

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM IBIRATAIA-BA

EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS (EJA) AND PEDAGOGICAL PRACTICE IN IBIRATAIA-BA

Letícia Andrade Silva¹
Arlete Ramos dos Santos²

Resumo

Este artigo, fundamentado na perspectiva do materialismo dialético, faz parte de um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo principal, compreender a política de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da percepção de professores e alunos. O trabalho teve como metodologia de investigação a abordagem qualitativa e os dados foram colhidos de três formas: análise de documentos orientadores da EJA como, decretos, portarias, documentos do Conselho Municipal de Educação – COMEC (IBIRATAIA, 2000; 2001; 2009; 2015), disponibilizados pela Secretaria de Educação, Cultura, Esporte e Lazer (SEMEC), em Ibirataia-BA. Posteriormente, aplicação de questionários para professores e alunos e realização da técnica de Grupo Focal (GF) com os docentes, sujeitos da pesquisa. A sistematização dos dados teve como referência o materialismo dialético, a partir de Marx (2006), Bourdieu (1999) e Frigotto (1998), dentre outros. Os resultados contribuíram para entendermos que a EJA, no referido sistema municipal, precisa de uma recontextualização e esta envolve: a formação continuada de professores, construção de um currículo por intermédio da dialogicidade e da coletividade, propostas de parcerias com órgãos de outros entes federados, em conformidade ao tempo presente e, principalmente, considerar a diversidade do público que a compõe na contemporaneidade.

Palavras-chave: Educação Básica. Política Pública Educacional. Educação de Jovens e Adultos. Prática Pedagógica.

Abstract

This article, based on the perspective of dialectical materialism, is part of a master 's research study whose main objective was to understand the policy of Youth and Adult Education (EJA), based on the perception of teachers and students. The work was based on a qualitative approach and the data were collected in three ways: analysis of EJA guiding documents such as, decrees, ordinances, documents of the Municipal Council of Education - COMEC (IBIRATAIA, 2000, 2001, 2009, 2015) , made available by the Secretariat of Education, Culture, Sports and Leisure (SEMEC),

¹ Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Graduada em Letras pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), *Campus XXI*, Especialista em Língua Portuguesa e Literatura (FACSA), Literatura e Ensino de Literatura pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), campus de Jequié. Ipiaú – Bahia – Brasil. Contato: letyuneb@hotmail.com

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Mestre em Educação pela UFMG, Especialista em Políticas Públicas e Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Psicopedagogia pelo Centro Universitário INTERNACIONAL (UNINTER) e Graduada em Pedagogia pela UESB). Professora Adjunta da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), docente do Curso de Mestrado Profissional em Educação Básica (PPGE) da UESC e docente do Mestrado Acadêmico em Educação (PPGED) da UESB. Contato: arlerp@hotmail.com

in Ibirataia-BA. Subsequently, the application of questionnaires for teachers and students and the realization of the Focal Group technique (GF) with the teachers, subjects of the research. The systematization of the data was based on dialectical materialism, from Marx (2006), Bourdieu (1999) and Frigotto (1998), among others. The results contributed to the understanding that the EJA in the aforementioned municipal system needs a recontextualisation and this involves: the continuous formation of teachers, the construction of a curriculum through dialogue and community, proposals for partnerships with other federated entities, in accordance with the present time and, mainly, to consider the diversity of the public that compose it in the contemporaneity.

Keywords: Basic education. Public Educational Policy. Youth and Adult Education. Pedagogical Practice.

1 Introdução

Repensar a educação na sua historicidade nos desafia a recuperar os movimentos históricos de um povo e sua cultura, como possibilidades de reconstrução de um passado que precisa ser lembrado, reinventado e reconstruído para que se atenda, de fato, aos anseios, desejos e demandas da vida contemporânea. Com base nessa perspectiva de reconstrução do direito à educação, tendo como pano de fundo a sua trajetória através da historicidade, reportamo-nos, neste trabalho, sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, de acordo com a literatura estudada, ganhou, ao longo dos anos, novos sentidos e concepções, produzidos nas tensões sociais, na tentativa de reafirmação e conquista de direitos.

Podemos sinalizar que essas mudanças ocorreram de duas formas: por um lado, com o Estado, a serviço dos interesses da classe dominante, que regulou o alcance dessas concepções, traduzindo-as como direitos. Por outro lado, como os sujeitos de direitos envolvidos com o campo da prática compreendem, enfrentam e ressignificam as possíveis implicações no seu cotidiano.

Considerando a relevância da segunda concepção, este trabalho teve como principal objetivo compreender a implementação da política Educacional de Jovens e Adultos em Ibirataia-BA, a partir das percepções dos professores e dos alunos. O caminho escolhido permitiu-nos analisar as contradições subjacentes a esta política pública, entendendo-a como um processo histórico de lutas, fruto de uma totalidade, inserido na sociedade capitalista. Observamos dentro desse contexto, as singularidades evidenciadas, através da pesquisa de campo e na compreensão dos sujeitos envolvidos na política de EJA.

Entendemos que, no cenário das políticas públicas, essa temática é declarada relevante, constatada em virtude de que nos deparamos com o fato inegável de que no atual panorama dessa política, os direitos constitucionais específicos para esta modalidade de ensino não estão sendo respeitados. E o mais importante ainda é o conhecimento de que, no seu processo histórico, entre o que é considerado real e o legal, foram apresentados em sua trajetória, numa mistura de contradições, incoerências e fragmentações.

Sendo assim, buscamos compreender a problemática e os desafios enfrentados pelos envolvidos na EJA no município pesquisado, em duas instituições que atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e a modalidade em questão, a partir do seguinte questionamento: quais as percepções dos professores e dos alunos sobre a política Educacional de Jovens e Adultos no município de Ibirataia-BA? Diante disso, traçamos alguns caminhos importantes que nos aproximaram do entendimento da questão da pesquisa.

1.1 Os aspectos metodológicos

Este trabalho fundamenta-se numa abordagem qualitativa, na qual segundo Bogdan e Biklen (1994) envolve a obtenção de dados descritivos obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada. Enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes. Nesse contexto, encontramos fundamento no método materialista dialético. A dialética, segundo Konder, (2000, p. 46), “não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes, como a união entre elas”.

Um dos procedimentos de coleta de dados desta pesquisa foi a análise de documentos, disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação, os quais se constituem como orientadores da EJA no município. Além disso, foram aplicados questionários com todos os professores que lecionavam na modalidade EJA, em duas instituições investigadas, somando um total de 30 (trinta) docentes.

Também participaram da pesquisa seis (06) discentes de cada Unidade Escolar, totalizando doze (12) alunos, os quais foram escolhidos pelos professores. O questionário, segundo Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões

apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, entre outras”.

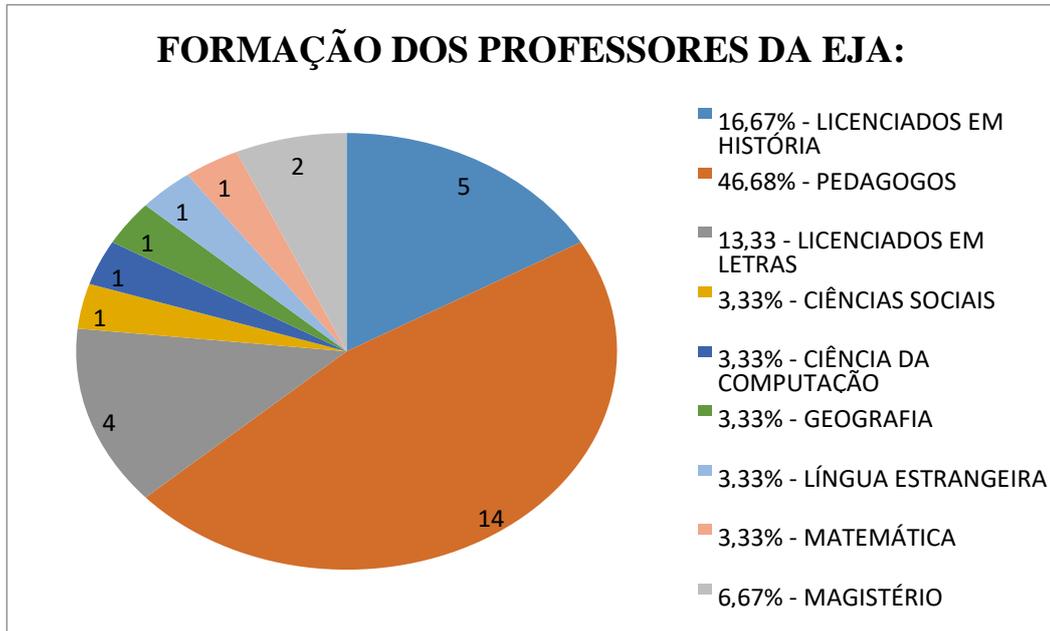
Posteriormente foi aplicada a técnica de Grupo Focal (GF) como instrumento principal, com os docentes que lecionam a EJA, nas duas instituições investigadas, por acreditar que esta traria resultados mais consistentes. O critério de escolha destes professores baseou-se nas seguintes condições: maior tempo de ensino na modalidade e pertencentes ao quadro efetivo da rede municipal.

A aplicação da referida técnica aconteceu em dois momentos diferentes, cujos sujeitos participantes foram sete (07) professores, sendo três (03) de uma escola e quatro (04) da outra. As duas instituições participantes desta pesquisa somaram em 2015 um total de setenta (70) professores. Destes, quarenta e três (43) completavam o quadro de docentes da Educação de Jovens e Adultos, assim distribuídos: dezessete (17) lotados na Escola Amarela e vinte e seis (26) na Escola Azul, nomes fictícios que utilizamos neste trabalho para nomear as escolas pesquisadas. Responderam ao questionário de pesquisa deste trabalho, trinta (30) professores, quinze (15) de cada unidade escolar, sendo que destes, sete (07) participaram da técnica de grupo focal (04 representantes da Escola Azul e 03 da Amarela).

O trabalho revelou que muitos desses profissionais que atuavam de quarenta (40) a sessenta (60) horas semanais, tinham sua carga horária distribuída em dois turnos de trabalho e até em três, já que alguns deles tinham vínculo com a rede municipal e estadual, outros, com a pública e privada e, ainda, aqueles docentes que lecionavam o Ensino Fundamental de nove (09) anos e a modalidade EJA, esta última apenas como complemento de carga horária.

Quanto a formação dos professores investigados, o gráfico abaixo mostra a realidade do município pesquisado, nas turmas da EJA:

Figura 1 – Formação dos Professores da EJA (2015), em Ibirataia-BA.



Fonte: SILVA, L. A. (2015)

A adequação da área de atuação do professor, no município pesquisado, não está em consonância com a sua formação, como pudemos perceber, através do gráfico. Em Ibirataia, encontramos vários professores formados em áreas diferentes daquelas que ministram. Algumas justificativas contribuem para determinada realidade: falta de professores que tenham competência para atuarem em determinadas disciplinas; professores que já lecionam naquele local e disciplina há muito tempo e sentem-se os “donos da cadeira”, dificuldades para completar a carga horária; apadrinhamento político ou incorreta lotação dos mesmos de acordo com a formação acadêmica.

O Quadro 01 apresenta o perfil dos professores que participaram da técnica de Grupo Focal, escolhidos de acordo com critérios já apresentados anteriormente.

Quadro 1 – Quadro com o Perfil dos Professores Participantes da Pesquisa:

PROFESSOR 1	Pedagogo, especialista em psicopedagogia, já teve experiências em vários níveis de ensino, tem 22 anos em educação, 6 anos de experiência com EJA e leciona Matemática.
PROFESSOR 2	Formado em Ciências Sociais, ensina Matemática, tem 16 anos de docência. Já teve várias experiências com o Ensino de Jovens e Adultos e leciona a EJA há 4 anos.
PROFESSOR 3	Pedagogo, professor de Geografia, trabalha 40 horas no Ensino Fundamental de 9 anos e na modalidade EJA. Tem 15 anos de experiência no ensino de jovens e adultos, tem preferência

	pelos turmas da EJA do turno noturno.
PROFESSOR 4	Formado em Matemática, leciona a disciplina de sua formação, tem 13 anos de docência e 8 com experiência em EJA. Prefere trabalhar com um público mais adulto, em especial o turno noturno, por acreditar que essa clientela leva mais a sério a modalidade EJA.
PROFESSOR 5	Pedagogo, professor de Matemática, tem 21 anos em educação, já lecionou no primário, na aceleração e destaca que gosta muito de ensinar na modalidade EJA.
PROFESSOR 6	Formado em Letras, pós-graduado em Literatura e Língua Portuguesa, tem 34 anos em educação. Já passou por várias experiências nas séries iniciais do Ensino Fundamental em funções administrativas e vai completar 4 anos que leciona na EJA.
PROFESSOR 7	Pedagogo, leciona Geografia, trabalha em educação há 10 anos e 6 anos com experiência em EJA.

Fonte: SILVA, L. A. (2015).

Quanto aos sujeitos alunos, foram doze (12) participantes da pesquisa que estudam nas instituições investigadas, nos turnos vespertino (05) e noturno (07). Destes, seis (06) são do sexo feminino e seis (06) do sexo masculino. Quatro (04) são casados e têm filhos, apresentam faixa etária de 13 a 59 anos, sendo quatro (04) da etapa IV (6º e 7º anos) e oito (08) alunos da etapa V (8º e 9º anos).

Do total de alunos pesquisados, sete (07) já tiveram sua trajetória escolar interrompida por conta do trabalho, da constituição de família de forma precoce, por morar no campo e faltar escola na proximidade de sua residência. Cinco (05) destes sujeitos trabalham como pedreiro, ajudante de pedreiro, motorista e lavador de carro. Os outros sete (07) estão desempregados, mas se ocupam de atividades domésticas e serviços temporários.

Ao analisarmos os dados colhidos nesta pesquisa e a sua relevância para a temática abordada, entendemos que a política de EJA surgiu para atender a demandas de pessoas ou grupos que vivenciaram problemas, situações e experiências características da sociedade capitalista.

2 A política educacional de EJA: ações e contradições

Conforme estudos e pesquisas na área da educação, a EJA passou por muitas mudanças nos últimos tempos e há de se considerar que algumas conquistas importantes foram alcançadas na legislação. Além de receber mais recursos graças ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da

Educação (FUNDEB), vários programas também foram criados, visando minimizar os problemas apresentados por esta política educacional.

Porém, apesar dos avanços, esta modalidade vem apresentando fragilidades nas suas ações, demonstrando, assim, a ineficácia do Estado em resolver os problemas que surgem no desenvolvimento desta política e, no intuito de se isentar da sua responsabilidade, cria programas que não dão conta de resolver as demandas existentes, servindo como pano de fundo para melhorar os resultados de indicadores no país e não ficar mal visto no cenário internacional.

Apesar do exposto, de acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), a taxa de analfabetismo vem diminuindo ao longo dos últimos anos no país. Entre 2001 e 2014, os pesquisadores observaram uma redução de 4,3 pontos percentuais, o que corresponde a uma redução de 2,5 milhões de analfabetos. A pesquisa revelou que a taxa de analfabetismo entre brasileiros com 15 anos ou mais em 2014 foi estimada em 8,3% (13,2 milhões de pessoas), segundo estimativa do IBGE.

Os próprios resultados da pesquisa acima nos fizeram concluir que pode existir uma problemática maior em relação a coerência nos números revelados de analfabetos no país. Fato este que pode ser entendido pela forma como é elaborada a pergunta do Pnade que é autodeclaratória, sendo possível, portanto, os dados serem bem maiores, já que as pessoas que participam da pesquisa podem ter algum domínio da leitura e por isso, não se declararem analfabetas.

As disparidades regionais também são outro desafio relevante para os gestores, em relação ao analfabetismo. Com redução de 0,3 pontos percentual, a região Nordeste segue como a que tem a maior taxa, com 16,6%, seguida do Norte (9,5%), Centro-Oeste (6,5%), Sudeste (4,8%) e Sul (4,6%).

Além das possíveis incongruências apresentadas acima, as metas propostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE-2014/2024), que prevê reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até 10 anos; e no mesmo período, reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade, estão longe de serem cumpridas. O PNE ainda propõe, em sua meta 10, oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à Educação Profissional nos anos finais do ensino fundamental e médio.

No município pesquisado, com relação às Diretrizes, Metas e Estratégias do Plano Municipal de Educação (PME-2015/2015), constatamos que o mesmo corresponde às metas e estratégias evidenciadas no Plano Nacional de Educação (PNE), mas também, baseiam-se na realidade local. Portanto, ao analisarmos a Meta 8, que tem relação direta com o objeto de estudo deste trabalho, o município propõe:

Meta 8: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 90% (noventa por cento) até 2020 e, até o final de vigência deste PME, reduzir 70% do analfabetismo e em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Estratégia - 8.4. Ofertar a formação e assegurar a permanência de professores da modalidade EJA, a fim de elevar padrões de qualidade de ensino (PME – 2015-2024).

Ao afirmarmos que estão distantes algumas melhorias relacionadas ao atendimento de EJA, nos reportamos ao município pesquisado. Apesar de constar em seu texto de legalização na rede, em consonância com aspectos relacionados à legislação vigente, percebemos através da técnica GF, que na prática é preciso um esforço maior para concretização do que propõe a legislação.

A resolução que legaliza a EJA no município, Lei nº 9393/92, especifica as possibilidades de organização do ensino. Além da forma presencial, semipresencial e a distância, ressaltando o disposto no § 4º do artigo 32, esclarece ainda, em seu artigo 4º, a idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. De acordo ao que propõe a legislação nacional, 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Médio.

Verificamos que a referida resolução de modo geral, contempla o que está posto na legislação nacional para o ensino de EJA, através do reexame do Parecer CNE/CEB Nº 23/2008 que institui Diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), nos aspectos relativos à duração dos cursos e à idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Porém, valemo-nos dos resultados da análise documental e da técnica de grupo focal, para entendermos que é possível que haja um distanciamento entre o que está sendo estabelecido como constitucional e o que realmente está sendo concretizado na efetivação desta política.

Pensar na Educação de Jovens e Adultos é entender que esses indivíduos possuem lugares sociais, identitários, de gênero, de raça e de orientação sexual diversificados. Porém, percebemos que atualmente nas práticas cotidianas, há um novo desafio enfrentado pelas escolas. Esse processo tem ganhado presença e visibilidade nas turmas

de EJA e é um fenômeno denominado rejuvenescimento. Além do adulto, jovem e idoso, tem-se o adolescente, o negro, o branco, portadores de algum tipo de deficiência, os empregados e desempregados, aqueles que desejam apenas a conclusão do Ensino Médio e outros que almejam frequentar uma universidade.

Sobre a questão da Juvenilização, Brunel (2004) define como um “fenômeno dos anos 90”. Para a autora, “fatores pedagógicos, políticos, legais e estruturais fazem com que muitos jovens procurem cada vez mais esta modalidade e a cada ano mais precocemente” (BRUNEL, 2004, p. 9).

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o perfil dos estudantes da EJA assume nova identidade a partir do séc. XX. Diferentemente das décadas anteriores, quando eram atendidos principalmente adultos oriundos da origem rural com a entrada dos jovens no programa, emerge um novo desafio para a educação de jovens e adultos – há mais de duas décadas os jovens atendidos na escolarização da EJA são de origem urbana em sua maioria e com uma trajetória escolar malsucedida.

Em Ibirataia, dados da pesquisa empírica revelaram que, nos últimos tempos, tem-se percebido, nas turmas que compõem o público da Educação de Jovens e Adultos, um crescente número de jovens e adolescentes que tem sido agregado à modalidade por diversos fatores, apresentando, segundo relato dos professores, incompatibilidade com o que determina a legislação sobre a idade para ingresso no curso. Sobre essa problemática afirma um dos professores participantes do grupo focal, conforme fala abaixo:

Os alunos que não têm idade para estudar no noturno, os que trabalham, por conta do transporte que só tem a noite, a família vai lá e conversa com o Conselho Tutelar que diante das circunstâncias o aluno só pode estudar a noite. A própria justiça exige que só pode estudar no noturno se o Conselho Tutelar der autorização (PROFESSOR 2).

A questão que mais tem inquietado os profissionais que lecionam nessa modalidade de ensino é a forma e a frequência com que essas autorizações, emitidas pelo conselho tutelar têm acontecido. Sem nenhum diálogo com a instituição, tampouco acompanhamento desses alunos, cada vez mais adolescentes têm migrado para as turmas de EJA, contribuindo para uma maior heterogeneidade do seu público, segundo as falas dos docentes.

Diante do exposto, podemos entender que são vários os motivos que têm levado os jovens e adolescentes a migrarem para as turmas de EJA, de forma precoce. A

necessidade de trabalhar para contribuir nas despesas domésticas, a constituição de família de forma prematura, alunos multirrepetentes, indisciplinados, enfim, são vários os fatores que tem feito com que a EJA tenha assumido a configuração que ela tem apresentado atualmente. Podemos confirmar o exposto, através de algumas falas dos alunos participantes da pesquisa:

Minha maior dificuldade na escola é fazer os trabalhos que os professores passam, por conta do trabalho. (M.S.J)

Parei de estudar porque morava na zona rural e tive que trabalhar. (F.S.S)

Aos 16 anos, tive que trabalhar para ajudar a família porque meu pai faleceu num dia, e no outro, meu irmão mais velho também morreu. (L.A.S)

Estou na EJA porque engravidei na minha adolescência e tive que parar de estudar. Voltei para recuperar esse tempo perdido. (S.L.P)

Outra questão que também deve ser levada em consideração é o desinteresse pela escola, pois esse é um fator que marca a saída desse sujeito da escola regular, fazendo com que mais tarde ele retorne a fim de completar sua escolarização. Respeitar as especificidades desse público, que, muitas vezes, nem iniciou o ensino regular, investir em capacitação para os professores e estabelecer critérios de remanejamentos e matrículas para os alunos da EJA são algumas das ações que podem ser efetivadas no intuito de melhorar os indicadores de aprendizagem.

Em relação à execução e desenvolvimento da proposta pedagógica para esta modalidade de ensino, consta na legislação local, que é de competência da instituição que ministra a EJA. Portanto, esta deve estar fundamentada na busca de mecanismos que atendam às peculiaridades dessa clientela e respeite as características desses educandos, considerando suas experiências e saberes, necessitando serem sistematizados, ampliados e universalmente referendados, considerando o grau de desenvolvimento biopsicossocial, decorrente de suas trajetórias de vidas.

Entretanto, apesar de o município de Ibirataia apresentar um documento que legaliza e direciona as ações da EJA, chamado de Caderno Metodológico (CM), em consonância ao proposto por Lei para esta política educacional, constata-se que este apresenta um modelo de organização da rede estadual, desde a nomenclatura, modelo de planejamento e a proposta pedagógica. Pelas falas dos professores no momento da aplicação da técnica de grupo focal, no plano real, questões como essas apresentadas

constituem-se como meras contradições que permeiam o fazer pedagógico desses profissionais.

A contradição é reconhecida pela dialética como princípio básico do movimento pelo qual os seres existem. O movimento de ir e vir entre categorias contribui para entender que a contradição se justapõe e se exclui ao mesmo tempo. Segundo Cheptulin (2004), a explicação para esse complexo movimento inicia a própria formação material do objeto estudado, desde seu aparecimento, seu desenvolvimento, seu caráter determinante, seu fundamento para existir como tal.

Por meio dos dados empíricos coletados e de seu cruzamento com os documentos sobre a política educacional de EJA, podemos defender que esta foi criada no intuito de sanar uma dívida social com um grupo de indivíduos que foram, ao longo do desenvolvimento do processo histórico da sociedade capitalista, relegados a algum tipo de marginalidade. No entanto, esta política não tem conseguido dar conta dos desafios enfrentados na sua historicidade.

Sendo assim, a educação de adultos aparece, para nós, como resultado da ineficácia do Estado em garantir, por meio de políticas públicas aplicáveis, a oferta e a permanência da criança e do adolescente na escola. Nesse sentido, percebemos que as iniciativas em EJA, em sua maioria, caminham na marginalidade do processo educativo brasileiro e as questões mais incisivas no que se refere a esta afirmação dizem respeito às propostas de governo criadas de acordo com as necessidades políticas de cada sistema ideologicamente dominante.

Esse novo panorama da EJA, carregado de resquícios do passado, passa a exigir demandas de novas formas de atuação metodológica e de conteúdo. Fatos que evidenciam a necessidade de um olhar cuidadoso sobre as práticas pedagógicas.

3 A prática pedagógica dos professores

Atualmente, o educador é desafiado todo o tempo a manter uma postura alicerçada num processo contínuo de reflexão crítica da prática pedagógica. Todos os esforços em termos de ideias e propostas de um lado e a pouca reflexão crítica da prática pedagógica, refletem num descompasso em relação à teoria, e esta, junto à prática, justifica-se na articulação dialética entre ambas, o que não significa necessariamente uma

identidade entre elas. Significa assim, uma relação que se dá na contradição, ou seja, expressa um movimento de interdependência em que uma não existe sem a outra.

A relação entre teoria e práxis é, para Marx, teórica e prática; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, molda a atividade do homem, particularmente a atividade revolucionária; teórica, na medida em que essa relação é consciente (VÁZQUEZ, 1977).

Freire (2005), dialogando com Marx, entende que a tarefa dos homens é transformar a realidade opressora que se constitui como mecanismo de imersão das consciências. Libertar-se dessa força exige a emergência dela, à volta sobre ela, por meio da práxis autêntica, entendida como a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo e, principalmente, a questão da inserção crítica das massas populares na realidade.

Ao levar em consideração o contexto social em que surgiu e se desenvolve a política de EJA, os dilemas econômicos, culturais e políticos, percebemos muitas vezes as práticas e os discursos conservadores incorporados à prática pedagógica. Por isso, é fundamental que o professor reflita com clareza, concepções de homem e de mundo, para que tenha condições de oferecer aos seus alunos, uma educação para autonomia.

Destarte, é o currículo um caminho ideal para propagar tais afirmações, justamente porque ele, sendo muito abrangente, reflete todas as experiências em termos de conhecimentos e saberes, orientados pela escola e proporcionados aos alunos, dentro e fora do ambiente escolar. Ele pode ser visto como o ponto chave para a promoção da qualidade na educação.

Como bem descreve Moreira (2006, p. 5):

Há necessidade de permanentes discussões sobre o currículo, a fim de que nos permita avançar na compreensão do processo curricular e das relações entre conhecimento escolar, a sociedade, a cultura, a autoformação individual e o momento histórico em que estamos situados.

As discussões sobre currículo ganharam, durante muitos anos, debates veementes no país, discutindo-se principalmente a pertinência e a obrigatoriedade ou não de um currículo nacional. No Brasil, a LDB 9394/96 deixa claro que compete à União, juntamente com os Estados e os municípios definirem conteúdos mínimos comuns. A Constituição Federal de 1988, em seu art. 210, estabelece: “Serão fixados conteúdos

mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”.

Discussões sobre o currículo nos revelam que este campo não é neutro. Analisá-lo apenas de um ponto de vista pedagógico é eminentemente insuficiente, pois assim procedendo, as relações de poder, as múltiplas identidades construídas, os discursos que conferem legitimidade à seleção cultural efetuada pelo professor, não são analisados. Nessa perspectiva, entendemos que o currículo não diz respeito apenas a uma relação de conteúdo, mas envolve também:

Questões de poder, tanto nas relações professor/aluno e administrador/professor, quanto em todas as relações que permeiam o cotidiano da escola e fora dela, ou seja, envolve relações de classes sociais (classe dominante / classe dominada) e questões raciais, étnicas e de gênero, não se restringindo a uma questão de conteúdos (HORNBERG; SILVA, 2007, p. 1).

O currículo escolar é entendido não mais como um rol de conhecimentos preestabelecidos por diferentes disciplinas e presumivelmente indiscutíveis e imparciais, mas como uma escolha intencional de concepções de mundo, de valores e de ser humano em um determinado momento histórico, seleciona práticas sociais, atendendo a interesses que nem sempre são explícitos e conscientes, preservando tradições culturais e de classes sociais, com a perspectiva de legitimar e perpetuar organizações socioculturais hegemônicas e ratificando o “capital cultural” coadunado a um “currículo oculto” (APPLE, 1982).

As discussões singulares sobre essa temática, revelou-nos as concepções de currículo dos professores investigados, quando estes dialogaram sobre o assunto e fizeram as seguintes colocações:

Falta material didático, o livro não condiz com a realidade do aluno, apesar de ser o melhor que a EJA já recebeu desde o período de adesão ao PNLD – EJA. É necessário reorganizar o Currículo a partir de um diagnóstico da turma no início do ano letivo (PROFESSOR 1).

Atualmente, o material didático de EJA é um dos melhores que o município já recebeu, o problema é a quantidade porque não dá para todos os alunos. O material didático da EJA traz o mesmo texto, imagens e atividades do ensino regular. Penso que deve ter um profissional diferenciado na modalidade, na paciência e no cuidado, que conheça o cotidiano do aluno. Fazer o máximo possível para contextualizar os conteúdos, porque eles são inibidos, tem medo de errar e quando mexe com assuntos relacionados a vida deles, eles começam a participar (PROFESSOR 2).

O currículo deve ser flexível, e que atenda realmente a modalidade EJA, que tem sido vista como modalidade normal. A disciplina de Artes e Atividades Laborais

poderia intercalar com todas as disciplinas e que tivesse algo atrativo, com questões profissionalizantes, pois ela é trabalhada como o modelo regular, reprodução de obras de artes, leituras de textos para que os alunos reproduzam o que foi tratado de forma manual, sem nenhuma diferença do trabalho desenvolvido no regular (PROFESSOR 7).

É muito difícil o cumprimento do currículo dos alunos, no noturno, por conta das dificuldades de leitura e de escrita e pelo tempo de aula que é reduzido (PROFESSOR 3).

Percebemos na primeira fala do professor, citada acima, o que pontuou Barreto (1998) quando revela preocupação nas lacunas apresentadas pelo currículo e a forma que as escolas estão definindo essa função. Elaborar o currículo a partir de um diagnóstico de início de ano letivo é importante e pode até funcionar, mas também, existe a possibilidade de rotular esse alunado logo na primeira semana de aula. Há professores que, no primeiro dia de aula, já elaboram um perfil da turma e determinam a sentença fazendo afirmações do tipo: “já estou vendo tudo”, “todo mundo vai perder”, “a turma é muito fraca”, “esses alunos não querem nada”.

Todas as discussões desencadeadas acima nos fazem pensar na relevância da formação continuada para os professores. Trabalhar com os alunos da EJA requer compreensão do perfil dos sujeitos que compõem a modalidade, de uma proposta pedagógica diferenciada, de um currículo que atenda de fato as demandas deste público, enfim, não respeitar essa diversidade constitui-se numa mera contradição.

Percebemos algumas incongruências nas falas dos docentes, a exemplo do professor 2, quando este destaca que o material didático é o melhor que já teve e logo descreve a proximidade com o material do Ensino Fundamental de 9 Anos. O trabalho pedagógico desenvolvido em sala de aula, bem como o material didático utilizado, deve apresentar uma proposta específica para estes alunos de forma a atender ao que propõe a legislação para esta modalidade de ensino

As contradições apresentadas no âmbito da prática pedagógica dos professores, somente serão superadas se estes engajarem-se numa prática de educação transformadora. Os docentes devem procurar desmistificar e questionar o alunado sobre a sociedade em que vivemos, sobre a cultura dominante e autoritária, proporcionar condições para que estes reconheçam o seu espaço dentro dessa cultura, para que cada um analise seu contexto social e produza seus conhecimentos.

Porém, enquanto situação dialética, o conhecimento que resulta da interação de humanos - sujeitos com o mundo, com a sociedade e com a cultura - não se faz na individualidade, mas na coletividade, pela totalidade dos sujeitos, em dimensão dialógica, na reflexão crítica sobre o que se conhece e sobre o próprio ato de conhecer, visando à transformação.

A visão apresentada pelos professores participantes desta pesquisa sobre a questão curricular está centrada na organização dos conteúdos das disciplinas. Mas o currículo não pode ser encarado como uma simples relação de conteúdos a serem trabalhados em um curso ou série; na verdade, ele é um documento que constrói identidades específicas.

Pensando dessa forma, acreditamos que a escolha do método Materialismo Histórico contribuiu de forma significativa para o entendimento da relação teoria e prática pedagógicas orientadoras da política de EJA e a forma como esse processo se materializa nas escolas Amarela e Azul, dando uma maior sustentação à capacidade reflexiva e interpretativa do real.

Conforme Sacristán (1999), o professor assume a função de guia reflexivo, ou seja, é aquele que direciona as ações em sala de aula e interfere significativamente na construção do conhecimento do aluno. Ao realizar essa tarefa, ele proporciona reflexões sobre a prática pedagógica, pois parte do pressuposto de que ao assumir a atitude problematizadora da prática, modifica-se e é modificado gerando uma cultura objetiva da prática educativa.

A intenção e ação de transformar a realidade, presentes na prática, conferem a essa atividade humana a relação teoria e prática para a transformação da natureza e da sociedade, ou seja, a práxis (PIMENTA, 2002). Nessa direção, os docentes que lecionam na modalidade EJA dialogam sobre a sua prática educativa, falando das suas concepções sobre o objeto de estudo desta pesquisa e como eles apreendem esse processo, através das suas metodologias de ensino, conforme relato do professor:

A nossa metodologia é possível de ser melhorada para que o processo da EJA seja mais aproveitado. Como trabalho com matemática, a gente acaba criando um perfil de cada aluno, o que ele é, o que faz, como é a rotina de vida dele. Então nas aulas de matemática eu preciso ir bem a fundo na realidade deles, trabalhando as regras de matemática, os conteúdos, agora voltados para uma discussão bem necessária, bem prática. A gente que trabalha no regular e na EJA fica nesse meio termo e eu não posso usar a mesma linguagem que uso na EJA

noturno, com os meus alunos do 8º ano matutino. Os alunos da EJA noturno têm uma prática de vida, um cotidiano muito mais prático do que os alunos de 13, 14 anos. É importante no início do ano elaborar um perfil dos alunos. Tem aluno que é pedreiro, marceneiro, cozinheira, meninas que fazem doce para ganhar a vida. Tem um rapaz que faz móveis. Trabalhar com matemática com um aluno que faz móveis é perfeito! Medidas, geometria, tudo ali. E no momento que eu estava ensinando geometria foi que eu descobri que ele fazia móveis porque a atividade que ele fez foi tudo com desenhos de cadeiras, mesa, de armários, então facilita a vida da gente (PROFESSOR 2).

A fala do professor 2 exemplifica o que tem sido revelado em pesquisas no contexto brasileiro. Alguns estudiosos (RIBEIRO, 1999; SOARES, 2006; MOURA, 2005; DI PIERRO, 2005), apresentam considerações em torno da necessidade de maior investimento em estudos voltados à identificação de conhecimentos específicos para a formação de profissionais de educação, na modalidade EJA, o que exige a explicitação, do ponto de vista científico, de saberes para a docência.

Segundo Soares (2006), não há, ainda, um consenso de que a EJA constitui um campo específico de formação, requerendo, assim, um profissional preparado para o exercício da função docente. O autor chama ainda a atenção para o papel das instâncias governamentais, no sentido de se construírem iniciativas que possam colaborar com a mudança dessa problemática.

A clareza desse processo toma forma de contradição, ao analisar os aspectos da realidade material e constatar que alguns professores demonstram reconhecer a política educacional de EJA, descrevem que os alunos têm características diferentes, processos formativos diversos, trajetórias marcadas por várias batalhas e, por outro lado, assumem que desenvolvem um modelo de ensino igual para todos.

Ao ter ciência de que muitos alunos de EJA estão retornando às escolas após longos anos de interrupção, que trabalham para se manter e sustentar a sua família, apresentam idade avançada e tem opiniões formadas sobre muitas coisas, que residem no campo, outros na cidade, que pertencem a um grupo de pessoas de classe economicamente desfavorecida e mesmo assim, tentar enquadrá-los num modelo de educação que não condiz com a sua realidade, é realmente algo que leva a identificar a existência das contradições. Há superficialmente sinais de consciência da realidade, mas não sinais de mudanças na prática, pelo que pudemos analisar através das falas dos docentes.

A análise da realidade das unidades escolares em seus aspectos singulares é um fundamento a ser explicado pela teoria, para que esta possa oferecer elementos viáveis a prática pedagógica e, nessa proporção, desenvolver de forma consciente, limites e possibilidades de uma educação transformadora, emancipatória, de acordo as suas especificidades. É o desejo de transformação da realidade concreta que motivará as mudanças necessárias a uma educação transformadora, caso contrário, continuaremos evidenciando as contradições que permeiam esse processo.

4 Conclusões

Ao interpretarmos os resultados da pesquisa, pudemos compreender que a EJA no referido município precisa de uma reconfiguração e não podemos ficar indiferentes à forma como tem sido conduzida esta política em seu contexto singular. Os conflitos enfrentados estendem-se a professores, alunos, gestores e demais envolvidos.

Esses antagonismos surgem por diversas contradições: professores que afirmam conhecer a legislação da política de EJA, mas não concordam com aberturas de turmas no turno diurno; reconhecem que existe uma diversidade do público que compõe a modalidade, porém defendem a formação de turmas por faixa etária; o preconceito que deveria ser combatido pela escola está presente o tempo todo; comodismo de aceitar que os problemas enfrentados por essa política são persistentes ao longo dos anos, visto como algo natural; a valorização do currículo centralizado no conteúdo das disciplinas, resultando numa árdua dificuldade em harmonizar a prática pedagógica ao que propõe a legislação para esta modalidade de ensino.

Já os alunos apresentam uma percepção de que a modalidade EJA é uma forma de promoção, pois quem está defasado faz duas séries em um ano no intuito de “recuperar” o tempo perdido.

Na ótica desta análise, a política de EJA em Ibirataia necessita de algumas mudanças que envolvem várias perspectivas: formação continuada do professor, trabalho coletivo, combate à indisciplina escolar, constituição de parcerias, gestão democrática, organização do trabalho pedagógico e na estrutura de funcionamento da EJA. Nessa lógica pode-se entender que, o ser humano ao transformar uma determinada realidade, conseqüentemente, transformará também sua maneira de agir sobre ela.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. **Ideologia e currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.

BARRETO, E. S. S. (Org.). **Os currículos do ensino fundamental para as escolas brasileiras**. Campinas/SP: Autores Associados; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1998.

BOGDAN, R. C. e BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**. In NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. *Escritos de Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96**. Brasília - DF, 1995.

_____. **Constituição Federal**, 1988.

_____. **Currículo em Movimento: o compromisso com a qualidade da educação básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para Educação Básica. Brasília: mimeo, 2008.

_____. **Dispõe sobre a formação de professores para a atuação em campos específicos do conhecimento, através de cursos de licenciatura**, Decreto nº 3.276 de 6 de dezembro, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9394/96**. Brasília, Dezembro, 1996.

_____. **Plano Nacional de Educação 2014-2024: Lei nº 13.005**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, Junho, 2014.

BRUNEL, C. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

CHEPTULIN, A. **A Dialética Materialista**. Série 1ª, vol. 2. São Paulo: Alfa-Omega, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2005.

FRIGOTTO, G. **A produtividade da escola improdutiva: um re(exame) das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 3 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADDAD, S. **Tendências Atuais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil**. In: MEC-INEPSEF/UNESCO. Encontro Latino-Americano sobre Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores (ANAIS), Brasília, 2000.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de Jovens e Adultos**. Revista Brasileira de Educação. N° 4, Mai/Jun/Jul/Agos., 2000.

HORNBURG, N. SILVA, R. **Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança**. Vol. 3, Jan./ Jun., 2007. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/520266/TEORIAS>>.

IBIRATAIA. (2001). *Conselho Municipal de Educação e Cultura (COMEC)*, nº 791.200398021/2001.

_____. (2009). *Resolução SEC / COMEC N° 018*, Ano: 2009.

_____. (2015). *Projeto de Lei N° 533/2015 – Plano Municipal de Educação (PME- 2015-2024)*.

KONDER, L. **O que é a dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

MARX, K. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MOREIRA, A. F. B. (org). **Currículos: políticas e práticas**. Campinas: Papyrus, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Formação de professores: identidade e saberes da docência**. In: **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Pesquisa Nacional por Amostra em domicílio (PNAD), 2014. Disponível em: <g1.globo.com/.../taxa-de-analfabetismo-cai-43-pontos-percentuais-em-14-anos-diz-ib...>.

RIBEIRO, V. M. **A formação de educadores e constituição da educação de jovens e adultos como campo pedagógico**. Educação e Sociedade. N. 68, p. 184-201, Dez., Campinas, 1999.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

SOARES, Leôncio. O educador de jovens e adultos em formação. 2006. Disponível em: <forumeja.org.br/gt18/?q=node/20>. Acesso em: 23 mar. 2009. 20p

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª ed., 454 p. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em: 19 de abril de 2018
Aprovado em: 15 de junho de 2018

SOBRE AS AUTORAS

Letícia Andrade Silva é uma pesquisadora, professora e Coordenadora Pedagógica brasileira vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC). Ela possui experiência em educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação de jovens e adultos (EJA), ensino de literatura e gestão educacional.

Arlete Ramos dos Santos é uma pesquisadora e professora brasileira vinculada ao Centro de Estudos e Pesquisa em Educação e Ciências Humanas (CEPECH) da Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e ao Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campos da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB).