduação. Curso: \_\_\_\_\_  
 especialização. Curso: \_\_\_\_\_  
 mestrado. Curso: \_\_\_\_\_  
 doutorado. Curso: \_\_\_\_\_

h) As suas experiências anteriores de formação continuada aconteceram no âmbito de quais segmentos? Se necessário, registre mais de uma opção.

- atividades/cursos ofertados por Universidades  
 atividades/cursos ofertados pelo sistemas estadual de ensino  
 atividades/cursos ofertados pelos sistemas municipal de ensino  
 atividades/cursos ofertados por movimentos sociais e/ou populares  
 atividades/cursos ofertados por associações ou instituições ligadas à temática ( ) outra instituição ou experiência. Qual? \_\_\_\_\_

esta é a primeira experiência de formação continuada de que participo.

i) Atualmente, você participa de movimentos sociais ou instituições ligadas à área da temática?

- sim. Qual? \_\_\_\_\_  
 não  
 não, mas desejaria.



e) violência psicológica (assédio moral, ameaças, humilhação)															
f) discriminação contra pessoas com deficiência															
g) discriminação geracional (pela idade ou geração da pessoa)															
h) intolerância religiosa (opções religiosas ou de crença)															
i) desrespeito quanto à opção político-partidária															
j) desrespeito pela opção de militância (sindical, outra causa)															
k) discriminação quanto à condição econômica (renda familiar, pobreza)															
l) discriminação quanto à condição de moradia (acampamento rural, morador de rua, ciganos)															
m) discriminação contra camponeses															
n) discriminação contra indígenas															
o) discriminação contra quilombolas															
p) discriminação no trabalho pedagógico (metodologia e avaliação punitiva e excludente)															
q) discriminação pelo desempenho escolar (muito baixo ou muito alto)															
r) uso de agressões verbais (por parte de cursistas e professores)															
s) uso de termos pejorativos e difamações															
t) discriminação contra o usuário de drogas															
u) uso de presença ou força policial no prédio escolar															

5) Você já se sentiu vítima de algum tipo de discriminação? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- ( ) em seu ambiente de estudo
- ( ) em seu ambiente de trabalho
- ( ) na família
- ( ) em ocasiões sociais (entre os amigos ou local público)
- ( ) outra situação. Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) não sofreu/sofro

6) Você conhece pessoas vítimas de discriminação? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

- ( ) em seu ambiente de estudo
- ( ) em seu ambiente de trabalho
- ( ) na família
- ( ) em ocasiões sociais (entre os amigos ou local público)
- ( ) outra situação. Qual? \_\_\_\_\_
- ( ) não conheço

7) Você já tinha ouvido falar em educação para a diversidade até iniciar este curso?



sim  não

8) Em sua opinião, a escola pode ajudar a construir o respeito à diversidade?

sim  não

9) Sua escola possui atualmente ações em educação para a diversidade?

sim. **Se respondeu sim, passe para a questão 10.**

não. **Se respondeu não, passe para a questão 11.**

10) Quais são as ações realizadas por sua escola? Se necessário, marque mais de uma alternativa.

cursos de formação

projetos educacionais

atividades artísticas e culturais

reuniões com pais e professores

reuniões com professores e equipe pedagógica

processo de reorganização do projeto político-pedagógico escolar

processo de reorganização curricular

a educação para a diversidade já é componente permanente do projeto político-pedagógico da escola.

a educação para a diversidade já é componente curricular permanente.

11) Você já teve experiências formativas e/ou de trabalho anteriores que envolvessem a temática da diversidade, cidadania e inclusão?

sim. **Se respondeu sim, passe para a questão 13.**

não. **Se respondeu não, passe para a questão 12.**

12) Se não possui experiência formativa anterior, qual(ais) a(s) razão(ões)?

não tive oportunidade de envolvimento na temática

não tive interesse anterior na temática

outro motivo. Qual? \_\_\_\_\_

13) Sobre suas experiências formativas nesta área:

13.1) Período em que foram realizadas:

ocorreram no último ano

ocorreram entre o período de um e dois anos

ocorreram há mais de dois anos

13.2) Qual foi a área ou tema. Se necessário, marque mais que uma alternativa.

Educação na Diversidade e Cidadania

Educação de Jovens e Adultos na Diversidade

Educação no Campo

Educação para as Relações Étnico-Raciais

- Educação Ambiental
- Educação Integral e Integrada
- Gênero e Diversidade na Escola
- Formação de Tutores
- Outra. Qual? \_\_\_\_\_

13.3) A(s) área(s) assinaladas na questão anterior está(ao) diretamente vinculada(s) ao seu trabalho atual na escola?

- sim     não

13.4) Como avalia a contribuição dada (para sua formação e prática pedagógica) por sua(s) última(s) experiência(s) formativa(s) na área da educação para a diversidade?

- 0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

14) Em que medida a formação continuada do professor pode auxiliar no trabalho cotidiano em sala de aula, para desconstruir preconceitos e educar para a diversidade?

- 0    1    2    3    4    5    6    7    8    9    10

15) Como soube da existência deste curso?

- pela própria Escola
- pela Secretaria municipal de educação
- pela Secretaria estadual/distrital de educação
- pelo Ministério da Educação
- por outra forma de divulgação. Qual? \_\_\_\_\_

16) A sua decisão em fazer este curso deve-se a: Se desejar, marque mais de uma alternativa.

- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade no âmbito da escola.
- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade na comunidade.
- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade no percurso formativo.
- seu envolvimento com a área de educação para a diversidade nos movimentos sociais ou militância política.
- por sua motivação.
- por incentivo da escola, para desencadear ações/projetos para área
- outra situação. Qual? \_\_\_\_\_

17) Considerando uma escala crescente, em que medida é importante a abordagem de cada uma das seguintes temáticas para a qualidade deste curso?



---

**ANEXO III**


---

**QUESTIONÁRIO DE SAÍDA**

Caro(a) cursista:

*O presente questionário é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade, dentro da Rede de Educação para a Diversidade. Queremos conhecer sua opinião acerca de sua experiência vivida ao término dos Cursos de Educação para a Diversidade.*

*Caso deseje ou julgue necessário, você pode marcar mais de uma resposta para cada uma das perguntas do questionário.*

*As perguntas que utilizam escalas nas respostas consideram a opção “0” como inexistente e as numerações de “1” a “10”, correspondentes ao nível de satisfação, sendo que “1” o menos satisfatório e “10” o plenamente satisfatório.*

*Os respondentes não serão identificados. Para cada curso realizado há um questionário de entrada que deve ser preenchido, por cursista.*

*Sua participação neste processo é imprescindível e muito aguardada. Agradecemos sua contribuição!*

Instituição ofertante: \_\_\_\_\_

Curso avaliado: **Educação de Jovens e Adultos na Diversidade**

Se desejar, identifique-se:

Cursista(a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Tutoria: \_\_\_\_\_

Após as discussões, experiências e exercícios de reflexão e de prática, vivenciados no curso, explicita aqui suas apreciações sobre as seguintes questões:

1) Durante o curso, você participou de discussões ou atividades coletivas que propusessem o aprofundamento da temática:

- ( ) com outros colegas de minha escola
- ( ) com outros colegas de minha cidade
- ( ) não participei

2) Você presenciou ou vivenciou experiências discriminatórias, preconceituosas ou segregatórias durante o curso?

- ( ) sim    ( ) não

3) Você acredita que pessoas vítimas de discriminação ou violência na escola podem ter seu desempenho escolar afetado?

- ( ) sim. **Se respondeu sim, passe para a questão 4.**
- ( ) não. **Se respondeu não, passe para a questão 5.**
- ( ) não tenho opinião formada

4) Após a experiência de curso, como você (re)consideraria a forma como cada uma das situações de desrespeito à diversidade humana prejudica o ambiente escolar?

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
a ) atitudes homofóbicas (contra <i>lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais e transgêneros</i> )											
b) discriminação contra a mulher											
c) violência física (agressão, ferimento, espancamento)											
d) violência psicológica (assédio moral, ameaças, humilhação)											
e) discriminação contra pessoas com deficiência											
f) discriminação geracional (pela idade ou geração da pessoa)											
g) intolerância religiosa (opções religiosas ou de crença)											
h) desrespeito quanto à opção político-partidária											
i) desrespeito pela opção de militância (sindical, outra causa)											
j) discriminação quanto à condição econômica (renda familiar, pobreza)											
k) discriminação quanto à condição de moradia (acampamento rural, morador de rua)											
l) discriminação contra camponeses											
m) discriminação contra indígenas											
n) discriminação contra quilombolas											
o) discriminação contra ciganos											
p) discriminação no trabalho pedagógico (metodologia e avaliação punitiva e excludente)											
q) discriminação pelo desempenho escolar (muito baixo ou muito alto)											
r) uso de agressões verbais (por parte de cursistas e professores)											
s) uso de termos pejorativos e difamações											
t) discriminação contra o usuário de drogas											
u) uso de presença ou força policial no prédio escolar											

5) Em que medida, atualmente, as atividades propostas no projeto político-pedagógico de sua escola já contemplam ações de educação para a diversidade?

( ) 0 ( ) 1 ( ) 2 ( ) 3 ( ) 4 ( ) 5 ( ) 6 ( ) 7 ( ) 8 ( ) 9 ( ) 10

6) Você acredita ser possível implementar ou ampliar propostas desta área em sua escola?

( ) sim ( ) não ( ) atualmente, não.

7) Como você pretende contribuir com o projeto político-pedagógico de sua escola, para inserir o tema da diversidade? Se desejar, marque mais de uma opção.

- ( ) repensar minha prática pedagógica com vistas à sua reorganização
- ( ) discutir o projeto político-pedagógico com vistas à sua reformulação
- ( ) propor atividades/projetos com os cursistas
- ( ) propor atividades/projetos com os professores e/ou servidores
- ( ) propor atividades/projetos com a comunidade externa e órgãos de governo
- ( ) fazer novos cursos e intensificar minha formação continuada
- ( ) propor ou participar de atividades de pesquisa na área
- ( ) nossa escola ainda não oferece condições de implementar novas propostas.

Explique: \_\_\_\_\_

- ( ) não me sinto ainda em condições de sugerir ou operacionalizar novas propostas
- ( ) outra. Especifique: \_\_\_\_\_

8) Em que medida (considerando uma escala crescente) a formação continuada do professor pode auxiliar no trabalho cotidiano em sala de aula para

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1) Intersectorialidade da EJA</b>											
<b>2) EJA no Brasil e no mundo a partir de um contexto histórico</b>											
<b>3) A identidade do educador e do educando em EJA</b>											
<b>4) As relações fundamentais do processo de trabalho docente</b>											
<b>5) Processo de construção da língua oral e escrita</b>											
<b>6) Mudança na vida dos sujeitos após o processo e alfabetização</b>											
<b>7) A LDB e as políticas para EJA</b>											
<b>8) Estrutura curricular didática e administrativa de EJA</b>											
<b>9) O currículo de EJA: ensino aprendizagem e avaliação</b>											
<b>10) Portal dos Fóruns de EJA</b>											
<b>11) EJA e o mundo do trabalho</b>											
<b>12) Conceitual de Educação à distância e ferramenta moodle</b>											
<b>13) Comunidades de Trabalho em Rede</b>											
<b>14) Projeto de Intervenção Local</b>											

ia

ou em

	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
<b>1) Intersetorialidade da EJA</b>											
<b>2) EJA no Brasil e no mundo a partir de um contexto histórico</b>											
<b>3) A identidade do educador e do educando em EJA</b>											
<b>4) As relações fundamentais do processo de trabalho docente</b>											
<b>5) Processo de construção da língua oral e escrita</b>											
<b>6) Mudança na vida dos sujeitos após o processo e alfabetização</b>											
<b>7) A LDB e as políticas para EJA</b>											
<b>8) Estrutura curricular didática e administrativa de EJA</b>											
<b>9) O currículo de EJA: ensino aprendizagem e avaliação</b>											
<b>10) Portal dos Fóruns de EJA</b>											
<b>11) EJA e o mundo do trabalho</b>											
<b>12) Conceitual de Educação à distância e ferramenta moodle</b>											
<b>13) Comunidades de Trabalho em Rede</b>											
<b>14) Projeto de Intervenção Local</b>											

Escreva aqui três palavras que representem a sua concepção acerca de Educação de Jovens e Adultos:

---



---



---



---

---

**ANEXO IV**

---

**AVALIAÇÃO DE CURSO PELO CURSISTA**

Caro(a) Cursista(a):

*O presente questionário é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade, dentro da Rede de Educação para a Diversidade. A análise destes resultados contribuirá para o aprimoramento do trabalho pedagógico e da gestão do curso. Solicitamos o preenchimento de um questionário para cada curso que você concluiu. Sua participação neste processo é imprescindível e muito aguardada. Agradecemos sua participação!*

Instituição ofertante:

---

Curso avaliado:

- Curso de Educação na Diversidade e Cidadania (1)
- Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (2)
- Curso de Educação do Campo (3)
- Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (4)
- Curso de Educação Ambiental (5)
- Curso de Educação Integral e Integrada (6)
- Curso de Gênero e Diversidade na Escola (7)
- Curso de Formação de Tutores (8)

Se desejar, identifique-se:

Cursista: \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Matrícula: \_\_\_\_\_

Tutoria: \_\_\_\_\_

Turma: (código ou nomenclatura) \_\_\_\_\_

Situação neste curso:  aprovado  não aprovado  indefinido

Em seguida, avalie os seguintes aspectos de sua experiência de formação continuada em tema da área de Educação para a Diversidade, realizado por Educação à distância e as relações com sua atividade profissional:



## Ambiente de aprendizagem:

### **1) A plataforma moodle (plataforma de aprendizagem pela qual foi ofertado o curso) pode ser considerada, segundo os seus componentes:**

a) Rapidez de acesso e navegação:

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

b) Atualização das informações e orientações acadêmicas (notificações, calendário, avaliações):

( ) *incompleto e/ou inadequado* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

c) Clareza na linguagem e apresentação das informações:

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

d) Biblioteca de apoio (variedade e volume de informações educacionais e materiais didáticos):

( ) *incompleta e/ou inadequada* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

e) Orientações quanto ao uso e acesso:

( ) *insatisfatórias* ( ) *razoáveis* ( ) *satisfatórias* ( ) *plenamente satisfatórias*

### **2) Quanto à infra-estrutura do polo (onde aconteceram os momentos presenciais), em relação aos itens abaixo, você considera que seja:**

a) desempenho dos programas (software):

( ) *insuficiente* ( ) *razoável* ( ) *satisfatório* ( ) *plenamente satisfatório*

b) desempenho das máquinas (hardware):

( ) *insuficiente* ( ) *razoável* ( ) *satisfatório* ( ) *plenamente satisfatório*

c) facilidade de acesso e permanência no ambiente virtual de aprendizagem:

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

d) qualidade das instalações (ambiente físico) utilizadas para o desenvolvimento das atividades:

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

e) atendimento e orientações quanto ao uso das tecnologias e instalações:

( ) *insuficiente* ( ) *razoável* ( ) *satisfatório* ( ) *plenamente satisfatório*

**Tutoria e encaminhamento didático no curso:**

**3) De modo geral, o atendimento pedagógico (disponibilidade, diálogo, tempo de retorno) dado pelo tutor(a) foi:**

nenhum     pouco     regular     pleno

**4) O domínio dos conteúdos do tutor em relação ao tema da diversidade e cidadania e à temática específica do curso pode ser considerado:**

nenhum     razoável     satisfatório     plenamente satisfatório

**5) Quanto à metodologia adotada pelo tutor, como você avalia:**

a) orientação para realização de atividades e construção de textos:

inadequada     razoável     satisfatória     plenamente satisfatória

b) domínio dos recursos de educação à distância (plataforma moodle e demais tecnologias):

inadequado     razoável     satisfatório     plenamente satisfatório

c) atendimento permanente, incentivo à participação:

inexistente     razoável     satisfatório     plenamente satisfatório

d) clareza quanto aos critérios e encaminhamento de avaliação:

nenhuma     razoável     satisfatória     intensa

**6) Como você qualificaria a avaliação da aprendizagem praticada pelo tutor, no curso:**

meramente punitiva e/ou burocrática

essencialmente quantitativa e/ou acumulativa

como processo que promoveu o diálogo, mas pouco contribuiu com a sua aprendizagem

como processo baseado no diálogo e contribuiu para a sua construção de novos saberes e práticas docentes

**Material Didático e seleção de conteúdos do Curso:****7) Quanto ao material didático, em seus vários aspectos, pode-se afirmar que seja:**

a) a linguagem (dialógica, compreensível, coerente com o conteúdo):

inadequada  razoável  satisfatória  plenamente satisfatória

b) orientação metodológica ( precisa, clara, suficiente):

inadequada  razoável  satisfatória  plenamente satisfatória

c) aprofundamento teórico na abordagem dos temas:

nenhum  razoável  satisfatório  plenamente satisfatório

d) apresentação do material didático na plataforma Moodle (visualização atrativa, leve, incluindo várias mídias como vídeos, clips...):

inadequada  razoável  satisfatória  plenamente satisfatória

**8) Quanto à seleção de conteúdos propostas pelo curso, considerando vários aspectos, você avalia que seja:**

a) pertinência em relação aos temas e objetivos:

inexistente  razoável  satisfatória  plenamente satisfatória

b) adequação da bibliografia ao conteúdo:

inexistente  razoável  satisfatória  plenamente satisfatória

c) estímulo à problematização dos temas trabalhados:

inexistente  razoável  satisfatório  plenamente satisfatório

d) fomento à pesquisa ou aprofundamento de estudos:

inexistente  razoável  satisfatório  plenamente satisfatório

**Experiência de aprendizagem e formação profissional:****9) Em que medida existiram espaços e momentos destinados à discussão de situações cotidianas da escola e alternativas para reorganização do trabalho pedagógico:**

nenhuma  razoável  satisfatória  intensa

**10) O seu desempenho enquanto cursista, em vários aspectos, com relação aos itens abaixo, pode ser considerado:**

a) Tempo destinado para aprofundamento de estudos, pesquisas e leituras realizadas:

insuficiente  razoável  satisfatório  intenso

b) Rendimento na produção escrita:

*insuficiente*    *razoável*    *satisfatório*    *intenso*

c) Frequência de acesso à plataforma virtual de aprendizagem e participação nas atividades:

*insuficiente*    *razoável*    *satisfatória*    *intensa*

d) Nível de atividades propostas que foram concluídas:

*insuficiente*    *razoável*    *satisfatório*    *intenso*

**11) Quanto à contribuição do curso para a sua formação continuada nesta área, pode-se considerar que foi:**

*insuficiente*

*razoável*

*satisfatória, porém não contribuiu para ampliar conhecimentos anteriores*

*satisfatória e contribuiu para ampliar/aprofundar conhecimentos acerca tema.*

**12) Quanto à apropriação da metodologia de Educação à distância e uso das novas tecnologias (com ênfase no domínio sobre a plataforma moodle), aponte em que nível o curso realizado contribuiu para sua formação continuada:**

*insuficiente*

*razoável*

*satisfatório, porém não contribuiu para ampliar ou aprofundar conhecimentos anteriores*

*satisfatório e contribuiu para ampliar conhecimentos acerca de novas metodologias*

**13) Em que situações é possível aplicar os conhecimentos adquiridos no curso, especificamente sobre a questão da educação para a diversidade, em sua atividade profissional escolar: (Se desejar, marque mais de uma alternativa)**

*em situações administrativas*

*em situações pedagógicas de sala de aula*

*em situações de organização do trabalho pedagógico (fora de sala de aula)*

*não é possível aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar.*

**Sugestões e Comentários**

---



---



---



---

---

**ANEXO V**

---

**AVALIAÇÃO DE CURSO PELO TUTOR**

Caro(a) Tutor(a):

*O presente questionário é parte integrante de um processo de Avaliação de Curso que visa a melhoria de sua qualidade, dentro da Rede de Educação para a Diversidade. A análise desses resultados contribuirá para o aprimoramento do trabalho pedagógico e da gestão do curso. Solicitamos o preenchimento de um questionário para cada curso ofertado. Sua participação nesse processo é imprescindível e muito aguardada. Agradecemos sua participação!*

Instituição ofertante:

---

Curso avaliado:

- Curso de Educação na Diversidade e Cidadania (1)
- Curso de Educação de Jovens e Adultos na Diversidade (2)
- Curso de Educação do Campo (3)
- Curso de Educação para as Relações Étnico-Raciais (4)
- Curso de Educação Ambiental (5)
- Curso de Educação Integral e Integrada (6)
- Curso de Gênero e Diversidade na Escola (7)
- Curso de Formação de Tutores (8)

Se desejar identifique-se:

Tutor(a): \_\_\_\_\_

E-mail: \_\_\_\_\_

Curso em que pratica tutoria: \_\_\_\_\_

Número de cursistas que são atendidos por você neste curso: \_\_\_\_\_

Número total de cursistas matriculados neste curso: \_\_\_\_\_

Em seguida, avalie os seguintes aspectos desta experiência profissional em formação continuada, em tema da área de Educação para a diversidade, realizado por Educação à distância e as relações com sua prática pedagógica:

**Ambiente de aprendizagem:****1) A plataforma moodle que contém a estrutura de curso pode ser considerada, segundo os seus componentes:**

a) Velocidade de acesso e navegação:

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatório* ( ) *plenamente satisfatória*

b) Atualização das informações e orientações acadêmicas (notificações, calendário, avaliações):

( ) *incompleta e/ou inadequada* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

c) Clareza na linguagem e apresentação das informações:

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

d) Biblioteca de apoio (variedade e volume de informações educacionais e materiais didáticos)

( ) *incompleta e/ou inadequada* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

e) Orientações quanto ao uso e acesso:

( ) *insatisfatórias* ( ) *razoáveis* ( ) *satisfatórias* ( ) *plenamente satisfatórias*

f) possibilidades de diversificação do uso e exploração dos recursos didáticos:

( ) *inexistentes* ( ) *razoáveis* ( ) *satisfatórias* ( ) *plenamente satisfatórias*

**2) Quanto à infra-estrutura do pólo (onde acontecem os momentos presenciais), em relação aos itens abaixo, você considera que seja:**

a) desempenho dos programas (softwares)

( ) *insuficiente* ( ) *razoável* ( ) *satisfatório* ( ) *plenamente satisfatório*

b) desempenho das máquinas (hardwares)

( ) *insuficiente* ( ) *razoável* ( ) *satisfatório* ( ) *plenamente satisfatório*

b) facilidade de acesso e permanência no ambiente de aprendizagem

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

c) qualidade das instalações (ambiente físico) utilizadas para o desenvolvimento das atividades

( ) *insatisfatória* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatória*

d) orientação quanto ao uso das tecnologias e instalações

( ) *insuficiente* ( ) *razoável* ( ) *satisfatória* ( ) *plenamente satisfatórias*

**Material Didático e seleção de conteúdos do Curso:****3) Quanto ao material didático, em seus vários aspectos, pode-se afirmar que seja:**

a) a linguagem (dialógica, compreensível, coerente com o conteúdo):

*inadequada*    *razoável*    *satisfatória*    *plenamente satisfatória*

b) orientação metodológica expressa no material (precisa, clara, suficiente):

*inadequada*    *razoável*    *satisfatória*    *plenamente satisfatória*

c) aprofundamento teórico na abordagem dos temas:

*nenhum*    *razoável*    *satisfatório*    *plenamente satisfatório*

d) apresentação do material didático na plataforma moodle (visualização atrativa, leve, incluindo várias mídias como vídeos, clips...):

*inadequada*    *razoável*    *satisfatória*    *plenamente satisfatória*

e) facilitador de estratégias pedagógicas de incentivo à participação dos cursistas nas atividades do curso:

*insuficiente*    *razoável*    *satisfatório*    *plenamente satisfatório*

f) incentivador de debates qualitativos entre os participantes dos fóruns do curso:

*insuficiente*    *razoável*    *satisfatório*    *plenamente satisfatório*

**4) Quanto à seleção de conteúdos proposta pelo curso, você avalia como:**

a) pertinência em relação aos temas e objetivos:

*inexistente*    *razoável*    *satisfatória*    *plenamente satisfatória*

b) adequação da bibliografia ao conteúdo:

*inexistente*    *razoável*    *satisfatória*    *plenamente satisfatória*

c) estímulo à problematização dos temas trabalhados:

*inexistente*    *razoável*    *satisfatório*    *plenamente satisfatório*

d) fomento à pesquisa ou aprofundamento de estudos:

*inexistente*    *razoável*    *satisfatório*    *plenamente satisfatório*

**Aspectos da prática pedagógica tutorial:**

**5) Em que medida existiram espaços e momentos destinados à discussão de aspectos da realidade e situações cotidianas da escola, que subsidiem a construção de alternativas para reorganização do trabalho pedagógico no espaço de trabalho do cursista:**

nenhuma    razoável    satisfatória    intensa

**6) Como você qualificaria a avaliação da aprendizagem praticada por você:**

suficiente e de acordo com os objetivos e programa do curso

alternativa, de acordo com concepções e método próprio

como processo que promoveu o diálogo mas pouco contribuiu para diagnosticar o processo de ensino-aprendizagem

como processo baseado no diálogo e que contribuiu para a construção de novos saberes e práticas pedagógicas do cursista

**7) O seu desempenho enquanto tutor(a), em vários aspectos, pode ser avaliado como:**

a) Tempo destinado para aprofundamento de estudos, pesquisas e preparação das atividades tutoriais:

insuficiente    razoável    satisfatório    intenso

b) Tempo destinado ao atendimento individualizado aos cursistas:

insuficiente    razoável    satisfatório    intenso

c) Qualidade do atendimento destinado aos cursistas (disponibilidade, diálogo, tempo de retorno):

insuficiente    razoável    satisfatória    plenamente satisfatória

d) Frequência de acesso à plataforma virtual de aprendizagem e dinamização das atividades:

insuficiente    razoável    satisfatória    plenamente satisfatória

e) Clareza quanto ao encaminhamento metodológico e procedimentos de avaliação:

insuficiente    razoável    satisfatória    plenamente satisfatória



**8) Quanto à contribuição do curso para o seu próprio aprofundamento em conhecimentos acerca de educação para a diversidade, pode-se considerar que foi:**

*insuficiente*

*razoável*

*satisfatória, porém não contribuiu para ampliar conhecimentos anteriores*

*satisfatória e contribuiu para ampliar/aprofundar conhecimentos acerca do tema.*

**9) Quanto aos aspectos abaixo, pode-se considerar que o curso foi:**

a) criação e manutenção de momentos coletivos para organização e avaliação do trabalho pedagógico, com os demais colegas tutores, em conjunto com a coordenação de curso:

*insuficiente*  *razoável*  *satisfatória*  *plenamente satisfatória*

b) orientação didático-pedagógica ofertada ao (à) tutor(a) pela coordenação de curso:

*insuficiente*  *razoável*  *satisfatória*  *plenamente satisfatória*

c) condições de aplicabilidade dos princípios e pressupostos da educação para a diversidade, nos conteúdos e metodologias adotadas:

*insuficiente*  *razoável*  *satisfatória*  *plenamente satisfatória*

**10) Em que medida é possível considerar a aplicação prática dos conhecimentos ofertados pelo curso, especificamente sobre a questão da educação para a diversidade, no cotidiano escolar:**

não é possível perceber conexão entre curso e rearticulação de práticas pedagógicas

não é possível aplicar os conhecimentos adquiridos no cotidiano escolar

é possível aplicar o conhecimento adquirido, mas no momento não há ação propositiva

é possível aplicar o conhecimento adquirido por meio de ações coletivas e propositivas

**11) Outras considerações:**

a) Quais são os pontos positivos encontrados na presente experiência de curso?

b) Quais foram às dificuldades didático-pedagógicas encontradas na execução da atividade de tutoria?

c) Quais são as sugestões para a melhoria da organização do trabalho pedagógico do curso em que participou como tutor?