

CONTRIBUTOS PARA CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM CAIRU-BA: possibilidades e desafios pelo olhar dos seus atores

Caroline Silva Oliveira¹

Joilson Batista de São Pedro²

Silvar Ribeiro Ferreira³

RESUMO

O trabalho ora apresentado tem o intento de apresentar resultados parciais de um projeto de intervenção em desenvolvimento sobre a construção das Diretrizes Curriculares Municipais da EJA no município de Cairu-BA, bem como analisar como os olhares dos atores que atuam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) de Cairu-BA podem contribuir para a construção de diretrizes curriculares para essa modalidade de ensino em Cairu-BA. Como sabemos, defini-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, título V, capítulo II, que a EJA é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos na idade própria. Compreendemos que o objetivo da EJA não é preencher lacunas, ofertando conteúdos que não foram obtidos nos períodos da infância e adolescência, mas como mecanismo de transformação social, visando assegurar o desenvolvimento e o direito à educação nas múltiplas dimensões da vida social. O estudo tem base teórica e legal, a saber: Brasil (1988, 1996, 2000, 2003, 2004; 2014), Freire (1996,2011) Arroyo (2011); Conceição (2013); Carvalho (2009); Gadotti (2001), Paiva (2015), Cury (2004). O mesmo é pautado na abordagem qualitativa de pesquisa, metodologicamente de natureza fenomenológica, o que possibilita diferentes olhares sobre o fenômeno educacional. Tem como participantes 8 diretores escolares, 5 coordenadores, 11 docentes e 8 estudantes da rede municipal de ensino de Cairu-BA. Para produção dos dados, utilizamos questionários e pesquisa bibliográfica. Na análise dos dados utilizamos a análise do conteúdo, pois, espera compreender a visão da oferta da EJA em Cairu-BA por seus atores e sua contribuição para construção dessas diretrizes. Este estudo sinaliza a necessidade da formação continuada dos docentes para lidar com as especificidades dos sujeitos da EJA, além de sinalizar o ponto de partida para a construção das diretrizes curriculares municipais da EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes Curriculares, Atores da EJA, Cairu.

INTRODUÇÃO

Conforme definição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96, no seu título V, capítulo II, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de seus estudos, na idade própria (BRASIL, 1996, Art. 37), para tanto,

¹Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, didazen@hotmail.com;

²Doutorando do Curso Difusão do Conhecimento da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, didazen@hotmail.com;

³Doutor em Difusão do Conhecimento pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB sfribeiro@uneb.br;

§ 1º 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. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (BRASIL, 1996, Art. 37)

Esse artigo aponta que o investimento governamental é obrigatório para essa modalidade de ensino que se caracteriza, antes de tudo por sua capacidade inclusiva e reparadora. No entanto, é preciso compreender que a EJA não tem simplesmente como objetivo preencher lacunas, ofertando conteúdos que não foram obtidos nos períodos da infância e adolescência, mas fundamentalmente deve retomar a escolarização com formas alternativas de estudo, tendo em vista assegurar o desenvolvimento de competências que estão diretamente relacionadas com sua inclusão fecunda nas múltiplas dimensões da vida social.

Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001, p. 58) ponderam que “a educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito”. A EJA é por si só uma modalidade “viva”, com um público alvo específico e singular, que possui vivências e perspectivas a respeito de si próprio, da escola e da sociedade. Essas realidades exigem a adoção de práticas educativas voltadas para construção de um currículo diversificado e que esteja relacionado com a prática desses sujeitos.

Ante a essa complexidade, a efetividade da EJA demanda políticas públicas estruturadas e que não perca de vista as suas peculiaridades. Nesse sentido, destacam-se as normatizações pelo Ministério da Educação, através do Conselho Nacional de Educação publica as Resoluções 01/2000, 03/2010 e 01/2021, que dispõem sobre normas e procedimentos a serem adotados pelos sistemas de ensino quanto à oferta da EJA. A resolução 01/2000 define os modelos pedagógicos e dispões sobre os componentes curriculares a serem adotados na EJA, apontando a sua característica reparadora enquanto modalidade que atende sujeitos que por diferentes não conseguiram, na idade adequada à série, frequentar a escola.

Com a Resolução 03/2010 foi instituída as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos que normatiza a duração dos cursos e idade mínima para entrada nos cursos de EJA, como também disciplina a idade mínima e certificação nos

exames de EJA, abordando o desenvolvimento dessa modalidade por meio da Educação a Distância.

Tendo em vista o alinhamento da EJA à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é instituída a Resolução nº 01/2021, que reestrutura as Diretrizes Operacionais para essa modalidade e orienta a Educação de Jovens e Adultos a Distância, a educação ao longo da vida para o atendimento diferenciado aos alunos com deficiências ou transtornos de espectro autista, bem como define a oferta de Educação aliada à formação profissional. Essas diretrizes são normas básicas e obrigatórias, que devem ser adequadas e ampliadas de acordo com as particularidades das redes estaduais e municipais com seus respectivos conselhos, tendo em vista aproximar essas diretrizes das demandas apresentadas pela EJA nessas esferas.

Essas diretrizes devem apontar normas, princípios, fundamentos, procedimentos que organizem, articulem e desenvolvam uma proposta de educação para jovens e adultos que levem em consideração características, interesses, suas condições de vida, apontando os processos metodológicos metodologias que articulem conhecimentos da Base Nacional Comum com as experiências de vida dos seus sujeitos, além de orientar as formas de oferta, duração do curso, tempos e espaço para essa modalidade de ensino. Nesse sentido, a identidade da EJA

[...] considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios da equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio [...] (BRASIL, 2000).

Ante a essa realidade, os sistemas de ensino precisam pensar em diretrizes curriculares que assegurem aos jovens e adultos o acesso à escolarização em qualquer tempo e em qualquer idade, tendo assim a necessidade da construção de um currículo que contemple essa complexidade da EJA, presente em todo o percurso pessoal e profissional de seus estudantes. A construção das diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um processo crucial para garantir uma educação de qualidade e adequada às necessidades desse público específico. As diretrizes curriculares são orientações que estabelecem os princípios, objetivos, conteúdos e metodologias que devem ser seguidas na elaboração dos currículos dessa modalidade de ensino.

Na rede municipal de Ensino de Cairu – BA, lócus desse estudo a oferta da Educação de Jovens e Adultos até o ano de 2011, reproduzia o currículo do ensino

fundamental regular, preocupando-se inicialmente apenas com a escolarização do seu discente. Com as mudanças ocorridas na rede estadual de ensino quanto a oferta da EJA, a partir de 2009, a modalidade começa a ser revista e repensada e em 2011, a partir da instituição da Resolução CME nº 04/2011 e Parecer CME 004/2011, estrutura-se o Plano Estratégico da Educação de Jovens e Adultos – PEEJA e define as diretrizes operacionais da EJA na rede municipal de ensino.

A ausência de diretrizes curriculares para Educação de Jovens e adultos demonstra que a oferta dessa modalidade de ensino se desenvolve aquém de suas possibilidades, tanto no campo pedagógico, quanto na gestão das políticas públicas que envolvem essa modalidade de ensino. Essa realidade aponta para uma possível descontinuidade em sua oferta, bem como para reforçar práticas educativas excludentes, que inviabiliza a garantia do direito à escolarização, que negam as necessidades de métodos e técnicas pedagógicas coerentes com as características de aprendizagem da pessoa jovem e adulta.

As diretrizes curriculares são fundamentais para nortear a prática pedagógica na EJA, uma vez que possibilitam a organização e sistematização dos conteúdos, visando construir um currículo que atenda às necessidades e demandas específicas desse público. A construção dessas diretrizes deve considerar os desafios enfrentados pelos jovens e adultos em seu processo de aprendizagem, bem como as possibilidades de resignificação que o ambiente local oferece. Assim, a EJA precisa garantir não só o direito desses indivíduos de estarem na escola, mas também necessita ser pensada como um modelo pedagógico próprio, que vá ao encontro das necessidades de aprendizagem desses sujeitos (SARTORI, 2011).

Nesse sentido, o presente trabalho tem por objetivo analisar como os olhares dos atores da EJA de Cairu-BA podem contribuir para a construção de diretrizes curriculares para essa modalidade na rede municipal de ensino. O estudo está pautado na abordagem qualitativa de pesquisa, metodologicamente de natureza fenomenológica, o que possibilita diferentes olhares sobre o fenômeno educacional. Tem como participantes 8 diretores escolares, 5 coordenadores, 11 docentes e 8 estudantes da rede municipal de ensino de Cairu/BA. Para produção dos dados, foram realizados questionários semi-estruturados por meio do *Google forms* e pesquisa bibliográfica. Na análise dos dados utiliza-se a técnica de análise do conteúdo, e por meio da qual se espera compreender a visão da oferta da EJA em Cairu por seus atores e sua contribuição para construção de diretrizes curriculares para EJA no município.

METODOLOGIA

Na tentativa de conhecer as percepções dos atores da EJA de Cairu sobre as políticas existentes sobre a EJA, bem como sua visão acerca da oferta desta modalidade na rede, tendo em vista utilizá-las como base para elaboração das Diretrizes Curriculares Municipais para Educação de Jovens e Adultos em Cairu, foi adotado protocolo da pesquisa científica que tem como base a problematização da realidade, ação essa que exige reflexão e autorreflexão sobre o ato de conhecer (GATTI, 2005, p.57), tendo em vista assegurar maior credibilidade ao trabalho desenvolvido.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa por excelência, já que seu propósito é interpretar o mundo através da consciência dos sujeitos formulada com base em experiências. (GIL, 2019b). No entendimento de Gil (1999, p.65) “A pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Logo em seguida foi realizada uma consulta à rede com participação de 08 estudantes, 11 professores, 5 coordenadores e 08 diretores escolares da EJA por meio de questionários online via *Google* Formulário, por onde seriam ouvidas as percepções e sugestões desses segmentos. O tipo de questionário escolhido, de acordo com Minayo (2004, p. 108, apud ROCHA *et al*, p. 3, 2007), foi o semiestruturado, “combina perguntas fechadas (ou estruturadas) e abertas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador”. Esta ação foi muito importante para se conhecer as condições e contradições dessa modalidade de ensino na rede municipal de ensino de Cairu e também, por se acreditar que “a coleta de informações não se faz ao acaso, mas visa atingir os propósitos específicos da investigação, ou seja, ela ocorre em função de obtenção de resposta ao questionamento existente” (MOROZ, 2002, p.21).

No entanto, devido ao curto espaço de tempo para escrita deste artigo, os dados ora apresentados, passarão por nova fase de sistematização. Pretende-se a partir dessa escuta criar os eixos norteadores para construção das referidas Diretrizes. Esse procedimento traz os olhares de quem vivenciam a EJA de forma que os levem a questionar e estimular as reflexões sobre a oferta da modalidade em Cairu, criando, desse modo, subsídios para a construção das Diretrizes, bem como, possibilidades de autonomia, de discussões que buscassem problematizar e refletir o cotidiano da EJA, sua identidade no município.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

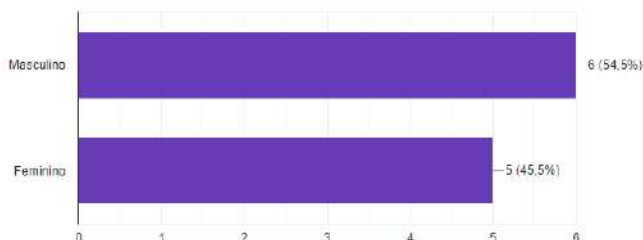
A pesquisa propriamente dita ainda encontra-se em execução. Entretanto, já se podem elencar alguns resultados mediante o processo de produção de dados conforme a metodologia estabelecida. Os resultados que antecede o desfecho final dessa investigação mostra que a Educação de Jovens e Adultos ocorre de forma fragilizada nos aspectos estruturais e pedagógico, onde os atores responsáveis pela sua implementação nas escolas desconhecem efetivamente as orientações legais e os princípios educativo quanto a sua oferta e, os atores a quem ela se destina, demonstram acreditar que a EJA ofertada lhe assegura o direito à educação.

Questões Gerais aos atores da Educação de Jovens e Adultos

Os questionários aplicados para obter-se elementos de análise, tiveram as primeiras questões referentes à identificação desses sujeitos, nome, idade, sexo e escolaridade. Para essas questões tivemos os seguintes resultados:

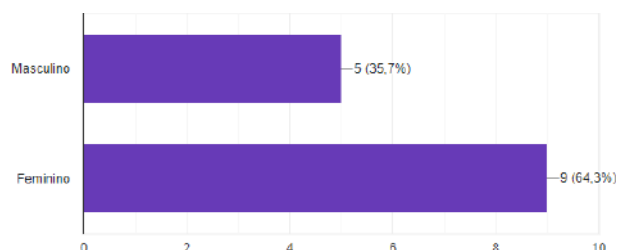
a) Quanto ao sexo:

Gráfico 1– Gestores escolares (coordenação e direção)



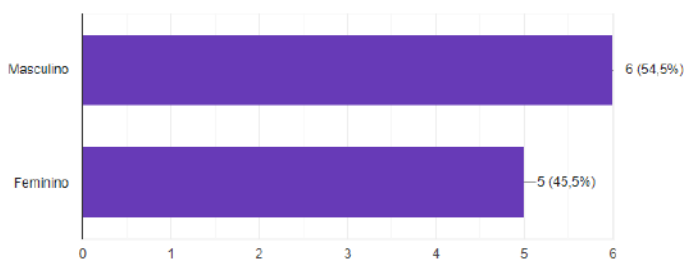
Fonte: Os autores (2023).

Gráfico 2– Professores



Fonte: Os autores (2023).

Gráfico 3– Estudantes

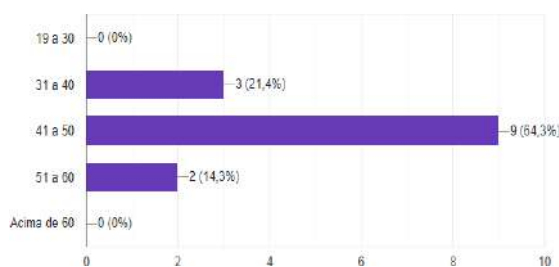


Fonte: Os autores (2023).

Observa-se que entre estudantes e professores há uma predominância do sexo masculino, sendo declarados respectivamente por 54,5% dos respondentes do questionário. Já entre os gestores escolares (coordenação e direção) temos uma maioria feminina de 64,3%.

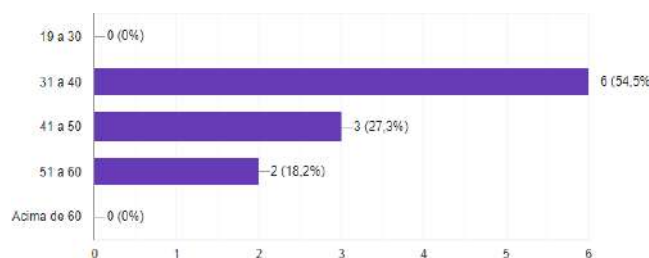
b) Quanto à idade:

Gráfico 4 – Gestores escolares (coordenação e direção)



Fonte: Os autores (2023)

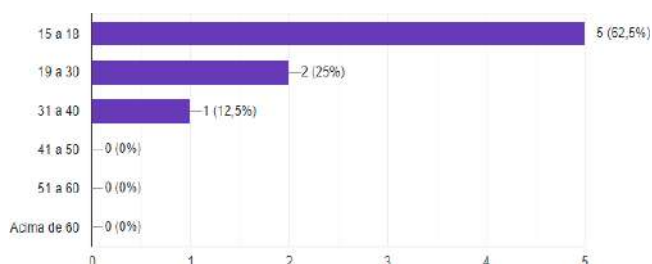
Gráfico 5 – Professores



Fonte: Os autores (2023).

Gráfico 6 – Estudantes

Gráfico 6 – Estudantes



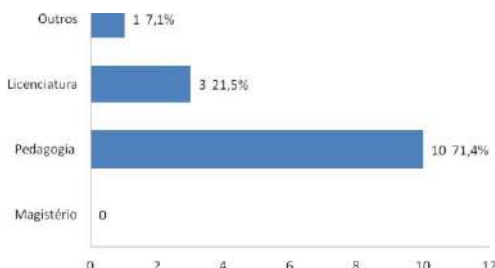
Fonte: Os autores (2023).

Os dados acima demonstram que temos no perfil de gestores escolares na sua grande maioria adultos na faixa etária entre 41 e 50 anos, num percentual de 64,3%. Entre os docentes, podemos observar a predominância da faixa etária entre 31 a 40 que se refere a 54,5% dos participantes e ambos atores não apresentam profissionais idosos, apontado um percentual de 0% de profissionais acima dos 60 anos.

Entre os estudantes permanece essa característica de juvenilização, destaca-se que dos atores participantes 62,5% estão com idade entre 15 a 18 anos. Essa realidade é reforçada por estudos de Nakayama e Conceição (2013) e Carvalho (2009) onde apontam que o perfil dos sujeitos da EJA, antes tradicionalmente caracterizado por pessoas mais velhas e trabalhadoras que não puderam frequentar a escola durante a infância e a adolescência por fatores diversos, está mudando. Observa-se que nas escolas da EJA o público 15,16 e 17 anos é cada vez mais presente.

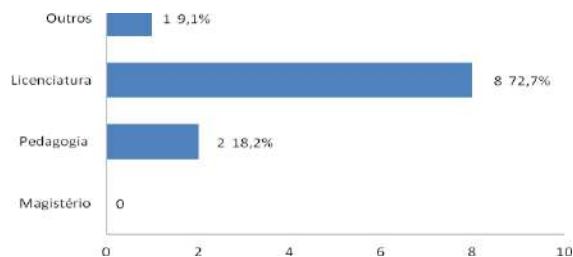
c) Quanto à formação acadêmica:

Gráfico 7- escolares (coordenação e direção)



Fonte: Os autores (2023).

Gráfico 8 -Professores

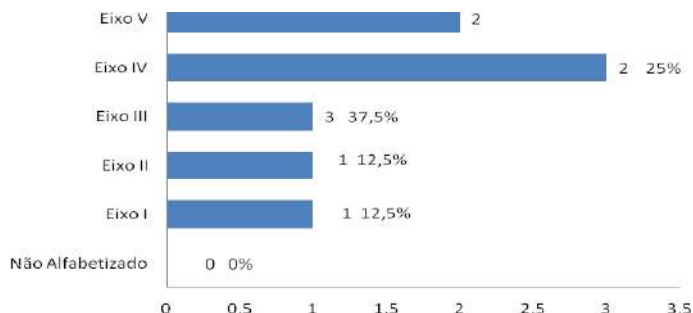


Fonte: Os autores (2023).

Ante aos dados apresentados, verifica-se que os profissionais tanto gestores como professores possuem nível superior, sendo que coordenação e gestão possuem a maioria formação em Pedagogias 71,4% e entre os docentes a grande parte tem formação em alguma licenciatura, num percentual de 72,7%. Essa característica aponta que a rede apresenta um quadro com formação inicial necessária para uma oferta de qualidade na educação municipal.

d) Quanto a escolarização dos estudantes:

Gráfico 9 - Estudantes



Fonte: Os autores (2023).

Ratificando a concepção de Furtado (2015) observa-se que 62,5% dos estudantes jovens estão no segundo Tempo Formativo, que se refere aos moldes do ensino regular aos anos finais do ensino fundamental. Não se trata aqui de fazer uma analogia, mas de demonstrar que possivelmente o fracasso desses estudantes no ensino regular esteja levando esses estudantes a optarem em estar na EJA. Segundo Furtado (2015, p. 55):

[...] é resultado também desse processo de escolarização degradada, que perpetua a exclusão escolar. Os/as alunos/as têm

acesso ao espaço físico, mas não, a uma educação de qualidade, que os/as considere como sujeitos de direitos.

Outra possibilidade para o ingresso na EJA de estudantes jovens é o perfil trabalhador dos mesmos, ainda que jovens. Quando questionados se trabalham, apenas um estudante respondeu que não, ou seja, dos participantes, 87,5% deles são trabalhadores e precisam conciliar estudo e trabalho, o que na maioria das vezes não é possível ao estudar no diurno. Destaca-se aqui que a EJA em Cairu é predominantemente noturna.

Ainda sobre a característica trabalhadora dos estudantes da EJA em Cairu, chama atenção que estes atuam em trabalhos precarizados como ajudante de pedreiro, vendedor ambulante, auxiliar de limpeza, garçom, etc. Segundo Antunes (2009, p.101) nas atuais condições da exploração do capital, é possível “dar contemporaneidade e amplitude ao ser social que trabalha” e assim, constituir uma “noção ampliada de classe trabalhadora”.

Assim ainda é na educação que jovens e adultas trabalhadoras buscam diferentes formas de existir e resistir ao processo de exploração contínua do capital e da intensificação da degradação da vida. Como Arroyo (2011) afirma “desde que a EJA é EJA”, a classe trabalhadora ocupa os bancos das escolas e as mesas de seus refeitórios. Os alunos trabalhadores estudam na perspectiva de galgarem de oportunidades melhores de trabalho, ao responder à pergunta sobre quais foram os motivos que lhe levaram a estudar na EJA, 62,5% dos estudantes responderam que o trabalho é a maior motivação, 12,5% retornaram para concluir os estudos, 12,5% pretende acessar o ensino superior e 12,5% por escolha de retornar a estudar.

A Educação de Jovens e Adultos em Cairu pela ótica dos estudantes

Ainda analisando a visão dos estudantes sobre EJA em Cairu, destacam-se alguns apontamentos observados a partir de suas respostas ao questionário. O primeiro é que essa oferta é tida pela maioria, 87%, como muito importante para suas vidas, salientando a possibilidade de retomar os estudos, pela oferta ser mais rápida para conclusão e mais flexível, bem como a oportunidade em aprender que a modalidade oferece. Para eles, quando questionado sobre as dificuldades de aprendizagem que encontram sendo estudante da EJA: 37,5% apresentam dificuldades no domínio de disciplinas como matemática e Inglês, 12,5% aponta o tempo como fator dificultador,

para 12,5% a indisciplina dos colegas influencia dificultando sua aprendizagem e 25% relataram não possuir dificuldades.

Na tentativa de avaliar quais as suas percepções sobre a oferta atual da EJA no município e possíveis alternativas, questionou-se se realizam estudo em horários além da sala de aula sobre os assuntos trabalhados pelos professores. Os estudantes, 62,5%, responderam que não ou às realizam estudos fora da escola e, 37,5% afirmaram utilizar as horas fora da escola para estudar. Quando questionados sobre se relacionam o conhecimento vivenciado na escola com as situações que vivencia no trabalho e no seu dia-a-dia. Eles apontaram em maioria, 62,5% que não ou às vezes o que estudam tem relação com sua realidade, 37,5% disseram que sim, que o conhecimento ensinado tem relação com o seu cotidiano, apontando o conhecimento matemático, para exemplificar.

Essa realidade nos alerta para a necessidade de se pensar diretrizes curriculares que assegurem ao estudantes um currículo que se aproxime das suas vivências, bem como que sua realidade seja objeto de estudo nos espaços escolares. Para tanto deve-se considerar a necessidade de redistribuir os conhecimentos e a metodologia de trabalho pedagógico, de maneira que o estudante seja o centro do processo ensino e da aprendizagem. Bem como que seja reconhecido que a forma como a construção do conhecimento se dá por cada estudante, ocorre de maneira diferente, sendo, portanto, necessário considerar suas vivências e saberes, tendo em vista uma aprendizagem significativa. Assim, pautado na compreensão de Freire (1996), que afirmava a necessidade de que “antes de ensinar uma pessoa a ler a palavra era preciso ensiná-las a ler o mundo”, as diretrizes curriculares municipais para EJA, deve deixar claro os caminhos metodológicos que os docentes precisaria adotar para mediar a aprendizagem dos estudantes, para que estes possam ler e agir na transformação do seu contexto e do mundo.

Ao perguntar se estiver na escola todos os dias dificulta a permanecer estudando, 62,5% dos estudantes pontuaram que não, que gostam de ir até a escola, mesmo sendo cansativo, para 27,5% estar de segunda a sexta na escola dificulta a sua permanência devido a necessidade de conciliar estudo e trabalho. Mas quando são arguidos sobre a possibilidade de uma oferta semipresencial, alternando dias em casa e dia na escola, para 87,5% dos estudantes esse formato não os ajudaria pelo fato de não ter disciplina de estudar em casa e por aprender mais com a presença do professor.

Quando foi perguntado sobre as disciplinas que mais gostam e menos gostam, aparecem respectivamente Ciência com 37,5% dos estudantes apontando ser a que mais gostam e para 50% matemática é a disciplina que menos gostam. Levantando ainda a visão dos estudantes quanto a oferta da EJA, foi questionado o que gostariam de estudar que não tem na escola, houve um empate quanto a oferta de cursos de língua estrangeira, cursos profissionalizantes e da disciplina de Educação, cada 25% dos estudantes apontaram essas sugestões. É importante destacar aqui, que a ausência de Educação física no currículo do município de Cairu, fere a LDB quando esta a define enquanto um dos componentes obrigatórios da educação básica e, mediante a Lei nº 10.793 de 1 de dezembro de 2003, fica facultada a sua prática apenas ao aluno que tenha jornada de trabalho igual ou superior a seis horas, maior de trinta anos de idade, que presta serviço militar ou similar e que tenha prole (BRASIL, 2003).

Por fim, aos estudantes foi feita a seguinte pergunta: Você conhece a proposta pedagógica de Educação de Jovens e Adultos de Cairu da sua escola? As respostas dos estudantes apontam que 50% não conhecem, 37,5% conhecem em partes e apenas 12,5% afirmam conhecer, como aponta o gráfico abaixo:

Gráfico10 – (Des)conhecimento da proposta pedagógica



Fonte: Os autores (2023).

A Educação de Jovens e Adultos em Cairu na perspectiva dos docentes

Analisando as respostas dos professores às questões específicas à sua atuação enquanto ator da EJA, demonstraram algumas fragilidades quanto a conhecer sobre os princípios e proposta de educação de jovens e adultos, além da grande maioria demonstrar desconhecimento das políticas municipais para essa modalidade. No entanto, o fator mais agravante é o local de subalternidade que eles colam a EJA, servindo para grande maioria apenas como lugar de complementação de carga horária.

Indagados sobre a concepção de EJA que possuem 72,7% dos docentes apontaram que concebem a EJA enquanto modalidade de ensino destinada às pessoas que não tiveram como estudar na idade certa; 18,2% não conseguiram definir sua concepção de

EJA, dando respostas aleatórias ao questionado e para 9,1% a EJA enquanto política reprodutora e inclusiva para jovens e adultos, contribuindo para os vários letramentos desses sujeitos. Observa-se assim que para a maioria dos educadores que atuam na EJA, tem uma visão reducionista dessa modalidade do ensino, tachado-a como simples oferta para aqueles que não tiveram acesso na idade apropriada, considerando seus sujeitos enquanto público apenas carente de um conhecimento escolar e/ou da reposição deste. Ante a essa realidade, ao pensar em construção de diretrizes curriculares municipais, é preciso não perder de vista o que afirmam Gadotti e Romão. Para eles,

A EJA não deve ser uma reposição da escolaridade perdida, como normalmente se configuram os cursos acelerados nos moldes de que tem sido o ensino supletivo. Deve, sim, construir uma identidade própria, sem concessões à qualidade de ensino e propiciando uma terminalidade e acesso a certificados equivalentes ao ensino regular (GADOTTI; ROMÃO, 2001, p. 121).

Paiva (2015) destaca que ao usar o termo “idade própria”, a legislação nega a concepção da EJA de aprender por toda vida, que não tem idade própria para acontecer. E ressalta que seja importante lembrar que

Educação de Jovens, Adultos e Idosos é não só um direito constitucional como também uma dívida social, pois ao longo da história educacional brasileira, as camadas sociais mais pobres tiveram e ainda têm enormes dificuldades de se beneficiarem com as possibilidades de melhores condições de saúde e educação. Não por acaso o segmento educacional brasileiro que ainda registra maior crescimento é o da Educação de Jovens e Adultos, indício forte de um modelo excludente que continua produzindo fracasso escolar em série. (PAIVA, 2015, p. 10).

Assim, se faz necessário que as diretrizes curriculares de Cairu, não percam de vista que a EJA possui uma dimensão reparadora, para além da compensação, portanto, deve estabelecer mecanismos que garantam o acesso à educação a quem lhe foi negado. “A Educação de Jovens e Adultos - EJA representa, hoje, uma nova possibilidade de acesso ao direito à educação sob uma nova alternativa legal, acompanhada de garantias legais.” (CURY, 2004, p.1)

A superação de uma visão não compensatória para EJA em Cairu, perpassa também pelo perfil de professor que estará atuando em suas classes. Chama-se aqui atenção para o fato de que para os professores que hoje atuam na educação de jovens e adultos em Cairu, uma parcela de 72,2% estão nessa modalidade apenas pela necessidade de complementar carga horária, 27,8% estão por se identificar pelos seus princípios educativos.

Outros cenários pontuados pelo olhar dos professores devem ser objeto de reflexão. Ao lançar a pergunta sobre os limites e dificuldades da atuação docente na EJA, obteve-se o seguinte resultado: para 54,54 % dos docentes, os próprios alunos são fator limitante e dificultador, destacando questões como desinteresse, pouca participação e apatia causada pelo cansaço do trabalho como justificativa; já para 27,27%, a ausência de material didático próprio, no caso, o livro didático torna-se uma dificuldade para sua atuação e, 18,2% apontam como limite a ausência de rede de apoio pela secretaria municipal de educação em acompanhar sistematicamente a EJA e o descompromisso por parte de alguns professores que atuam na referida modalidade de ensino.

A realidade ora apresentada nos acende um sinal de alerta quanto algumas desconstruções que deverão ser base no processo de construção das diretrizes curriculares municipais para EJA, como a concepção de aluno, a compreensão de como eles aprendem, do papel do professor e dos princípios de uma educação para EJA. Fica evidente que para a maioria dos professores os estudantes são responsáveis em dificultar a sua atuação, desse olhar se percebe que em sua prática as especificidades dos estudantes da EJA não são consideradas, estes esperam de jovens e adultos trabalhadores a postura do público regular, eximindo de uma certa forma a sua responsabilidade em estimular e mediar a aprendizagem desses estudantes.

Observa-se assim, o que Bourdieu e Passeron (2008) chamam de “violência simbólica”, de forma inconsciente os professores materializam nas suas falas e reproduz a estrutura da sociedade capitalista e das suas relações de classes, estando a serviço dos interesses das classes dominante, no poder de sua autoridade pedagógica. Isso se dá pela “violência simbólica”.

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (BOURDIEU; PASSERON, 2008, p.25).

Outra concepção intrínseca nessas falas é concepção tradicionalista do ensino e aprendizagem, onde o primeiro consiste em transmitir conhecimento e o segundo reproduzir com fidelidade o que foi transmitido. Segundo Rey e Tacca (2008) o conhecimento escolar torna-se uma listagem de conteúdos e conceitos a serem transmitidos e assimilados, no que não são alcançados os seus significados e a sua lógica. A repetição é equivocadamente vista como aprendizagem, uma vez que é nela

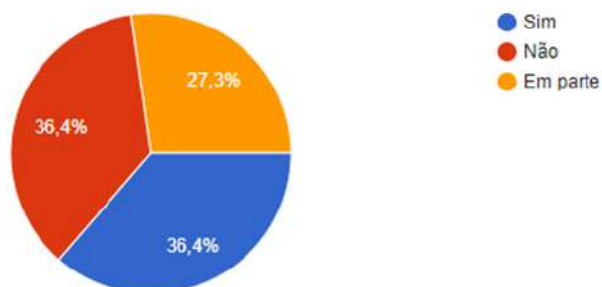
que se apóiam as avaliações. Não se pode estranhar a apatia, a falta de interesse e motivação, que constituem a principal reclamação de muitos professores.

Ainda refletindo sobre os olhares docentes, quando interrogado sobre o que considera ser possibilidades para um trabalho mais efetivo na EJA, 27,7% aponta a existência de materiais didáticos específicos (livros), 27,7% mudança de posturas de alguns colegas quanto a ter comprometimento com o ensino, 18,2% acreditam que investimentos em qualificação profissional com formação continuada, 18,2% aposta numa oferta diferenciada de ensino com adoção de metodologia de projetos e uso de tecnologias e para 9,1% ter uma estrutura semipresencial possibilitaria uma melhor oferta melhor para EJA.

Observa-se uma recorrência da supervalorização do livro didático, visto como suporte necessário na melhoria das práticas de ensino e de aprendizagem. Talvez por ser é o único referencial teórico a que o professor tem acesso, conforme Rojo e Batista (2003), ou por devido à precária situação educacional, fazer com que o livro didático determine o conteúdo a ser ensinado, além de determinar as estratégias a serem utilizadas em seu ensino como destaca Lajolo (1996). No processo de construção das diretrizes, se faz necessário refletir sobre o papel do livro didático na EJA e principalmente que o trabalho na EJA deve contribuir para a construção de saberes que propiciem não somente a compreensão do conhecimento científico historicamente acumulado pela humanidade, mas também o conhecimento de mundo que cada aluno traz consigo, para a partir deles refletir sobre seu contexto.

Ao questionar se os professores conhecem as diretrizes curriculares e operacionais da EJA de Cairu, obteve-se o seguinte resultado:

Gráfico 11 - (Des)conhecimento da proposta pedagógica



Fonte: Os autores (2023).

Conforme o gráfico anterior, 73,7% dos professores afirmam não conhecer ou conhecer em partes esses documentos. Esse elevado percentual de desconhecimento acerca das normatizações municipais são reforçadas, quando ao responder a pergunta sobre como as orientações dessas diretrizes são efetivadas na sua prática, 45,45% dos docentes dizem que não efetivá-los em sua prática por desconhecê-los, 36,36% darem respostas que não respondem à questão, falando sobre aulas criativas e dinâmicas e 18,2% apontarem as orientações da BNCC e do Documento Curricular de Cairu – DCRC.

Quanto ao questionamento sobre os aspectos curriculares e operacionais da EJA de Cairu avaliam ser positivo, 81,8% afirma não ter conhecimento, 9,1% falam sobre a proposta pedagógica pautada no desenvolvimento dos saberes, aspectos cognitivos e socioformativos e 9,1% destacam o projeto de leitura.

Em relação a questão que indaga os aspectos curriculares e operacionais que precisam ser revistos, obteve-se o seguinte resultado: 9,1% não responde, 9,1% a falta do livro didático, 9,1% os conteúdos, 9,1% diz não conhecer, 9,1% sistema de informatização da gestão, 18,2% as práticas avaliativas e 27,3% a forma de planejamento.

A Educação de Jovens e Adultos em Cairu na perspectiva dos gestores (direção e coordenação)

Trazendo os resultados dos questionários feito com a dupla gestora das escolas, observa-se um quadro parecido com o docente, esses demonstram desconhecer as políticas municipais para EJA, mesmo sendo os líderes nas escolas para sua implementação de forma efetiva.

Ao serem indagados sobre como eles vêem a EJA em sua escola e o lugar que ela ocupa comparando às outras modalidade de ensino, 71,4% dos atores respondem que a modalidade não é vista como prioridade na escola e que apresenta várias dificuldades e 28,6% apontam que a EJA é vista com muita importância na escola e que suas especificidades requer tratamento diferenciado. Observa-se um reconhecimento de que a atenção dada a EJA nas escolas municipais ainda carece de melhorias, sendo necessário ressignificar o seu papel na educação municipal. Um dos fatores que pode justificar essa realidade nos dias atuais

É que a EJA é vista ou associada a um Ensino Noturno de segunda linha, de caráter complementar e compensatório, onde absorve adultos que não conseguiram concluir seus ensinos na idade ideal ou foram reprovados e

alguns são tidos até como fracasso escolar, e com tudo isso e a falta de incentivo político, levou por algum tempo essa educação a uma paralisação em suas modalidades tecnopedagógicas e baixos investimentos na EJA. (RIBEIRO, 2001, p. 28).

Essa situação de esquecimento é reforçada por carências que já deveriam ter sido superadas na rede, como a formação de professores. Ao serem questionados sobre como acontece a formação dos professores que trabalham com a EJA e se é ofertado algum curso de formação continuada a esses profissionais, é apontado por 57,1% dos gestores que os docentes fazem formação quando ofertado pela secretaria e apenas 14,3 da escolas oferecem oportunidade de formação continuada a seus professores na própria escola. Apesar de ter um quadro composto de docentes em sua maioria com formação superior, quando indaga-se aos gestores se a formação do professor que trabalha com a EJA dá conta das especificidades desse público, observa-se o seguinte quadro: para 54,1% dos gestores essa formação inicial não habilita aos professores a atuarem na EJA, para 14,3% acredita que a formação inicial dá conta em partes e para 28,6% sim, a formação dos professores lhe dão condição de atender as especificidades da EJA.

Ante a realidade apresentada nos dois parágrafos anteriores, torna-se relevante trazer os aspectos formacionais dos docentes para o centro das discussões da construção da diretrizes curriculares. É preciso que políticas de formação continuada a esses profissionais sejam asseguradas, uma vez que a sua formação é fundamental para a qualidade da sua intervenção em sala de aula. Mas uma formação continuada que leve em consideração suas carências, saberes e anseios, que tenha como objeto de estudo a realidade vivenciada por esses professores. Assim,

é preciso dialogar teoricamente com os professores, mas a partir das práticas que eles vivenciam, refletindo sobre a natureza e as características das experiências que eles vivem. Com isso, nós estamos querendo dizer que temos de entender os percursos, as apreensões e os sentidos que eles fazem nas experiências de formação nas redes públicas em que trabalham, entender que a base da formação continuada é a de que o professor tem um fazer diverso e, por isso, não pode admitir uma oferta de curso de formação continuada que tenha uma formatação a priori, ou seja, algum curso que se faça pensado antes de se conhecer quem são seus sujeitos, quais são suas demandas, suas dificuldades e necessidades (Transcrição de fala feita no III Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos). (MACHADO *apud* PORCARO, 2011, p. 51).

Ao serem perguntados sobre as dificuldades que a escola enfrenta no trabalho com a EJA, 35,7% apontam que a maior dificuldade é a permanência dos estudantes, para 28,6% a falta de material didático é fator dificultador, para 25,6% o comportamento descompromissado dos professores é a principal dificuldade e 7,1% aponta o

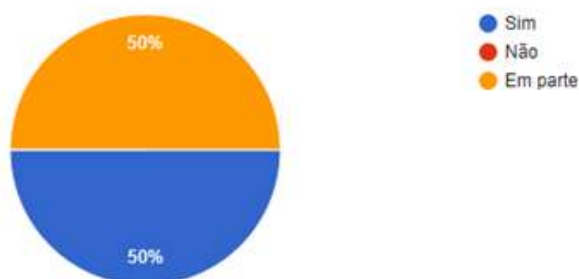
planejamento. Analisando os resultados, observa-se que a evasão escolar é um desafio apontado pela maioria a ser superado na rede de ensino. Como foi apontado pelos estudantes, a maioria são trabalhadores e a dificuldade de conciliar estudo e trabalho é fator que influencia em evadirem. Campos e Oliveira (2003) destacam que:

Os motivos para o abandono escolar podem ser ilustrados quando os jovens e adultos deixam a escola para trabalhar; quando as condições de acesso e segurança são precárias; os horários são incompatíveis com as responsabilidades que se viram obrigados a assumir; evadem por motivo de vaga, de falta de professor, da falta de material didático; e abandonam a escola por considerarem que a formação que recebem não se dá de forma significativa para eles (CAMPOS; OLIVEIRA, 2003, p. 12).

Nesse sentido, o fator evasão deve ser refletido de forma sistemática e deve ser ponto relevante de discussão na construção das diretrizes curriculares, de forma que seja pensadas estratégias que incentivem a esses jovens e adultos a permanecerem estudando. Um caminho pode ser trilhado a partir das respostas dos gestores à pergunta sobre como enfrentam as dificuldades anteriormente citadas, onde destacam: a oferta de um ensino contextualizado, realização permanente da busca ativa desses estudantes, construindo projetos de ensino e aprendizagem a partir de demandas apresentadas pelos estudantes, adotando uma proposta interdisciplinar de ensino, ofertando uma alimentação escolar de qualidade, adquirindo materiais diversos.

Quando questionados se conhece as diretrizes curriculares e operacionais de Educação de Jovens e Adultos de Cairu, tivemos uma resposta equilibrada, em que 50% afirmam conhece e 50% colocaram que desconhecem esses documentos, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 12 - (des)conhece as diretrizes curriculares e operacionais de Educação de Jovens e Adultos de Cairu



Fonte: Os autores (2023).

No entanto, quando responderam à pergunta: As orientações expressas nessas diretrizes são base para construção da Proposta Pedagógica da EJA na sua escola? A

maioria demonstrou desconhecer o que preconiza esses documentos. Para 35,7% apontam não saber identificar os atos normativos em sua proposta pedagógica, 21,4% aponta o a proposta educativa a partir temas geradores, como foco nos saberes, 7,1% a flexibilização de conteúdos, 7,1% a valorização da identidade dos estudantes, 7,1% a avaliação através de conceitos e 14,3% destacam a garantia de acesso aos estudos de estudantes adultos que estavam muito tempo afastado das escolas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ante ao cenário ora apresentado, no município de Cairu, a implementação das diretrizes curriculares municipais da EJA é um desafio e, ao mesmo tempo, uma grande oportunidade de promover a inclusão e a formação integral dos sujeitos. Elas são fundamentais para nortear a prática pedagógica na EJA, uma vez que possibilitam a organização e sistematização de um currículo que atenda às necessidades e demandas específicas desse público.

No contexto de Cairu, um município com peculiaridades geográficas e socioeconômicas, as diretrizes curriculares devem ser elaboradas de forma a contemplar a realidade local. É necessário considerar a cultura, a história e as práticas educacionais da região, buscando formas de articulação entre o conhecimento acadêmico e o conhecimento da comunidade. A valorização da diversidade é um princípio essencial para a construção de uma proposta curricular inclusiva e significativa.

Os desafios são diversos e envolvem desde a formação dos professores até a infraestrutura das escolas. Os docentes da EJA necessitam de uma formação específica que os capacite a lidar com as singularidades e dificuldades dos seus alunos. Além disso, é preciso que as escolas ofereçam recursos adequados, como salas de aula adaptadas, material didático diferenciado e horários flexíveis, a fim de garantir que esses estudantes tenham condições de aprender e se desenvolver plenamente.

Por outro lado, as possibilidades de construção das diretrizes curriculares da EJA em Cairu são inúmeras. A diversidade cultural presente no município pode ser explorada como um recurso pedagógico enriquecedor, possibilitando a troca de conhecimentos e experiências entre os alunos. Além disso, a valorização do saber popular e das práticas locais contribui para uma educação mais contextualizada e próxima da realidade dos estudantes.

Outra possibilidade é a articulação entre a EJA e as diferentes políticas públicas presentes no município. A educação de jovens e adultos pode estar interligada com ações voltadas para a saúde, a cultura, o lazer, as questões sociais, raciais, ambientais, o trabalho e o desenvolvimento sustentável, promovendo a formação integral e a cidadania dos sujeitos.

O olhar trazido pelos atores da educação de jovens e adultos da rede municipal de Cairu, traz a visão daqueles que vivenciam noturnamente a realidade dessa modalidade de ensino no contexto local, configurando-se assim, como o principal ponto de partida para a construção das diretrizes curriculares municipais da EJA. É preciso, no entanto, ampliar as discussões acerca dos apontamentos dados pelos seus atores, para tanto será necessário que esse estudo tenha outros desdobramentos dentro da rede, como realização de audiências públicas, oficinas de estudo, ampliação da escuta de forma a atingir um número maior de sujeitos, dentre outras.

A construção das diretrizes curriculares da EJA em Cairu-BA é um desafio que exige a mobilização de todos os atores envolvidos no processo educativo. É necessário refletir sobre as dificuldades e potencialidades dessa modalidade de ensino, buscando soluções que garantam o acesso à educação e a qualidade do ensino oferecido. As possibilidades são significativas, desde que sejam consideradas as especificidades do município e valorizadas as vivências e saberes dos sujeitos envolvidos. Somente assim será possível construir uma proposta curricular inclusiva, que contribua para a formação integral e a transformação social dos jovens e adultos de Cairu-BA.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. Os sentidos do trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares?. Revista de Educação de Jovens e Adultos, V.I, 2007.

_____. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes de Castro, GOMES, Nilma Lino (orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

ARROYO, M. G. Balanço da EJA: o que mudou nos modos de vida dos jovens adultos populares?. Revista de Educação de Jovens e Adultos, V.I, 2007.

_____. Educação de Jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia Gomes

de Castro, GOMES, Nilma Lino (orgs). Diálogos na Educação de Jovens e Adultos. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BAHIA. Resolução CEE Nº 239, de 12 de dezembro de 2011. Disponível em: <http://www.conselhodeeducacao.ba.gov.br/arquivos/File/Resolucao_CEE_N_239_2011_e_Pa_recer_CEE_N_403_2011.pdf> Acesso em 28 de jul. 2023.

_____. Secretaria da Educação do Estado da. Política de EJA da rede estadual. Disponível em: . Acesso em 15 de jul de 2023. Jovens e Adultos no Brasil. Caderno Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001, p. 58-77.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm. Acesso em: 12 mar. 2020.

_____. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB nº 11/2000, de 10 de maio de 2000. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, CNE, 2000. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em 22 mar. 2020.

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

FURTADO, Q. V. F. Jovens na educação de jovens e adultos: produção do fracasso no processo de escolarização. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 2015. GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (Orgs.). Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta. 12 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas. Brasília: Líber Livro Ed., 2005. (Série pesquisa em educação) GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

_____. Como elaborar projetos de pesquisa. 3.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

MOROZ, Melania, GIANFALDONI, Mônica Helena T.Alves. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Plano Editora, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.2)

PAIVA, Jane. Educação de Jovens, Adultos e Idosos na Diversidade: saberes, sujeitos e práticas/ Cecília Correa de Medeiros – 1ª edição – Niterói, RJ – UFF/Cead. 2015. REY, F. L. G. ; TACCA, M. C. V. R. Produção de Sentido Subjetivo: as singularidades dos alunos no processo de aprender. Disponível em: Acesso em: 15 set 2008.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSvwn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt>

>. Acesso em 30 de jul. de 2023. ROJO, R.; BATISTA, A. Livro didático de língua portuguesa, letramento e cultura da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2003.

SARTORI, A. Legislação, políticas públicas e concepções de educação de jovens e adultos. In: LAFIN, M. H. L. F. Educação de jovens e adultos e educação na diversidade. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011.