

TORNAR VÍSEL O COTIDIANO DA ESCOLA: EXPERIÊNCIAS NA EJA

Maria Olivia de Matos Oliveira*

RESUMO

O presente artigo traz reflexões sobre duas experiências na EJA: uma pesquisa realizada no ano de 2001¹ e outra desenvolvida em uma escola pública de uma cidade próxima à capital baiana, iniciada em 2008 e finalizada em 2010². Ainda que realizadas em tempo e espaço diferenciados, seus resultados guardam certa aproximação e representam uma tentativa da autora de tornar visível o cotidiano dos sujeitos da EJA, com foco nas expectativas formativas docentes, nas políticas de currículo praticadas e na valorização da cultura e dos saberes dos sujeitos aprendentes. As experiências aqui apresentadas³ são de cunho mais propositivo do que diagnóstico e levantam questionamentos relativos à necessidade de se estabelecer, cada vez mais, um diálogo entre a universidade e a escola pública, na intenção de possibilitar espaços de escuta com os profissionais que ali trabalham. Em ambas as experiências adotou-se uma postura etnográfica, a fim de compreender a escola como um espaço sociocultural, de troca de saberes, mas também de exercício de poderes. Os resultados encontrados revelam desafios ainda não superados e apontam para algumas certezas que serão explicitadas ao longo do texto. Uma delas é a de que o professor é insubstituível, porém é necessário definir novas formas de organização da escola, novas práticas pedagógicas e uma reorganização curricular capaz de considerar a cultural local, os saberes e interesses dos estudantes, valorizando outros espaços e tempos de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação Docente. Currículo. Políticas Públicas.

ABSTRACT

TURNING DAILY LIFE AT SCHOOL VISIBLE: EXPERIENCES IN EDUCATION OF YOUNG PEOPLE AND ADULTS

This article presents reflections upon two different experiences about education of young people and adults (EYPA): the first one carried out in 2001 and the other

* Professora Doutora em Educação UAB/Espanha. Professora do DEDC I e da Pós- Graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Participante do corpo docente do Doutorado Multi-Institucional e Multidisciplinar em Difusão do Conhecimento (DMMDC). Uma das líderes do grupo de pesquisa: Sociedade em Rede, Pluriculturalidade e Conteúdos Digitais Educacionais. oliviamattos@terra.com.br.

1 Trata-se da nossa pesquisa de Doutorado realizada na UAB/ES, intitulada *Educação de Jovens e Adultos na Bahia: seu contexto, seus professores e alunos*, e sintetizada posteriormente no livro *Educação de Jovens e Adultos na Bahia: Pesquisa e Realidade* Salvador: Quarteto, 2007.

2 O Projeto intitulou-se *Formação Reflexiva dos Professores de Educação de Jovens e Adultos (EJA): Inquietações, Questionamentos e Perspectivas*, que teve a professora Dra. Kátia Mota como coordenadora, e a autora desse artigo como vice-coordenadora do referido projeto.

3 A primeira pesquisa foi realizada entre 2001-2002 para obtenção de título de doutora em Educação, e a segunda pesquisa foi realizada no âmbito PPGEduc/Uneb, e teve o apoio da FAPESB, realizada entre 2008-2010.

one, done in a public school very close to Salvador/Bahia, between 2008 and 2010. Although the surveys have been done at different times and places, their results show a certain approximation. Therefore, aiming to turn the daily lives of the subjects from EYPA visible, we focused on teachers training, policies, appreciation of knowledge background of learners, and difficulties especially related to public policies. The experiences presented in this article may be adequately characterized more as proposals than diagnosis and demonstrate the necessity of establishing more dialogue between university and public school, in the intention of creating for the professionals who are working there. In both, opportunities to listen. We used an ethnographic approach in order to understand school as a socio-cultural space of knowledge exchange but also of exercise of powers. The results demonstrate great challenges to be met, and some certainties which will be discussed, like the idea that the professor is someone irreplaceable. Therefore, it is necessary to define new organization forms for the school, pedagogical practices, and curricular organization in order to be able to know and understand the real interests of the pupils, valuing other spaces and times of learning.

Keywords: Education of young people and adults. Teacher Formation. Curriculum. Public Education Policies.

EJA no contexto político e cultural da sociedade contemporânea

Os discursos sobre a educação de todas as épocas têm mostrado preocupação com as estatísticas de analfabetismo no país. Organizações governamentais ou não governamentais vêm sistematicamente apontando que analfabetismo e desenvolvimento social sustentável são incompatíveis. A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), organismo de renome mundial, no seu relatório de monitoramento global da *Educação para todos* de 2005, corrobora essa preocupação revelando que a taxa de alfabetização de uma população é indicador importante de progressos em direção à educação para todos, na medida em que reflete a capacidade do sistema educacional para desenvolver habilidades básicas de leitura e escrita, imprescindíveis ao exercício da cidadania (ANDRADE, FARAH NETO, 2007, p. 56).

Há décadas nossas estatísticas oficiais⁴ apontam a existência de mais de 13 milhões de analfabetos

(13,6%) e as taxas mais altas se concentram na região Nordeste⁵. Resultados mais atualizados mostram que a Bahia é o estado nordestino com maior número de pessoas analfabetas⁶ situadas na faixa etária acima de 15 anos. As causas desse grave problema são frequentemente relacionadas a fatores diversos de origem extra e intraescolares, mas as soluções ainda não foram devidamente concretizadas.

A visão assistencialista e compensatória que historicamente vem caracterizando os programas da EJA é marcada pela descontinuidade das políticas e pelo descaso dos gestores públicos. Este é um dos fatores que vêm sendo prioritariamente apontados como responsáveis pelo triste quadro da educação de jovens e adultos no país⁷.

É incontestável que a exclusão social estigmatiza principalmente jovens e adultos analfabetos,

4 Educação e Condições de Vida. Educação – 1999. Pesquisa nacional por amostra de domicílios 1999 [CD-ROM]. Microdados. Rio de Janeiro: IBGE, 2000. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida/indicadoresminimos/tabela3.shtm>>.

5 Em 2001, a taxa de analfabetismo da região Nordeste, é de 24,3%, segundo dados do IBGE.

6 Segundo resultados de estudos dos indicadores sociais municipais que complementam o Censo 2010 do IBGE, a taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais caiu de 13,63% em 2001 para 9,6% em 2010. No entanto, os altos índices continuam atingindo 28% no Nordeste, sendo maiores na população preta (14,4%) que na parda (13%) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010).

7 Vide pesquisa de doutorado intitulada *Avaliação de um programa de Educação de Jovens e Adultos na Bahia: seu contexto, seus professores e seus alunos*, publicada em 2003 e sintetizada no livro *Educação de Jovens e adultos na Bahia: pesquisa e realidade*. Salvador: Quarteto, 2007.

com história de fracasso escolar, aliados de programas sociais e do mercado formal de trabalho, com dificuldades de acesso às tecnologias e sem conhecimentos e saberes para lidar com os avanços tecnológicos.

Por outro lado, pode-se observar que as políticas de inclusão social e digital estão mais voltadas a minimizar a desigualdade social que a combatê-la. Nos últimos anos estão sendo percebidas mudanças no perfil identitário do EJA, sem, contudo, observarmos alterações nas políticas educacionais que beneficiem essa modalidade de ensino.

Com muita propriedade, Brandão enfatiza que mesmo ligada a um “espaço amplo e polissêmico de germinação de idéias e ações, livre de uma política ou ideologia centralizadora, os sujeitos de EJA precisam ser compreendidos não como **beneficiários tardios de um serviço**, mas como **protagonistas emergentes de um processo**” (2008, p. 24, grifo nosso). E como protagonistas emergentes de uma sociedade em que as tecnologias exercem um papel preponderante, esses sujeitos precisam muito mais do que destrezas no manuseio de tecnologias digitais, necessitam adquirir autonomia e independência no uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC). Cada vez mais tomamos consciência de um mundo onde a imersão de crianças, jovens e adultos na comunicação eletrônica é intensa, modificando as formas de agir e provocando novas sociabilidades.

As mídias estão presentes na vida dos jovens e adultos, em constante diálogo com a cultura escolar, desde a forma como os sujeitos se expressam, elegem os conteúdos mais interessantes e relevantes em suas conversas, até com os valores que orientam essas relações que se articulam com a dinâmica da cultura local.

Ferrés, com propriedade, argumenta que as tecnologias não devem entrar na escola apenas pelo sentido de inovação, mas para que a comunidade escolar reflita que tipo comunicação está acontecendo, as intenções das mensagens e os efeitos que elas provocam, o que exige uma formação específica do professor (FERRÉS, 2008, p. 310).

Martín-Barbero (2007 apud MATOS OLIVEIRA, 2009) também chama a atenção para esse novo ecossistema comunicacional, que produziu uma revolução das tecnicidades, trazendo também uma

renovação nas identidades⁸, a partir da imersão dos indivíduos na cultura midiática.

No entanto, as escolas, de modo geral, parecem não perceber que essas mudanças apontam para alterações nos processos educacionais e para a ampliação e inserção da cultura tecnológica nas práticas pedagógicas. Assinalam ainda para a necessidade de se estabelecer um diálogo entre a escola e os meios de comunicação para a formação crítica do professor. As tecnologias digitais, por conseguinte, não substituem o professor, mas criam necessidades de definir novas estruturas e novas práticas de escolarização (OROZCO, 2005; MARTÍN-BARBERO, 2007).

O ponto de partida do processo investigativo: a inspiração freiriana

O período entre 1999 e 2003, em Barcelona, Espanha, quando realizávamos o doutorado em Educação, foi quando estivemos intelectualmente mais próximas de um dos mais emblemáticos educadores de todos os tempos: Paulo Freire (1997a; 1997b; 1997c). A oportunidade de ler alguns livros desse inesquecível mestre nos deu a inspiração para aprofundar os estudos na área e realizar a pesquisa ora relatada, que versa sobre o mais grave dos problemas de educação no nosso país: o analfabetismo de milhares de jovens e adultos afastados de oportunidades de trabalho e sem condições dignas de sobrevivência⁹.

O estudo desenvolvido teve como objetivo avaliar a implementação do Programa *Educar para Vencer*, em classes de jovens e adultos, derivando propostas para a melhoria da formação dos professores, bem como para verificar impactos nos processos de aprendizagem dos alunos (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 96). A intenção foi avaliar uma das mais importantes políticas do governo para o segmento de jovens e adultos, no período 2002-2006. A pesquisa foi realizada em 16 classes

8 Ver artigo da autora intitulado *Representações Sociais Docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos*. In: Revista da FAEBA: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 211-220, jul./dez. 2009.

9 Segundo dados do PNAD (2009), mais de 12% do total de analfabetos do Brasil (14,1 milhões) estão na Bahia: 1,8 milhão de baianos com 15 anos ou mais não sabem ler e escrever, o que corresponde a 16,7% da população do estado nesta faixa etária.

pertencentes a duas escolas dos municípios baianos de Aratuípe e Castro Alves e de uma escola de Salvador do programa *Educar para Vencer*. O universo amostral ficou assim constituído: 365 discentes, 17 docentes, sete gestores de escolas e nove coordenadores, perfazendo um total de 33 profissionais docentes nos municípios investigados.

A realidade nas cidades investigadas mostrou-se diversificada e complexa, multifacetada, sendo necessária a aplicação de distintos instrumentos, conforme afirma com propriedade Santos Guerra: “La realidad educativa es tan compleja que no se puede abarcar su comprensión con un solo instrumento”¹⁰ (SANTOS GUERRA, 1990, p. 17).

A utilização de instrumentos diversos, fazendo a triangulação, permitiu o contraste e, desta forma, compensou as limitações próprias de cada um deles. Destacamos os seguintes: lista de questões, a escala *Likert*¹¹, questionários, entrevistas, bem como as observações participativas, envolvendo distintos segmentos, como gestores, professores e alunos.

Tendo em vista a diversidade da amostra e a utilização de diferentes instrumentos para atender aos objetivos propostos, no âmbito deste artigo serão apresentados apenas alguns posicionamentos conclusivos considerados mais significativos.

A avaliação das dimensões do programa pelos sujeitos docentes e gestores foi feita pela Escala de valores (lista de questões)¹², enquanto a escala *Likert* foi utilizada para obter informações sobre as necessidades educativas e as expectativas dos discentes. Os questionários foram úteis como meio para receber informações generalizadas dos sujeitos. As entrevistas serviram para desvelar a realidade das escolas investigadas, e, por meio delas colhemos os depoimentos daqueles que estão imersos no cotidiano escolar.

As observações tiveram um papel decisivo, pois nos permitiram analisar os diretores, a forma como exercitam o poder, as rotinas de trabalho docente, as interações entre diretores e coordenadores, as queixas dos alunos e professores, enfim,

10 “A realidade educativa é tão complexa que não se pode entendê-la, em sua totalidade, apenas com um único instrumento” (tradução nossa).

11 A Tabulação Ponderada - Escala Likert foi utilizada para analisar de forma qualitativa as questões respondidas por meio de opções distintas: 1) sim; 2) não; 3) não sei; 4) não respondeu.

12 Esse instrumento de coleta de dados foi adaptado de Ballesteros e Hernández (1996).

o sentido das entrelinhas, o que muitas vezes não está implícito, os variados intercâmbios simbólicos que se desenvolveram no contexto da investigação (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 113).

Nesse sentido, estamos de acordo com Santos Guerra, quando afirma que “a observação não deve se limitar ao observável, ao diretamente manifestado, mas buscar intenções, motivos, pensamentos, sentimentos, etc., que estejam sob a superfície da ação”¹³ (SANTOS GUERRA, 1990, p. 27, tradução nossa).

No decorrer da pesquisa, inúmeros problemas foram revelados: desde os de natureza socioeconômica, envolvendo as baixas condições de vida dos alunos, o subemprego deles e de suas respectivas famílias, as precárias condições de moradia, a inadequada formação docente, até outros aspectos de ordem técnico-administrativos.

Os entrevistados reclamaram da carência de recursos humanos e materiais e até da inexistência de uma estrutura mínima nos locais em que o programa havia sido implantado. Outro resultado interessante revelado pela pesquisa foram os argumentos que os professores usam para expressar suas expectativas e insatisfação no aspecto profissional e suas representações a respeito do alunado. Os conceitos extraídos das narrativas desses professores estão relacionados a inúmeros fatores, dentre os quais exclusão, despreparo dos alunos, abandono, desinteresse, desarticulação e até a desunião das famílias (MATOS OLIVEIRA, 2007).

Por meio de entrevistas, professores e gestores também opinaram a respeito dos saberes necessários ao exercício docente. Os sujeitos investigados responderam que os docentes, no exercício do seu ofício, devem reunir compromisso profissional, responsabilidade, conhecimentos da área, bem como afetividade e amizade com os alunos.

A pesquisa mostrou também a verticalidade e centralização do programa *Educar para Vencer* na Administração Central do sistema estadual de Educação (SEC/BA), que deixa coordenadores e gestores municipais como meros executores, sem autonomia. Tais achados mostraram o total

13 No original: “La observación no se limita a lo observable, a lo directamente manifiesto, sino que busca intenciones, motivos, pensamientos, sentimientos, etc., que están debajo de la superficie de la acción”.

desconhecimento dos coordenadores e gestores de escolas, responsáveis pela implantação do programa citado nas suas respectivas escolas e municípios. As respostas obtidas revelam desconhecimento dos sujeitos sobre algumas dimensões do programa que, analisadas pela Lista de questões (BALLESTEROS; SANTOS, 1996), evidenciam despreparo desses para gerir o programa, no âmbito das suas respectivas esferas de poder, assim como ignorância sobre alguns aspectos referentes à operacionalização do programa. (MATOS OLIVEIRA, 2007, p. 120).

De acordo com as respostas obtidas, ninguém está satisfeito com os resultados da escola. Os gestores apontaram ora para a falta de compromisso dos professores, ora para a irresponsabilidade do Estado ou para os salários aviltantes dos profissionais da área. Os docentes, por outro lado, criticaram a direção das escolas e a atuação dos coordenadores. E nesse jogo em que cada segmento coloca a culpa no outro, como está sendo tratado o destino desses jovens e adultos no nosso estado? É possível uma reflexão coletiva, em que professores, gestores e alunos – como agentes das políticas públicas – procurem saídas alternativas, partilhando responsabilidades?

Freire é quem fornece respostas para esse último questionamento, mostrando que a saída está na construção de uma consciência crítica que penetre na essência fenomênica do objeto, desnudando a realidade e procurando formas de enfrentá-la.

La concienciación no puede existir fuera da práxis, sin la colaboración de acción y reflexión. Es decir, cuanto más conciencia, mas se decubre la realidad, mas se puede penetrar en la esencia fenomênica del objeto frente al cual podemos situarlo para analizarlo. (FREIRE, 1997a, p. 25).

Pelas palavras de Freire a conscientização não se concretiza fora da prática e precisa da articulação da reflexão com a ação. Sacristán (2005), por outro lado, acrescenta que o contexto organizacional da escola não favorece o trabalho colaborativo e a partilha intelectual. Uma gestão participativa, do nosso ponto de vista, pode propiciar espaços para que autonomia do professor seja revelada, seus valores e crenças expressados e suas experiências profissionais sirvam de base para identificar os

entraves e obstáculos que dificultam o exercício da prática pedagógica.

Nos percursos formativos da EJA: a formação refletiva como foco

Aproximadamente cinco anos após a realização e publicação da primeira pesquisa nessa modalidade de ensino, aceitamos o desafio de participar de outra investigação na Educação de Jovens e Adultos, dessa vez em Lauro de Freitas, cidade limítrofe da capital baiana, em parceria com colegas professores¹⁴ e alunos¹⁵ no âmbito da instituição¹⁶ onde desenvolvemos atividades docentes.

Os posicionamentos aqui colocados baseiam-se no banco de dados do projeto, em discussões coletivas do grupo, e, sobretudo, **na opinião desta pesquisadora que, ao imergir no campo da investigação, procurou fazer um esforço para tornar visível o cotidiano daquele microespaço pesquisado¹⁷, com base em seus referenciais teóricos e em suas vivências no grupo.**

O projeto, que teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), contou inicialmente com a participação de 71 professores e 148 alunos distribuídos em oito escolas estaduais do município de Lauro de Freitas.

O grupo partiu de muitos questionamentos, dentre os quais destacamos: Qual o perfil identitário do professor de EJA? Como esse sujeito se sente enquanto docente de EJA? Como pensa a sua formação? Que representações o docente faz sobre a

14 O projeto intitulou-se *Formação Reflexiva do Professor de Educação de Jovens e Adultos (EJA): questionamentos, inquietações e perspectivas* teve o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia (FAPESB), com vigência entre agosto de 2008 a agosto de 2010. A equipe de pesquisadores vinculados ao DEDCI/PPGEDUC/UNEB estava assim constituída: prof^a Dra Kátia Maria dos Santos Mota – coordenadora do projeto; Prof^a Dra Maria Olívia de Matos Oliveira – vice-coordenadora; Prof^a Ms Rilza Cerqueira Santos e Prof^a Ms Fátima Urpia. Contou também com o apoio de professores e pesquisadores da Secretaria de Educação do Estado da Bahia/Gerência da Educação de Jovens e Adultos.

15 As alunas que trabalharam no período de vigência do projeto, com seus respectivos status acadêmicos à época foram: Lillian Almeida (doutoranda); Débora dos Santos Silva (graduação); Jeanny Ketelly da Silva Ferreira (graduação); Rosa Goretti de S. R. Quiroz (graduação); Marli Santos (graduação).

16 Departamento de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEDUC) - Campus I.

17 Foi escolhida uma escola estadual do município de Lauro de Freitas (BA).

mídia e seus impactos nos jovens e adultos?

Do universo docente constitutivo da amostra, quase todos (95%) possuíam formação universitária, porém tal avanço não revela diferenças reais na prática pedagógica. A análise dos resultados também indicou que a maioria dos educadores que não tiveram possibilidade de optar pela docência em EJA possuíam pouco tempo de trabalho nessa modalidade de ensino e assumiam turmas como complementação da sua carga horária laboral. Não obstante isso, estavam satisfeitos com a docência na Educação de Jovens e Adultos.

Houve unanimidade nas respostas docentes quanto à necessidade de se investir no preparo profissional docente, o que comprova a grande demanda desses professores pela formação continuada. Alguns opinaram pela responsabilidade do sistema de educação em promover treinamentos e técnicas para trabalhar em EJA, fora do espaço escolar, extensivos a todos os professores, ou fornecer subsídios para “a gente correr atrás”, como disse uma das professoras entrevistadas. Um grupo menor de docentes declarou-se favorável à formação continuada dentro do espaço escolar.

Tardif (2002), com muita propriedade, traz reflexões sobre a qualidade da formação docente, criticando o modelo universitário e propondo uma epistemologia da prática profissional. O enfoque do referido autor mostra que o currículo universitário de formação deve incorporar, além de conhecimentos científicos, o estudo do conjunto de saberes que os professores mobilizam para desempenhar suas tarefas, em seu espaço de trabalho. Afinal, os professores não são “espíritos virgens”, suas vozes precisam ser escutadas para a reflexão crítica das questões pedagógicas.

Por outro lado, todos sabem que os cursos de formação comumente oferecidos pelos sistemas de ensino produzem apropriação de um discurso pedagógico vazio, que não instrumentaliza o professor para uma atuação autônoma, que desconhece a realidade socioambiental da comunidade e não considera a necessidade de articular a vida escolar com a cultura local dos sujeitos da EJA.

Acreditamos que o referido projeto de pesquisa trouxe contribuições para consolidar a formação do educador de EJA, na medida em que, além de dar espaço para analisar criticamente a proposta

implantada pela SEC-BA, possibilitou o diálogo com os docentes sobre práticas diferentes e metodologias inovadoras, mais ajustadas à realidade dos sujeitos. Por outro lado, muitas possibilidades de diálogo e reflexão foram abertas com o objetivo de fomentar práticas pedagógicas voltadas ao desenvolvimento individual e coletivo docente.

Utilizamos um percurso metodológico que pode ser sintetizado em três etapas. Na primeira etapa da pesquisa foi realizado um estudo demográfico em Lauro de Freitas e realizadas investigações sobre as características de identidade discente e do docente de EJA, trajetórias de escolaridade, formação, interesses e necessidades profissionais. Na segunda etapa, com um grupo menor de professores, trazendo a pesquisa para o microsistema, tentamos provocar nos professores uma discussão sobre o que pensam, o que conhecem e o que acreditam em relação aos estudantes e suas expectativas em relação à escola. Nessa etapa também foram analisados os primeiros dados obtidos, feitas discussões teóricas com grupo, entrevistas com os docentes, assim como a realização de oficinas pedagógicas. Dentre as oficinas realizadas pelo grupo destacamos a intitulada “Memórias de estudante”¹⁸, que se caracterizou pela rememoração de educadores que marcaram fortemente a formação do grupo de professores com o qual nos propusemos a trabalhar. Foi realizada em 28 de março de 2009 e inspirada em Abramovich, que nos ensina, nas primeiras páginas do livro :

Os professores escolhidos o foram por ter sido apresentadores do mundo, agentes de transformação pessoal, responsáveis por encaminhamentos significativos, por revelações, por descobertas decisivas, por ser paradigmas, por momentos iluminadores/hilários/desconcertantes/ampliamentos. (ABRAMOVICH, 1997).

Tudo isso, como nos fala a autora, marca a passagem de um professor pela trajetória acadêmica dos alunos. Ao desenvolver o citado trabalho, não nos prendemos à educação formal, mas a experiências educativas relevantes para os professores. Durante esse processo buscamos analisar, com os

18 A referida oficina foi coordenada pela Profª. Dra. Kátia Mota, coordenadora do projeto e baseada no livro de Abramovich, 1997 intitulado: Meu professor inesquecível. Ensinações e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores

participantes, se os formadores citados em suas lembranças interferiram na decisão de tornarem-se educadores, influenciando suas práticas na sala de aula (MATOS OLIVEIRA, 2010).

Tais oficinas tornaram-se espaços coletivos de socialização e foram significativas na medida em que representaram momentos para os professores refletirem melhor a qualidade das relações que estabelecem com seus alunos, descobrindo formas de mediar a aprendizagem dos sujeitos, menos distanciada da realidade. Foram posteriormente editadas em ambiente virtual de aprendizagem por meio da ferramenta Fórum, fomentando assim o intercâmbio de experiências, pela utilização da linguagem multimídia¹⁹.

Na terceira e última etapa, as discussões com o grupo de pesquisa permaneceram, com entrevistas com os sujeitos investigados e a realização de um seminário final, culminância do projeto, do qual participaram além da equipe executora, outros pesquisadores, gestores e professores da EJA, em nível local e nacional.

As perguntas das entrevistas realizadas com as oito professoras, participantes do grupo focal, podem ser sintetizadas nas seguintes categorias: relacionadas com os saberes/competências que os professores mobilizam para lidar com os alunos da EJA; com as questões sobre currículo recém-implantado; relacionadas com a qualidade da formação continuada (comentadas anteriormente) e aquelas relativas aos impactos da inserção dos jovens e adultos na cultura midiática. Essa última citada foi objeto de artigo da nossa autoria²⁰, no qual se constatou que as emoções e a identificação com a TV são aspectos presentes na vida dos alunos mais jovens da EJA, identificados com o jornalismo investigativo e com as novelas, apresentadas por um grande número de canais abertos da televisão brasileira. As respostas dos docentes sinalizam que os conflitos diários e a violência urbana, transmitidos pela televisão, têm grande impacto na constituição das subjetividades dos jovens da EJA.

Os docentes entrevistados também assinalaram a importância dos professores terem uma formação crítica para a compreensão dos processos de

recepção desse meio de comunicação de massa – a Televisão. No entanto, ainda que os docentes investigados já prestem atenção à cultura local e à introdução das novas linguagens, essa prática ainda não teve completa ressonância na escola.

Quanto às respostas dos sujeitos sobre a avaliação do currículo de EJA recém-implantado pela Secretaria Estadual de Educação, as opiniões revelaram-se negativas, e a justificativa docente foi a de que não participaram da sua construção, bem como o referido currículo não atende às necessidades e expectativas discentes, como se observa em alguns depoimentos:

Vem pronto da SEC. É uma incógnita” (P1)²¹; “na teoria é bom, mas a prática” (P2); “não tenho formação (P3).

O sentimento de inacessibilidade na elaboração do currículo sintetizado nos depoimentos docentes supracitados é partilhado por inúmeros teóricos. Tardif (2002), Santomé (2005) e McLaren e Giroux (2000), dentre outros, apontam críticas a respeito de um modelo fragmentado de currículo, centrado na lógica disciplinar, que nega a diversidade cultural²² e desconhece as potencialidades e a capacidade dos professores de participarem dessas mudanças nas escolas.

Quanto à questão relacionada com as competências/saberes que os docentes devem apresentar no exercício da docência na EJA, a maior parte dos sujeitos posicionou-se pela criatividade, inovação e flexibilidade. Seguem-se, em escala menor, opiniões que enfatizam a importância das relações pedagógicas interpessoais, conhecimento para trabalhar nessa modalidade de ensino, bem como, compromisso e responsabilidade do professor de EJA.

A seguir, mostramos as opiniões dos docentes quanto às principais dificuldades encontradas na escola.

21 Por questões éticas, identificamos os sujeitos pela letra P seguida de um número.

22 Santomé (2005) também reconhece a necessidade de inserir, no currículo das escolas, as culturas, sob pena de se cair em falsas propostas de currículo turístico, desconectado de situações da vida cotidiana, nas quais os problemas raciais e sociais são psicologizados (SANTOMÉ, 2005 apud MATOS OLIVEIRA, 2010). Dentre as culturas negadas, o autor cita: as vozes silenciadas do terceiro mundo, as culturas infantis, juvenis e da terceira idade; as etnias minoritárias e dos sem poder; o mundo feminino, rural e litorâneo; as sexualidades lésbica e homossexual; a classe trabalhadora, os pobres e as pessoas com deficiências físicas.

19 Essas e outras oficinas citadas foram disponibilizadas no Moodle pela autora do texto: <<http://www.moodle.uneb.br/course/view.php?id=497>>.

20 Vide Matos Oliveira (2009).

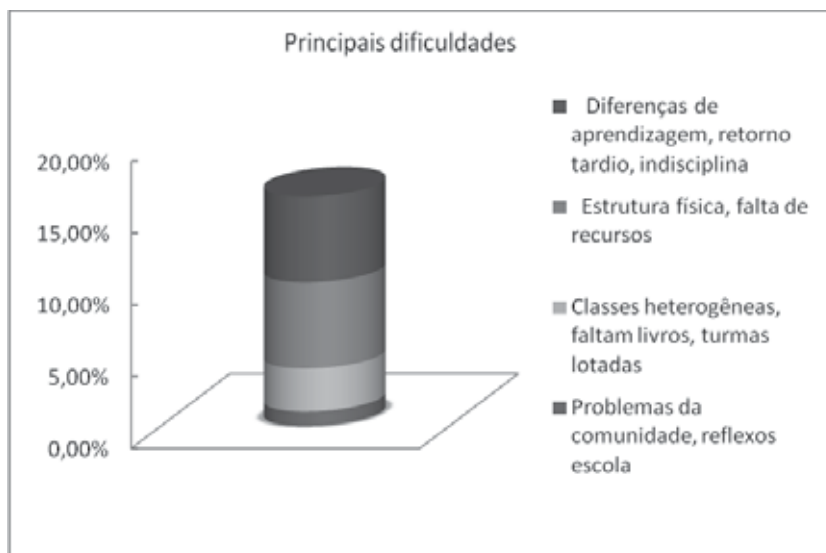


Gráfico 1- Dificuldades

Fonte: Matos Oliveira, (2010)

A gama de problemas encontrados na escola – estrutura física, aprendizagem e indisciplina dos alunos, classes heterogêneas etc. – está compatível com a poligromia apresentada no Gráfico.1 Os problemas mencionados são inúmeros, de origem intra e extraescolares, cuja solução exige que as responsabilidades sejam compartilhadas com o poder público, com os gestores escolares e professores das escolas.

Como legado desse trabalho, no qual o diálogo e a cooperação do grupo foram uma constante, a equipe executora²³ deixa um banco de dados com preciosas informações e a certeza de ter contribuído para discussões em torno da construção/orientação curricular na escola investigada e de um modelo de formação mais coerente com a realidade socio-cultural dos educandos²⁴.

Finalizando o percurso, dialogando com algumas certezas...

Ao avaliar o programa *Educar para Vencer* procuramos conceber a avaliação como processo e

23 Queremos destacar o profissionalismo e competência da coordenadora da pesquisa profa. Dra. Kátia Mota, que esteve na liderança da equipe executora, bem como dos professores, alunos bolsistas e técnicos da SEC-BA, que participaram do projeto. Nesse Projeto atuei como vice-coordenadora.

24 Relatório FAPESB, 2010.

não como produto, dando visibilidade ao cotidiano dos sujeitos envolvidos ao tentar entender suas dificuldades, resistências e medos, revelados nas suas narrativas. Observamos quão importante é transcender o mero conteúdo sintático das falas dos sujeitos para buscar relações entre o nível semântico e pragmático, entre o pensar e o agir, tarefa essa somente perceptível pela sensibilidade e imersão do pesquisador no seu campo de estudo. Constatamos uma distância entre as propostas apresentadas pelo governo e a realidade investigada. Também detectamos como os professores e gestores de EJA necessitam de uma formação adequada para enfrentar os desafios da sociedade atual.

Ao iniciarmos a segunda experiência²⁵ tínhamos como meta anunciada propor, mediante uma pesquisa colaborativa com educadores da rede pública de ensino em EJA, um modelo de formação docente que possibilitasse efetivar a relação entre teoria e prática. Se não conseguimos atingir integralmente a meta pretendida, pelo menos aprendemos que é necessário abandonar a mera pesquisa diagnóstica e propor caminhos alternativos para a construção/orientação curricular no coletivo das escolas com os docentes (MOTA; MATOS OLIVEIRA, 2009).

25 Refiro-me à pesquisa fruto do projeto intitulado *A Formação reflexiva do professor na Educação de Jovens e Adultos (EJA): inquietações, questionamentos e perspectivas*, financiado pela FAPESB, já citado anteriormente.

Em todas as experiências aqui relatadas observou-se um descompasso entre a atuação concreta do professor, a necessidade de melhores condições de trabalho e aporte profissional e a naturalização de um discurso de desigualdade que subjaz a esse segmento geracional.

Percebemos, igualmente, como os gestores das políticas públicas, nas suas diferentes esferas, precisam dar autonomia aos docentes nas escolas, por meio de uma gestão mais participativa, bem como viabilizar investimentos na infraestrutura física e de recursos didáticos.

As políticas e a legislação educacionais consolidam, hoje, uma concepção de gestão que prima pela transferência de responsabilidades das esferas federal, estadual e municipal para a instância escolar, e, por esse motivo, as escolas e os professores precisam tomar consciência da forma como estão sendo pressionados a apresentarem resultados e como estão sendo responsabilizados pelo fracasso/sucesso escolares. Por trás desse pressuposto, subjaz um discurso implícito no qual a escola é a única responsável pela formação e construção da cidadania, quando postulamos que essa análise deve incorporar outros fatores

intervenientes de ordem intra e extraescolares, que colaboram com essa triste situação. Os fatores vão desde os de natureza socioeconômica, envolvendo as baixas condições de vida dos alunos, até o subemprego de suas respectivas famílias, as precárias condições de moradia, a inadequada formação docente, até outros aspectos de ordem técnico-administrativa.

Houve unanimidade nas respostas docentes quanto à necessidade de se investir no preparo profissional docente, o que comprova a grande demanda desses professores pela formação continuada.

Nesse particular, defendemos que a formação docente deva ser concebida como um processo contínuo, que exige mudanças e ações de curto e longo prazos. Nesse aspecto, o papel da universidade como agência formadora é fundamental. O professor da educação básica precisa de formação adequada e de remuneração compatível com a importância da sua função.

A luta, entretanto, não deve ser apenas da categoria docente, mas assumida por toda uma sociedade que não pode prescindir de uma educação de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVICH, Fanny (Org.). **Meu Professor Inesquecível**. Ensinaamentos e aprendizagens contados por alguns dos nossos melhores escritores. São Paulo: Editora Gente, 1997.
- ANDRADE, Eliane Ribeiro; FARAH NETO, Miguel. Juventudes e Trajetórias Escolares: conquistando o direito à educação. In: ABRAMOVAY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil (Org.). **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2007. p. 55-78.
- BALLESTEROS, R.; HERNÁNDEZ, J. M (Ed.). *Evaluación de programas: una guía práctica em ámbitos sociales, educativos y de salud*. Madrid: Síntesis, 1996.
- BRANDÃO, Carlos. A educação popular e a educação de jovens e adultos: antes e agora. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). **Formação de Educadores de Jovens e Adultos. II Seminário Nacional**. Brasília: MEC/SECAD/UNESCO, 2008. p. 17-56.
- FERRÉS, J. Entrevista. *Revista Contrapontos*, Itajaí, v. 8, n. 2, p. 309-315, maio/ago. 2008. Disponível em: <www6.univali.br/seer/index.php/rc/article/download/955/811>. Acesso: 9 jan. 2010.
- FREIRE, P. *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997a.
- _____. *Pedagogía del Oprimido*. Madrid : Siglo Veintiuno, 1997b.
- _____. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1997c.
- MAC LAREN, P.; GIROUX, Henry. Escrevendo das margens: geografias de identidade, Pedagogia e Poder. In: **Multiculturalismo Revolucionário**. Pedagogia do dissenso para o novo milênio. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 25-49.

MARTÍN-BARBERO, J. Diversidad en Convergencia. In: SEMINARIO INTERNACIONAL SOBRE DIVERSIDADE CULTURAL: práticas e perspectivas, 2007, Brasília. **Anais...** Brasília: Ministério de Cultura, 2007. p. 1-23.

MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia. **Educação de Jovens e adultos na Bahia**: Pesquisa e realidade. Salvador: Quarteto, 2007.

_____. Representações Sociais Docentes sobre a mídia: aproximações e distanciamentos. In: **Revista da FAEIBA**: Educação e Contemporaneidade, Salvador, v. 18, n. 32, p. 211-220, jul./dez. 2009.

_____. Educação de jovens e adultos: saberes, discursos e diálogos dos sujeitos educativos e culturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais eletrônicos...** Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/endipe/>>. Acesso em: 07 set. 2010

MOTA, Kátia M. Santos; MATOS OLIVEIRA, Maria Olívia de. Inquietações, questionamentos e perspectivas na formação docente em Educação de Jovens e Adultos, In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE (EPENN), 19., 2009, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba, 2009.

OROZCO, Guillermo. Mídia, Educação e recepção. **Revista FAMECOS**, Porto Alegre, n. 26, p. 16-23, abr. 2005.

SACRISTÁN, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciosas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígena na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 159-177.

SANTOS GUERRA, Miguel Ángel. **Hacer visible lo cotidiano**. Teoría y práctica de la evaluación cualitativa de los centros escolares. Madrid: Akal Ediciones, 1990.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação Profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

Recebido em 21.11.2011

Aprovado em 10.03.2012