

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES QUE LECIONAM A EJA NO MUNICÍPIO DE IBIRATAIA – BA

SILVA, Letícia Andrade^{1*}; SANTOS, Arlete Ramos dos^{1**}

¹Universidade Estadual de Santa Cruz

letyuneb@hotmail.com*

arlerp@hotmail.com**

RESUMO

Este artigo faz um recorte de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender a política Educacional de Jovens e Adultos nos anos finais do Ensino Fundamental no município de Ibirataia, Bahia (SILVA, 2016). A questão da pesquisa foi: quais as percepções dos professores que lecionam a referida modalidade no município de Ibirataia sobre esta política educacional? Os dados foram colhidos através de análise

de documentos, questionários e realização da técnica de Grupo Focal. A metodologia teve abordagem qualitativa, fundamentada em Bogdan e Biklen (1994) e Minayo (2000). A sistematização dos dados justifica-se na metodologia dialética e os resultados apontaram contradições que exigem várias ações e parcerias com órgãos de outros entes federados.

PALAVRAS-CHAVE: Política educacional. Educação de Jovens e Adultos. Ensino fundamental. Prática pedagógica.

PRACTICE EDUCATIONAL FOR TEACHERS WHO TEACH EJA IN IBIRATAIA – BA

ABSTRACT

This article makes a cut of a master's research that aimed to understand the Educational Policy of Youth and Adults (EJA), in the final years of Elementary School, in the municipality of Ibirataia, Bahia (SILVA, 2016). The question of the research was: what are the perceptions of the teachers who teach the EJA modality in the city of Ibirataia, about this educational policy? The data were collected through document analysis, questionnaires

and the realization of the Focal Group technique. The methodology had a qualitative approach, based on Bogdan and Biklen (1994) and Minayo (2000). The systematization of the data is justified in the dialectical methodology and the results pointed out contradictions that require several actions and partnerships with organs of other federated entities.

KEYWORDS: Educational policy. Youth and Adult Education. Elementary school. Pedagogical practice.

LA PRÁCTICA EDUCATIVA PARA LOS PROFESORES QUE ENSEÑAN EJA EN IBIRATAIA – BA

RESUMEN

Este artículo hace un recorte de una encuesta de maestría que tuvo como objetivo comprender la política Educativa de Jóvenes y Adultos en los años finales de la Enseñanza Fundamental en el municipio de Ibirataia, Bahia (SILVA, 2016). La cuestión de la investigación fue: ¿qué percepciones tienen los profesores que enseñan la referida modalidad en el municipio de Ibirataia sobre esa política educativa? Los datos fueron recolectados a través

de análisis de documentos, cuestionarios y realización de la técnica de Grupo Focal. La metodología tuvo un enfoque cualitativo, fundamentado en Bogdan y Biklen (1994) y Minayo (2000). La sistematización de los datos se justifica en la metodología dialéctica y los resultados apuntaron contradicciones que exigen varias acciones y alianzas con órganos de otros entes federados.

PALABRAS CLAVE: Política educacional. EPJA. Enseñanza fundamental. Práctica docente.

1 INTRODUÇÃO

O refazer da história pelo direito à educação, desafia-nos 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 que a vida atual nos exige. Com base nessa perspectiva de reconstrução do direito à educação, tendo como pano de fundo a sua trajetória através da historicidade, apresentamos neste artigo um recorte de uma pesquisa de mestrado, cuja temática é sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA)¹ que, de acordo a literatura estudada ganhou ao longo dos anos, novos sentidos e concepções, produzidos nas tensões sociais, na tentativa de reafirmação e conquista de direitos.

Conforme preconiza a LDB 9394/96, em seu art. 37. *A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.* Em seu §1º determina: *os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.*

A rede pública municipal de Ibirataia, não reconhecia a EJA como modalidade pedagógica diferenciada como previa a legislação vigente até o ano de 2008. A partir deste ano, houve as primeiras mobilizações para a construção do Plano Municipal de Educação (PME) e, ao constatar o alto índice de analfabetismo, através da análise de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE-2007), o referido município foi chamado pelo Ministério da Educação (MEC) a assumir a sua responsabilidade no atendimento dessa demanda. Sendo assim, em 2009, por meio da Resolução SEC/Comec nº 18, foram implantadas normas para a regulamentação dessa modalidade de ensino.

A escolha do objeto de estudo teve suas raízes em vivências profissionais, ao conviver diariamente com professores que lecionavam o ensino comumente chamado regular e a modalidade EJA. Em conversas informais com os docentes e em horário de Atividade Complementar (AC), as inquietações sinalizadas por parte destes profissionais eram muitas e

¹ Passaremos a usar EJA em todo o corpo do texto quando nos referirmos à Educação de Jovens e Adultos.

centravam-se nos seguintes aspectos: ausência de material pedagógico adequado, dificuldades de aprendizagem dos alunos, falta de motivação por parte dos professores e dos alunos, ausência de um coordenador pedagógico dentro da escola para auxiliá-los nas necessidades pedagógicas e no controle da indisciplina escolar.

Toda essa problemática motivou-nos a questionar a política da EJA, tendo este trabalho como objetivo principal compreender a política educacional de jovens e adultos em Ibirataia-BA, a partir do seguinte questionamento: *quais as percepções dos professores sobre esta política educacional?* A escolha dos sujeitos partiu do entendimento de que são eles que legitimam, questionam, criticam, negam, ocultam, ora trazem possibilidades de romper com as raízes alienantes da escola e ora provocam e colocam limitações.

Para este trabalho, optamos pela 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. Esse tipo de pesquisa, conforme afirma Minayo (1994), responde a questões muito particulares e trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Para coleta de dados foi realizada a análise de documentos disponibilizados pela Secretaria Municipal de Educação (Semec) de Ibirataia, os quais se constituem como orientadores da política da EJA no referido município. Posteriormente, houve a aplicação de questionários com todos os docentes, das instituições pesquisadas e por último, a técnica de Grupo Focal (GF), com 7 docentes das duas unidades escolares, por acreditar que esta traria resultados mais consistentes à pesquisa. O critério de escolha destes professores baseou-se nas seguintes condições: maior tempo de ensino na modalidade e pertencentes ao quadro efetivo da rede.

Para realização do questionário, colocamos questões com perguntas abertas, permitindo liberdade ilimitada de respostas dos participantes da pesquisa, perguntas fechadas, com alternativas específicas para que os sujeitos escolhessem uma delas e também com questões de múltipla escolha. Acreditamos que dessa forma, conseguimos obter resultados mais sólidos para a análise.

A pesquisa foi desenvolvida em duas instituições que apresentam características bem comuns: atendem aos anos finais do Ensino Fundamental e a modalidade EJA, funcionam em turnos semelhantes, recebem alunos tanto da cidade quanto do campo.

Após a coleta dos dados, este trabalho se propôs a fazer a análise dos resultados tendo como referência a metodologia dialética, visto que “[...] a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 2002, p. 20). E, ainda, conforme descreve Lakatos (1991, p. 101), “[...] para a dialética, as coisas não são analisadas na qualidade de objetos fixos, mas em movimento: nenhuma coisa está ‘acabada’, encontra-se sempre em vias de transformar, desenvolver; o fim de um processo é sempre o começo de outro”.

Desse modo, conforme sugere Minayo (2000), uma pesquisa dialética, ao ter por objetivo a crítica, somente é possível com aprofundamento do conhecimento da realidade e com sustentação teórica. O que nos leva a dar importância constante a conexão entre teoria e prática, proporcionando uma melhor compreensão e articulação entre as partes e o todo que envolve o objeto.

Ao analisarmos o contexto sócio histórico da EJA, verificamos o quanto o público que engloba essa modalidade de ensino foi e continua sendo de pessoas marcadas por lutas e embates políticos e pedagógicos. Indivíduos apontados por processos de exclusão do sistema de ensino e que tem ganhado nos últimos tempos, discussões mais densas.

Em Ibirataia, dados da pesquisa revelaram que nos últimos tempos, tem-se percebido nas turmas que compõe o público da EJA, um crescente número de jovens e adolescentes que têm sido agregados à modalidade, por diversos fatores, apresentando dessa forma, segundo relato dos professores, incompatibilidade com o que determina a legislação sobre a idade para ingresso no curso.

Podemos entender que são vários os motivos que têm levado os jovens e adolescentes a migrarem para as turmas da EJA de forma precoce. Além das exigências do mundo moderno, das necessidades de sobrevivência, de ter que trabalhar para se manter, da constituição de famílias precocemente, de alunos multirrepetentes, indisciplinados, aqueles que moram no campo e dependem de transporte e este, muitas vezes só faz aquele percurso num determinado horário,

proximidade da escola com sua residência, enfim, são vários os fatores que tem feito com que a EJA tenha assumido a configuração que ela apresenta atualmente.

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. Sendo assim, é fundamental que entendamos o porquê da existência de um público da EJA.

2 ANÁLISE E CONTEXTUALIZAÇÃO DO PÚBLICO DA EJA NA SOCIEDADE CAPITALISTA

Os estudos sobre a EJA mostram que este campo apresenta muitas histórias e denominações: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação comunitária e outros. Denominações estas que, segundo alguns autores, a exemplo de Arroyo (2001), configuram intenções iguais, semelhantes e até opostas.

Corroborando essa discussão, Brandão (1984, p. 15) explica:

Os nomes são muitos e debaixo deles: educação popular, educação de base, educação de adultos, educação fundamental, educação comunitária, educação permanente, há coisas e intenções iguais, semelhante e até opostas. Neste emaranhado estão escondidas ideias iguais com rótulos diferentes e ideias diferentes com rótulos iguais. Há projetos e sobretudo há propósitos, muitas vezes opostos, que se cobrem das mesmas falas e, com palavras que pela superfície parecem apontar para um mesmo horizonte, procuram envolver as mesmas pessoas, prometendo a elas mudanças nas suas vidas, ou em seus mundos.

A educação popular caracteriza-se pela compreensão contrária à educação de adultos impulsionada pelos organismos oficiais, surgindo nos espaços em que a necessidade dos grupos aflora e o Estado não tem intenção nem força para atuar. “A característica da educação popular brota com o entendimento da conscientização de Paulo Freire e um profundo respeito aos saberes populares” (GADOTTI; ROMÃO, 2006).

Aprendemos com Freire (1992), que a Educação Popular está pautada na dialogicidade. A partir das contradições da realidade capitalista vivida, por homens e mulheres, o conhecimento é construído e reconstruído à medida do desvelamento do vir a ser na construção do saber realizado no processo de conscientização e na condução de seres históricos e inacabados. Ela se

faz popular pelo potencial de organização da classe trabalhadora, possui em sua essência a contestação do sistema político e da ordem econômica vigente.

Na lógica desse sistema capitalista vigente, nos antagonismos entre burguesia e proletariado (dominadores e dominados), entendemos por este último que a história da EJA tem existência justificada neste panorama. Pois, de acordo com Ponce (1986), a passagem das massas exploradoras da antiguidade para o feudalismo, apenas havia trocado de senhor. Para que a burguesia conseguisse realizar o seu prodigioso desenvolvimento não eram suficientes o desenvolvimento do comércio e o alargamento do mercado. Era preciso, além disso, que exércitos compactos de trabalhadores livres fossem recrutados para oferecer os seus braços a burguesia. E, dentro dessa lógica de exploração, acrescenta:

Formar indivíduos aptos para a competição do mercado, esse foi o ideal da burguesia triunfadora. Ideal lógico, dúvida, para uma sociedade em que a sede de lucros lançava os homens uns contra os outros, em um tropel de produtores independentes. Produzir e produzir cada vez mais para conquistar novos mercados ou esmagar algum rival, essa foi, desde o início, a única preocupação da burguesia triunfante. Que nenhum obstáculo dificulte o seu comércio, que nenhuma dificuldade paralise a sua indústria. Se, para conquistar algum novo mercado, for necessário liquidar populações inteiras, que assim seja feito: se, para não interromper o trabalho das máquinas, for necessário engajar mulheres e crianças, que assim seja também. (PONCE, 1986, p. 136).

Diante de tudo isso, entendemos que, apesar das mudanças exigidas na sociedade ao longo dos anos, as literaturas estudadas nos mostram que, a moderna sociedade burguesa, que surgiu do declínio da sociedade feudal, não aboliu as contradições de classe.

Ela apenas colocou novas classes, novas condições de opressão e novas formas de luta no lugar das antigas. Nossa época – a época da burguesia – caracteriza-se, contudo, por ter simplificado os antagonismos de classe. Toda a sociedade se divide, cada vez mais, em dois grandes campos inimigos, em duas grandes classes diretamente opostas: a burguesia e o proletariado. (MARX; ENGELS, 2010, p. 9).

Tudo isso nos faz refletir sobre o porquê da existência da EJA e dos sujeitos que estão inseridos nesta dinâmica. Indivíduos que, tendo que trabalhar pesado durante muitas horas, não tinham espaço nem chances de frequentarem uma escola. Essa discussão nos faz compreender a complexidade da EJA e nos leva a entender os motivos de interrupção dos estudos por parte dos sujeitos que se enquadram no perfil de alunos desta modalidade de ensino. Fatores estes que estão relacionados a aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos.

Nessa lógica, é importante compreendermos como se apresenta o papel do sistema educacional no interior das formas que assumem as relações capitalistas:

A ideia básica é que, assim como o capital, no seu processo de acumulação, concentração e centralização pelo trabalho produtivo, vai exigindo cada vez mais, contraditoriamente, trabalho improdutivo, como se fossem verso e averso de uma mesma medalha, a 'improdutividade da escola' parece constituir, dentro desse processo, uma mediação necessária e produtiva para a manutenção das relações capitalistas de produção. A desqualificação da escola, então, não pode ser vista apenas como resultante das 'falhas' dos recursos financeiros ou humanos, ou da incompetência, mas como uma decorrência do tipo de mediação que ela efetiva no interior do capitalismo monopolista. (FRIGOTTO, 2006, p. 134).

Nesse sentido, conceder ao sistema de ensino a independência absoluta à qual ele pretende ou, ao contrário, ver nele senão o reflexo de um estado do sistema econômico ou a expressão direta do sistema de valores da "sociedade global" é deixar de perceber que sua autonomia relativa lhe permite servir às exigências externas sob as aparências de independência e da neutralidade, isto é, dissimular as funções sociais que ele desempenha e, portanto, desincumbir-se delas mais eficazmente (BOURDIEU; PASSERON, 2013).

A partir dos estudos de Bourdieu (1999), observamos que, na medida em que o sistema capitalista se solidifica e os sistemas educacionais se estruturam, assume nitidez a defesa da universalização dualista, segmentada: escola disciplinadora e adestradora para os filhos dos trabalhadores e escola formativa para filhos das classes dirigentes.

Sendo assim, entendemos que na sociedade capitalista, a escola disciplinadora e adestradora apontada por Bourdieu, se refere à escola que é oferecida ao grupo de pessoas da sociedade que não tiveram oportunidades na vida, que precisaram trabalhar desde cedo para manter o sustento da sua família e por conta disso não foram favorecidas na igualdade de direitos e nem conseguiram concluir os seus estudos na idade considerada apropriada pela legislação.

Gimeno Sacristán e Pérez Gómez (1998) afirmam que a escola é conservadora e reprodutora, contudo acreditam que ela pode ser, além disso, um espaço de transformação. Já Gramsci (1979, 1989) propõe uma escola unitária e desinteressada, uma escola que não aja de forma imediatista, mas desinteressadamente, conduzindo o aluno ao hábito de estudar, analisar, raciocinar e abstrair.

A importância que Gramsci (2001) vai dar à organização da escola, ao rigor e a disciplina, bem como a proposta da escola única e do trabalho como princípio educativo, ficam mais bem

compreendidas quando situadas na perspectiva do conjunto de mecanismos que a classe trabalhadora necessita para viabilizar a luta hegemônica por uma nova sociedade.

Sobre o trabalho como princípio educativo, Pistrak (2000, p. 90) explica o problema da seguinte forma:

A escola deve dar aos alunos uma formação básica social e técnica suficiente para permitir uma boa orientação prática na vida; Ela deve assumir antes de tudo um caráter prático a fim de facilitar ao aluno a transição entre a escola e a realidade integral da existência, a fim de capacitá-lo a compreender seu meio e a se dirigir autonomamente; Ela deve acostumá-lo a analisar e a explicar seu trabalho de forma científica, ensinando-lhe a se elevar do problema prático à concepção geral teórica, a demonstrar iniciativa na busca de soluções.

Ao explicitar as contribuições do sistema escolar para uma sociedade desigual, Bourdieu (1999, p. 41) evidencia que esse mesmo sistema se constitui como:

Um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom 'natural'. E ainda, o sistema de ensino só consegue se desincumbir tão perfeitamente de sua função ideológica de legitimação da ordem estabelecida porque essa obra-prima do mecanismo social consegue dissimular, como por um encaixe de caixas de duplo fundo, as funções que, numa sociedade dividida em classes, unem a função de inculcação, isto é, a função de integração intelectual e moral, à função de conservação da estrutura das relações de classe característica dessa sociedade.

Sendo assim, a função mais dissimulada e mais específica do sistema de ensino consiste em esconder sua função objetiva, isto é, dissimular a verdade objetiva de sua relação com a estrutura das relações de classe.

Contextualizando toda essa discussão para o campo da EJA, salientamos que os sujeitos que a compõem, trata-se de um público de jovens e adultos, heterogêneo, geralmente homens e mulheres, empregados e desempregados, jovens, adultos e idosos, negros e brancos, pessoas em busca do primeiro emprego, outros que almejam chegar às Universidades, pessoas deficientes, de bairros periféricos, do centro, da zona rural ou urbana, a maioria deles em busca da escolaridade como possibilidade para a melhoria da sua condição socioeconômica e cultural.

Os homens de classe operária têm desde cedo necessidades do trabalho de seus filhos. Essas crianças precisam adquirir desde cedo o conhecimento e sobretudo o hábito e a tradição do trabalho penosos a que se destinam. Não podem, portanto, perder tempo nas escolas. [...] os filhos da classe erudita, ao contrário podem dedicar-se a estudar durante muito tempo; tem muitas coisas para aprender para alcançar o que se espera deles no futuro [...]. Esses são fatos que não dependem de qualquer vontade humana;

decorrem necessariamente da própria natureza dos homens e da sociedade: ninguém está em condições de mudá-los. Portanto, trata-se de dados invariáveis dos quais devemos partir. (DESTTUT, 1908 apud FRIGOTTO, 2003, p. 34-35).

Assim sendo, busca-se averiguar, dentre outros objetivos, quais os principais fatores responsáveis pela repetência, evasão e fraco rendimento, através de uma matriz de variáveis relacionadas com as características da família (educação dos pais, status ocupacional, renda etc.), características do meio ambiente, características pessoais do aluno, características da escola, dentre outras que por suposto, são alguns dos aspectos responsáveis pela origem do público da EJA.

Mais uma colaboração que contribui para o entendimento da análise das variáveis que correspondem as diferenças de classes e as consequências relacionadas ao ensino nos esclarece que:

Ao analisar as variações na renda (individual ou social) aos ‘determinantes’ de rendimento escolar, constata-se que, a permanência ou não ao longo da trajetória escolar são tidos como função de um conjunto de ‘fatores’. As análises multivariadas, com elaborada sofisticação estatística, chegam sempre à mesma conclusão (quase metafísica) – o fator sócio econômico é que tem o peso maior na ‘determinação’ das diferenças encontradas; em seguida, os fatores ligados à educação dos pais, entre outros. (FRIGOTTO, 1989, p. 49).

Os mecanismos ideológicos utilizados pelas classes dirigentes para se manterem no poder são tão relevantes a ponto de mascararem as suas ideias, fazendo com que os sujeitos vítimas desse sistema, encarem com naturalização, assumam uma consciência ingênua, de forma pacífica, sem se rebelarem. E é justamente na escola que o seu papel se intensifica: reproduzir as desigualdades sociais. É nesse contexto que a EJA foi inserida, sendo justificada na medida em que vivemos numa sociedade dividida em classes.

Assim se justifica o público da EJA no Brasil, tendo em vista que, por meio da meritocracia, não tiveram condições de igualdade de acesso à escola, ou foram expulsos dela. Essa concepção fomenta o preconceito contra seu público: adulto, analfabeto, considerado “incompetente, marginal, culturalmente inferior” (FÁVERO, 2004, p. 15), que tem sido profundamente internalizado por estas pessoas que se julgam sem direito à educação.

Dessa forma, respeitando as singularidades do contexto dos participantes deste trabalho, procuramos compreender a modalidade EJA, através da escuta dos professores pois são

eles que pensam e vivem esta política cotidianamente. Ao considerarmos que o dia a dia do professor deve ser marcado pela análise diária de suas práticas pedagógicas, faz-se necessário a reflexão desta. Para Freire (1988), a prática pedagógica dos professores é algo que exige reflexão e compromisso do fazer pedagógico crítico e autônomo.

3 A PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES DA EJA

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 a teoria. A relação entre teoria e 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 práxis é a categoria central da filosofia que concebe ela mesma não só como interpretação do mundo, mas também como guia de sua transformação. Para Vázquez (1977, p. 11), “[...] a consciência comum da práxis tem que ser abandonada e superada para que o homem possa transformar criadoramente, ou seja, revolucionariamente, a realidade”. Só uma elevada consciência filosófica da práxis permite que alcance esse nível criador.

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 emersão 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 da 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.

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 nº 9394/1996 deixa claro que compete à União, juntamente com os Estados e os municípios definirem conteúdos mínimos comuns. A Constituição Federal de 1988, em seu artigo 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”.

A LDB nº 9.394/1996, confere em seu artigo 26 que:

Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.

Com a perspectiva de atender aos desafios postos pelas orientações e normas vigentes, é preciso olhar de perto a escola, seus sujeitos, suas complexidades e rotinas e fazer as indagações sobre suas condições concretas, sua história, seu retorno e sua organização interna. Repensar a Base Curricular é importante, porém, não podemos deixar de refletir sobre o que afirmam Chizzotti e Ponce (2012). Segundo esses autores, “[...] há uma tendência cada vez mais internacionalizada de homogeneização das preocupações em relação ao currículo” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 31). Para estes, “[...] as reformas educacionais e curriculares no Brasil partilham desse movimento mundial de debates ideológicos e políticos sobre os currículos escolares” (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 31).

Os autores supracitados pontuam que a imposição e a adoção de currículos prescritivos produzem:

[...] um impacto imediato nas práticas pedagógicas cujas consequências são: o não reconhecimento e a perda da autonomia dos educadores; a maximização da crença de que o papel dos professores é o de transmissores de conteúdos e executores de tarefas predeterminadas por especialistas em educação; a submissão do professorado a uma estreita ideia de qualidade educacional; a individualização extrema de sua tarefa; a subtração da autoria pedagógica; a naturalização da não participação na formulação das políticas educacionais; a restrição dos espaços coletivos de formação e de debates com os pares; a desqualificação social do papel docente e, por fim, a institucionalização do processo. O impacto para os alunos é inevitável. (CHIZZOTTI; PONCE, 2012, p. 33).

São muitos os debates contra uma prescrição curricular no país e, todas as críticas, apresentam justificativas coerentes. Um país diverso como o Brasil, só poderá garantir sua unidade nacional, a partir da legitimação dos espaços de saberes instituídos na diversidade. “Nesse caso, interesses aproximativos emergem através das mediações intercíticas que, nos seus movimentos, produzem identificações entre diferentes que convivem na educação como experiência cultural” (MACEDO; NASCIMENTO; GUERRA, 2014, p. 1564).

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 escolar é entendido não 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 homem que, 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, o que pontuou Barreto (1988) quando revela preocupação nas lacunas apresentadas pelo currículo e a forma que as escolas estão definindo essa função. Pensar sobre esse assunto tendo como referência os alunos da EJA, modalidade de escolarização em que existe uma grande dificuldade e ausência na elaboração de propostas de formação adequada para os professores, estes, ao se depararem com esse público que apresenta inúmeras dificuldades de aprendizagem, muitos deixaram de estudar há anos e estão retornando as escolas apenas para receberem um certificado ou no intuito de ingressarem no mercado de trabalho, não respeitar essa diversidade constitui-se numa contradição.

Contradição que precisa ser superada também, após analisar a fala do professor 2, quando diz que o material didático é o melhor que já teve e logo descreve a proximidade com o material do Ensino Fundamental de 9 anos. Se estamos tratando de um público diferenciado e de uma proposta específica para estes alunos, então é evidente que o professor, ao trabalhar o currículo em sala de aula, deve fazer a contextualização para que possa atender ao que propõe a legislação para esta modalidade de ensino.

Outro fator contraditório diagnosticado durante a pesquisa se refere ao documento orientador da EJA no município, denominado de Caderno Metodológico. Os sujeitos participantes da pesquisa afirmaram desconhecer esse documento. Diante disso, cabe-nos os seguintes questionamentos: como é que existe um documento orientador de uma política educacional e os docentes engajados nesta política desconhecem o seu conteúdo? São os professores culpados por tamanha falta de informação? O que os professores da EJA, no referido município, pensam sobre esta modalidade?

Parece-nos conveniente começar a responder pelo último questionamento. O desejo de mudança foi revelador nas falas dos docentes, desde as coisas simples que só dependem de uma organização da escola, até algo mais complexo e que precisa ser pensado e decidido em conjunto. Sendo assim, eles pontuaram: é preciso que a escola tenha organização e critérios de matrículas, o 1º e o último horário de aulas, do turno noturno, praticamente não existem. A merenda é servida aos alunos na chegada, às 19h e essa dinâmica atrapalha a aula. O horário normal é até às 22h20, porém o máximo que os alunos conseguem ficar no colégio é até as 21h30. Eles alegam sono, ter que sair cedo para trabalhar, além de uma série de outras questões, conforme a fala do professor:

Nós temos discutido no nosso colégio que temos que fazer algumas adaptações, conforme a rotina dos alunos e até mesmo a tolerância deles. O aluno do noturno é totalmente diferente do diurno e nós temos que respeitar isso. Tem alunos com rotina de trabalho de 8h, os da zona rural que falam que acordam às 4h30 da manhã, saem de casa até o ponto de ônibus, já chegam na escola cansados. Eles não têm tolerância para ficarem até as 22h20. A partir do 3º horário todas as classes são reduzidas. (PROFESSOR 2).

Urge também a necessidade de buscar manter diálogo e parcerias entre as instituições pesquisadas e outros órgãos, garantir que os horários de AC consigam reunir todos os professores da modalidade, onde se possa discutir uma pauta geral e específicas e, não de forma fragmentada. Entender finalmente que a EJA tem suas especificidades, sendo assim, é contraditório seguir o modelo de outros níveis de ensino.

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 desvelamento da relação teoria e prática pedagógicas orientadoras da política da EJA e a forma como esse processo se materializa nas escolas investigadas, dando uma maior sustentação a capacidade

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. Para alguns estudiosos (DI PIERRO, 2005; MOURA, 2005; RIBEIRO, 1999; SOARES, 2006), estes 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. Saberes esses que são considerados fundamentais no exercício da prática pedagógica do professor. Os docentes, ao demonstrarem que têm ciência de que muitos alunos da 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. Essa realidade se transforma em frustração, justamente por recorrer aos modelos prontos de organização e velhas práticas, por serem mais fáceis e é exatamente nesse ponto que reside a contradição: o ensino da

modalidade EJA que deveria ser diferente, se torna igual ao Ensino Fundamental de 9 anos, levando-os ao retrocesso, impedindo a superação de velhas formas conservadoras de ensino e desrespeito a quem já foi durante anos marginalizados por esse processo (o público da EJA), característico de uma sociedade capitalista.

Não se pode desconsiderar que, muitos docentes assumem carga horária de trabalho de 40 ou até 60 horas, lecionam a EJA apenas como complemento de carga horária, são lotados em instituições diferentes, são mal remunerados, enfrentam vários problemas em sala de aula, são carentes de formação inicial e continuada e não têm o devido apoio dos gestores.

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 SOBRE A PESQUISA

Os resultados da análise desta pesquisa revelaram que a EJA em Ibirataia necessita de algumas mudanças que envolvem várias perspectivas: formação continuada de professores, trabalho coletivo, combate a indisciplina escolar, constituição de parcerias com outros órgãos entes federados, gestão democrática, organização do trabalho pedagógico, organização na estrutura de funcionamento da EJA, ênfase no projeto pedagógico da escola que em nenhum momento foi citado.

Acreditamos que a referida política educacional alcançará o seu real sentido, se houver mudanças profundas por parte de todos os envolvidos. Entender de fato que as transformações devem ocorrer não de fora para dentro da escola, mas no seu “chão”, com a sua realidade pensada e transformada. Com professores capacitados, engajados, uma coordenação pedagógica que faça a conexão entre os sujeitos envolvidos no processo, o projeto da escola e do ensino e as especificidades características da modalidade EJA.

É importante considerar que a EJA carrega marcas de descontextualização, de poucas referências às realidades dos sujeitos envolvidos e diante de tudo isso, é fundamental a não separação da teoria à prática, o dizer do fazer, a realidade do pensamento, o objeto do sujeito, nem o conhecimento da ação.

Constatamos que a política da EJA no sistema municipal pesquisado precisa de uma reconfiguração. Diante de uma infinidade de problemas apresentados, é preciso uma atitude de análise, de investigação, de busca de compreensão da estrutura profunda e de compromisso de transformação. Para que possamos mudar essa situação, é preciso nos localizarmos no movimento da história para entendermos como chegamos até o presente. Isso requer perceber as múltiplas relações, as várias partes envolvidas, bem como seus nexos e conexões.

A política de Educação de Jovens e Adultos deve estar cada vez mais perto do aluno, apresentar propostas mais específicas do que generalizadas, pensar na diversidade do seu público, inseri-los não somente pedagogicamente, mas socialmente, ultrapassar a ideia de transmissão de conteúdos, ser flexível na sua organização e no tempo pedagógico e, principalmente, desmistificar a ideia de que a escola é o único espaço de transmissão do conhecimento. Enfim, buscar mudanças para que os sujeitos da EJA sejam bem assistidos em seus direitos básicos a educação pública e de qualidade social.

5 REFERÊNCIAS

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

ARROYO, M. G. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. *Alfabetização e Cidadania*, São Paulo, n. 11, p. 9-20, 2001.

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

BOGDAN, R. C.; 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. (Org.). *Escritos de educação*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1999. p. 39-64.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.-C. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Petrópolis: Vozes, 2013.

BRANDÃO, C. R. *Educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. *Currículo em Movimento: o compromisso com a qualidade da educação básica*. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília, DF: MEC, 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

CHIZZOTTI, A.; PONCE, B. J. O currículo e os sistemas de ensino no Brasil. *Currículo sem Fronteiras*, v. 12, n. 3, p. 25-36, 2012.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, 2005.

GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. As funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. (Org.). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: ErtMed, 1998. p. 13-25.

GRAMSCI, A. *O princípio educativo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

FÁVERO, O. Lições da história: avanços de sessenta anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições de analfabetismo no Brasil. In: OLIVEIRA, I. B.; PAIVA J. (Org.). *Educação de jovens e adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 13-28.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 45. ed. 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, 1989.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria prática e proposta*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MACEDO, R. S.; NASCIMENTO, C. O.; GUERRA, D. M. Heterogeneidade, experiência e currículo: contrapontos à ideia de base comum nacional e a vontade de exerdeterminação da formação. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 12, n. 3 p. 1556-1569, 2014.

MINAYO, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

MOURA, T. M. M. *Caracterização dos sujeitos-alunos da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva psicológica, epistemológica e histórico-cultural*. Maceió: UFAL, 2005.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PISTRAK, E. *Fundamentos da escola do trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PONCE, A. *Educação e luta de classes*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

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

SILVA, L. A. *A política educacional de jovens e adultos (EJA) em Ibirataia-BA: percepções de professores e alunos*. 2016. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, 2016.

SOARES, L. O educador de jovens e adultos em formação. In: ANPED, 29., 2006, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPEd, 2006.

VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

Recebido em 31 de agosto de 2016.

Aceito em 28 de junho de 2018.