

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA: *refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades*

José Jackson Reis dos Santos¹

Cleiton Santos Nunes²

Cristiane Vilas Bôas Santos³

Resumo: A experiência de Educação de Jovens e Adultos, na cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, articula-se a uma política de educação municipal, buscando assegurar direitos e experiências pedagógicas diferenciadas para pessoas a partir de 15 anos de idade. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na referida cidade. A pergunta orientadora deste trabalho está assim organizada: Quais os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista? Apoiando-se numa perspectiva crítica, a pesquisa foi desenvolvida por meio de procedimentos metodológicos como: entrevistas coletivas, observações diretas e análise de documentos oficiais. Para organizar e analisar os dados, buscamos respaldo na análise do discurso, com ênfase no pensamento de Bakhtin (1997), privilegiando a organização dos dados por meio de temas e de suas significações. Os resultados indicam que a experiência em análise apresenta muitos desafios, sobretudo voltados à melhoria das condições de trabalho dos docentes e à consolidação um processo de formação contínua, visando melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas e assegurar a permanência, com aprendizagem, dos

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. E-mail: jackson_uesb@yahoo.com.br.

² Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: ns_zeus@hotmail.com

³ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). E-mail: crisfilosvbs@yahoo.com.br

educandos em sala de aula. Embora existam muitos desafios, podemos afirmar que a experiência situa-se como uma alternativa da rede municipal de ensino, na busca pela diminuição dos índices de analfabetismo no estado da Bahia e na ampliação da escolaridade da população em nível de ensino fundamental.

Palavras-Chave: Avaliação de Política. Educação de Jovens e Adultos. Educação municipal.

Introdução

O presente trabalho está vinculado ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, do Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Brasil.

A experiência de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Vitória da Conquista, Estado da Bahia, Brasil, articula-se a uma política de educação municipal, buscando assegurar direitos e experiências pedagógicas diferenciadas para pessoas a partir de 15 anos de idade. Nesse contexto, o objetivo deste trabalho foi analisar os desafios e as possibilidades inerentes ao processo de desenvolvimento da Educação de Jovens e Adultos na referida cidade.

A experiência em EJA, ensino fundamental (Segmento I e II), na rede municipal de ensino, foi aprovada com o nome Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (Reaja). O Programa Reaja, como é mais conhecido, foi aprovado no ano de 1997, visando atender, no campo e na cidade, as pessoas com necessidade de continuidade de estudos ou que tivessem interesse em começar seu processo de alfabetização. Um dos objetivos do Reaja é diminuir os índices de analfabetismo do município de Vitória da Conquista. O Reaja substituiu a experiência anterior nessa modalidade, centrada em classes de alfabetização para adolescentes, o chamado terceiro turno. “O terceiro turno se configurou na rede pública municipal, até 1997, como um horário alternativo, das 17:00h às 20:30h, com

o objetivo de atender aos adolescentes que, por motivo de trabalho, não podiam estudar no diurno”. (BAHIA, 2007, p. 16).

O nome “Programa Reaja”, contudo, não significa uma perspectiva passageira, temporária, no âmbito das ações políticas e pedagógicas na EJA. No período de realização desta pesquisa, identificamos que o nome Reaja tem mais a ver com a memória da EJA no município do que necessariamente com programas entendidos como algo de curto tempo e com poucos investimentos.

A abordagem colaborativa, de natureza qualitativa, foi o como caminho teórico-metodológico adotado neste trabalho, considerando quatro ações: descrever, informar, confrontar e reconstruir (IBIAPINA, 2008; IBIAPINA, FERREIRA, 2005; FREIRE, 1987; SMYTH, 1991; DESGAGNÉ, 2003). Como diz Ibiapina (2008), a pesquisa colaborativa é oriunda da pesquisa-ação, caracterizando-se, entre outras questões, por uma dimensão emancipatória e assentada em uma racionalidade crítica (IBIAPINA, 2008; IBIAPINA; FERREIRA, 2005).

No processo de análise dos dados, buscamos respaldo na análise do discurso, com ênfase no pensamento de Bakhtin (1997). Privilegiamos a organização dos dados por meio de temas e de suas significações (BAKHTIN, 1997). De acordo com Bakhtin (1997, p. 128), o tema precisa ser único, sendo assim individual, irrepetível, apresentando-se como fruto de “[...] uma situação histórica concreta”. O tema, diz o autor, “[...] é o sentido da enunciação completa”. O tema da enunciação “[...] é concreto, tão concreto como o instante histórico ao qual ela pertence”. (BAKHTIN, 1997, p. 129).

Em Bakhtin (1997), percebemos que as significações são “[...] os elementos da enunciação que são *reiteráveis* e *idênticos* cada vez que são repetidos” (p. 129), o que torna impossível delimitar fronteiras absolutas entre tema e significação, não havendo possibilidade de entendê-los separadamente, já que ambos estão implicados. Assim, “[...] é impossível traçar uma fronteira mecânica absoluta entre a significação e o tema”. (BAKHTIN, Idem). A significação procura compreender os

signos no âmbito da vida concreta, da sua materialidade, mais do que no domínio apenas da língua. (CEREJA, 2005). É a vida nos seus diferentes jogos de linguagem que está na base da produção de sentidos e de significados.

A experiência de EJA em Vitória da Conquista: reflexões sobre alguns de seus desafios e de suas possibilidades

Os dados construídos permitiram-nos chegar ao tema “Experiência de EJA em Vitória da Conquista” e às seguintes significações: a) avaliação do processo ensino-aprendizagem; b) formação continuada; c) planejamento didático-pedagógico; d) materiais didático-pedagógicos. A seguir, apresentamos a discussão e a análise dos referidos dados.

Avaliação do processo ensino-aprendizagem

A avaliação, na experiência da rede municipal de ensino na EJA, utiliza-se das categorias avanço e permanência. O avanço poderá acontecer no mesmo ano letivo, após processo de avaliação realizado pelo professor e pelos estudantes. Essa avaliação é traduzida em parecer descritivo (Primeiro Segmento do ensino fundamental), no qual o professor apresentará as competências e as habilidades construídas pelos estudantes. Caso o estudante não alcance as habilidades e as competências do módulo, poderá permanecer por mais tempo no mesmo módulo. Há uma avaliação semestral, elaborada pelos profissionais das escolas, por meio de atividades escritas, para identificar se o estudante poderá ou não avançar de um módulo para outro no mesmo ano letivo.

Nos discursos oficiais, observamos a avaliação organizada em uma dimensão dialógica, contrapondo-se a uma perspectiva bancária, sendo considerada “[...] mais um momento de aprendizagem e não como um momento de promoção” (BAHIA, 2007, p. 38), em uma tentativa de ultrapassar práticas centradas na reprovação.

Entretanto, no contexto da pesquisa, identificamos conflitos concernentes ao tema da avaliação, conforme demonstra o fragmento de nota de campo a seguir:

Reinaldo⁴: Quanto ao item avaliação, esta ainda, para Glenda, apresenta problemas. Segundo ela, no ano de 2007, alguns estudantes não tinham condição de avanço (aprovação), mas a SMED obrigou as professoras a avançarem os estudantes para a quinta série do ensino fundamental. A única exceção foi para os estudantes que apresentaram menos de 75% de presença. Nesse caso, para Glenda, a SMED exige uma promoção automática e não leva em consideração se os estudantes, de fato, aprenderam. (Nota de campo do pesquisador).

Consideramos avançado o sentido atribuído ao termo avaliação na experiência de EJA da rede municipal de ensino. Contudo, podemos perceber no fragmento anterior uma prática impositiva de representantes do órgão oficial em relação a como efetivar a avaliação no contexto da escola. Glenda, ao mesmo tempo em que prioriza, nesse processo, a aprendizagem, evidencia um retorno à perspectiva de avaliação como punição, prendendo-se à ideia de retenção, de reprovação do educando.

No âmbito da avaliação, percebemos conflitos e tensões entre os partícipes da pesquisa, envolvendo discussões como: a) retenção do educando; b) intervenção da Secretaria Municipal de Educação (SMED) no processo de autonomia pedagógica do educador; c) escolha do próprio educando em manter-se no módulo em função de não ter ainda adquirido os conhecimentos necessários para continuar os estudos; d) definição de competências e habilidades para cada módulo de estudo; e) infraestrutura da instituição para assegurar o processo de acompanhamento pedagógico permanente dos educandos. Se a avaliação é processo, por sua própria natureza, no cotidiano da prática pedagógica, precisa ser organizada intencionalmente com o sentido de acompanhamento pedagógico ao longo do ano, não se reduzindo a uma prática autoritária, impositiva e meramente punitiva, como alerta Luckesi (2006).

⁴ Os nomes dos partícipes da pesquisa são todos fictícios, assegurando, assim, o anonimato dos envolvidos no trabalho. Para este trabalho, atribuímos aos partícipes os seguintes nomes: Reinaldo, Thaís, Glenda, Clara.

Formação continuada

Observamos também, no contexto da EJA, a necessidade de um trabalho sistemático acerca da formação continuada, articulado com as ações da SMED. Sobre esse aspecto da formação, os partícipes ressaltam:

58

Reinaldo: [...] nos encontros de formação, nem sempre as temáticas interessam às professoras [...]. É na escola que acontecem momentos mais interessantes de formação continuada porque trata da realidade da instituição. [...] Quanto à formação para a coordenação, nos encontros são repassadas informações pela SMED sobre o direcionamento da EJA, mas nem sempre se cumpre rigorosamente o que determina a Secretaria; há o repasse das informações para as professoras e, na realidade da escola, são realizadas as ações que forem possíveis. (Nota de campo do pesquisador).

Clara: A gente participa. É como Glanda colocou. São cursos, mas não são propriamente capacitações, porque são quebrados. Se você quiser aprofundar, tem que ir sozinho e ir aprofundando no que você deseja, mas os cursos da SMED, assim como foram colocados na EJA, foram superficiais, até então são superficiais. Eles precisariam de um curso, de um módulo que trabalhasse letramento da forma tal qual como deve ser; tipo esse aqui que nós tomamos este ano, de pró-letramento. Até peguei o módulo para você ver, que é da Faculdade X, e nós fizemos um ano. Não. Nós fizemos um semestre, mas vai completar um ano com o segundo módulo. No caso, a gente fez aqui alfabetização e linguagem. Nós vamos fazer agora o módulo de Matemática. [...] Isso, para as séries iniciais, mas super adaptado. Isso aqui pode ser totalmente adaptado também à Educação de Jovens e Adultos, basta que queira. (Sessão coletiva reflexiva com as partícipes).

Há um descontentamento em torno da formação continuada organizada pela SMED, o que indica a necessidade de se pensar novas iniciativas formativas capazes de atender às especificidades cotidianas da escola, com proposições e redirecionamentos voltados ao trabalho pedagógico desenvolvido na instituição. A descontinuidade do processo formativo é evidente, tornando a formação esvaziada de sentido para os professores e para repensar a sua prática docente e o currículo escolar. Kramer (1989, p. 205) afirma haver a necessidade de fortalecer a formação continuada dos profissionais de educação, pois isso significa, entre outras razões: “[...] recuperar o espaço pedagógico da escola, fortalecer visceralmente a própria

escola [...], aprimorar, de forma autônoma e constante, o trabalho desenvolvido no seu interior [...], gerar a melhoria da qualidade do ensino”. Não temos dúvida quanto ao significado de um trabalho formativo contínuo no interior da escola, o que poderá possibilitar melhores resultados na aprendizagem dos educandos.

Planejamento didático-pedagógico

Baseando-nos em dados de várias notas de campo, podemos afirmar que o tempo para um trabalho de formação na escola é insuficiente e transforma-se em conversas informais, sem um direcionamento pedagógico centrado nos interesses e nas necessidades dos educandos. Não podemos negar, de outro lado, o esforço dos partícipes, diante de tantas demandas cotidianas, em tentarem organizar da melhor forma possível suas práticas, suas estratégias de trabalho para a sala de aula. Esse tempo formativo acaba transformando-se em um rápido momento de diálogo, chamado pelos partícipes de planejamento. Falando do tempo para planejamento, Reinaldo diz:

Sobre o tempo de planejamento, Glenda relatou que considera bom e neste espaço de tempo são feitas atividades como: preenchimento de diário de classe, elaboração da rede temática, estudo de temas voltados ao cotidiano dos professores, apresentação de sugestão de atividades, entre outras. (Nota de campo do pesquisador).

Imersos no cotidiano de trabalho da instituição, muitas vezes, os partícipes não fazem um distanciamento necessário para analisar com mais detalhe as suas próprias práticas, face aos poucos espaços de reflexão sistemática para tal finalidade. Nesse sentido, como afirma Costa (2005, p. 17), “[...] é preciso analisar a formação de professores à luz das contradições da sociedade atual”, do contrário, corremos o risco de fazer uma análise superficial e acrítica do contexto de trabalho docente.

Planejar é um ato necessário no processo de organização e de desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. Essa é uma prática intencional, sistemática, o que não retira as possibilidades de ressignificação desse próprio

planejamento a partir do momento em que passamos a desenvolver as ações concretamente. Rays (2000, p. 13), discutindo a concepção de planejamento, ratifica: “Planejar, portanto, é antecipar e projetar de modo consciente, organizado e coerente todas as etapas de uma determinada atividade que visa a alcançar certos objetivos que levam a transformações concretas do que se pretende realizar”. Nos diálogos construídos com os partícipes, indícios do sentido de planejamento da prática pedagógica foram assim destacados:

Thaís: Tem que trazer mesmo da realidade. (Entrevista coletiva).

Clara: Tentar conhecer ao máximo a turma logo nas primeiras aulas [...]. fazer um diagnóstico. [...] tentar preparar suas aulas. [...] Sem desperdiçar tudo o que ele traz, a carga que ele já possui, respeitando, claro, a questão da idade. (Entrevista coletiva).

Thaís: A questão que Clara colocou do conteúdo, muitas vezes o próprio professor tem que estar buscando também, se atualizando, porque há alunos que, pela experiência de vida deles, trazem uma bagagem muitas vezes maior que a do próprio professor em determinado conteúdo [...]. (Entrevista coletiva).

Não há dúvida de que sempre aprendemos um com o outro na relação pedagógica, mas, se o profissional só domina o que o educando já sabe em termos de conhecimentos sistematizados, há que se repensar a formação inicial e contínua desses sujeitos. Nesse sentido, entendemos que não há igualdade de saberes, mas saberes diferentes. “Trazer uma bagagem maior que a do próprio professor em determinado conteúdo”, como afirma Thaís, não pode significar que o professor sabe menos ou quase nada a respeito do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, esperando que o educando passe a assumir seu papel no contexto pedagógico.

Desse modo, percebemos que planejar, para os partícipes, refere-se a diagnosticar a realidade, a conhecer os educandos, identificar os conhecimentos prévios (a bagagem, como dizem os partícipes), objetivando preparar as aulas em consonância com a realidade encontrada para, com base nela, avançar, construir outras aprendizagens no âmbito da alfabetização.

Reconhecendo os limites da realidade na qual estão inseridos, os partícipes, paulatinamente, ressignificam o tempo de pensar as práticas, de planejar as ações, em um exercício crítico de pensar, decidir, fazer conjuntamente o trabalho docente.

Para a materialização do planejamento didático-pedagógico, os partícipes constroem estratégias de ação. A estratégia, alerta Certeau (2009, p. 93), é uma construção realizada de forma circunscrita, havendo um lugar, um tempo, uma vez que “[...] postula um lugar suscetível de ser circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade [...]”. Nesse sentido, as estratégias construídas dizem respeito às possibilidades do contexto e aos sujeitos a quem se destinam. Conforme Glenda, Thaís e Clara, as estratégias são fundamentais para o desenvolvimento da experiência alfabetizadora no cotidiano da sala de aula.

Glenda: Eu acredito que é de fundamental importância a gente procurar saber como chegar até o aluno porque, às vezes, você prepara uma aula, traz até recursos, só que não é o meio adequado para você chegar até aquele aluno. Ter cuidado de como chegar até o aluno, de como passar para ele, porque é isso que faz diferença. (Entrevista coletiva).

Thaís: Também é interessante a questão de mostrar ao aluno que existem várias maneiras de chegar ao objetivo. Tendo o cuidado de não infantilizar, de não trazer textos infantis, de não ter nenhuma linguagem infantil, do contrário, eles mesmos acabam se escandalizando quando acontece isso. (Entrevista coletiva).

Clara: Eu acredito que fazendo atividades que agucem a vontade do aprender, para que ele passe a ver o mundo com outros olhos. Eu acredito que esse tipo de atividade leva o aluno a querer. (Entrevista coletiva).

No âmbito do desenvolvimento da prática pedagógica, os partícipes evidenciam outras possibilidades de construção de “maneiras de fazer”, de “artes do fazer”, utilizando-se da expressão de Certeau (2009), ou seja, trabalhar com o imprevisto na medida em que, na sala de aula, o cotidiano pode redirecionar as estratégias pensadas anteriormente e solicitar, na realidade concreta, a construção de outras, de acordo com as demandas oriundas da dinâmica interativa da sala de aula

para se aproximar do educando, conhecê-lo e motivá-lo em seu processo de aprender.

No desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, percebemos a importância das estratégias elaboradas e reelaboradas em diálogo com os partícipes e com os educandos, levando em consideração o contexto no qual são instituídas. Os partícipes expressam em seus discursos “[...] aspectos importantes sobre a mediação pedagógica ressaltando que os conhecimentos necessários à ação pedagógica envolvem [...] os procedimentos e métodos construídos no processo de ensino”. (RIBEIRO, 2005, p. 8).

Materiais didático-pedagógicos

Outras necessidades apresentadas pelos partícipes em relação à política de EJA da rede municipal dizem respeito ao livro didático e a outros recursos didático-pedagógicos que possam contribuir para o desenvolvimento das práticas em sala de aula. Suas falas a esse respeito são enfáticas:

Clara: Porque em se tratando de trabalhar à noite, muitos dos recursos que nós poderíamos estar utilizando estão com as portas fechadas, a exemplo da biblioteca. É nossa vizinha, mas está fechada durante à noite. [...] A gente acaba se apoiando apenas no que tem. Queríamos um material suplementar, um livro. Desde quando a EJA é uma política específica, que o livro atenda a essa particularidade. (Entrevista coletiva).

Glenda: E também eu acho que deveria ter um livro, uma coisa para auxiliar o professor, porque fica muito limitado ali, tudo o que você tem que fazer é no caderno, na folha mimeografada. Acho que deveria ter um livro para o aluno, alguma coisa que servisse de suporte. Não que o professor fosse se prender ao livro, porque você não se prende a nenhum material didático, mas tudo complementa. O livro que nós temos é um material que é mais a nível de planejamento. (Entrevista coletiva).

Clara e Glenda reafirmam a necessidade de construir um livro próprio para essa experiência pedagógica, pois há particularidades nessa modalidade e, especificamente, no contexto do município de Vitória da Conquista. Nos diálogos

com os partícipes, o livro é um dos recursos didático-pedagógicos mais requisitados. Há uma espécie de exigência em função de orientar-se de forma mais objetiva no contexto da sala de aula. Referindo-se ao livro didático, afirma Moura (2007, p. 18):

Diante da excessiva carga horária de trabalho que o impede de estudar, planejar as aulas e buscar outras fontes de informações e conhecimentos; diante das limitadas condições objetivas materiais/financeiras que o poder público destina às escolas; diante da ausência de políticas de formação continuada, muitos professores utilizam o LD em substituição à metodologia de ensino, como o único recurso/instrumento pedagógico, como a única fonte de consulta e de fundamentação teórica e, muitas vezes, como o único instrumento de formação continuada.

Na visão dos partícipes da pesquisa, o livro (construído ou adotado pela SMED) não substituiria a construção de outros recursos didático-pedagógicos, mas seria um “suporte”, um “recurso a mais”, “um material suplementar”, para dialogar com os educandos, assumindo um lugar de complementaridade na ação pedagógica com jovens e adultos. O livro didático pode adentrar no contexto da prática pedagógica como um instrumento, inclusive, de leitura tanto para educandos quanto para educadores (MOURA, 2007), uma vez que os educandos, em função das suas próprias condições sociais e econômicas, em geral, têm pouca possibilidade de adquirir livros ou de frequentar outros espaços como a biblioteca, por exemplo, em turnos diferentes daqueles em que vão à escola. Nesse contexto, o livro didático pode transformar-se num recurso fundamental para potencializar momentos, em casa ou na escola, de leitura para os educandos.

Considerações finais

Na experiência em análise, a proposta de avaliação na EJA é apresentada por meio de duas categoriais centrais: avanço e permanência. Nas discussões a respeito dessa temática, há diferentes concepções orientadoras do pensamento e das práticas dos partícipes, exigindo, desse modo, mais estudos sobre o tema. Percebemos, assim, a dificuldade de garantir a aprendizagem dos educandos diante da ausência de uma

estrutura político-pedagógica no interior da escola capaz de potencializar experiências de aprendizagem em uma perspectiva processual, sem retenção dos educandos no módulo. A proposta de elaboração de pareceres descritivos, em cada bimestre (quatro por educando), torna-se uma experiência mais burocrática e menos reveladora do processo de aprendizagem dos educandos.

Quanto ao processo de formação continuada, todos os partícipes consideram fundamental o desenvolvimento de um processo formativo contínuo, indicando prioritariamente que o próprio contexto de trabalho seja o espaço da formação, assegurando as práticas realizadas em sala de aula (com seus limites e suas possibilidades) como objeto permanente para os estudos do grupo. Nesse contexto, revelam-se ainda fragilidades dos cursos oferecidos pela SMED, pois são vistos pelos partícipes como ações formativas isoladas e descontextualizadas. O tempo de formação tanto na escola quanto em outros espaços também é considerado insuficiente pelos colaboradores. Nesse sentido, entendemos, assim como Ribeiro (2005, p. 10), que “a formação continuada dos professores precisa ser pensada como um direito no exercício da profissão e uma necessidade de atualização no processo de desenvolvimento do conhecimento nas instituições educativas”. É preciso, portanto, repensar as formações oportunizadas, buscando um diálogo entre o que os profissionais fazem em sala de aula (como fazem, por que fazem, para quê fazem) e o que pensam sobre o que fazem, qualificando desse modo o processo formativo em desenvolvimento.

Ao planejar a prática docente, os partícipes afirmam que são necessários conhecimentos como: a) o conhecimento da realidade; b) o conhecimento dos educandos e de seus saberes cultural e socialmente construídos; c) o domínio dos conteúdos das diferentes áreas de conhecimento; d) a preparação das aulas; e) a permanente atualização profissional. Ao planejar, destacam os partícipes, é necessário ainda a definição de estratégias pedagógicas e da resignificação do planejamento em ação, considerando-se as imprevisibilidades da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, os colaboradores “[...] revelam [...] que os conhecimentos necessários à ação pedagógica envolvem não só os significados epistêmicos dos conceitos nas áreas diferentes do currículo, mas os procedimentos e métodos construídos no processo de ensino”. (RIBEIRO, 2005, p. 8). Destacam-se nesse contexto a capacidade dos colaboradores de construir diferentes metodologias e estratégias para contribuir com a alfabetização dos jovens e adultos.

Como estratégias mediadoras da prática pedagógica em sala de aula, os partícipes solicitam a construção de um livro para a EJA, considerando as especificidades da experiência na rede municipal de ensino ou, ainda, a adoção de materiais de leitura já produzidos e possíveis de serem adaptados à realidade da escola. No âmbito dos recursos didático-pedagógicos, os colaboradores evidenciam, ainda, a necessidade de outros materiais e recursos capazes de estimular os educandos no desenvolvimento de práticas de leitura e de escrita. Exemplo disso é a necessidade de uma biblioteca na instituição.

Por fim, podemos afirmar que a experiência em análise apresenta muitos desafios, sobretudo voltados à melhoria das condições de trabalho dos docentes e a consolidação um processo de formação contínua, visando melhorar as práticas pedagógicas desenvolvidas e assegurar a permanência, com aprendizagem, dos educandos em sala de aula. Embora existam muitos desafios, podemos afirmar que a experiência situa-se como uma alternativa da rede municipal de ensino, na busca pela diminuição dos índices de analfabetismo no estado da Bahia e na ampliação da escolaridade da população em nível de ensino fundamental.

L'ÉDUCATION DES JEUNES ET ADULTES DANS LE RESEAUX D'ENSEIGNEMENT DE LA MAIRIE

VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA: *réflexion sur les enjeux et possibilites*

Résumé: L'éducation des jeunes et des adultes dans la ville de vitória da conquista, bahia, c'est encadré dans une politique publique d'éducation municipale, qui cherche garantir les droits d'accès et réussite scolaire, avec des expériences d'apprentissage différenciées, aux personnes qui ont plus de 15 ans. L'objectif de cette étude était d'analyser les défis et les opportunités liés au développement de l'éducation des jeunes et des adultes dans ce processus, en ce qui concerne les politiques publiques du territoire de Vitória da Conquista. La principale question qui est inhérent à cette communication c'est : Quels sont les défis et les opportunités liés au développement de l'éducation des jeunes et des adultes dans les écoles municipales de Vitória da Conquista? L'analyse est soutenue sur une perspective critique et dialectique, basée dans la pensée de l'éducateur brésilien Paulo Freire. La recherche a été menée dans la période 2013-2014, avec des procédures méthodologiques comme les entretiens semi-structurés, avec des enseignants et des étudiants, et l'analyse des documents officiels. Pour organiser et analyser les données, nous nous cherchons à soutenir sur l'analyse du discours, en mettant l'accent sur la pensée de Bakhtine (1997), en organisent les données à travers des thèmes et de leur signification. Les résultats de cette recherche indiquent que l'éducation des jeunes et adultes dans la municipalité de Vitória da Conquista présente de nombreux défis, parmi lesquels: la consolidation d'un processus de formation continue des enseignants, pour améliorer les pratiques d'enseignement; assurer la assiduité et au même temps l'apprentissage des élèves; assurer la formation des coordinateurs et des enseignants en ce qui concerne l'inclusion des personnes ayant des besoins éducatifs spéciaux. Bien qu'il existe de nombreux défis et contradictions, nous pouvons dire que l'expérience analysé c'est une mesure alternative au niveau politique-pédagogique des écoles municipales, qui a le but de réduire l'analphabétisme dans l'État de Bahia et développer la scolarisation de la population, au niveau élémentaire.

Mots-Clés: L'évaluation des politiques. L'éducation des jeunes et des adultes. L'éducation municipale.

Referências

BAHIA. SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO. **Proposta pedagógica da educação de jovens e adultos.** Vitória da Conquista: SMED – Núcleo Pedagógico, 2007.

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. São Paulo: Hucitec, 1997.

CEREJA, William. Significação e tema. In: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2005. p. 201-220.

CERTEAU, Michel de. Fazer com: usos e táticas. In: CERTEAU, Michel de (Org.). **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 16. ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 86-100.

COSTA, Maria Silva. A formação continuada de professores(as): concepções e “modelos”. In: MOURA, Tânia Maria de Melo (Org.). **A formação de professores(as) para a educação de jovens e adultos em questão**. Maceió: Editora da UFAL, 2005. p. 13-48.

DESGAGNÉ, Serge. **Reflexões sobre o conceito de pesquisa colaborativa**. Tradução de Adir Luiz Ferreira. Centro Interdisciplinar de Pesquisa sobre Aprendizagem e Desenvolvimento em Educação, Université du Québec à Montreal, Canadá, out. 2003, p. 31-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo; FERREIRA, Maria Salonilde. A pesquisa colaborativa na perspectiva sócio-histórica. **Linguagens, Educação e Sociedade**, Teresina-Piauí, n. 12, p. 26-38, jan./jun., 2005.

KRAMER, Sônia. Melhoria da qualidade do ensino: desafio da formação de professores em serviço. **Revista Brasileira Espaço Pedagógico**, Brasília, p. 189-207, maio/ago. 1989.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

MOURA, Tânia Maria de Melo. **A formação de professores para a EJA**: dilemas atuais. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

RAYS, Oswaldo Alonso. **Trabalho pedagógico**: hipóteses de ação didática. Santa Maria: Pallotti, 2000.

RIBEIRO, Márcia Maria Gurgel. **A construção do currículo e os saberes das professoras**: um estudo sobre a formação cotidiana na escola. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE-NORDESTE - EPENN, 17., 2005, Belém. 12p.

SANTOS, Elâne Ferraz dos. Uma experiência de organização curricular. **Alfabetização e Cidadania**: Revista de Educação de Jovens e Adultos, Rede de Apoio à Ação Alfabetizadora do Brasil - RAAAB, São Paulo: Ação Educativa, n. 11, p. 49-60, abr. 2001.

SMYTH, John. **Teachers as collaborative learners**: challenging dominant forms of supervision. Great Britain: St Edmundsbury Press Ltd, 1991.

VITÓRIA DA CONQUISTA. BAHIA. **Dados de analfabetismo da população**. Disponível em: <<http://www.pmvc.com.br>>. Acesso em: 12 jul. 2013.